



Lingüística Textual para la lectura y la escritura en Epistemología

Ilene Rojas García (Bogotá, Cundinamarca, Colombia, 1983).

Doctora en Educación de la Universidad del Norte. Magister en Lingüística y Licenciada en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Docente Transitoria Auxiliar de la Facultad de Educación.

Coautora de los libros *Alfabetización académica y lectura inferencial*, 2013. *Cómo escribir la investigación académica*, 2014. *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*, 2016.

Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales relacionadas con la alfabetización académica.

Miembro del Grupo Estudios del Lenguaje y la Comunicación, categoría- A Colciencias

dirojas@utp.edu.co

Leonardo Londoño López (Pereira, Risaralda, Colombia, 1980).

Magister en Enseñanza y el Aprendizaje de Ciencias Sociales. Universidad Internacional de Andalucía. España. Licenciado en Filosofía de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Docente Catedrático Asociado de la Facultad de Educación.

Autor de *El Cuerpo Retirado: reconstrucción para una acción política*, 2013. En: Tabares, F. (comp). *Investigación: Educación Física, Deporte, Recreación y Actividad Física: construcción de ciudadanías*. Coautor de *Mimesis I: Platón*, 2016.

Miembro del grupo de investigación Filosofía, Educación y Pedagogía, categoría A/Minciencias y del grupo de investigación Estética y Expresión del programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Tecnológica de Pereira.

londono@utp.edu.co

La Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira tiene como política la divulgación del saber científico, técnico y humanístico para fomentar la cultura escrita a través de libros y revistas científicas especializadas.

Las colecciones de este proyecto son: Trabajos de Investigación, Ensayos, Textos Académicos y Tesis Laureadas.

Este libro pertenece a la Colección Textos Académicos.

Lingüística Textual para la lectura y la escritura en Epistemología

Ilene Rojas García
Leonardo Londoño López



Colección Textos Académicos
Facultad Ciencias de la Educación
2021

Rojas García, Ilene

Lingüística textual para la lectura y la escritura en epistemología /
Ilene Rojas García y Leonardo Londoño López. – Pereira :
Universidad Tecnológica de Pereira, 2021.

255 páginas. – (Colección Textos académicos).

e-ISBN: 978-958-722-605-8

1. Lingüística histórica 2. Lingüística – Estudio y enseñanza 3.
Lingüística textual 4. Lectura – Enseñanza 5. Análisis crítico del
discurso 6. Escritura - Enseñanza

CDD. 410

©Ilene Rojas García, 2021

©Leonardo Londoño López, 2021

©Universidad Tecnológica de Pereira

Primera edición

Texto académico

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia

luismvargas@utp.edu.co

Teléfono 313 7381

Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”

Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia

www.utp.edu.co

Imagen de cubierta:

Ilene Rojas García

Montaje y producción:

David Restrepo Suárez

Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
APUNTES HISTÓRICOS	9
1.1 Historia de los estudios del lenguaje	9
1.2 La insuficiencia de los estudios estructuralistas y generativistas	10
1.3 El nacimiento de la lingüística del texto	12
TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA LINGÜÍSTICA	
TEXTUAL	17
2.1 El concepto de texto según Beaugrande y Dressler ([1981 1997)	21
2.2 El concepto de texto según Halliday y Hasan (1976, 1989) y Halliday (1982).....	25
2.3 El concepto de texto según Van Dijk (1980)	30
2.4 Otros acercamientos a la definición de texto	32
COHESIÓN	39
3.1 Elementos para mantener el referente	41
3.2 Conjunctiones.....	61
3.3 Progresión Temática	71
COHERENCIA	88
4.1 Relaciones de significado.....	89
4.2 Orden de las palabras.....	93
4.3 Relación con los mundos posibles.....	95
4.4 Puntuación.....	97
MACROESTRUCTURA	106
5.1 Macrorreglas	111
SUPERESTRUCTURA	131
6.1 Función de los párrafos	132
6.2 Organización del texto.....	138
6.3 Tipologías textuales	147
EJERCICIOS PARA COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS DE EPISTEMOLOGÍA	163
7.1 Una perspectiva interdisciplinar de la lingüística textual.....	163
7.2 La epistemología y sus objetivos de aprendizaje	164
7.3 Lingüística Textual como herramienta para la lectura y la escritura	167
RESPUESTAS A LOS TALLERES	214
BIBLIOGRAFÍA	235

PRESENTACIÓN

Ya son casi dos décadas desde que el movimiento *Writing across the curriculum* (WAC) llamó la atención sobre la urgencia de vincular, en el aula universitaria, procesos de formación para la comprensión y producción de los textos específicos de las distintas áreas del saber. La tarea ha sido adelantada juiciosamente por un importante número de universidades a nivel nacional, que ya cuentan en los semestres iniciales de todos sus programas con dos o tres asignaturas orientadas a preparar a sus estudiantes para la lectura y la escritura en el entorno académico (Rojas, 2017). Muchas de estas universidades ofrecen también programas de acompañamiento a docentes y estudiantes, en un intento por garantizar la formación a lo largo de la carrera. Sin embargo, basta con revisar los resultados de las pruebas saber Pro o los índices de lectura en el país para reconocer que los esfuerzos aún son insuficientes.

En principio, las asignaturas de lectura y escritura¹ en los primeros semestres de la carrera se conciben como cursos remediales que buscan suplir las falencias con las cuales los estudiantes terminan la educación

1 Denominados Competencias Comunicativas, Taller de lengua, Habilidades comunicativas, Comprensión y producción escrita, entre otros.

secundaria; en este sentido, suelen ser cursos donde se abordan textos con contenidos de cultura general y en formatos de divulgación que no coinciden con los patrones del discurso científico al que se enfrentan los estudiantes durante su formación. Por otro lado, los programas de acompañamiento no alcanzan un impacto suficiente en la comunidad educativa, entre otras cosas porque están fuera de los currículos, así que dependen en gran medida de la disponibilidad y los medios con los que cuentan los docentes y estudiantes de manera particular.

Las dificultades en el dominio del texto escrito seguirán siendo un problema mientras no se optimicen los procesos de formación de maestros de lengua materna, pues finalmente son ellos los primeros responsables de la enseñanza explícita para la comprensión y producción de cualquier tipo de texto. De acuerdo con la investigación desarrollada por Cisneros, Olave y Rojas (2016), en los programas de lengua castellana de las universidades colombianas solo se incluye una asignatura orientada a la didáctica del español (también llamada, didáctica de la lengua materna); lo cual resalta la necesidad de que todas las asignaturas del currículo cuenten con un amplio componente didáctico y, especialmente, un enfoque hacia el análisis de la forma como todos y cada uno de los componentes de la lingüística pueden ser aplicados a la comprensión y producción textual.

En este sentido, la obra que presentamos a continuación pretende ser una alternativa para la formación de maestros de lengua materna con quienes se enfatice en las posibilidades de la lingüística para avanzar en procesos de comprensión y producción de distintos tipos de texto, que circulan en las diversas disciplinas y en los diferentes niveles de formación. Para el caso específico de esta obra se propone trabajar desde dos asignaturas que pueden ser complementarias, en tanto la lengua es transversal al conocimiento. Se trata de las asignaturas de lingüística textual y epistemología. La primera corresponde exclusivamente al área de formación profesional del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana; la segunda es una disciplina que conviene ser estudiada en todos los campos del saber en tanto es la base del conocimiento científico. Los destinatarios principales del libro son los estudiantes del programa de Literatura y Lengua Castellana a quienes

se les orienta a lo largo de seis capítulos acerca del funcionamiento de la teoría lingüística aplicada a procesos de comprensión y producción de textos. Los contenidos del capítulo final contribuyen a visibilizar con mayor rigor la forma como las herramientas de la lingüística textual permiten crear estrategias de acompañamiento para la lectura y la escritura en otras disciplinas, en este caso, la epistemología. De allí que esta última sección conlleva la posibilidad de que la obra pueda ser útil para otros destinatarios: los docentes y estudiantes de epistemología para gestionar el saber que corresponde directamente con su campo de estudio; otros investigadores/docentes de lengua pueden usarla como modelo para proponer estrategias similares en las distintas áreas del saber².

La convergencia con la Epistemología responde a la posibilidad de un espacio de trabajo interdisciplinar entre el docente de lengua y el docente del área de filosofía, fundamental para comprender los objetivos de enseñanza, los contenidos del área y el material bibliográfico pertinente, los cuales se utilizan en el diseño de tareas de lectura y escritura que fortalezcan los procesos de comprensión y producción textual.

Así pues, el libro se compone de seis capítulos relacionados directamente con los conceptos de lingüística. El contenido y presentación de estos capítulos se orienta a que los docentes en formación, es decir, estudiantes universitarios en un programa de licenciatura en lengua materna, se apropien del saber científico de la lingüística textual; para ello se explica la teoría y se proponen talleres prácticos de aplicación, usando los mismos textos que se leen y se escriben para aprender la lingüística textual. Así, los capítulos uno y dos corresponden a los parámetros teóricos generales de la lingüística como ciencia y al texto como su objeto de estudio. Los capítulos dos y tres revisan los conceptos de cohesión y coherencia como los aspectos condicionantes para que un texto sea considerado como tal. Los capítulos cuatro, cinco y seis pasan revista por los conceptos de macroestructura, superestructura y tipología textual. El lector podrá encontrar en cada uno

2 El trabajo de grado “Secuencia de acompañamiento (PALE)”, realizado por el estudiante del programa de Español y Literatura Erick Londoño Rivera es una muestra de la posibilidad de transversalizar las estrategias de lectura y escritura en campos como la medicina.

de ellos la explicación teórica y su aplicación en ejercicios de lectura y escritura de textos que desarrollan la misma temática del contenido de cada capítulo; esto último porque consideramos que la asimilación de la teoría se fortalece en la medida en que se interactúa con el material bibliográfico de la disciplina.

El contenido de los capítulos dos a seis es utilizado en el séptimo capítulo para andamiar procesos de comprensión y producción de textos que, para este caso, abordan el tema de la Epistemología. Por tanto, el libro se configura también como un apoyo para el docente y para el estudiante de esta área del saber, en tanto se proponen lecturas deconstruidas y orientaciones para la escritura que pueden fomentar el aprendizaje autónomo, así como la enseñanza mediada.

Lejos de postularse como una respuesta final a las dificultades en lectura y escritura, la obra que acá presentamos es una posibilidad para potenciar el trabajo interdisciplinar que ayude a difuminar las fronteras de la ciencia y permita comprender el lenguaje como base transversal del conocimiento; un conocimiento que se construye y reconstruye en la universidad, siempre a través del lenguaje.

Los autores.

1

**CAPÍTULO
UNO**

APUNTES HISTÓRICOS

Objetivo del capítulo: Reconocer el punto de partida de la lingüística textual y los avances teóricos que permitieron consolidarla.

1.1 Historia de los estudios del lenguaje

Como todas las ciencias, la lingüística no se ha desarrollado de manera lineal en un solo espacio geográfico, por el contrario, se trata de un proceso de construcción y re-construcción de múltiples investigadores a lo largo de toda la historia y en distintos contextos. Sin embargo, para comprender y asimilar de una manera más clara de dónde surge la lingüística del texto, intentaremos un recuento temporal de las teorizaciones con mayor aceptación en el mundo occidental.

De nuevo, al igual que muchas otras ciencias, la lingüística inicia con las preguntas de los griegos sobre los hechos de la realidad, hechos como la relación entre el lenguaje y el pensamiento, que es uno de los intereses de la filosofía; el funcionamiento del lenguaje, explicado desde la gramática; el arte de persuadir, de cuya reflexión se encarga la retórica. Es bien sabido que los romanos continuaron los avances de los griegos y se enfocaron en la descripción del latín; gracias a ellos, construyeron gramáticas que serían la base del estudio del lenguaje durante toda la Edad Media y tendrían como fin principal establecer el uso correcto de la lengua. Con el surgimiento de las lenguas romances y con la conquista de América, los estudios lingüísticos en Europa y Norteamérica centraron su interés en la gramática comparada, es decir, en determinar las semejanzas y diferencias en la estructura de la lengua; este enfoque permanece hasta el siglo XIX.

Aunque es evidente el interés por el lenguaje a lo largo de la historia, solo será hasta finales del siglo XIX cuando Ferdinand de Saussure logra concretar la esencia de todos estos avances y consolida el objeto de estudio de la lingüística, generando así el estatus de ciencia. La descripción de la naturaleza del signo lingüístico, las dicotomías

significado, significante; lengua, habla; sintagma, paradigma; diacronía, sincronía; se convierten en los principios generales a partir de los cuales se configura la investigación lingüística y sus posteriores avances. Con Saussure se inicia toda una corriente de estudios de carácter estructuralista, centrados en comprender la lengua como sistema de signos interconectados.

Para mediados del siglo XX ocurre una nueva transformación: el paso de los estudios descriptivistas a la búsqueda de explicaciones sobre la forma como el ser humano no solo utiliza el sistema de la lengua sino que tiene la posibilidad de crearlo, es decir, de generar infinitos enunciados a partir de una serie finita de recursos. Así, Noam Chomsky concibe el concepto de competencia lingüística como un dispositivo innato que permite al hablante crear todas las oraciones gramaticales posibles de un idioma. Gracias a la competencia lingüística sabemos que una oración como “el ornitorrinco verde se fue volando” es gramaticalmente correcta aunque no tenga relación con el mundo real; mientras que la oración “Pelota la juega María con” no es gramaticalmente posible.

1.2 La insuficiencia de los estudios estructuralistas y generativistas

Sin embargo, el estructuralismo derivado de los estudios de Saussure y las escuelas posteriores, y el generativismo de Chomsky, estuvieron siempre limitados al estudio de la oración, posiblemente porque existen muchas más variables al intentar describir y explicar con criterios formales la multiplicidad de posibilidades que surgen en una construcción lingüística superior a la oración. Es entonces cuando, en la década de 1960, la lingüística del texto aparece con el ánimo de comprender los fenómenos del lenguaje que no pueden ser explicados desde criterios exclusivamente gramaticales, sino que implican el reconocimiento del significado y el contexto.

Pensemos por ejemplo en el cuento de Augusto Monterroso: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. El reconocimiento de la obra no radica precisamente en su laconismo, sino en la multiplicidad de interpretaciones que sugiere. Interpretaciones que quedan por fuera del conjunto de palabras con las cuales se compone el relato. “Cuando despertó”, ¿quién despertó? ¿un hombre, una mujer, un cavernícola,

otro dinosaurio...? Las posibilidades son infinitas y dependen más de la imaginación del lector que de la oración en sí misma. Igual ocurre con el adverbio de lugar “allí”, ¿dónde? ¿en la cueva, en la habitación, en la ciudad, en una máquina del tiempo...? Y posiblemente la respuesta permite inferir un cuándo y un por qué. Es posible incluso detenerse a analizar también el sentido, seguramente metafórico del término “dinosaurio”.

La multiplicidad de interpretaciones que se abren desde la gramática pero que no pueden ser analizadas totalmente por ella, no es exclusiva del texto literario. En conversaciones como la siguiente, el sentido depende del conocimiento del *contexto* compartido entre los hablantes y de las pistas que ofrecen los elementos léxicos y gramaticales:

-¿La encontraste?

- No, tuve que llamar a un cerrajero.

El pronombre átono de objeto directo “la” permite asegurar que el hablante se refiere a un objeto femenino singular, y el verbo indica que dicho elemento es susceptible de perderse. Sin embargo, esta información no es suficiente para determinar el asunto de la conversación, se hace necesario tener en cuenta el siguiente segmento: la palabra “cerrajero” limita el campo semántico y permite inferir que el objeto perdido es una llave. Término que concuerda en género y número con el pronombre de la primera proposición.

Otro ejemplo de la necesidad de trascender el estudio oracional está a nivel de las relaciones lógicas que existen entre las oraciones que componen un texto. Observemos estas tres oraciones:

- Clasificar las lenguas habladas en el mundo es una difícil tarea.
- No siempre es fácil distinguir entre lengua y dialecto.
- La modalidad en que una lengua es empleada en un determinado lugar.

Cada una de ellas, es independiente y tiene sentido, pero no constituyen un texto porque no se encuentran explícitamente relacionadas. En cambio, si añadimos conectores:

Clasificar las lenguas habladas en el mundo es una difícil tarea, **además** no siempre es fácil distinguir entre lengua y dialecto, **es decir**, la modalidad en que una lengua es empleada en un determinado lugar.

No es suficiente que la gramática se limite al estudio de las oraciones aisladas pues el significado se construye en la relación entre oraciones e incluye también el conocimiento del mundo. Además de los pronombres y los adverbios de lugar cuyo significado pleno depende de información interoracional, los conectores, la nominalización, la elipsis, las paráfrasis, la articulación de tema y rema, las fórmulas de tratamiento, entre otros, son aspectos que requieren el análisis del texto en su conjunto y no pueden ser explicados dentro del límite de la oración.

Los estudios del lenguaje desarrollados hasta el siglo XX constituyen un avance crucial para la comprensión del fenómeno lingüístico, pero es evidente que no hablamos con frases ni con oraciones aisladas, sino a través de textos cuyos significados se construyen a nivel interoracional y también en relación con el contexto. De allí que para la década de 1930, Voloshinov ([1929]2009) señale que

la verdadera realidad del lenguaje no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni el habla monologal aislada, ni el acto psicofisiológico de su realización, sino el hecho social de la interacción verbal que se cumple en uno o más enunciados.

1.3 El nacimiento de la lingüística del texto

La lingüística del texto nace en la década de 1960, una época donde entra en vigencia la preocupación por la forma como en realidad se usa el lenguaje (no solo con ejemplos de oraciones en abstracto); es válido pero insuficiente basar los estudios gramaticales en un “hablante oyente ideal”. Ya no interesa comprender el funcionamiento de la lengua en sí misma sino los significados reales de uso. Un paso en esta dirección lo adelantan la pragmática, la semántica y la lingüística textual. Poco

más adelante continuará el análisis del discurso y el análisis crítico del discurso dentro de otras corrientes con mayores intereses contextuales. Asimismo, la sociolingüística y la psicolingüística se perfilan como estudios interdisciplinarios que trascienden la gramática.

Lejos de pensarse como una fórmula innovadora creada por los teóricos de la época para subsanar los vacíos del estructuralismo y el generativismo, la lingüística del texto adopta los avances que desde los griegos se han suscitado a nivel de la comprensión de los significados en contexto. En efecto, la retórica, desde Aristóteles hasta sus formas actuales, se ha interesado por el estudio del texto como estructura de carácter holístico que claramente trasciende el nivel de la oración. En el mismo sentido, la estilística asume el texto como conjunto de relaciones interoracionales. Además, el estudio del mito propuesto por Lévy-Strauss, el análisis del cuento de Propp y los aportes de Todorov, Greimas y Bremond en la reflexión semántica de las categorías narrativas, permitieron comprender la obligatoriedad de revisar las construcciones textuales desde el significado que se construye al observarlos como una totalidad.

La primera vez que se menciona el concepto de lingüística del texto es en el artículo de Eugenio Coseriu de 1956. Contrario a Saussure, Coseriu resalta el estudio del habla y no solo de la lengua, en tanto que la tarea de la lingüística no puede limitarse al análisis de hechos universales sino a revisar lo que ocurre en el nivel del uso real y circunstancial de los hablantes. El autor señala que “el habla como producto es justamente el texto” (Coseriu, 1956, p. 31), un material susceptible de ser analizado a nivel individual.

Ampliar los estudios lingüísticos de la lengua al habla y de la oración al texto, era posible en la segunda mitad del siglo XX gracias a los aportes de las disciplinas que estaban pensando el lenguaje como un sistema: la tagmémica de Pike y la lingüística sistémico funcional de Halliday. Ambos modelos resaltan los niveles o estratos en los que se realizan los enunciados. Básicamente se trata de que las producciones lingüísticas parten de un nivel inferior conformado por fonemas, los cuales se combinan estructuralmente para formar palabras y estas a

su vez se organizan para formar oraciones. En este sentido, es posible señalar que existe un nivel superior en el que las oraciones se entrelazan lógicamente para formar textos.

Y así como la lingüística textual no se originó mágicamente de la idea de un investigador sino que fue producto de múltiples estudios y reflexiones de diversos pensadores europeos y norteamericanos, su desarrollo tampoco ha estado a cargo de un solo estudioso, aunque sí existen algunos más reconocidos que otros. En este libro se abordarán principalmente los aportes de Halliday y Hasan (1976) sobre la cohesión textual, las ideas de Danés (1974) en relación con la progresión temática, los avances de Van Dijk ([1978]1992) en cuanto a las estructuras textuales, la propuesta de Adam (1992) a nivel de la tipología textual. Todos estos se cuentan dentro de los principales intereses de la lingüística del texto.

Ahora bien, definir el objeto de estudio de la lingüística textual puede ser una tarea que genere desencuentros en razón de la diversidad de autores que han aportado a su análisis. Para entrar con cierta claridad en el estudio, tomaremos el marco que construye Van Dijk (1992) para describir el interés de la que él denomina “la ciencia del texto”. El lingüista neerlandés señala que la tarea consiste en analizar las características generales de todo texto, a nivel sintáctico, pero también en relación con sus interpretaciones semánticas y pragmáticas, es decir, los fenómenos gramaticales se estudian en función de los significados contextuales.

Gracias a esta interconexión, la lingüística textual constituye una base imprescindible para el estudio de los procesos de comprensión y producción textual, puesto que permite abordar la competencia textual, es decir, las habilidades de los hablantes para resumir, calificar, e interrelacionar textos.

El objeto de estudio de la lingüística textual es el texto, pero cabe señalar algunas particularidades sobre las orientaciones teóricas a este nivel. En principio, el texto es estudiado como un proceso que se construye y se interpreta en relación con el contexto y a partir de las

habilidades del hablante/oyente; pero el texto también es un producto, una materialidad que puede ser analizada. En ese sentido, la lingüística estudia las estructuras textuales prototípicas que configuran el texto como tal, básicamente señala las diferencias entre una oración compleja y un texto. Estos elementos constituyen el interés de los siguientes capítulos.

Taller 1

Construye un “muro de la fama” con los autores mencionados en este capítulo. Utiliza colores para señalar:

- Autores de especial relevancia, pero con intereses distintos a los de la lingüística textual.
- Autores cuyos estudios contribuyeron a forjar el espíritu de la lingüística textual.
- Autores que han consolidado la lingüística textual.

Consulta su biografía y escribe como pie de foto una oración o un breve párrafo que sintetice su aporte principal en relación con la lingüística del texto.

Puedes apoyarte también en la introducción y los capítulos 1 y 2 del libro:

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. ([1993]1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

2

**CAPÍTULO
DOS**

TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Objetivo del capítulo: *Comprender el concepto de texto desde la perspectiva de distintos autores.*

Como se explicó en el capítulo uno, antes del nacimiento de la lingüística del texto, en el mundo occidental se adelantaban estudios de gramática generativa que eran insuficientes para comprender el lenguaje usado en situaciones comunicativas reales, de manera que el primer interés de los lingüistas era trascender el modelo oracional para explicar el funcionamiento de la lengua como una unidad de orden superior.

Revisemos algunos casos de textos que tal vez no merecen dicho apelativo:

En junio de 2018 durante una rueda de prensa, el entonces alcalde de Bogotá, Enrique Peñalosa comentó:

"Un ladrón no es alguien que nació ladrón, no. Nadie nace ladrón, el ladrón es el que roba, entonces el que roba es un ladrón. El que roba es un ladrón, entonces recordemos que la persona que roba no es una persona buena que roba de vez en cuando. La persona que roba es un ladrón"³.

Acá tenemos un caso de lo que podría ser un texto, es decir, una serie de oraciones sucesivas que tratan el mismo tema; sin embargo, estas oraciones presentan ideas obvias (“*el ladrón es el que roba*”) y redundantes (“*el que roba es un ladrón*”), que no logran construir el significado que el alcalde quiso expresar.

3 Puedes ver el video en <https://www.youtube.com/watch?v=FGp67k62kTo>

El significado que se construye a partir de la secuencia de oraciones viene a ser entonces una de las condiciones para que un texto se considere como tal. Recuerda que en el capítulo uno señalamos que la semántica es uno de los aspectos que intervienen en esa necesidad de estudiar la lengua más allá de la oración. Pero también aludimos a la pragmática, porque la interpretación de un texto depende además del contexto en el que aparece. Así, por ejemplo, las caricaturas constituyen una muestra de cómo necesitamos conocer el contexto para interpretar a cabalidad el mensaje. En esta caricatura de Rodrigo Guerreros, la razón por la cual en el letrero de la pila bautismal está tachada la frase “agua bendita” y señala debajo “alcohol antiséptico”, solo puede comprenderse en la medida en que hayamos vivido la pandemia del coronavirus.



Guerreros, R. (2020). Reabren las iglesias. *E Tiempo*, junio. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/opinion/caricaturas/rodrigo-guerreros/reabren-las-iglesias-caricatura-de-guerreros-507608>

Pero conocer el contexto social, externo al texto no es la única condición que permita interpretar el significado. El siguiente es un párrafo tomado de una noticia publicada en el periódico digital Risaraldahoy.com en junio de 2019.

Durante el recorrido más de 50 líderes, integrantes de los barrios, Valencia, Comfamiliar, comuna Consota, Quintas de Panorama II y Comuna San Joaquín, además del barrio El Paraíso de la Comuna Perla del Otún, anunciaron el respaldo al programa de gobierno propuesto por Diego Naranjo, reiterando que depositarán su confianza para que se convierta en el próximo Gobernador de Risaralda.

RisaraldaHoy. (2019). Más oportunidades para los jóvenes, propuesta conjunta entre Diego Naranjo y Carlos Maya. Disponible en: <https://risaraldahoy.com/mas-oportunidades-para-los-jovenes-propuesta-conjunta-entre-diego-naranjo-y-carlos-maya/>

En este caso, cuando se menciona “durante el recorrido”, es necesario revisar otros datos en el texto para determinar a cuál recorrido se refiere, es decir, el texto no se sostiene por sí mismo y hace falta tomar en cuenta información previa.

Analicemos otro caso. Observa con atención los siguientes textos, corresponden a segmentos de películas de Cantinflas (ya sabemos que este personaje es reconocido por su discurso incoherente⁴). El primero es tomado de la película “Un día con el diablo” (1945), el segundo, de “Su excelencia” (1967). (Están disponibles en youtube si quieres verlas).

“Patriotas, patriotas de la patria, ¿sabéis lo que esta palabra significa? Porque si no lo sabéis, no seré yo quien os lo explique, porque para eso están los que sí lo saben. No soy yo para que lo diga ni ustedes para que lo oigan, ni es chisme tampoco, pero estamos en guerra y ¿por qué estamos en guerra? ¿nadie me contesta? ¿no? Pues lo voy a decir. Estamos en guerra porque como dije antes, y es bueno que os lo diga y es bueno que lo comprendan, estamos en guerra porque ya estamos. Por qué razones, ustedes me dirán, y yo les contestaré, razones fundamentales que todo conglomerado debe entender, y son tres: la primera, la segunda y la tercera. ¡Qué cosas verdad! Pues así es. Razones que son la esencia misma de la realidad de esta lucha; la que todos debemos, uno por uno, en conglomerado y todos juntos, aportar nuestro granito de arena, por insignificante que sea, para lo que sea. ¡Camaradas ciudadanos! ¡Conglomerados del mundo! ¡Trabajadores! Tenéis que luchar para asegurar la felicidad de nuestros hijos y los que no tengan hijos ¿No les da vergüenza? A ver cómo le hacen para tenerlos. Porque una patria sin hijos es como una rosa sin perfume, un café sin azúcar o un vaso de leche sin agua. ¡Ciudadanos! No quiero extenderme más por no ofuscar vuestras mentes con palabras que quizá no sean bastante claras para vuestro pobre entendimiento y raquítico bienestar. Pero no olvidéis aquella frase célebre de un gran sabio portugués que dijo: “¡Uno para todos y todos para uno!”. Y con este lema, todos unidos, unidos venceremos. ¡He dicho!

Cantinflas. Un día con el diablo (México, 1945)

4 ¿Sabías que el término “acantinflado” significa, según la RAE: “Que habla a la manera disparatada e incongruente peculiar de Cantinflas, actor mexicano”. Disponible en: <https://dle.rae.es/acantinflado#091qpqF>

Insisto que hablo de procedimientos y no de ideas ni de doctrinas. Para mí todas las ideas son respetables, aunque sean “ideítas” o “ideotas”, aunque no esté de acuerdo con ellas. Lo que piense ese señor, o ese otro señor, o ese señor (señala), o ese de allá de bigotico que no piensa nada porque ya se nos durmió, eso no impide que todos nosotros seamos muy buenos amigos. Todos creemos que nuestra manera de ser, nuestra manera de vivir, nuestra manera de pensar y hasta nuestro modito de andar son los mejores; y el chaleco se lo tratamos de imponer a los demás y si no lo aceptan decimos que son unos tales y unos cuales y al ratito andamos a la greña. ¿Ustedes creen que eso está bien? Tan fácil que sería la existencia si tan solo respetásemos el modo de vivir de cada quién. Hace cien años ya lo dijo una de las figuras más humildes pero más grandes de nuestro continente: “El respeto al derecho ajeno es la paz”

Cantinflas. Su excelencia (México, 1967)

TALLER 1

1. ¿Cuál de estos segmentos tomados de películas de Cantinflas puede considerarse un texto? ¿Por qué?

2. Revisa de nuevo el segmento de la película “Un día con el diablo”. Fíjate en los términos en cursiva a los que se les añadieron subíndices:

₁Y₂.

Patriotas, *patriotas*₁ de la patria, ¿sabéis lo que esta palabra significa? Porque si no lo sabéis, no seré yo quien os lo explique, porque para eso están los que sí lo saben. No soy yo para que lo diga ni *ustedes*₁ para que lo oigan, ni es chisme tampoco, pero estamos en *guerra*₂ y ¿por qué estamos en guerra? ¿nadie me contesta? ¿no? Pues lo voy a decir. Estamos en *guerra*₂ porque como dije antes, y es bueno que os lo diga y es bueno que lo comprendan, estamos en guerra porque ya estamos. Por qué razones, *ustedes*₁ me dirán, y yo les contestaré, razones fundamentales que todo conglomerado debe entender, y son tres: la primera, la segunda y la tercera. ¡Qué cosas verdad! Pues así es. Razones que son la esencia misma de la realidad de esta *lucha*₂; la que todos debemos, uno por uno, en conglomerado y todos juntos, aportar nuestro granito de arena, por insignificante que sea, para lo que sea.

¡Camaradas ciudadanos! *¡Conglomerados del mundo!* *¡Trabajadores!*₁ Tenéis que *luchar*₂ para asegurar la felicidad de nuestros hijos y los que no tengan hijos ¿No les da vergüenza? A ver cómo le hacen para tenerlos. Porque una patria sin hijos es como una rosa sin perfume, un café sin azúcar o un vaso de leche sin agua. *¡Ciudadanos!*₁ No quiero extenderme más por no ofuscar vuestras mentes con palabras que quizá no sean bastante claras para vuestro pobre entendimiento y raquítico bienestar. Pero *no olvidéis*₁ aquella frase célebre de un gran sabio portugués que dijo: “¡Uno para todos y todos para uno!”. Y con este lema, todos unidos, unidos *venceremos*₂. ¡He dicho!

Cantinflas. Un día con el diablo (México, 1945)

3. ¿Consideras que las palabras en cursiva y subrayado ayudan o afectan a la construcción de la idea que se quiere expresar?

4. En el segmento se presentan una serie de rodeos, redundancias, frases sin sentido y sin conexión lógica, que impiden comprender su significado. ¿Puedes identificarlos? (Te ayudo con el primero)

si no lo sabéis, no seré yo quien os lo explique, porque para eso están los que sí lo saben	Falta de información
estamos en guerra porque ya estamos	
razones fundamentales que todo conglomerado debe entender, y son tres: la primera, la segunda y la tercera.	
	Redundancia
	Circunloquio
	Falta de conexión temática

Hasta acá podemos afirmar que un texto NO es una serie de oraciones, sino una construcción de sentidos que involucran el significado de las palabras y su relación con el contexto (tanto social como con los demás segmentos del texto).

Pero este es solo un primer acercamiento; como lo mencionamos en el primer capítulo, la lingüística del texto ha sido una construcción colectiva, de modo que la definición de texto ha sido propuesta por diversos autores.

2.1 El concepto de texto según Beaugrande y Dressler ([1981]1997)

Revisemos primero la construcción del concepto de texto que desarrollan los austriacos Beaugrande y Dressler ([1981]1997)⁵.

5 Te estarás preguntando por qué hay dos fechas entre paréntesis. Pues bien, la primera es el año en el que se publicó el libro por primera vez y se escribe entre corchetes. La segunda es el año de la edición consultada, en este caso, corresponde a la traducción del libro que realizó Sebastián Bonilla en 1997. Estos datos son muy importantes por dos razones: la primera, porque la fecha de la publicación original nos permite saber, por ejemplo, que el concepto de Beaugrande y Dressler es de los primeros en ser publicados, así podemos seguir la pista al desarrollo del término. La segunda razón es que, al tratarse de traducciones, es posible que se modifique el sentido y entonces puede ser que una traducción es más fiel que otra o más completa, o por el contrario, hay traducciones que tergiversan la idea original. Entonces, saber cuál es la traducción que estamos usando, nos ayuda a validar (o no) la teoría.

Estos autores mantienen explícitamente la conexión con la semántica y la pragmática y se cuentan entre los primeros en desarrollar una construcción teórica al respecto. En principio, los autores señalan que un texto es un “*acontecimiento comunicativo*”, es decir, calificar un grupo de oraciones como texto implica que sea claro el mensaje que se quiere transmitir; por eso no podemos considerar texto la intervención de Peñalosa en la rueda de prensa que presentamos como ejemplo al inicio de este capítulo, se trata de una secuencia de oraciones que no logran comunicar la idea del exalcalde.

Para que un texto efectivamente “comunique”, Beaugrande y Dressler proponen siete propiedades, normas, principios constitutivos, características o condiciones. Dos de ellas son normas de carácter eminentemente lingüístico en tanto se enfocan en los materiales textuales: coherencia y cohesión. Las demás están centradas en el usuario; dos se presentan a nivel psicolingüístico: intencionalidad y aceptabilidad; dos más de carácter sociolingüístico: situacionalidad e intertextualidad; y una última de tipo computacional o de procesamiento de la información que los autores denominan informatividad. Coherencia y cohesión son entonces los aspectos que interesan directamente a la lingüística textual y son desarrollados por distintos autores; a estos conceptos dedicaremos dos capítulos. Pero por hora vamos a revisarlos de manera general según la propuesta de Beaugrande y Dressler.

TALLER 2

Usemos nuestro conocimiento del mundo y los datos del párrafo anterior para intentar reconstruir la explicación de cada una de las siete normas de textualidad propuestas por Beaugrande y Dressler. A continuación encontrarás una tabla:

- en la primera columna encuentras las propiedades o normas para que una secuencia de oraciones sea considerada texto.
- en la segunda columna encuentras una definición.
- luego un ejemplo y finalmente la explicación del ejemplo.

Tu misión es relacionarlas usando el mismo número. Te ayudo con el primero.

Puedes consultar en línea o revisar el capítulo 1 del libro Beaugrande, R. y Dressler, W. ([1981]1997). *Introducción a la lingüística del texto*. New York: Longman.

Propiedades del texto		Definición	Ejemplo en el que no se cumple la norma		Explicación del ejemplo
1	Cohesión	Es frecuente que la producción e interpretación de un texto dependa de otros textos.		<i>“No puede ser una noticia falsa, dice exactamente lo que yo pienso”.</i>	El hablante valora la información según su visión de mundo.
2	Coherencia	La información en un texto debe tener los datos suficientes, pero no más de lo necesario.	<i>I</i>	<i>Los libros es un fuego que calienta el espacios helados de nuestro mundo.</i>	En este ejemplo existen problemas e concordancia gramatical.
3	Intencionalidad	Los datos en un texto presentan una relación lógica entre sus distintos segmentos y entre el texto con los mundos posibles.		<i>El agua moja.</i>	La información es demasiado obvia.
4	Aceptabilidad	<i>I</i> En un texto, existe una relación de dependencia <i>gramatical</i> entre las oraciones.		<i>Siempre soñé ser maestro de lengua, cuando me gradúe, iré inmediatamente a solicitar trabajo en la panadería de mi abuelo.</i>	No existe una relación directa entre el sueño de ser docente y solicitar trabajo en una panadería.
5	Situacionalidad	El oyente o el lector, puede valorar el texto y determinar si presenta información relevante o irrelevante.		<i>Si quiero dejar una imagen de persona culta y educada, saludaré con “muy buenos días”, en lugar de un simple “hola”.</i>	La elección de las palabras, responde a un objetivo.

6	Intertextualidad		La forma del texto depende del propósito que persigue el hablante o el escritor.		<i>La placa de un carro colgada en la pared de una habitación.</i>	Para que la finalidad de la placa de un automóvil tenga sentido, debe estar colgada de la parte delantera y trasera del carro.
7	Informatividad		El significado del texto depende del contexto en el que aparece.		<i>Una caricatura publicada en junio de 2020 donde aparece una pila bautismal junto con un letrero tachado de "agua bendita" y escrito abajo "alcohol antiséptico".</i>	Para comprender el significado de la caricatura, es necesario conocer que durante la pandemia por covid-19 era necesario el uso frecuente de alcohol para combatir el virus.

Recuerda entonces que de las siete normas de textualidad, dos se relacionan directamente con el texto como producto: la coherencia y la cohesión. Las otras cinco corresponden con aspectos vinculados con el productor textual (intencionalidad, informatividad) el receptor (aceptabilidad), el contexto de producción (situacionalidad) o con todos ellos (intertextualidad). La coherencia y la cohesión como “nociones centradas en el texto propiamente dicho” (Lomas, Osoro y Tusón, 1997, p. 43), serán abordadas en los capítulos dos y tres de este libro.

Revisemos ahora qué dicen Halliday y Hasan sobre el concepto de texto.

2.2 El concepto de texto según Halliday y Hasan (1976, 1989) y Halliday (1982)

Michael Halliday y Ruqaiya Hasan, profesores de la universidad de Sidney (Australia) son los precursores de la lingüística textual. La construcción de esta disciplina inicia con la reflexión sobre el texto y su relación directa con los usos sociales del lenguaje. Estos autores se cuentan entre los primeros en señalar que la unidad de estudio del texto requiere parámetros distintos a los de la oración porque

a text is not something that is like a sentence, only bigger; it is something that differs from a sentence in kind. A text is best regarded as a SEMANTIC unit not of form but of meaning. Thus it is related to a clause or sentence not by size but by REALIZATION, the coding of one symbolic system in another. A text does not CONSIST OF SENTENCE; it is REALIZED BY, or encoded in, sentences. If we understand it in this way, we shall not expect to find the same kind of STRUCTURAL integration among the parts of a text as we find among the parts of a sentence or clause. The unity of a text is a unity of a different kind (Halliday y Hasan, 1976, p.2).

Para los autores, el texto no es únicamente un nivel superior de la gramática, se trata más bien de significados construidos a partir de oraciones, o lo que es lo mismo, el significado se realiza o se codifica en oraciones (esta es la base de lo que luego será la lingüística sistémico funcional). En ese sentido, los mecanismos de comprensión y producción de textos no son los mismos que se usan para estudiar la oración (estos mecanismos los abordaremos con detalle en el siguiente capítulo).

Esta misma idea la señala Halliday ([1982]2013) en una de sus obras más citadas, ya traducida al español:

Para algunos propósitos puede bastar concebir un texto como una especie de “superoración”, como una unidad lingüística que en principio tiene un tamaño mayor que una oración, aunque sea del mismo tipo. Sin embargo, hace tiempo quedó claro que el discurso posee su

propia estructura, que no está constituida por oraciones combinadas; y, desde una perspectiva sociolingüística, es más útil pensar que el texto está codificado en oraciones y no compuesto por ellas, en otras palabras, un texto es una unidad semántica, es la unidad básica del proceso semántico (Halliday, [1982]2013, p.144).

La definición de texto propuesta por Halliday y Hasan se amplía en 1989 con la publicación de *Language, context and text*, allí se mantiene la idea de la “codificación” del significado en el texto, pero además se plantea que el texto es un proceso y también un producto. Para comprenderlo, revisemos un segmento del libro.

TALLER 3

Lee con atención el siguiente extracto del libro *Language, context and text* de Halliday y Hasan (1989), luego resuelve las preguntas. Ten en cuenta que la información de mayor relevancia se encuentra subrayada.

What a text is

What do we mean by text? We can define text, in the simplest way perhaps, by saying that it is language that is functional. By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences that I might put on the blackboard. (These might also be functional, of course, if I was using them as linguistic examples.) So any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of.

*The important thing about the nature of a text is that, although when we write it down it looks as though it is made of words and sentences, it is really made of meanings. Of course, the meanings have to be expressed, or coded, in words and structures, just as these in turn have to be expressed over again- recoded, if you like- in sounds or written symbols. It has to be coded in something in order to be **communicated**; but as a thing in itself, a text is essentially a **semantic unit**. It is not*

something that can be defined as being just another kind of sentence, only bigger.

Thus, we cannot simply treat a theory of text as an extension of grammatical theory, and set up formal systems for deciding what a text is. It is by no means easy to move from the formal definition of a sentence to the interpretation of particular sentences of living language; and this problem is considerably greater in the case of the text. Because of its nature as a semantic entity, a text, more than other linguistic units, has to be considered from two perspectives at once, both as a product and as a process. We need to see the text as product and the text as process and to keep both these aspects in focus. The text is a product in the sense that it is an output, something that can be recorded and studied, having a certain construction that can be represented in systematic terms. It is a process in the sense of a continuous process of semantic choice, a movement through the network of meaning potential, with each set of choices constituting the environment for a further set.

One method of describing a text is by exegesis, or explication de text, a kind of running commentary on the product that reveals something of its dynamic unfolding as a process. The problem for this approach is that you need to look beyond the words and structures so as to interpret the text as a process in a way that relates it to language as a whole. The commentary embodies no conception of the linguistic system that lies behind that text; and yet without the system, there would be no text. On the other hand, it is also necessary to describe the system of the language in such a way that it is conceivable that people could use it. Some attempts to devise a theory of language have done so in a way that makes it almost inconceivable that anybody could have used that system to produce a text. The problem for linguistics is to combine these two conceptions of the text, as product and as process, and to relate both to the notion of the linguistic system that lies behind them.

*Now, with the sort of social-semiotic perspective that we are adopting here, we would see the text in its “process” aspect as an interactive **event**, a social exchange of meanings. Text is a form of exchange; and the fundamental form of a text is that of dialogue, of interaction between speakers. Not that dialogue is more important than other kinds of text,*

but in the last resort, every kind of text in every language is meaningful because it can be related to interaction among speakers, and ultimately to ordinary everyday spontaneous conversation. That is the kind of text where people exploit to the full the resources of language that they have; the kind of situation in which they improvise, in which they innovate, in which changes in the system take place. The leading edge of unconscious change and development in any language is typically to be found in its natural conversational texts – in this context of talk as the interpersonal exchange of meanings.

*A text, then, is both an object in its own right (it may be a highly valued object, for example something that is recognized as a great poem) and an instance - an instance of social meaning in a particular context of **situation**. It is a product of its environment, a product of a continuous process of choices in meaning that we can represent as multiple paths or passes through the networks that constitute the linguistic system. But of course any general characterization of that kind is useful only if it enables us to describe specific instances. We must be able to characterize this or that particular text in such a way as to be able to relate it to this general concept. And at this point, I would like to give an example of one way in which it may be possible to define the context of **situation** of a text.*

*Let me return for a moment to the semiotic concept of meanings that are created by the social system – that in a sense constitute the social system – which are exchanged by the members of a culture in the form of text. The text, we have said, is an instance of the process and product of social meaning in a particular context of situation. Now the context of situation, the context in which the text unfolds, is encapsulated in the text, not in a kind of piecemeal fashion, nor at the other extreme in any mechanical way, but through a systematic relationship between the social environment on the one hand, and the functional organization of language on the other. If we treat both text and context as **semiotic** phenomena, as a “modes of meaning”, so to speak, we can get from one to the other in a revealing way.*

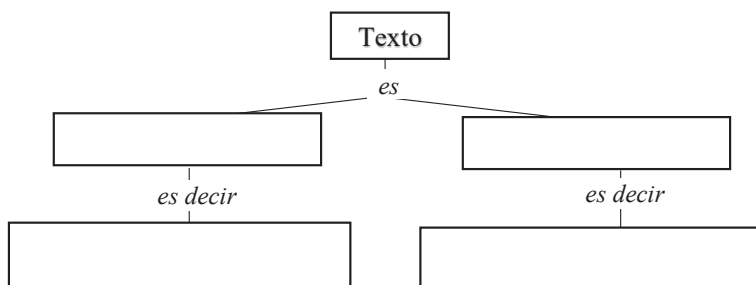
Tomado de: Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Después de leer el texto de Halliday y Hasan (1989), contesta las siguientes preguntas:

1- Halliday y Hasan afirman que “el texto es un lenguaje funcional”, es decir _____.

2- Para Halliday y Hasan, el texto no está hecho de palabras sino de _____.

3- Completa el esquema:



4- Halliday y Hasan estudian el lenguaje desde una perspectiva social. Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, finalmente señalan que el texto puede definirse _____

5- Para Halliday y Hasan, el texto debe ser estudiado dentro del contexto de situación, es decir, _____

6- En el texto de Halliday y Hasan, aparecen algunas palabras con negrilla que construyen una relación intertextual con otro documento que ya estudiamos ¿cuál? _____.

Hasta acá tenemos dos de las primeras construcciones sobre el concepto de texto: la de Beaugrande y Dressler de la universidad de Viena en 1981, quienes sostienen que el texto es un acontecimiento comunicativo con siete propiedades, y los aportes de Halliday y Hasan de la universidad de Sidney en 1976, 1982 y 1989; los autores señalan que un texto es una construcción de significado que se realiza o codifica

en oraciones, además, conciben el texto como un proceso que deriva en un producto con un significado social dentro de un contexto de situación. Todos están de acuerdo en que el texto posee una estructura interna, pero también coinciden en que el significado del texto depende de circunstancias externas, y subrayan su carácter comunicativo.

Vamos ahora a revisar los aportes de otros autores para determinar los elementos comunes y divergentes en la forma como conceptualizan el texto. Así quizá podamos intentar una definición holística del objeto de estudio de la lingüística textual.

2.3 El concepto de texto según Van Dijk (1980)

Teun Van Dijk es quizá uno de los autores más reconocidos por sus aportes a la ciencia del texto, su trabajo inicia ubicando la lingüística textual como una disciplina interconectada con la semántica y la pragmática. Además dedica varias de sus obras al estudio de las estructuras textuales (que estudiaremos más adelante) con el objetivo de describir no solo los textos sino también los factores que intervienen en su comprensión y producción. Posteriormente, Van Dijk va a trascender hacia el análisis crítico del discurso, lo cual demuestra una vez más la tendencia de la lingüística a establecer relaciones entre el texto y los hechos sociales.

En su texto de 1980, Van Dijk está de acuerdo con Halliday y Hasan sobre el desacierto que representa considerar el texto como una oración de orden superior. De nuevo aparece la idea de que los significados que se construyen y su relación con el contexto no pueden ser suficientemente analizados bajo los parámetros de la oración gramatical, se requieren otros elementos de carácter estructural. En este sentido, Van Dijk (1980b, p.32) señala:

Ha sido corriente en la mayor parte de las teorías lingüísticas considerar a la ORACIÓN como la máxima unidad de descripción tanto en los niveles morfosintácticos como semánticos de descripción. Esto no significa que no se reconociera que las expresiones podían ser vistas como la manifestación posible de varias frases, sino que

se podía dar cuenta de esto mediante la descripción de cada frase separadamente, o considerando a las SECUENCIAS DE ORACIONES como equivalentes a las ORACIONES COMPUESTAS. Estas aproximaciones son inadecuadas: hay diferencias sistemáticas entre las oraciones compuestas y las secuencias de oraciones, especialmente en un nivel pragmático de descripción, y el significado de las oraciones puede depender del significado de otras oraciones de la misma expresión, aunque no siempre del mismo modo que los significados de las cláusulas en las oraciones compuestas o complejas. Estas son las razones que nos han llevado a suponer que las expresiones deben ser reconstruidas en términos de una unidad más grande, esto es el TEXTO. Este término se usará aquí para denotar la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO. Aquellas expresiones a las que puede asignarse estructura textual son, pues, discursos aceptables de la lengua –en este nivel de explicación de la aceptabilidad, esto es, están bien formados y son interpretables. De este modo no hacemos caso de la posibilidad del discurso-diálogo, esto es, una secuencia de expresiones por diferentes hablantes, sino que puede suponerse que tal secuencia puede tener también estructura textual similar a la del discurso (-monólogo) tal como aquí se debate.

Nótese que en la definición, el profesor de la universidad Pompeu Fabra, incluye el concepto de discurso para compararlo con el de texto. Se trata de dos términos que constituyen el objeto de estudio de dos disciplinas: la lingüística textual y el análisis del discurso. En el segmento anterior solo se menciona la existencia de ambos y se señala que el texto subyace al discurso; sin embargo, la distinción entre estos conceptos responde más a un problema idiomático en tanto que en algunas lenguas solo existe el término texto o discurso, pero no ambos; en este sentido, pueden considerarse sinónimos. De hecho, en la obra de Van Dijk anterior a la década del 80 se utiliza la palabra texto, mientras que, en los documentos posteriores, prefiere usar discurso. Para dirimir la discusión podemos decir que el texto es una estructura lingüística que se organiza en función de una serie de reglas; por su parte, el discurso es la emisión concreta de un texto en circunstancias específicas. Es decir, el discurso se encuentra mayormente vinculado al ámbito de producción, de allí que se generen los conceptos de enunciador, enunciatario y

enunciado, en cambio el estudio del texto enfatiza en la construcción interna del texto. Obviamente, el análisis del discurso requiere del estudio del texto, así como la descripción del texto no puede lograrse sin usar conocimientos gramaticales. A este nivel, Calsamiglia y Tusón (2001, p.219) señalan que “el texto es propiamente el componente verbal de todo discurso”, el papel del análisis del discurso es añadir sentido al texto al contemplar factores no verbales del contexto situacional.

Terminemos señalando que Van Dijk es uno de los referentes principales de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua materna en Colombia, principalmente por sus aportes en relación con el manejo del texto para describir procesos de comprensión y producción textual, pero también porque gran parte de su obra se encuentra escrita en español, de manera que es mucho más asequible.

TALLER 4

En la lectura de *What is a text* se encontraban varias palabras en negrilla que reiteraban el concepto de texto propuesto por Beaugrande y Dressler. En el texto de Van Dijk (1908b, p. 32)

1. ¿Qué palabras se repiten con respecto a los aspectos estudiados por Beaugrande y Dressler y a los relacionados en el texto de Halliday y Hasan?
2. ¿Aparece algún aporte nuevo, diferente a lo mencionado por los otros autores?

2.4 Otros acercamientos a la definición de texto

Podemos afirmar que los autores que acabamos de estudiar se asumen como los gestores de la ciencia del texto y de la definición de su objeto de estudio. A partir de allí, otros muchos han tomado sus aportes para recopilar las distintas teorías en un solo material que intenta marcar fronteras algo más precisas entre las múltiples disciplinas que se ocupan del lenguaje, pero también para aplicar los aportes a procesos de investigación, principalmente en lingüística aplicada. Retomemos tres de estas reelaboraciones de la teoría de base.

El primer documento que podemos revisar es el texto de Enrique Bernárdez quien a poco más de una década de haberse iniciado el interés por el estudio del texto, ya estaba publicando un documento donde recopila los aportes a la fecha (1982). Luego de presentar un juicioso recorrido por las definiciones de texto propuesta por una decena de autores europeos, Bernárdez advierte que una definición definitiva de texto es complicada en virtud de la multiplicidad de enfoques, así que resuelve proponer una serie de características que permitan situar el concepto. De modo que señala:

“Texto” es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (Bernárdez, 1982, p.85).

De esta definición, Bernárdez destaca tres ideas sobre el texto que son ampliadas por Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 314):

- *El texto tiene un carácter comunicativo: es una acción o una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa. Es decir, el procesamiento del texto es, por un lado, una actividad como lo pueden ser hacer gimnasia o cocinar un pollo al horno; por otro lado, también es un proceso de comunicación como la visión de una película o de un cuadro o la contracción de un músculo para hacer una mueca.*

- *El texto tiene un carácter pragmático: se produce en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.). Los textos se insertan en una situación determinada, con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo circundante, y no tienen sentido fuera de este contexto.*

- El texto está estructurado: tiene una ordenación y unas reglas propias. Los textos también tienen una organización interna bien precisa con reglas de gramática, puntuación, coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación.

Para el año 2001, Calsamiglia y Tusón publican un *Manual de análisis del discurso*, ya para esta época las autoras consideran que

existe unanimidad en considerar que el texto es una unidad comunicativa de un orden distinto al oracional; una unidad semántico-pragmática de sentido, y no solo de significado; una unidad intencional y de interacción, y no un objeto autónomo (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 219).

Finalmente consideremos el concepto de texto que propone el Ministerio de Educación Nacional (1998) como base para la construcción de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana:

En síntesis, lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está, a su vez, determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema.

Cuando se concibe el texto de esta manera se identifican también diferentes factores que facilitan u obstaculizan su comprensión por parte del lector, que van desde el contenido, o el vocabulario, hasta la forma como está redactado. Algunos textos dan excesivos rodeos para comunicar un mensaje, otros son poco concisos, otros carecen de precisión y coherencia en las ideas que expresan (MEN, 1998, p.50).

De una u otra manera, todos los autores vuelven sobre los mismos conceptos relacionados con la definición de texto. En principio, a nivel general, el texto se concibe como una entidad comunicativa cuyo significado se relaciona con el contexto, es decir, posee un componente

semántico y uno pragmático. Para desglosar esta idea, los autores señalan propiedades textuales como la coherencia y la cohesión, pero también tienen en cuenta aspectos extratextuales como la intención. Además, entienden que no se trata únicamente de un objeto que puede ser estudiado en sí mismo, sino que requiere ser concebido como un proceso de construcción tanto psíquica como social.

Intentemos una síntesis de todo lo discutido en este capítulo por medio del siguiente taller.

TALLER 5

Empecemos a poner en práctica todo este asunto de que el estudio del texto involucra aspectos semánticos y pragmáticos. Para ello vamos a emplear un juego de rol:

Eres un docente de lengua materna en una institución educativa de secundaria o universitaria, te preocupan los bajos niveles de comprensión y producción escrita de los estudiantes, así que te has propuesto diseñar una intervención para mejorar estos procesos. Sabes que toda intervención pedagógica requiere una base teórica y una planeación estratégica, de modo que empezarás con el marco teórico, obviamente desde la lingüística textual.

Lo primero que haremos será una “revisión conceptual” que nos permita definir claramente a qué nos referimos cuando hablamos de comprensión y producción de *textos*.

Como su nombre lo indica, en una revisión conceptual se presentan distintas definiciones sobre un mismo término, se comparan tratando de encontrar semejanzas o diferencias en la manera de concebir el concepto y su evolución a través del tiempo.

La tarea ya la tenemos adelantada porque hemos estado revisando los significados de texto, propuestos por distintos autores, así que solo nos queda sistematizar la información para poder empezar a construir la revisión conceptual.

Si observaste con atención, te habrás dado cuenta de que existen varios puntos de convergencia entre los distintos autores que revisamos, entonces tu tarea es:

1. Regresa a los segmentos de los autores estudiados.
2. Identifica en sus definiciones de texto palabras (NO frases ni oraciones, solo palabras) que puedan expresar las propiedades, características o definiciones de texto.
3. Escríbelas en la primera columna de la tabla. Recuerda que pueden aparecer palabras distintas pero que funcionan como sinónimos, escríbelas en una sola celda.
4. Luego marca con una X el(los) autor(es) que coincide con el mismo significado. (Te ayudo con una).

Términos relacionados con la definición de texto	Beaugrande y Dressler (1997)	Halliday y Hasan (1976)	Halliday (1982)	Halliday y Hasan (1989)	Van Dijk (1980)	Bernárdez (1982)	Calsamiglia y Tusón (2001)	MEN (1998)
<i>Semántica significado sentido</i>	X	X	X	X	X	X	X	

5. Ahora vas a usar la información de la tabla anterior para completar la revisión conceptual. En algunos casos debes usar palabras, en otros casos usarás frases y en otros, oraciones completas:

¿Qué se entiende por “texto”?

Diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje para la comprensión y producción textual, requiere en principio tener claridad acerca de lo que se entiende por _____. Desde el surgimiento de la lingüística textual en los años _____, diversos autores han aportado a la definición de este objeto de estudio. Todos coinciden en que la ciencia del texto se encuentra íntimamente vinculada con la _____ y la _____. En este sentido, el texto no es solo _____ sino que en él se configuran _____ relacionados directamente con _____.

_____ y _____ (_____) señalan que el texto es un “acontecimiento comunicativo”. Por su parte, _____ (1982) lo concibe como una “unidad semántica”; mientras que _____ (_____) se refiere a él como una “construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO”. Estas definiciones permiten comprender tres aspectos básicos en el concepto de texto: su carácter comunicativo, _____ y su configuración como una construcción (una estructura).

Para que un texto efectivamente cumpla con su función de comunicar significados a partir de una estructura, es indispensable que se cumplan dos normas eminentemente lingüísticas: _____ y _____. Para Beaugrande y Dressler ([1981]1997), la coherencia es _____ mientras que la cohesión se refiere a _____.

Desde el carácter semántico y pragmático del texto, Halliday y Hasan (1989) señalan que este debe ser entendido como un proceso y como un producto. Proceso porque _____, y producto en tanto _____.

Beaugrande y Dressler ([1981]1997) señalan una propiedad del texto que es retomada por Bernárdez (1982), Calsamiglia y Tusón (2001) y el MEN (1998), se trata de la _____. Claramente, es una condición del texto que no se refiere directamente al aspecto lingüístico, pero sí lo condiciona, es decir, dependiendo del propósito del productor, el texto va a configurarse según unos parámetros particulares y en sentido inverso, las características estructurales y léxicas van a dar cuenta de una intención.

Es posible concluir entonces que en el diseño de procesos pedagógicos orientados al desarrollo de la comprensión y producción textual, es indispensable enfatizar que el texto es

3

**CAPÍTULO
TRES**

COHESIÓN

Objetivo del capítulo: *Apropiarse de las estrategias de cohesión que pueden ser usadas en procesos de lectura comprensiva y escritura intencional.*

En el capítulo anterior hemos descrito que el estudio del texto se vincula directamente con aspectos semánticos y pragmáticos, es decir, las construcciones lingüísticas analizadas desde su significado en contexto (de allí que no es suficiente el análisis oracional para comprender el fenómeno del lenguaje). Pero la lingüística del texto es una disciplina independiente que tiene su propio objeto de estudio: el texto. El énfasis de las investigaciones en esta área se centra en aspectos eminentemente lingüísticos, es decir, la cohesión, la coherencia y las estructuras textuales. Dedicaremos entonces este capítulo para profundizar en el concepto de cohesión, abordaremos la coherencia en el capítulo siguiente y retomaremos posteriormente las estructuras textuales.

Al igual que el concepto de texto, la cohesión es un término que puede implicar distintas acepciones según el grupo de autores que la trabajen; pero tal vez el libro sobre cohesión más aceptado (y citado) dentro de la comunidad académica es el de Halliday y Hasan (1976) titulado *Cohesion in english*. Si bien se abordan los fenómenos propios de la lengua inglesa, los hallazgos pueden ser transferibles para explicar lo que ocurre en español. Y esto es así incluso desde el concepto mismo de cohesión:

*The concept of cohesion is a **semantic** one; it refers to **relations of meaning** that exist within the text, and that define it as a text.*

Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it.

When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially integrated into a text (Halliday y Hasan, 1976, p. 4).

Si graficamos esta idea de lo que es la cohesión, podemos pensar en el texto como un rompecabezas, donde cada pieza se conecta con otra según su forma y según la imagen allí plasmada. Solo una fusión de cada ficha en su lugar, en relación con las otras, permitirá ver la figura. De la misma forma ocurre en el lenguaje.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2001, p.230) explican la cohesión como

*Una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de **enlaces intratextuales** para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de **significación**.*

Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 323) señalan que la cohesión:

Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto.

Los autores coinciden en comprender la cohesión como la posibilidad de establecer relaciones lógicas entre las oraciones que componen un texto para lograr la construcción del significado. Las herramientas

lingüísticas que van a permitir establecer estas relaciones se pueden estudiar en tres categorías: elementos para mantener el referente, términos para conectar ideas y orden de las palabras para desarrollar el tema sobre el cual se trata el texto.

3.1 Elementos para mantener el referente

Para que un texto sea considerado como tal, una de sus principales condiciones es que sea posible comprender cuál es el tema que se está desarrollando y qué se dice sobre él. El tema se construye a partir de términos que se reiteran a lo largo de todo el texto, así, en el ejemplo de Cantinflas de la película “Su excelencia”, podemos señalar que el orador está resaltando el valor de las ideas del otro, ¿cómo lo sabemos? Gracias a los términos que se repiten. Observa:

Insisto que hablo de procedimientos y no de **ideas** ni de doctrinas. Para mí todas las **ideas** son respetables, aunque sean “**ideítas**” o “**ideotas**”, aunque no esté de acuerdo con **ellas**. Lo que **piense** ese señor, o ese otro señor, o ese señor (señala), o ese de allá de bigotico que no **piensa** nada porque ya se nos durmió, eso no impide que todos nosotros seamos muy buenos amigos. Todos **creemos** que nuestra manera de ser, nuestra manera de vivir, nuestra manera de pensar y hasta nuestro modito de andar son los mejores; y el chaleco se lo tratamos de imponer a los demás y si no lo aceptan decimos que son unos tales y unos cuales y al ratito andamos a la greña. ¿Ustedes **creen** que eso está bien? Tan fácil que sería la existencia si tan solo respetásemos el **modo de vivir** de cada quién. Hace cien años ya lo dijo una de las figuras más humildes, pero más grandes de nuestro continente: “El respeto al **derecho ajeno** es la paz”.

Cantinflas. Su excelencia (México, 1967)

Todas las palabras subrayadas y en negrita se *refieren* a la misma idea. No siempre se repite la palabra exacta, pero todas pertenecen a un solo campo semántico: las ideas, el pensamiento o la forma de ver el mundo.

Ahora bien, ¿qué se dice sobre esas ideas? De nuevo es útil revisar los términos que se reiteran:

Insisto que hablo de procedimientos y no de ideas ni de doctrinas. Para mí todas las ideas son *respetables*, aunque sean “ideítas” o “ideotas”, aunque no esté de *acuerdo* con ellas. Lo que piense ese señor, o ese otro señor, o ese señor (señala), o ese de allá de bigotico que no piensa nada porque ya se nos durmió, eso no impide que todos nosotros seamos muy *buenos amigos*. Todos creemos que nuestra manera de ser, nuestra manera de vivir, nuestra manera de pensar y hasta nuestro modito de andar son los mejores; y el chaleco se lo tratamos de imponer a los demás y si no lo aceptan decimos que son unos tales y unos cuales y al ratito andamos a la *greña*. ¿Ustedes creen que eso está bien? Tan fácil que sería la existencia si tan solo *respetásemos* el modo de vivir de cada quién. Hace cien años ya lo dijo una de las figuras más humildes, pero más grandes de nuestro continente: “El *respeto* al derecho ajeno es la *paz*”.

Cantinflas. Su excelencia (México, 1967)

Se trata de palabras relacionadas con valores positivos: respeto, acuerdo, amistad, paz.

Esta continuidad en las palabras crea un hilo conductor que construye el tema central del texto y permite comprender su significado. Así, Van Dijk (1980, p.33) señala que:

*La función principal de la co-referencia es la de **relacionar participantes** de hechos conectados, principalmente por medio de una relación de identidad. Esto significa que el texto contiene lo que pudiera llamarse intuitivamente una cierta **continuidad de foco**: continuamos hablando de la misma cosa o persona, de la cual predicamos propiedades y relaciones distintas.*

Como habrás podido observar, la “continuidad de foco” no solo se presenta en la reiteración de términos, también se usan sinónimos, pronombres (como en “ellas” para referirse a las ideas”) e incluso antónimos (como en “andar a la greña” en oposición al respeto por la forma de pensar del otro). En español incluso tenemos la posibilidad de elidir el término e inferirlo gracias a la conjugación verbal.

Revisemos entonces cuáles son las posibilidades de la lengua para mantener el referente, y con él, la continuidad temática de un texto. Según Halliday y Hasan (1976) estos mecanismos son de carácter gramatical y de carácter léxico. Los primeros son la elisión del sujeto

y el uso de términos referenciales. Los segundos son la repetición, los sinónimos, los merónimos y antónimos, las proformas léxicas y las valoraciones.

3.1.1 Elisión

Ya sabemos que en español los verbos se conjugan según su tiempo, número y persona gramatical. Gracias a esto tenemos la posibilidad de elidir el sujeto e inferirlo por contexto. Así, en la oración:

Somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos (Borges – Cambridge).

El verbo “somos” se conjuga con “nosotros”. Si por el contrario dijese: *son ese quimérico museo*, entonces se estaría refiriendo a “ellos”.

La elisión es conocida en términos gramaticales como sujeto tácito, sujeto elidido, sujeto implícito o sujeto omitido. Todas estas etiquetas aluden al hecho de omitir el sujeto para evitar redundancias y mantener el hilo conductor del texto.

Aunque es menos frecuente, cualquier elemento de la oración puede ser elidido, como ocurre en el siguiente ejemplo donde se elide tanto el verbo como el término que se define:

La diversidad de enfoques sobre la naturaleza del Estado es notoria. PLATÓN lo concibió como un ente ideal; ARISTÓTELES como una sociedad perfecta; HEGEL, SAVIGNY y los románticos como un ser espiritual; ROUSSEAU, como la asociación política libremente fundada por los partícipes del contrato social; KANT, como "reunión de hombres que viven bajo leyes jurídicas".

Naranjo, V. (2014). *Teoría constitucional e instituciones políticas*. Bogotá: Temis.

En el párrafo anterior, tercera oración, la información completa sería “Aristóteles **definió al Estado** como una sociedad perfecta”, pero es posible omitir el verbo y el sustantivo porque lo que finalmente interesa es la definición y el autor que la construye; que estos elementos aborden la definición de Estado puede inferirse de la primera oración.

La *elisión* mantiene el referente evitando la redundancia. Un texto como:

Mi abuela es una excelente anfitriona y una experta cocinera. Mi abuela suele preparar una deliciosa comida con entrada, plato fuerte y postre. Mi abuela se siente muy feliz la visitan en su casa. Mi abuela es una hermosa persona.

Es redundante y viola la norma de informatividad propuesta por Beaugrande y Dressler, así que lo mejor es omitir las tres últimas menciones de “mi abuela”.

TALLER 1

1. Identifica el sujeto elidido de las siguientes oraciones (Te ayudo con la primera):

a) Ellos _____ no saben que la mano señalada del jugador gobierna su destino. (Borges - Ajedrez)

b) _____ no exalta ni condena. (Borges - Ajedrez)

c) _____ constituye un elemento vital para facilitar la participación activa de todos los ciudadanos.

Organización de Estados Iberoamericanos. (1995) *La educación como factor de desarrollo*. <https://www.oei.es/historico/vcieduc.htm>

d) _____ consideraron imprescindible eliminar de las sociedades la pobreza, el hambre y el analfabetismo.

(Ibid)

e) En medio del caos y la violencia, _____ hará florecer un jardín con las semillas que trae consigo.

Hanán, F. (2020). *El fenómeno de la migración desde la literatura infantil*. <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/el-fenomeno-de-la-migracion-desde-la-literatura-infantil-465992>

2. En el ejercicio anterior, identificaste el sujeto gracias a la conjugación verbal, pero, al tratarse de oraciones aisladas, no sabemos a quién se refiere exactamente el autor con “ellos” o “nosotros”. De modo que es más claro si ampliamos el espectro y revisamos un segmento textual más amplio.

Teniendo en cuenta el texto completo, identifica el sujeto elidido de los siguientes versos de Borges (Te ayudo con el primero):

a) Tenue rey, sesgo alfil, encarnizada
reina, torre directa y peón ladino
sobre lo negro y blanco del camino
buscan y libran su batalla armada.

*No saben que la mano señalada
del jugador gobierna su destino,
no saben que un rigor adamantino
sujeta su albedrío y su jornada.*

Las piezas del ajedrez no saben que la mano señalada del jugador gobierna su destino.

b) Dios es el inasible centro de la sortija.
No exalta ni condena.

_____ no exalta ni condena.

c) La educación es un factor decisivo para la socialización de los jóvenes para la transmisión de los valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la solidaridad y la tolerancia. Constituye también un elemento vital para facilitar la participación activa de todos los ciudadanos en la sociedad.

_____ constituye un elemento vital para facilitar la participación activa de todos los ciudadanos.

d) Para los mandatarios la meta final de ese desarrollo es la consecución de la dignidad plena del hombre, por lo que consideraron imprescindible eliminar de las sociedades la pobreza, el hambre y el analfabetismo.

_____ consideraron imprescindible eliminar de las sociedades la pobreza, el hambre y el analfabetismo.

e) *Un puñado de semillas*, escrito por la estadounidense Monica Hughes e ilustrado por el nicaragüense Luis Garay, cuenta la historia de Concepción, una niña campesina que debe abandonar la granja donde vive porque el dueño la despide cuando muere su abuela. Sola y confundida se va a un suburbio en la ciudad. Allí, en medio del caos y la violencia, hará florecer un jardín con las semillas que trae consigo.

En medio del caos y la violencia, _____ hará florecer un jardín con las semillas que trae consigo.

3. En los siguientes textos, tacha el sujeto que redundo:

a) El texto es la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. El texto es un producto verbal -oral o escrito-. El texto es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin.

b) La influencia de la retórica no ha sido ni única ni primordial para el nacimiento de la lingüística del texto; mayor interés tiene, la influencia ejercida por la estilística.

c) El discurso, que en un principio fue un trabajo eminentemente antropológico merced al influjo de Lévi-Strauss, el discurso derivó posteriormente hacia una teoría estructural en la que vienen empeñados, especialmente, Todorov, Greimas y Brémond.

3.1.2 Referencias

Hemos visto cómo en español es posible elidir el sujeto y a través de la declinación verbal sabemos si se está haciendo referencia a: yo, tú, él, nosotros o ellos. Sin embargo, el pronombre no aporta mayor información, así que se requiere tomar en cuenta el contexto interoracional para determinar quién es exactamente el sujeto del cual se habla.

Otro mecanismo para mantener el hilo temático son los *referentes*, elementos gramaticales que por sí mismos no tienen un significado concreto pero que denotan información que ya ha sido expresada, se va a expresar en el texto o se infiere por el contexto de situación. Dentro de estos elementos se encuentran:

Pronombres personales	<i>Yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos y sus respectivos femeninos.</i>	ustedes cuando aman al analista van él es quien dictamina si lo hacen bien o mal (Benedetti)
Pronombres de objeto directo o indirecto	<i>Lo, la, los, las, le, les</i>	“Escuadrón de la muerte” es una excelente película, se la recomiendo.
Demostrativos	<i>Ese, este, aquel, aquello y sus respectivos femeninos.</i>	Ese es mi favorito.
Adverbios de lugar	<i>Acá, allí, aquí, ahí</i>	Los datos acá señalados.
Adverbios de tiempo	<i>Ayer, hoy, mañana, siempre, nunca, luego, ya, ahora, frecuentemente, antes.</i>	Mañana es el día del orgullo gay.
Adjetivos posesivos	<i>Mío, tuyo, suyo, mi, tu, su</i>	Sentir tu presencia invita a lo incierto abrir mis sentidos mi mente y mi cuerpo. (Chabely)

Observa cómo los elementos subrayados en el siguiente texto, evitan la redundancia y mantienen el hilo temático porque aluden al mismo referente:

Los procesos de investigación son un objetivo de la Educación Superior, allí se fomentan para generar conocimiento. Este es una construcción que requiere de los procesos mencionados y de aquello que le genera más dificultades a la ciencia: la confiabilidad.

1. Allí, es un adverbio de lugar que, en este caso, se refiere a la educación superior y permite señalar que en ese lugar se fomenta la investigación.
2. Este, es un demostrativo que reemplaza al conocimiento.
3. Mencionados, es un verbo en forma de participio que alude a información ya presentada en el texto.
4. Aquello, es un demostrativo; para reconocer el referente se debe continuar avanzando en la lectura. Aquello que genera más dificultades a la ciencia es la confiabilidad.
5. Le, es un pronombre de objeto indirecto referido a la ciencia.

Los referenciales pueden reemplazar solo un término, como en “allí” ¿dónde? En la universidad, o “este” ¿quién? El conocimiento. Pero también pueden reemplazar ideas o párrafos completos, como ocurre en el siguiente ejemplo:

El usuario de la lengua no va a procesar la información sintáctica primero, sino que al mismo tiempo usará toda la información semántica disponible (de la oración, del mundo y del contexto real) para asignar la estructura sintáctica correcta que, a su vez, determina una interpretación semántica posible. No es necesario exponer los detalles de este proceso sumamente complejo.

Van Dijk (1990)

Cuando el autor señala “este proceso” se refiere a toda la información del segmento anterior: el proceso de interpretación semántica que implica usar al mismo tiempo la información sintáctica y semántica.

Es importante señalar que el uso de términos referenciales:

1. puede generar ambigüedades.
2. no garantiza la unidad semántica del texto.

Revisemos el primer caso. En la oración: *Antonio fue a la casa de Rafael en su auto*. El pronombre posesivo “su” genera ambigüedad pues no hay elementos para determinar de quién es el carro. Para garantizar la cohesión, se puede cambiar el orden de las palabras: *Antonio fue en su auto a la casa de Rafael*.

La ambigüedad que pueden provocar los referenciales es usada en el discurso humorístico. Observa:

- *Amor, ¿me compras un celular?*
- *¿y el otro?*
- *El otro me va a comprar una Tablet.*

El sentido lógico que se espera del término “otro” es que hace referencia al celular, pero también existe la posibilidad de referirse a otro novio, y es entonces cuando se produce el efecto humorístico.

Con respecto a la imposibilidad de los elementos referenciales para garantizar la unidad del texto, Van Dijk (1992, p41) señala que la conexión entre oraciones no depende únicamente del término referencial (o el sujeto elidido), es necesario que exista también una relación lógica entre algunos de los otros términos usados en el texto. Es el caso del segmento: *Ana vive en Pereira, ella ha aprobado el examen*. Si bien se mantiene el referente porque en ambas oraciones el sujeto alude a Ana, lo que se predica sobre ella no tiene una conexión lógica.

TALLER 2

Subraya los referenciales que aparecen en el siguiente texto. Formula las preguntas que ayudan a encontrar el término referido y contéstalas (guíate con el ejemplo):

1-

Un texto es un ACONTECIMIENTO COMUNICATIVO que cumple siete normas de TEXTUALIDAD: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Estas normas funcionan como los PRINCIPIOS CONSTITUTIVOS de la comunicación textual: estas siete normas crean y definen la forma de comportamiento identificable como “comunicación textual”.

(Beaugrande y Dressler, 1997)

a. Estas normas ¿cuáles? Las normas de textualidad

b. _____

2-

En la mayor parte de las teorías lingüísticas se ha considerado la ORACIÓN como la máxima unidad de descripción. **Esto** no significa que las expresiones podían ser vistas como la manifestación posible de varias frases, sino que se podía dar cuenta de esto mediante la descripción de cada frase separadamente, o considerando a las SECUENCIAS DE ORACIONES como equivalentes a las ORACIONES COMPUESTAS. Estas aproximaciones son inadecuadas: hay diferencias sistemáticas entre las oraciones compuestas y las secuencias de oraciones, especialmente en un nivel pragmático de descripción, y el significado de las oraciones puede depender del significado de otras oraciones de la misma expresión, aunque no siempre del mismo modo que los significados de las cláusulas en las oraciones compuestas o complejas. Estas son las razones que nos han llevado a suponer que las expresiones deben ser reconstruidas en términos de una unidad más grande, es decir, el TEXTO. Este término se usará aquí para denotar la construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO.
(Van Dijk, 1992)

- a) ”Esto” no significa... ¿qué es lo que no significa? Considerar la oración como la máxima unidad de descripción no significa que las expresiones podían ser vistas como la manifestación posible de varias frases _____.
- b) _____
- c) _____
- d) _____

3- Sobre las líneas, añade el término que fue elidido para evitar la redundancia.

La cohesión es la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. _____ La establece el emisor y el destinatario la reconoce; _____ se materializa en guías puestas en el texto por aqué a disposición de éste, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión del mismo. Para ello se recurre a tres grandes tipos de mecanismos lingüísticos: la referencia, la progresión temática y la conexión. Estos establecen relaciones entre diversas unidades de la superficie del texto (palabras, frases, párrafos, enunciados...).

Centro virtual cervantes. (s.f). *La cohesión*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/cohesion.htm

4- En el párrafo, identifica el término al que hace referencia el deíctico subrayado.

- a. aquél _____
- b. éste _____
- c. el mismo _____
- d. ello _____
- e. Estos _____

5- Identifica las elisiones y las referencias que se usan en el siguiente texto para mantener el hilo conductor:

La cohesión y sus mecanismos

La cohesión constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de los elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. Estos enlaces se establecen tanto en un texto construido por interlocutores diferentes (en una conversación) como por un mismo locutor (en la exposición de un tema). Veámoslo en el siguiente ejemplo:

A: ¿Has visto la película del Rex? B: No la he visto, pero me han dicho que -- es muy buena.

Calsamiglia y Tusón (2001)

6- Los siguientes segmentos tienen problemas de concordancia gramatical, ambigüedad o pertinencia en los referentes. Identifícalos y corrige.

a. El texto es una unidad semántica que parte de un proceso estructurado, las cuales tienen en cuenta aspectos contextuales, para finalmente convertirse en un producto social.

b. La lingüística textual y el análisis del discurso son disciplinas con intereses comunes. Esta disciplina se plantea el estudio de estructuras lingüísticas que trascienden los límites oracionales.

c. Algunos autores habían considerado la coherencia y la cohesión textual como dos propiedades indiferenciadas, pero actualmente se reserva su nombre para las relaciones de la superficie textual.

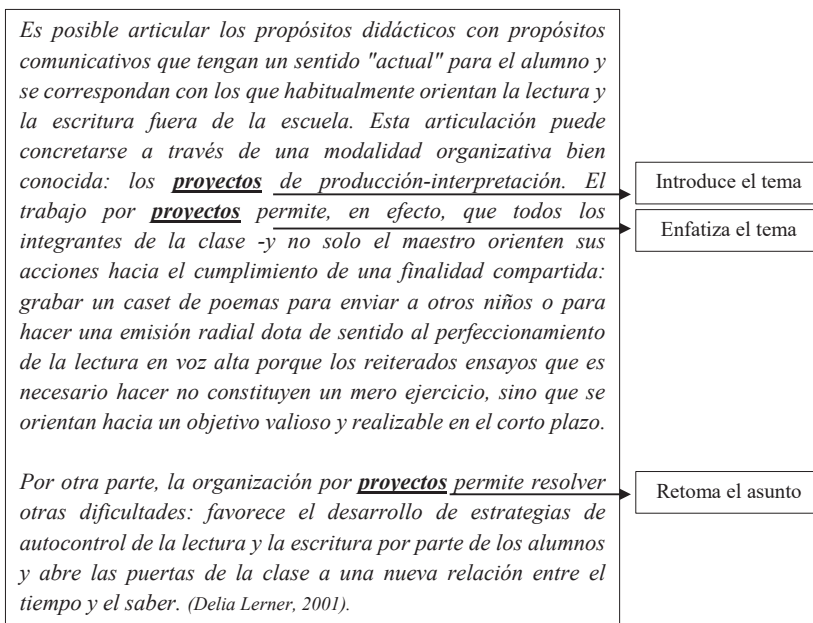
d. En la didáctica de las lenguas tiene una gran importancia el dominio de la cohesión textual por parte de los aprendientes. Como todas las lenguas, dispone de elementos de cohesión propios, y previsiblemente diferenciados.

e. Los estudiantes que logran ingresar a la universidad, llegan con diversas falencias en competencia escrita; la cual se evidencia por ejemplo en la falta de claridad en aspectos como micro, macro y superestructura.

f. Todorov, Greimas y Brémond, donde consideran el texto como elemento básico de análisis, están empeñados en formular una teoría estructural.

3.1.3 Repetición

Si bien los mecanismos de elisión y referencias permiten mantener el hilo del tema sin caer en redundancias, en ocasiones es indispensable *repetir* la palabra que realiza el asunto del texto, esto es útil cuando el referente se debilita por la distancia en que fue mencionado; además, permite evitar ambigüedades, facilita al lector recordar el término alrededor del cual gira el contenido y resalta el tema central del texto, como ocurre en el siguiente ejemplo:



TALLER 3

1. Completa los espacios en blanco con la palabra clave que se deba repetir:

a) Cierre de Instituciones Educativas debido a la pandemia

La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda a los países cerrar las instituciones educativas hasta que se haya controlado la pandemia del Covid-19. Mantener en operación las __ ____, representa un riesgo de contagio para los niños y jóvenes, así como para sus familias.

b) Hallan cuerpo sin vida en el río Cauca

El cuerpo de un joven de 20 años fue hallado ayer por la policía del Tolima. El _____ se produjo una semana después de que su familia lo reportara como desaparecido.

c) El deber de votar

En el sistema democrático, el voto es uno de los principales mecanismos para conocer la opinión de la ciudadanía. Según los resultados de la _____ se pueden tomar ciertas decisiones; por ello es indispensable hacer uso del derecho al _____ y así lograr que nuestra voz sea escuchada.

2. En el siguiente párrafo, hay dos pares de palabras que se repiten. Subráyalas:

A nivel mundial, los desafíos educativos incluyen un incremento en la diversidad de las poblaciones. Otro desafío es atraer buenos profesionales en el sector docente. Los recursos son fundamentales, sin embargo, se ha visto que buenas prácticas pedagógicas pueden ocurrir con escasos recursos.

Periódico El Tiempo. (2019). *Para el futuro los estudiantes necesitan capacidades más amplias.*
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entrevista-con-lorraine-graham-y-lisa-mckay-bronwn-expertas-en-educacion-321614>

3. ¿Para qué se repiten esas palabras? (puedes marcar varias respuestas):

- a) Recuperar el tema pues el referente se ha debilitado por la distancia a la que ha sido mencionado.
- b) Mantener el hilo temático.
- c) Enfatizar en la importancia del tema.

4. En el siguiente texto hay una elisión y una repetición. ¿Qué información se elide y qué frase se repite?

Existen distintas definiciones de las dificultades de aprendizaje. Nosotros creemos que definitivamente existen y los docentes tienen que poder ejercer su rol de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Aproximadamente el 20 por ciento de todos los estudiantes presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje en algún momento de sus vidas escolares.

Periódico El Tiempo. (2019). *Para el futuro los estudiantes necesitan capacidades más amplias.*
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entrevista-con-lorraine-graham-y-lisa-mckay-bronwn-expertas-en-educacion-321614>

5. ¿Por qué crees que se repite la frase? _____

6. ¿Por qué crees que se elide la frase? _____

3.1.4 Sinónimos

Una forma de mantener el hilo conductor y al mismo tiempo enriquecer el significado del texto es a través de sinónimos. Aunque si bien ayudan a generar la imagen de un escritor experto, podrían ser motivo de dificultad en la comprensión, en tanto requieren un nivel mayor de procesamiento para establecer relaciones interoracionales. De allí la importancia de incluirlos explícitamente en procesos didácticos para el desarrollo de la comprensión y producción textual.

*La educación debe promover el desarrollo del **individuo**, enriquecer el acervo cultural de la sociedad y contribuir a preservar el medio ambiente. Asimismo, la educación debe preparar a las **personas** para su plena participación en el mundo del trabajo, desarrollando los valores, conductas y competencias que permitan su prosperidad y la de los países.*

Organización de Estados Iberoamericanos. (1995) *La educación como factor de desarrollo.*
<https://www.oei.es/historico/vcieduc.htm>

TALLER 4

1. En los espacios en blanco, escribe sinónimos de la palabra resaltada en negrita.

a) **La escritura académica**

Un texto académico requiere el uso de palabras técnicas cuyos significados sean muy precisos. El uso de _____ ayuda a construir la imagen de un escritor experto.

b) **El artículo de investigación**

Una de las principales condiciones para que un proceso de investigación sea avalado por la comunidad científica es publicar los resultados a través del llamado “artículo de investigación”. El _____ debe contener los objetivos, teorías, método y resultados del trabajo realizado. Una vez escrito, el _____ debe ser enviado a una revista especializada de la disciplina en la que se enmarca el estudio.

3.1.5 Merónimos y antónimos

Es posible extender el significado de las cadenas léxicas y al mismo tiempo mantener el hilo temático al incluir elementos de distinto orden o jerarquía. Así lo señalan Halliday y Hasan (1976, p. 285):

There is obviously a systematic relationship between a pair of words such as boy and girl; they are related by a particular type of oppositeness. We can therefore extend the basis of the lexical relationship that features as a cohesive force and say that there is cohesion between any pair of lexical items that stand to each other in some recognizable lexicosemantic (Word meaning) relation. This would include not only

synonyms and near-synonyms such climb... ascent, disease... illness and superordinates such elm... tree, boy... child, but also pairs of opposites of various kinds, complementaries such as boy... girl, stand up... sit down, antonyms such as like... hate, wet... dry, and converses such as order... obey.

TALLER 5

1. En la siguiente lista aparecen palabras que se relacionan por sinonimia, meronimia o antonimia. Arma las parejas e indica qué tipo de relación existe entre ellas. (Te ayudo con la primera).

1	humano		pájaro		<i>Antónimos</i>
2	vida		bicicleta		<i>Antónimos</i>
3	gorrión		muerte		<i>Antónimos</i>
4	castigar		morir		<i>Sinónimos</i>
5	fallecer		incógnita		<i>Sinónimos</i>
6	enigma		solidificar		<i>Sinónimos</i>
7	evaporar	1	niño	1	<i>Merónimos</i>
8	cadena		racionalista		<i>Merónimos</i>
9	idealista		sancionar		<i>Merónimos</i>

2. En el siguiente texto hay tres términos entre los cuales se establece una relación de sinonimia. Subráyalos:

En muchos países la población de docentes está envejeciendo. Necesitamos que la profesión docente sea considerada como noble, y los profesores deben ser reconocidos como agentes de cambio, para que más jóvenes quieran ser maestros.

Periódico El Tiempo. (2019). *Para el futuro los estudiantes necesitan capacidades más amplias.*
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entrevista-con-lorraine-graham-y-lisa-mckay-bronwn-expertas-en-educacion-321614>

3. En el siguiente texto aparece un término que es hiperónimo de “creatividad, cooperación y autorregulación”. Subráyalos:

Los estudiantes de hoy en día necesitan capacidades más amplias para poder enfrentar a un futuro incierto. La creatividad, la cooperación, la autorregulación son clave.

Periódico El Tiempo. (2019). *Para el futuro los estudiantes necesitan capacidades más amplias.*
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entrevista-con-lorraine-graham-y-lisa-mckay-bronwn-expertas-en-educacion-321614>

4. ¿Cuál es el término que funciona como hiperónimo para *bicarbonato* y *vinagre*? Subráyalo.

El bicarbonato y el vinagre también se pueden usar para acabar con las partículas que vienen de la calle. Esto se puede hacer mezclando agua y una cucharada de cada producto en un recipiente. Usando dicha mezcla se pueden limpiar los alimentos.

Agronet. (2020) *Cómo desinfectar frutas y verduras para evitar el contagio*. Disponible en: <https://www.agronet.gov.co/Noticias/Paginas/C%C3%B3mo-desinfectar-frutas-y-verduras-para-evitar-el-contagio.aspx>

5. En el siguiente texto aparecen términos entre los cuales se establece una relación de antonimia. Identifícalos:

Algunos gobiernos rechazan la existencia de estrategias de desarrollo uniformes o universales, para apostar por estrategias capaces de reconocer el aporte individual de cada cultura.

Periódico El Tiempo. (2019). *Para el futuro los estudiantes necesitan capacidades más amplias*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/entrevista-con-lorraine-graham-y-lisa-mckay-bronwn-expertas-en-educacion-321614>

3.1.6 Proformas

Las proformas léxicas hacen referencia a las posibilidades que brindan las lenguas para emplear múltiples formas de decir lo mismo; es una especie de paráfrasis que, de nuevo, evita la redundancia y extiende el sentido del texto.

*En los documentos de la segunda Cumbre se recoge la voluntad, expresada previamente, de prestar un impulso decidido a la educación, a partir de la idea de que «el conocimiento es el gran capital del siglo XX», y se subraya la importancia de formar **recursos humanos** para la democracia, el desarrollo económico y social y la integración de los países.*

Organización de Estados Iberoamericanos. (1995) *La educación como factor de desarrollo*. <https://www.oei.es/historico/vciedoc.htm>

En el segmento anterior, se opta por formar “recursos humanos” en lugar de formar “personas, estudiantes o ciudadanos”.

De la misma forma ocurre en:

García Márquez es un reconocido escritor colombiano. El premio nobel de literatura nació en Aracataca en 1927.

En este caso, el hecho de no mencionar el nombre del autor, evita la redundancia, pero además, al usar una proforma estamos aportando información extra sin necesidad de añadir más oraciones.

Reconocemos que se trata de una *proforma* porque no son palabras en una relación de uno a uno, más bien es una paráfrasis que permite señalar el mismo contenido, pero dando un rodeo que lleva a una amplificación del texto y, en esa medida, añade significado.

3.1.7 Valoraciones

Para terminar podemos añadir un mecanismo más que permite mantener el referente, se trata de las *valoraciones*. Se pueden confundir con los sinónimos porque funcionan de manera similar, sin embargo, en las valoraciones se resalta el hecho de que la elección léxica lleva implícita una carga positiva o negativa para referirse al elemento en cuestión. Por ejemplo, el sujeto de las siguientes oraciones tiene el mismo referente, pero las palabras que se usan en cada caso generan efectos distintos:

- El violador fue condenado a cadena perpetua
- La persona fue condenada a cadena perpetua.

En el primer caso, no solo se aclara la razón de la condena sino que se resalta su culpabilidad, el segundo caso en cambio es más neutral y puede dar lugar a la presunción de inocencia.

TALLER 6

1. Señala el (los) mecanismo (s) de conservación del referente que aparece en cada uno de los siguientes segmentos:

a. Dos vehículos **colisionan** en la carretera nacional. El **hecho** se produjo luego de que uno de los conductores perdiera el control de la camioneta.

En este segmento, se presentan dos mecanismos para mantener el referente: el primero es

_____ entre *vehículo* y *camioneta*. El segundo es _____ para relacionar *colisionar* con *hecho*.

b. Edouard Glissant (2002) escribió que en la historia de la humanidad los únicos migrantes **desnudos** han sido los africanos esclavizados, y ante esa **precariedad corporal** y de apoyos para rehacer la existencia en otro lugar, la memoria fue el instrumento fundamental para la reconstitución de la vida y para la elaboración de nuevas relaciones ecológicas y sociales.

Museo Nacional. (2019). *Velorios y santos vivos*. Disponible en: https://www.museonacional.gov.co/sitio/Velorios_site/pdfs/Catalogo/17_55_final.pdf

En el fragmento anterior, las palabras *desnudo* y *precariedad corporal* se encuentran en una relación de _____

c. A pesar de que la vida de Maquiavelo se vio alterada en más de un sentido por la familia Médicis, lo que resulta más importante para nosotros es la acción política de la familia en Florencia, ya que al gobernar directa o indirectamente la ciudad por un largo periodo, definieron y modificaron en buena medida la vida de la sociedad florentina, campo primario de observación y experimentación política de **Maquiavelo**, a partir de lo cual percibió, elaboró y confirmó muchas de las ideas políticas que plasmaría en sus obras, por lo cual bien vale la pena observar y analizar de cerca la vinculación del **secretario florentino** con esta dinastía.

Garía Jurado, R. (2013). *Maquiavelo y los médicos*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332013000200006

En el párrafo anterior, el autor continúa el tema de *Maquiavelo* estableciendo una relación de _____ con el *secretario florentino*.

2- Hemos dicho entonces que los mecanismos de conservación del referente mantienen el hilo temático y, en consecuencia, facilitan la identificación de la idea central. El siguiente texto introduce una disertación sobre dos conceptos. Estos conceptos se enuncian una vez y luego se mantienen a lo largo del segmento a través de elisiones, referentes y proformas léxicas. Identifica estos elementos y escríbelos en la tabla según corresponda.

Nos hemos reunido para analizar, desde el punto de vista sociológico, los fenómenos correlativos del trabajo y del ocio. Estos fenómenos siempre han tenido importancia, porque están en la raíz de la naturaleza humana, pero en esta hora adquieren enorme significación y hasta perfiles trágicos, pues el mundo se divide en dos bandos de diversa ideología sobre la organización del esfuerzo humano, la distribución de los productos de ese esfuerzo y el empleo del tiempo libre del hombre y cada bando quiere imponer al otro sus puntos de vista, si fuese necesario, por medio de las armas.

Mendencia, L. (1962). Breve disertación del trabajo y el ocio. *Revista Mexicana de Sociología*, 24 (1), 279-285.

Conceptos centrales	<i>trabajo</i>	
Elisiones		
Referencial+		---
Merónimo		
Proformas		

3- En la medida en que la secuencia de referentes cambia, se modifica también el tema. Repitamos el ejercicio anterior con el segundo párrafo del mismo texto:

Y ya sabemos qué clase de armas, las atómicas, odiosas no solo por sus tremendos efectos destructivos, sino porque se trata de usarlas sin conmiseración alguna, ultrajando los más elementales principios de la ética, no en los campos de batalla, en donde, al fin y al cabo, se enfrentan ejércitos armados y adiestrados para el ataque y la defensa, sino de la manera más cobarde, arrojándolas a mansalva sobre ciudades indefensas, con objeto de asesinar a mujeres, a niños, a ancianos inermes en genocidios salvajes.

Mendencia, L. (1962). Breve disertación del trabajo y el ocio. *Revista Mexicana de Sociología*, 24 (1), 279-285.

Concepto central		
Elisiones		
Referencial		
Merónimos	<i>batalla</i>	

4- Los párrafos que acabamos de leer pertenecen al mismo texto y se presentan de manera consecutiva, sin embargo ninguna de las palabras que se reiteran en el primer párrafo aparecen en el segundo. No parece entonces un texto cohesivo, pero si continuamos la lectura del tercer párrafo, encontraremos la relación. De nuevo, es necesario tener en cuenta los mecanismos de conservación del referente.

Lee el párrafo y determina qué mecanismos se usan para conectar a cuál término principal.

Y nos asombra que todo esto provenga de la evolución a través de los tiempos, de un acto que caracteriza y ennoblece a la stirpe humana: el trabajo.

Mendianta, L. (1962). Breve disertación del trabajo y el ocio. *Revista Mexicana de Sociología*, 24 (1), 279-285.

Conceptos centrales	<i>trabajo</i>	<i>armas</i>
Referenciales	----	
Repeticiones		

3.2 Conjunciones

En el apartado anterior revisamos los mecanismos para mantener el referente, estos mecanismos permiten construir el hilo temático del texto; siempre van a referirse a palabras con contenido semántico. Ahora veremos otra herramienta que ayuda en la construcción de un texto, pero cuya presencia no aporta información conceptual, sino que ayuda a establecer las relaciones lógicas entre los distintos segmentos. Se trata de los conectores, también conocidos en gramática como *conjunciones*. Las conjunciones juegan un papel de especial relevancia para cumplir la norma de *informatividad* propuesta por Beaugrande y Dressler, es decir, aquella propiedad que facilita al lector el procesamiento de los datos para interpretar adecuadamente el sentido del texto. Así,

el receptor que ha de interpretar el texto puede apoyarse en la guía que le proporcionan los conectores, entendiendo que funcionan a modo de indicios relevantes que restringen y señalan la dirección en que es pertinente procesar la información. La presencia del conector adecuado, de la información computacional precisa, multiplica la eficiencia interpretativa del receptor; ya que reduce al mínimo el esfuerzo, y con ello, el gasto de energía de procesamiento (Beaugrande y Dressler [1981]1997, p.14).

Van Dijk (1980) nombra a estos elementos como conectivos. El autor neerlandés está de acuerdo con Beaugrande y Dressler cuando señala que las oraciones en un texto cohesivo siempre van a mantener una conexión lógica, el papel del conector es hacer explícita esta relación. Así por ejemplo, en pares de oraciones como:

- Juan ha estudiado rigurosamente toda la semana. Juan ha aprobado el examen.
- No tengo dinero esta semana. El próximo lunes recibiré mi salario.

Es fácil identificar el tipo de relación lógica que existe entre ellas porque la relación entre *estudiar* y *aprobar el examen*, y entre *no tener dinero* y *recibir el salario*, es bastante obvia en nuestra realidad. En el primer caso, se trata de una causa: “Juan ha estudiado rigurosamente toda la semana”, y su respectiva consecuencia: “Juan ha aprobado el examen”. En el segundo caso es más bien una oposición entre dos realidades: “no tener dinero” ahora, y tener dinero luego gracias a que se recibe el salario. Podríamos conservar esta secuencia de oraciones como yuxtapuestas, o podríamos incluir un conector que haga explícita la relación de sentido que se teje entre ellas. Para el primer caso, vendría bien *por lo tanto, por esa razón, en consecuencia, de ese modo, etc.* En el segundo segmento sería necesario añadir *pero, no obstante, sin embargo*.

El uso de conectores (o conjunciones) hace explícita la conexión lógica entre las ideas y facilita su comprensión. El criterio para seleccionar un conector u otro depende de la relación entre los componentes de cada oración. En este sentido, frente a las siguientes secuencias oracionales, se requieren conectores que expresen procesos distintos:

Juan ha estudiado rigurosamente toda la semana,	<i>por eso por tanto por ende por consiguiente por esa razón</i>	ha aprobado el examen.
Juan ha aprobado el examen	<i>debido a que ya que porque pues</i>	ha estudiado rigurosamente toda la semana.
Juan ha estudiado rigurosamente toda la semana,	<i>pero mas sin embargo</i>	no ha aprobado el examen.
Juan ha aprobado el examen	<i>aunque a pesar de que aun cuando pese a que</i>	no ha estudiado rigurosamente toda la semana.

La concordancia entre los componentes de cada oración hace inviable el uso de conectores que no expresen la relación lógica. Afirmar que: “Juan ha estudiado rigurosamente toda la semana, *por esa razón* no ha aprobado el examen”, puede sonar absurdo y requeriría explicaciones adicionales para comprender la relación. Tampoco es muy claro aseverar que “Juan ha aprobado el examen, *aunque* ha estudiado rigurosamente toda la semana”.

Es frecuente encontrar casos en donde la relación no es tan evidente y se hace aún más necesario el uso del conector (lo veíamos en el capítulo uno de este libro). Tenemos tres oraciones:

- Clasificar las lenguas habladas en el mundo es una difícil tarea.
- No siempre es fácil distinguir entre lengua y dialecto.
- La modalidad en que una lengua es empleada en un determinado lugar.

Relacionar estas oraciones implica una tarea difícil para el lector pues tiene que establecer cuál es la relación entre los elementos que las componen: la segunda oración presenta un contenido que se puede añadir a la anterior, en cambio, la tercera explica la información de la segunda. En este sentido, es más claro señalar que:

Clasificar las lenguas habladas en el mundo es una difícil tarea, **además** no siempre es fácil distinguir entre lengua y dialecto, **es decir**, la modalidad en que una lengua es empleada en un determinado lugar.

Así pues, los conectores ayudan a que sea explícita la relación lógica entre las ideas y requiera menos esfuerzo en el procesamiento de los datos.

Las conjunciones expresan distintos tipos de relaciones lógicas y varias conjunciones pueden expresar la misma relación. Halliday y Hasan (1976) señalan que los adverbios (finalmente, adicionalmente, subsecuentemente...) y las locuciones preposicionales (a pesar de, en cuanto a, por eso...) pueden actuar como nexos cohesivos. Es posible agruparlos según el sentido lógico que suelen expresar, como aparece en la siguiente tabla:

Añadir información	Además, también, y...
Oponer ideas contrarias	Pero, mas, sin embargo...
Comparar datos	De un lado... de otro lado, en cambio, mientras que, al contrario, sino que...
Presentar las causas o razones por las cuales ocurre un hecho	Porque, ya que, debido a que, por esa razón...
Señalar las consecuencias de una acción	En consecuencia, por tal razón, por ese motivo...
Orden temporal	En primer lugar, en segundo lugar, finalmente, para concluir, en conclusión...
Expresar condición	Si, en ese caso, siempre que...
Sintetizar	En síntesis, en resumen...
Continuar una idea	En ese sentido, al respecto...

Cabe resaltar que estos son solo los conectores más comunes, pero la amplia cantidad de recursos lingüísticos pueden generar distintas formas de relacionar las ideas y diversas maneras de expresar estas relaciones. Así que vamos a la práctica.

TALLER 7

1. Escribe el conector que se requiere para expresar la relación lógica entre la primera oración y sus posibles secuencias:

Te esperé	<i>pero</i>	no llegaste.
		dijiste que vendrías.
		sabía que nunca llegarías.
		se me hizo tarde.
		te compré un helado.
		fui a nadar.

2. ¿Cómo te fue con el último? ¿es posible establecer una nexa entre “te esperé” y “fui a nadar”? ¿de qué tipo podría ser ese nexa: causal, consecucional, de oposición, temporal, espacial, condicional...?

3. Ahora completa la secuencia (y aprovechemos para repasar el tema):

La cohesión es una de las propiedades que caracteriza a un texto,	<i>pero</i>	
	<i>porque</i>	
	<i>además</i>	

4. Enfatizamos en la relación lógica que establecen los conectores. Une las siguientes oraciones utilizando conectores. En ciertos casos, será necesario que borres algunas palabras (o uses un referente) para evitar la redundancia. Ten en cuenta el título que tiene cada grupo. No utilices el mismo conector en todas las oraciones. (Te ayudo señalando las palabras que contienen la relación lógica.

Consecuencia - Causa

- Los niños pueden *alejarse de la lectura*. / Se proponen como actividades *tediosas y carentes de sentido*.
- La mayoría de los abusos sexuales contra niños *no son denunciados*. / La violación suele ser obra de *familiares* cercanos a la víctima.

c. Los textos han sido durante mucho tiempo objeto de investigación de los *estudios literarios*, en los que la *lingüística textual* tiene un precursor importante. / La lingüística textual *recupera la tradición filológica y retórica*.

Causa - Consecuencia

d. Los niños quieren comunicarse con su público. / Los niños ensayarán una y otra vez la lectura, hasta lograr los resultados que desean.

e. Algunos consideran que la escritura es una cuestión de *motricidad fina*. / Algunos resaltan la importancia de que los niños hagan *planas*.

Oposición

f. Bien sabido es que en todas las esferas del poder público han existido casos de *delincuencia*. / *No todos los políticos son corruptos*.

g. *Nunca estuve de acuerdo con él*. / Siempre *respeté* su forma de pensar.

h. La lingüística textual puede ser entendida como una *disciplina auxiliar* del análisis del discurso. / La lingüística textual tiene una *entidad propia*, y su objeto de estudio, el texto, ha sido estudiado desde diferentes ópticas.

i. Existen *antecedentes reales* del estudio de algunos de los problemas específicos de la unidad lingüística textual. / Lo que hoy llamamos lingüística del texto no es el desarrollo de *ninguno* de esos *antecedentes*.

Condición

j. Podemos construir un *mejor futuro*. / Nos *unimos* como sociedad.

k. La relación de *continuidad temática* no se revela. / El texto es *incoherente*.

l. Los niños perciben la *importancia* de las letras para los adultos. / Los niños intentarán *apropiarse* de las letras.

Explicación

m. Desde la teoría generativa, los fenómenos (aparentemente) sintácticos no podrían explicarse de manera adecuada si no se tenía en cuenta el *cotexto*. / *Cotexto significa* las frases anteriores y/o posteriores del mismo texto.

n. La esencia del lenguaje es *simbólica*. / La esencia del lenguaje consiste en *re-presentar* un elemento de la realidad por otro.

o. Se han estudiado las *propiedades que* definen el texto. / Las *propiedades básicas que* hacen que un acto comunicativo verbal pueda ser entendido como tal.

p. Según Halliday, el *texto* es un producto. / El *texto* es material susceptible de ser registrado y analizado.

Comparación

q. *Texto* puede definirse como una unidad abstracta que comunica a partir de un código determinado y su construcción se da con base en ciertas normas que delimitan sus alcances. / La *producción textual* es un proceso consciente que tiene un objetivo comunicativo.

r. En la *tradición lingüística* se considera el *texto* como una serie de oraciones. / *Van Dijk* señala que el *texto* es una construcción teórica a la que puede asignarse estructura textual y se puede interpretar como una unidad de sentido.

5. Completa los siguientes fragmentos con los siguientes conectores: *ya que, por eso, por eso, es decir, sin embargo, sino que*.

a. Para algunos propósitos puede bastar concebir un texto como una especie de “superoración”, como una unidad lingüística que en principio tiene un tamaño mayor que una oración. _____, hace tiempo quedó claro que el discurso posee su propia estructura, que no está constituida por oraciones combinadas; _____, desde una perspectiva sociolingüística, es más útil pensar que el texto está codificado en oraciones y no compuesto por ellas, _____, un texto es una unidad semántica, es la unidad básica del proceso semántico.

b. La razón del interés de la estilística (y en menor grado también la retórica) por el texto completo es evidente, _____, desde el punto de vista literario, la frase no tiene otra función que la de ser elemento de un texto. _____, para conocer y estudiar estilísticamente una obra no basta con analizar las estructuras oracionales, _____ es preciso fijarse en la estructura de la obra en su conjunto.

6. Relaciona cada segmento escribiendo el mismo número en cada columna:

1	Muchas personas en el país se encuentran sin empleo, con bastantes dificultades económicas.	<i>por el contrario</i>	el siglo XX ha sido la historia de las migraciones a la inversa, ahora son los americanos quienes viajan a la madre patria.
2	Durante el siglo XVI, los europeos viajaron a América en busca de una tierra promisoría llena de riquezas	<i>a causa de</i>	este término se utiliza para etiquetar cualquier estudio que tenga como objeto el texto.
3	191 personas murieron y 188 resultaron heridas	<i>por ello</i>	viajan a Europa en busca de un medio para subsistir.
4	T. Van Dijk (1979) llamó la atención sobre el hecho de que la denominación de lingüística del texto no se refiere a una única disciplina,	<i>mientras que</i>	Existen PRINCIPIOS REGULATIVOS que controlan la comunicación textual.
5	Las normas de textualidad funcionan como los PRINCIPIOS CONSTITUTIVOS de la comunicación textual	<i>además</i>	un atentado en los trenes de cercanías en Madrid – España.

7. Para terminar, ordena las frases para formar un texto cohesivo. Escríbelo sobre la línea:

a.

el texto

de modo que

los conectores

son unidades lingüísticas

se puedan interpretar como pertenecientes a una unidad:

que marcan relaciones lógicas entre oraciones

b.

se define como

es decir

la reconstrucción teórica de una serie de rasgos

el concepto de contexto

de una situación comunicativa

de las condiciones por la cuales

aquellos rasgos que hacen parte

los enunciados dan resultados como actos de habla

8. Completa el texto con los elementos cohesivos que correspondan. (Encuentras las opciones al final).

La cohesión: lazos de interdependencia entre significados

En el campo de los estudios de la Lingüística del Texto y del Análisis del Discurso, los investigadores en los últimos años han demostrado gran interés en revisar las relaciones que se establecen entre los enunciados más allá de la oración. Desde ^{a)} _____ cobra importancia el concepto de cohesión. ^{b)} _____ es definido por Halliday y Hasan (1976) como las relaciones conectivas de significación que se dan entre sí en la estructura de un texto, que permiten definirlo como tal. ^{c)} _____ *Es dependencia e interdependencia* de unidades en una oración, e incluso entre dos palabras o morfemas.

Beaugrande y Dressler (1997) ven la ^{d)} _____ como el primero de los siete principios o normas de aceptabilidad de todo texto. Para ^{e)} _____, la ^{f)} _____ está relacionada con la manera como se conectan los componentes que conforman la estructura superficial del texto, ^{g)} _____ las palabras que se oyen o se ven. ^{h)} _____ que contribuya a marcar las relaciones entre los componentes de un texto y que hace referencia no solo a las relaciones intraoracionales, sino ⁱ⁾ _____ a los procedimientos disponibles de la lengua para usar, modificar o reducir estructuras o patrones, cae en ^{j)} _____. Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que la ^{k)} _____ es una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos visibles y materiales.

La ^{l)} _____ se presenta en el orden interior del texto y ^{m)} _____ funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas. ⁿ⁾ _____ Sánchez (2007) afirma que para que un texto se considere cohesivo, ^{o)} _____ debe recurrir a la selección y presentación de la información de manera progresiva a través de: a) la aplicación de los conceptos de tema (información anterior dada o conocida) y rema (adición de información nueva); b) puesta en funcionamiento de reglas de repetición de coherencia cohesiva (repetición, avance, adecuación y relación); c) establecimiento de conexiones de los elementos lingüísticos, paralingüísticos (tono, modalidad, intensidad, pausas, entre otros) y, pragmáticos, ^{p)} _____ en la elección de los procedimientos cohesivos está involucrada la intención de los hablantes.

En los estudios sobre ^{q)} _____, Halliday y Hasan (1976) esbozan dos tipos de relaciones cohesivas: a) enlaces de cohesión léxica y b) enlaces de cohesión gramatical. ^{r)} _____ representan el tejido semántico del texto; y en palabras de Martínez (2001, p. 44): “^{s)} _____ Son condiciones que se deben cumplir para que las expresiones estén conectadas significativamente unas con otras”. ^{t)} _____ están enmarcados en la construcción textual de correlaciones de sentido. ^{u)} _____, la misma autora expresa que ^{v)} _____ se establece mediante marcas lingüísticas denominadas lazos formales actualizados de manera explícita en el texto.

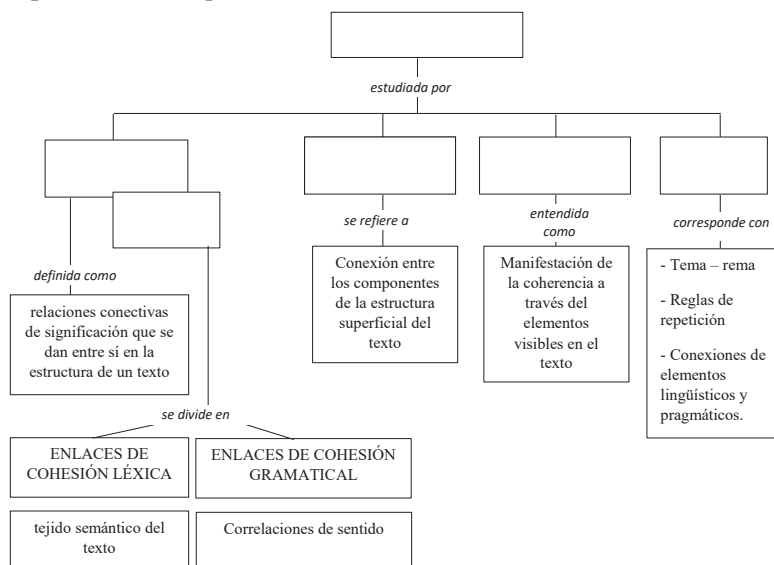
Salas, C. (2011). Los elementos cohesivos en el discurso académico escrito. *Legenda*, 15 (13),29-55.

Cohesión gramatical			Cohesión Léxica	
Elipsis	Referenciales	Conjunciones	Repeticiones exactas	Repeticiones parciales
(La cohesión) (*2)	este marco	puesto que	Cohesión (* 6)	la noción de cohesión
(Los enlaces de cohesión léxica)	éste	Al respecto		El término cohesión
	estos autores	De esta forma		
	Todo aquello	es decir,		
	Los segundos	también		
	Los primeros			
	ésta			

9. Lee de nuevo el texto anterior. Si revisamos las palabras que se repiten es fácil encontrar el tema central del texto que es _____

10. ¿Por qué crees que la cita de Halliday y Hasan (1976) aparece en dos lugares distintos en el texto? _____

11. Usemos el término que más se reitera en el texto y los cohiponimos alrededor de los cuales se construye el contenido de cada párrafo y completemos el esquema:



3.3 Progresión Temática

Hemos dicho que para que una secuencia de oraciones sea considerada texto, esta debe tener sentido. Dijimos también que para conservar el sentido, el texto debe ser cohesivo, es decir, mantiene un hilo temático a través de elementos léxicos o gramaticales que aluden al mismo referente. En el capítulo anterior señalamos que la cohesión también se logra a través de los conectores que hacen explícitas las relaciones lógicas entre las oraciones.

En este apartado vamos a estudiar cómo el orden de las palabras en las oraciones y el orden en el que se presentan las oraciones, va a contribuir a la cohesión del texto. Para ello vamos a abordar varias cuestiones: el concepto de proposición, su segmentación en tema y rema y los tipos de progresión temática propuestos por Danés (1974).

3.3.1 Proposición

En principio, vale la pena resaltar que, según Van Dijk (1992, p.38)

el significado de una oración aislada se denomina, a grandes rasgos, una *proposición*; este concepto está tomado de la filosofía y la lógica. Por regla general, la proposición se caracteriza como algo que puede ser “verdadero” o “falso” (en una situación determinada).

Lo que quiere resaltar Van Dijk es que en lingüística textual, se trasciende el estudio de la oración como construcción meramente gramatical, y se analiza a nivel de su relación con la realidad; entonces, una *proposición* es verdadera si corresponde con un estado de cosas. En un sentido similar, Bernárdez (1982, p.90) señala que “el texto es una unidad comunicativa mientras la frase es una unidad del sistema de la lengua”, de modo que el sentido que se construye para lograr la comunicación depende del contexto.

3.3.2 Tema y Rema

Así las cosas, se retoma una construcción teórica de la Escuela de Praga (donde participan autores como Danes, Firbas y Mathesius), se trata de no analizar la oración a nivel interno, en términos de sujeto (de quien se habla) y predicado (lo que se dice del sujeto), sino que se propone más bien a nivel de la proposición (cuyo significado se vincula con el contexto) que se construye a partir de un tema (información conocida) y un rema (información nueva).

Gramática		Lingüística textual	
Oración (depende de sí misma)	Sujeto	Proposición (depende del contexto)	Tema
	Predicado		Rema

Cuando decimos que el Tema es la información conocida y el Rema es la información nueva, estamos teniendo en cuenta el contexto sintáctico, es decir, aquello que se dijo antes y aquello que se dice luego. Así por ejemplo, en:

*La coherencia es una propiedad fundamental de los textos, hasta el punto de que podemos definir texto como «aquel objeto lingüístico dotado de coherencia» (Bernárdez, 1995:129). Aunque la terminología sobre **esta noción** dista mucho de ser uniforme, podemos decir que, superficialmente, en la sucesión de elementos que componen un texto, la coherencia se refleja en una serie de fenómenos a los que nos referimos con la denominación general de cohesión.*

González, R. (2003). La coherencia textual como fenómeno discursivo. RILCE 19(2), 217-242.

El texto anterior parte de una información conocida en la realidad de los hablantes: la coherencia, y se añade un nuevo dato: su significado. Luego se inserta una segunda proposición que inicia con una referencia a esa información ya conocida (“esta noción”, ¿cuál noción”, la noción de coherencia), y se avanza señalando otro aspecto necesario para

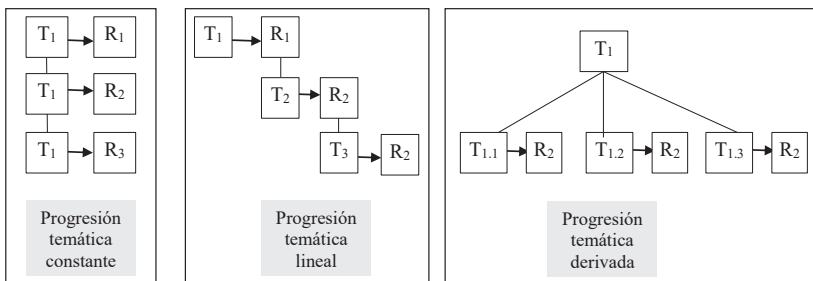
definirla: la coherencia se refleja en la cohesión. Así, al incorporar elementos nuevos, se empuja el desarrollo de la información. Gracias a esta posibilidad de combinar información conocida con información nueva, se logra construir significados en una dimensión jerárquica, no limitada a la secuencia lineal de oraciones (Conte, 1977, citada por Bernárdez, 1982, p.56).

Como pudiste observar, el Tema de las dos oraciones se conecta por una relación de referencialidad e hiperonimia: “coherencia” es hipónimo de “noción” y cuando se señala “esta” se alude a “la coherencia”. Así, la progresión temática depende también de los mecanismos para mantener el referente que estudiamos al inicio del capítulo.

Vamos a hacer un paréntesis para decir que, en español, no todas las oraciones tienen tema. A veces es porque está elidido, como ya lo vimos en el apartado 3.1.1. Pero también se presenta el caso de los verbos existenciales y los impersonales:

Existen tres formas de progresión temática: constante, lineal y derivada. Se reconocen distintas definiciones de texto.

A partir de la articulación entre el Tema y el Rema, o lo que es lo mismo, entre la información conocida y la información nueva, Danés (1974) va a proponer tres esquemas básicos de progresión temática: constante, lineal y derivada, y los va a esquematizar así:



Van Dijk (1980b) va a simplificar el esquema así:

Constante: [(a-b) (a-c) (a-d)...]

Lineal: [(a-b) (b-c) (c-d)...]

Siguiendo el patrón, la progresión derivada quedaría: [(a- b, c, d) (b-e) (c-f) (d-g)]

En estas fórmulas, cada elemento entre paréntesis corresponde a una oración, la primera letra representa el tema y la segunda corresponde al rema, los corchetes indican la delimitación de los párrafos.

Revisemos con más detalle cada tipo de progresión:

3.3.3 Progresión temática constante

En la progresión temática constante, todas las proposiciones parten del mismo Tema y se va añadiendo información en cada uno de los Remas. Observa el ejemplo:

*Diversas **definiciones de texto** han sido propuestas por autores como Romeu (1985); Van Dijk (1983); Saldívar y Rodríguez (2018), pero **todas** coinciden en señalar, de una manera u otra, que son registros orales y escritos en sus diversas formas, portadoras de significados. Es todo lo que se dice o escribe en un contexto situacional específico y con una intención comunicativa. **Un texto** puede ser una oración, un párrafo o una novela. Lo que **lo** define como tal es que será siempre un enunciado significativo, que expresa una significación, que tiene una determinada intención y se produce en un contexto dado, independientemente de su extensión.*

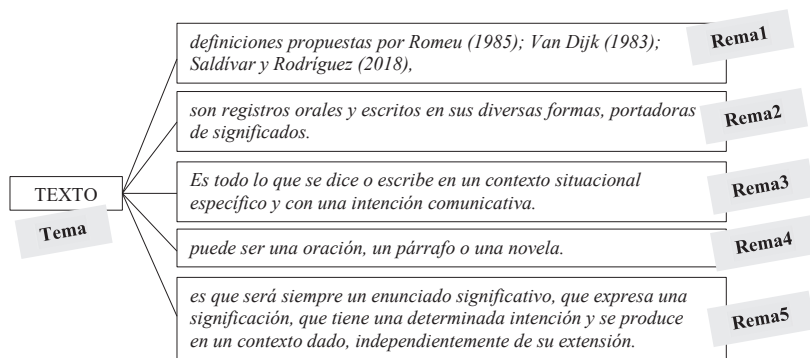
*Iglesias, T.; González, A. y Hernández, D. (2019). La progresión temática y la coherencia como criterios textuales en la construcción de párrafos. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 293-309*

Veamos las proposiciones por separado para comprender mejor la forma como se realiza la progresión temática constante, teniendo en cuenta también los mecanismos para mantener el referente que estudiamos al inicio de este capítulo:

	TEMA	REMA
1	<i>Diversas definiciones de texto</i>	<i>han sido propuestas por autores como Romeu (1985); Van Dijk (1983); Saldívar y Rodríguez (2018),</i>
2	<i>pero todas las definiciones de texto</i>	<i>coinciden en señalar, de una manera u otra, que son registros orales y escritos en sus diversas formas, portadoras de significados.</i>
3	<i>Texto</i>	<i>Es todo lo que se dice o escribe en un contexto situacional específico y con una intención comunicativa.</i>
4	<i>Un texto</i>	<i>puede ser una oración, un párrafo o una novela.</i>
5	<i>Lo que lo define como tal</i>	<i>es que será siempre un enunciado significativo, que expresa una significación, que tiene una determinada intención y se produce en un contexto dado, independientemente de su extensión.</i>

Como se puede observar, todas las proposiciones tienen como Tema el término “texto”. La segunda oración tiene un referente “todas” que alude a las definiciones de texto. La tercera oración continúa con un sujeto elidido, luego aparece de nuevo el término “texto” de manera más puntual, y finaliza con un referente “lo” que, de nuevo, reemplaza el concepto de “texto”.

Cuando la información se desarrolla a partir de una progresión temática constante, su comprensión es un tanto más accesible puesto que el contenido gira alrededor de un solo concepto, así que la mente del lector puede centrarse únicamente en la información nueva proporcionada en el rema de cada proposición. En este sentido, podemos elaborar fácilmente un esquema:



TALLER 8

1. Subraya el Tema de cada proposición (por lo general, el tema es todo lo que aparece antes del verbo conjugado).

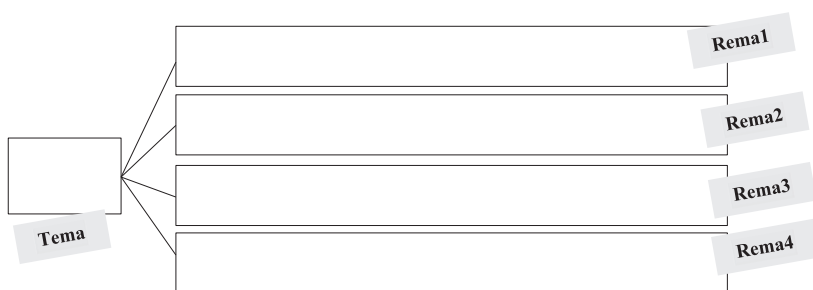
La progresión temática, entendida como vinculación entre los temas de las proposiciones, mantiene la continuidad, la unidad discursiva que posibilita la cohesión al erigirse en un hilo textual conductor. Se refiere a la manera como se vinculan los temas –conocidos- de los distintos enunciados de un texto. Se distingue de la progresión remática, que remite al suministro de información nueva, no conocida por parte del receptor. La progresión temática es la vinculación, el hilo conductor de la progresión remática.

Villegas, C. (1999). La estructuración discursiva por medio de la progresión temática. *Lengua y habla*, 4(1), 85-97.

2. Identifica el mecanismo para mantener el referente usado en el párrafo anterior (elisión, referencia, repetición, sinónimo...).

Dentro de las cuatro proposiciones que conforman el texto, aparecen dos _____ y dos _____.

3. Completa el esquema.



3.3.4 Progresión temática lineal

En la progresión temática lineal, el Rema de la primera proposición se convierte en el Tema de la segunda proposición. De esta manera, el Rema que era información nueva, se convierte en información conocida. Observa el ejemplo:

*Tema y rema constituyen un **vínculo cognoscitivo** entre los participantes del acto comunicativo. Todos los **procesos cognoscitivos** que regulan la progresión temática y la progresión remática forman parte del contexto psicológico (Sánchez, 1989, p.191). Este contexto es el que permitirá que el sujeto evalúe constantemente lo que quiere expresar y lo que presume como necesidades informativas del receptor.*

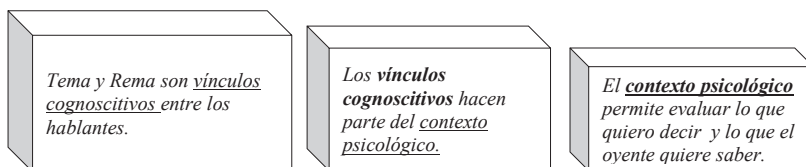
Villegas, C. (1999). La estructuración discursiva por medio de la progresión temática. *Lengua y habla*, 4(1), 85-97.

Veamos cómo queda si lo analizamos desde el esquema de Danés:

Tema y rema	constituyen un vínculo cognoscitivo entre los participantes del acto comunicativo.	Rema 1
Tema 1	Todos los procesos cognoscitivos que regulan la progresión temática y la progresión remática.	forman parte del contexto psicológico de los hablantes (Sánchez, 1989, p.191).
Tema 2	Este contexto	es el que permitirá que el sujeto evalúe constantemente lo que quiere expresar y lo que presume como necesidades informativas del receptor.
Tema 3		Rema 3

La progresión temática lineal puede ser un tanto más compleja porque no existe un mismo punto de partida para todas las proposiciones, sino que se añade información al concepto que se menciona como “nuevo” al

final de cada proposición, como si fueran muñecas rusas o cajas chinas; en ese sentido, es posible perder de vista el referente inicial. Fíjate que en el ejemplo anterior, se inicia definiendo el concepto de Tema y Rema, luego menciona un proceso cognoscitivo y termina aludiendo a un contexto, ¿qué relación existe entre estos elementos?



TALLER 9

1. Subraya el Tema de cada proposición (por lo general, el tema es todo lo que aparece antes del verbo conjugado).
2. Resalta el término en el Rema que se convierte en Tema en la siguiente proposición.

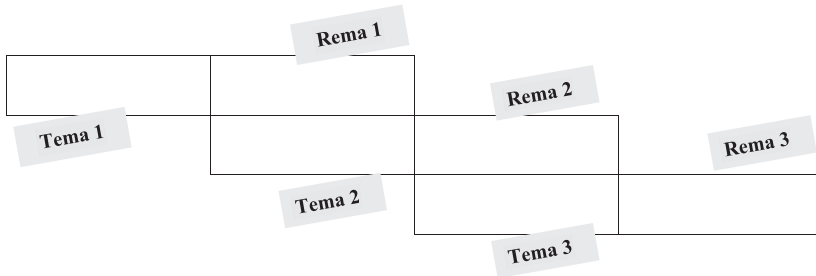
Los textos no pueden mantener un tipo único de progresión temática. La progresión compleja puede incluir la ruptura temática, es decir, la irrupción de un elemento nuevo actúa como tema para recontextualizar o volver al tema por otro camino, a veces para introducir un nuevo tema (Calsamiglia y Tusón, 2001).

3. Identifica el mecanismo para mantener el referente (elisión, referencia, repetición, sinónimo...). Ten en cuenta que el segmento solo tiene tres oraciones (dos de ellas están separadas por el conector “es decir”).

El tema de la segunda proposición se conecta con el rema de la primera a través del término _____ entre quienes existe una relación de _____.

El tema de la tercera proposición se conecta con el rema de la segunda a través del término _____, es decir, una relación de _____.

4. Completa el esquema.

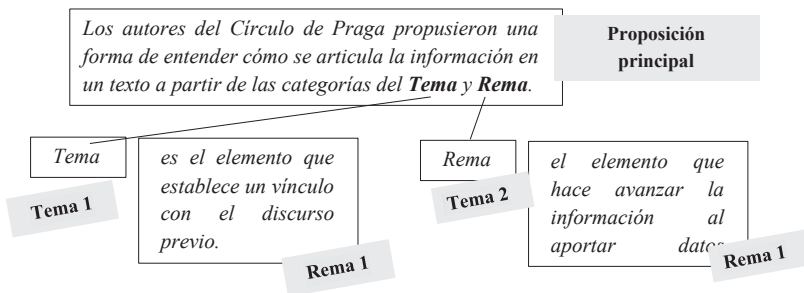


3.3.5 Progresión temática derivada

En este tipo de despliegue del contenido, aparece una proposición principal que anticipa los datos de las demás proposiciones; ya sea en el Tema o en el Rema de la proposición principal, aparecen conceptos que luego van a ser retomados, generalmente, en el Tema de las proposiciones siguientes. Como ocurre en:

Los autores del Círculo de Praga propusieron una forma de entender cómo se articula la información en un texto a partir de las categorías del Tema y Rema. El tema es el elemento que establece un vínculo con el discurso previo. El rema el elemento que hace avanzar la información al aportar datos nuevos. (Adaptado de Calsamiglia y Tusón, 2001)

Si graficamos los componentes del texto anterior, tendríamos algo así:



Como puedes ver, no existe una relación directa entre las proposiciones dos y tres, el nexos que genera unidad semántica está determinado por la correspondencia con la proposición principal.

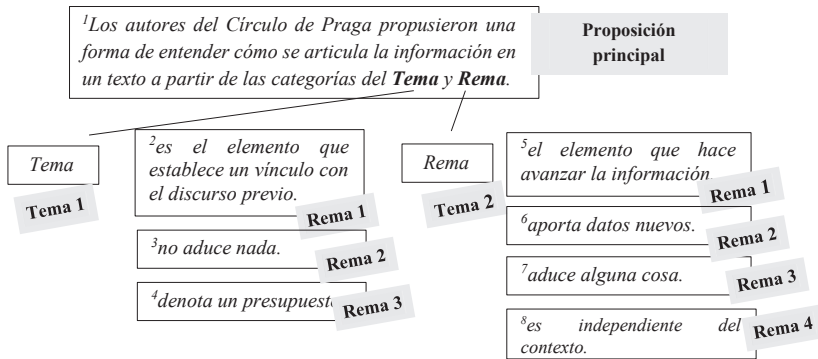
Se trata de una progresión más orientada a la construcción de párrafos que a una simple esquematización de la secuencia de oraciones, esto es así porque, a diferencia de los otros dos tipos de progresión, se construye a partir de la oración principal y al menos dos proposiciones que desarrollan el contenido de dicha proposición.

La comprensión de un texto que utiliza progresión temática derivada puede ser más fácil en tanto anticipa al lector el contenido de lo que vendrá y eso le permite situarse en un contexto general a partir del cual empezar a construir detalles. Es de señalar que el desarrollo del contenido que se presenta en la proposición principal puede generarse a partir de varias proposiciones que, a su vez, pueden estar ligadas mediante otros tipos de progresión, como ocurre si añadimos información al ejemplo anterior:

¹Los autores del Círculo de Praga propusieron una forma de entender cómo se articula la información en un texto a partir de las categorías del Tema y Rema. ²El tema es el elemento que establece un vínculo con el discurso previo, ³presenta datos conocidos, ⁴no aduce nada y denota un presupuesto. ⁵El rema el elemento que hace avanzar la información, ⁶aporta datos nuevos, ⁷presenta o aduce alguna cosa y ⁸es independiente del contexto.

Adaptado de Calsamiglia y Tusón. (2001).

Si incluimos las proposiciones que hemos añadido dentro de la gráfica, obtendríamos un esquema como este:



El diagrama permite observar que la proposición 1 genera una progresión derivada que introduce las proposiciones 2 y 5. Por su parte, el desarrollo de los conceptos se establece a través de una progresión de tema constante en las proposiciones 2, 3 y 4; y una nueva secuencia también de progresión constante, pero con un tema distinto en las proposiciones 5,6, 7 y 8.

En muchos otros casos será frecuente que aparezcan secuencias lineales intercaladas con secuencias de tema constante. Esto es así porque la información que se transmite lo exige. Solo mediante este tipo de estructuras es posible re-presentar la realidad; de lo contrario serían una lista de ideas (como en la progresión constante) o una serie de conceptos en espiral que pierden el término que les es común.

TALLER 10

1. Subraya el Tema de cada proposición (por lo general, el tema es todo lo que aparece antes del verbo conjugado).

Bernárdez (1992) señala que tema-remas no pertenecen a la estructura superficial, sino a la profunda. A nivel profundo se vincularían los contenidos semánticos y las nociones dado-nuevo. A nivel superficial, se relacionarían los elementos lingüísticos estructurales que representan los contenidos semánticos (el tema y el rema).

Villegas, C. (1999). La estructuración discursiva por medio de la progresión temática. *Lengua y habla*, 4(1), 85-97.

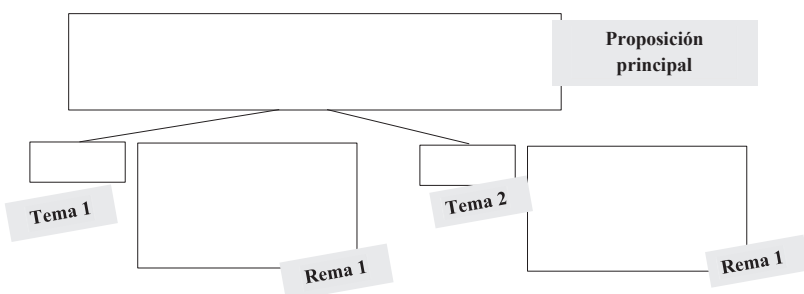
2. Traza una línea para unir los temas que se conectan.

3. Identifica el mecanismo para mantener el referente (elisión, referencia, repetición, sinónimo...). Ten en cuenta que el segmento solo tiene tres oraciones.

El tema de la segunda proposición se conecta con el rema de la primera a través del término _____, es decir, se presenta una relación de _____.

El tema de la tercera proposición se conecta con el rema de la primera a través del término _____, es decir, se presenta una relación de _____.

4. Completa el esquema.



3.3.6 Otros tipos de progresión

Es importante señalar que estas aproximaciones propuestas por Danés son solo la punta del iceberg, en realidad, un texto no se desarrolla únicamente siguiendo una progresión de tipo constante o lineal, de hecho es imposible que así sea. En el primer caso, terminaría siendo una enumeración de ideas sobre un tema; en el segundo caso, la pérdida del referente inicial generaría un texto incoherente. La progresión temática derivada va un paso más allá en tanto abre la posibilidad de entender el desarrollo de la información, no a partir de una oración tras otra,

sino de manera interrumpida, es decir, la primera proposición puede anticipar tres conceptos, cada concepto se desarrolla en una proposición secuencial pero entre ellos no existe una progresión constante ni lineal, solo se relacionan a través de su conexión con la proposición principal. Pero es usual también que la conexión entre oraciones se presente a partir de los datos ubicados en el lugar del rema o entre el tema de la primera oración y el rema de la segunda.

El punto es entender el desarrollo del contenido en el texto como una secuencialidad de ideas que se relacionan entre sí ya sea por sus conexiones entre los Temas, entre el Rema de la primera oración y el Tema de la segunda, entre algún elemento de la proposición principal y los Temas de las siguientes; o bien, porque estas conexiones se presentan de manera interrumpida a lo largo de las secuencias oraciones; o bien porque la conexión se establece entre los Remas o entre el Rema de la segunda oración y el Tema de la primera. Observemos un ejemplo:

*La información discurre a lo largo del discurso encapsulada en los Temas y los Remas de cada una de las oraciones que forman un texto, creando unas **cadena léxicas y referenciales** que enlazan Temas con otros Temas o Temas con Remas. En 1974, el lingüista Frantisek Danes, de la Escuela de Praga, desarrolló desde una perspectiva funcional un marco conceptual para caracterizar y clasificar **estas cadenas**, que él denominó **modelos de progresión temática (PT)**.*

Alonso, M. (1997). Un estudio de la progresión temática. ASELE, Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.

La segunda proposición tiene como tema “en 1974, el lingüista Frantisek Danés, de la Escuela de Praga”, ninguno de los términos se conecta con la proposición anterior, de hecho es una información totalmente nueva que aparece por primera vez en el texto original. Pero si continuamos la lectura, encontramos que en el rema se mencionan “estas cadenas”, haciendo referencia a las “cadena léxicas y referenciales”. Observémoslo en un esquema:

<i>La información</i>	<i>discurre a lo largo del discurso encapsulada en los Temas y los Remas de cada una de las oraciones que forman un texto, creando unas cadenas léxicas y referenciales que enlazan Temas con otros Temas o Temas con Remas.</i>
<i>En 1974, el lingüista Frantisek Danés, de la Escuela de Praga,</i>	<i>desarrolló desde una perspectiva funcional un marco conceptual para caracterizar y clasificar estas cadenas, que él denominó modelos de progresión temática (PT).</i>

Ambos elementos aparecen en el rema de las proposiciones, la conexión sería entonces de tipo rema-remas. Esto es perfectamente posible aun cuando no aparezca dentro de la clasificación propuesta por Danés.

TALLER 11

El siguiente texto combina los esquemas de progresión temática propuestos por Danés y otras formas de ordenar el contenido que también son de frecuente aparición.

<p style="text-align: center;">UN ESTUDIO DE LA PROGRESIÓN TEMÁTICA EN LAS COMPOSICIONES ESCRITAS DE LOS ALUMNOS DE E/LE M*Isabel Alonso Belmonte Universidad Complutense de Madrid</p> <p>1. Introducción</p> <p>Hasta hace muy poco tiempo, los profesores de L2 evaluaban las composiciones escritas de sus alumnos corrigiendo casi únicamente los errores gramaticales que encontraban en ellas. Sin embargo, a menudo nos tropezamos con redacciones que, aunque son correctas desde el punto de vista gramatical, globalmente no «suenan» bien, ya que no parece haber conexión entre sus frases. Esta falta de cohesión textual resulta especialmente evidente en textos de cierta complejidad, en los que la organización de las ideas juega un papel esencial.</p> <p>Si bien en los últimos años tanto profesores como autores de materiales de español como lengua extranjera (E/LE) han comenzado a trabajar en actividades sobre conectores discursivos, pronombres deícticos, sustitución sinonímica, repetición léxica, etcétera, hemos constatado que en muchos casos, el problema de nuestros alumnos persiste: sus composiciones muestran falta de conexión interna.</p>

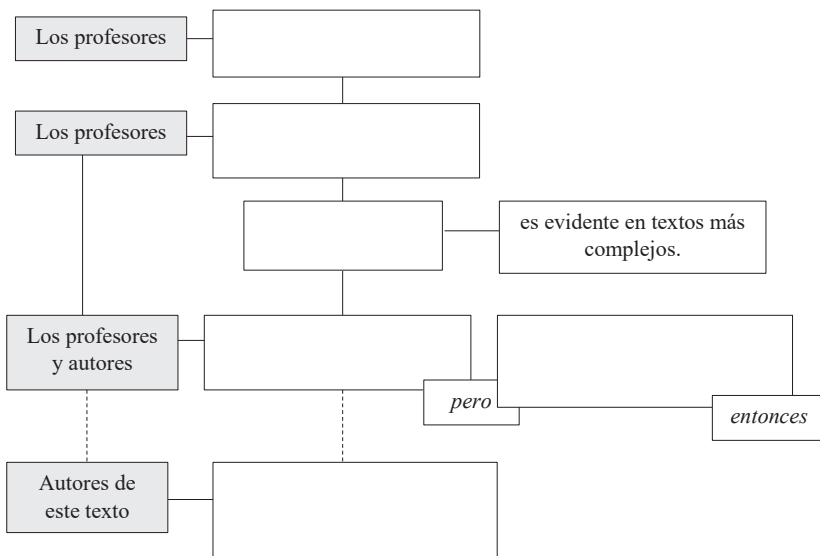
Conscientes de esta realidad, hemos comenzado a indagar sobre el fenómeno de la cohesión textual en la expresión escrita de L2, sobre cuáles podrían ser las formas de mejorarla y las posibles herramientas para evaluarla. Fruto de esta investigación presentamos esta comunicación, que es un estudio preliminar sobre la materia.

Alonso, M. (1997). Un estudio de la progresión temática. ASELE, Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.

1. Separa cada proposición del texto e identifica el Tema y el Rema (Para efectos prácticos, vamos a tomar como proposición de la mayúscula hasta el punto. Ten en cuenta que algunas proposiciones no tienen Tema o está elidido). Para ello, completa la tabla:

Tema	Rema
<i>Párrafo 1</i>	
Hasta hace muy poco tiempo, los profesores de L2	
	tropezamos con redacciones que, aunque son correctas desde el punto de vista gramatical, globalmente no «suenan» bien, ya <u>que no parece haber conexión entre sus frases.</u>
<i>Párrafo 2</i>	
Si bien en los últimos años tanto profesores como autores de materiales de español como lengua extranjera (E/LE)	
<i>Párrafo 3</i>	

2. Completa el esquema del texto para evidenciar la progresión temática.



4

**CAPÍTULO
CUATRO**

COHERENCIA

Objetivo del capítulo: *Determinar el grado de coherencia en distintos textos escritos, así como las razones por las cuales se logra (o no) la coherencia.*

En el capítulo dos señalamos que las propiedades eminentemente lingüísticas para que una secuencia de oraciones se considere como texto, es que sea coherente y cohesiva. Ya estudiamos la cohesión como la serie de elementos que permiten mantener el hilo temático, establecer relaciones lógicas entre las ideas y desarrollar el contenido según parámetros de información conocida e información nueva. Estos elementos determinan en gran medida que el texto logre un sentido lógico, es decir, que sea coherente. Sin embargo, no son la única cuestión a tener en cuenta. Fíjate en este segmento:

La coherencia es una propiedad pragmática del texto. Esta propiedad pertenece al señor Halliday. Él y otros investigadores son reconocidos en el campo de los estudios socioculturales, es decir, sus publicaciones se encuentran especialmente en el campo de la lingüística.

El texto anterior cuenta con elementos referenciales, usa una conjunción y combina progresión temática lineal y constante. Sin embargo, no es un texto coherente por razones semánticas y pragmáticas. En principio, cuando se menciona “esta propiedad” parece que se refiere a la coherencia, pero al decir que “pertenece al señor Halliday” parece que se sale de la lingüística para entrar al campo de los bienes raíces. Luego, el pronombre “él” mantiene el referente con Halliday, pero ya no con relación al tema de la coherencia sino que pasa a enfocarse en los estudios del autor. Finalmente, el conector “es decir” intenta explicar la razón por la cual los estudios de Halliday se enmarcan en un enfoque sociocultural, pero lo que ocurre es que inserta una idea nueva indirectamente relacionada con la anterior; se deja al lector la tarea de concebir la lingüística desde un enfoque sociocultural.

La coherencia entonces es la encargada de “asegurar la continuidad del sentido y la interconectividad del contenido textual” (Beaugrande y Dressler, ([1981]1997), p.9). Adoptando conceptos chomskyanos, es

posible afirmar que la coherencia se refiere a propiedades de significado a nivel de la estructura profunda que pueden quedar latentes y no se manifiestan en el texto porque hacen parte de nuestra experiencia del mundo. Es lo que nos permite comprender las metáforas, los chistes o las caricaturas; estos elementos incluyen un significado más allá de la superficie textual. La coherencia también puede relacionarse con el concepto de *textura* propuesto por Halliday y Hasan (1976, p.2):

The concept of TEXTURE is entirely appropriate to express the property of “being a text”. A text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text. It derives this texture from the fact that it functions as a unity with respect to its environment.

Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 319) señalan que la coherencia

Hace referencia al dominio del procesamiento de la información. El mensaje o la información que vehiculan los textos, se estructura de una determinada forma, según cada situación de comunicación. La coherencia establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.). Por ejemplo, las redacciones o las exposiciones de los alumnos que son desorganizadas, que repiten ideas y las mezclan, y que no dicen las cosas de forma ordenada, aquellas que no tienen ningún esquema -diríamos-, son textos incoherentes.

Si la coherencia tiene que ver con un sentido lógico que trasciende aspectos gramaticales, para construir significados a lo largo de toda la estructura textual, revisemos algunas de las condiciones para lograrla, más allá de los elementos cohesivos estudiados en el capítulo anterior.

4.1 Relaciones de significado

Como ya lo hemos visto, Van Dijk (1980b) resalta que la coherencia se trata de una propiedad semántica basada en “relaciones de identidad referencial”, es decir, aparecen pronombres, demostrativos, repeticiones

y merónimos que aluden a un mismo concepto mencionado en el texto o algún aspecto de la realidad conocido por los interlocutores. Gracias a estas relaciones, se mantiene el hilo temático. Sin embargo, es posible que estas conexiones no se encuentren explícitas en el texto o no aparezcan como una conexión directa. En ese caso, el discurso es interpretable mientras los términos se mantengan en la misma “dimensión”; para ello, el lector/oyente, debe presentar cierto grado de experticia que le permita inferir esa dimensión. Observa el siguiente ejemplo:

No podemos tratar una teoría del texto como una extensión de la teoría gramatical y establecer sistemas formales para decidir qué es un texto. No es fácil pasar de la definición formal de una oración a la interpretación de oraciones particulares del lenguaje en uso; y este problema es considerablemente más amplio en el caso del texto.

Halliday, M. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text*. Oxford University press.

Entre estas proposiciones, no parece existir un término que las relacione. Pero si tenemos una cierta conciencia metalingüística y aplicamos nuestra experticia en el tema, podemos identificar la conexión. En principio, observemos que las dos proposiciones tienen una estructura semejante, ambas inician con una negación que permite oponer la teoría del texto con la teoría gramatical. El término gramatical se asocia con lo “formal”, y entonces podemos inferir que texto se relaciona con “interpretación”; lo cual corresponde con la teoría que hemos estado estudiando.

*No podemos tratar una teoría del texto como una extensión de la **teoría gramatical** y establecer **sistemas formales** para decidir qué es un texto.*

*No es fácil pasar de la **definición formal** de una oración a la interpretación de oraciones particulares del lenguaje en uso*

Sin embargo, el escritor puede cometer errores en la elección de los términos y provocar un texto incoherente, como ocurre en: *Fue un gol de odontología* o en *Dieta basada en hidrocarburos*. Es claro que se presenta un lapsus con la palabra adecuada que sería *antología*⁶ en el primer caso y *carbohidratos*, en el segundo. Así, fenómenos

6 Digno de ser destacado, extraordinario. (Diccionario RAE, 2010).

como la paranomasia (palabras con sonidos semejantes pero significados distintos) pueden generar incoherencias. En este caso, la coherencia no depende de la experticia del lector sino de las habilidades del escritor.

Gran parte de esas habilidades para establecer relaciones con conexiones poco explícitas pueden fortalecerse con ejercicios de razonamiento verbal, es decir, entrenando la capacidad de usar el lenguaje de manera apropiada para establecer relaciones entre los datos del texto. Resolvamos algunos ejercicios:

TALLER 1

1. Con las relaciones por analogía podemos determinar el marco o la dimensión a la que pertenecen o no algunos términos. Selecciona el término que no corresponde al conjunto. Escribe la razón de la exclusión. Te ayudo con el primero:

<p>DAR</p> <p>a. Ofrecer b. Proporcionar c. Suministrar d. Proveer e. Efectuar</p> <p><i>¿Por qué el término señalado no corresponde con los demás? <u>Todos significa “entregar”, menos “efectuar” que corresponde a “realizar”.</u></i></p>	<p>RECEPTOR</p> <p>a. Código b. Emisor c. Conversación d. Canal e. Mensaje</p> <p><i>¿Por qué el término señalado no corresponde con los demás?</i></p> <p>_____</p>	<p>LENGUAJE</p> <p>a. Informativo b. Emotivo c. Lesivo d. Representativo e. Apelativo</p> <p><i>¿Por qué el término señalado no corresponde con los demás?</i></p> <p>_____</p>
<p>COHERENCIA</p> <p>a. contradicción b. incongruencia c. disparate d. conexión e. inconsistencia</p> <p><i>¿Por qué el término señalado no corresponde con los demás?</i></p> <p>_____</p>	<p>TEXTO</p> <p>a. palabra b. frase. c. discurso d. oración e. argumento</p> <p><i>¿Por qué el término señalado no corresponde con los demás?</i></p> <p>_____</p>	<p>TEXTO</p> <p>a. libro b. cuento c. gramática d. noticia e. “niños en la vía”</p> <p><i>¿Por qué el término señalado no corresponde con los demás?</i></p> <p>_____</p>

2. Completa las oraciones con el par que corresponda⁷.

La reactivación del país depende también del incremento de las

- a. económica – exportaciones
- b. política – extradiciones
- c. moral – sanciones
- d. social – riquezas

Mucho de nuestro conocimiento de los dinosaurios proviene de huesos excavados, que en _____ con otras pistas como las huellas y huesos fosilizados nos ayudan a _____ la evolución de estas criaturas.

- a. convergencia ... suplantar
- b. divergencia ... decodificar
- c. oposición ... ampliar
- d. combinación ... rastrear

Como el Sr. González no _____ ni defendía cada lado de la disputa laboral, ambas partes admiraban su _____ periodística.

- a. criticaba ... vitalidad
- b. atacaba ... neutralidad
- c. confrontaba ... aptitud
- d. protegía ... sagacidad

La dipsomanía es la necesidad _____ de tomar bebidas _____.

- a. destructiva – gaseosas
- b. irracional – heladas
- c. irresistible – alcohólicas
- d. opcional – importadas

Un equipo de docentes ha publicado en la página de Educaplus varios ejercicios que te ayudarán a desarrollar tu razonamiento verbal. Puedes encontrarlos en: <https://educarplus.com/2016/12/ejercicios-resueltos-de-razonamiento-verbal-o-lengua-y-literatura.html>

⁷ Tomado de: Educaplus <https://drive.google.com/file/d/0B-JyZ7WJiu5tVXIXZxpCR21NSWc/view> Revisado en julio de 2019.

4.2 Orden de las palabras

Van Dijk (1980b) expone otro caso de coherencia semántica a nivel del orden de las palabras. Señala que un texto “normal” presenta secuencias temporales y causales de manera lineal u ordenado en jerarquías (de lo particular a lo general o viceversa). Aunque, es evidente que

bajo ciertas condiciones, estas ordenaciones pueden transformarse. Un conjunto de estas condiciones es pragmático, relativo a la importancia comunicativa de ciertas proposiciones. Otras transformaciones son, más generalmente, perceptuales y epistémicas: no es la ordenación misma de los hechos, sino la ordenación de las percepciones y conocimiento acerca de las mismas lo que determina la estructura del discurso (Van Dijk, 1980b, p.154).

Podemos utilizar estas posibilidades de transformación para analizar textos que cambian de significado cuando se leen de manera inversa, como ocurre en el siguiente fragmento del poema de Abdullah Shoaiib:

Soy muy feo,
así que no trates de convencerme de que
soy una persona muy hermosa
porque al final del día
odio todo lo que soy en todos los sentidos
y no voy a mentirme a mí mismo al decir que
lo que importa es la belleza interior.

Abdullah Shoaiib

Tomado de:

<https://lenguas.iteso.mx/documents/11336/0/Programa+de+mano+FP+%281%29.pdf/a14345e7-a2a3-4a79-9058-f956d287a1f2>

Se trata de una posición bastante pesimista frente a la realidad, pero si lo leemos en sentido inverso, es decir, desde el último verso hasta el primero, veremos que se modifica totalmente el significado, ¿cómo es eso posible? En principio, observa el conector de causa con el cual se inicia la segunda línea: “así que”. Si intercambiamos los datos, la causa en una oración, pasará a ser la consecuencia, en la otra oración.

Soy muy feo, así que no trates de convencerme de que soy una persona muy hermosa .
 soy una persona muy hermosa así que no trates de convencerme de que soy muy feo.

Algo similar ocurre con el siguiente conector de causa en la cuarta línea: “porque”. Aunque este requiere una oración previa que contextualice el sentido del texto:

no trates de convencerme de que soy una persona muy hermosa <u>porque</u> al final del día odio todo lo que soy en todos los sentidos	no voy a mentirme a mí mismo al decir que odio todo lo que soy en todos los sentidos <u>porque</u> al final del día soy una persona muy hermosa
--	--

También se usa un conector de adición: “y” en el penúltimo verso. En este caso, Conector de adición, como el renglón 1 y el renglón 3 tienen ideas contrarias, lo que hace el autor es falsear la 3 con una oración negativa en el medio.

odio todo lo que soy en todos los sentidos <u>y no voy a mentirme a mí mismo al decir que</u> lo que importa es la belleza interior.	lo que importa es la belleza interior <u>y no voy a mentirme a mí mismo al decir que</u> odio todo lo que soy en todos los sentidos
--	---

El orden en el que aparecen las palabras podría llegar a generar ambigüedades, como lo vimos en el ejemplo de *Antonio fue a la casa de Rafael en su auto*. No queda claro de quién es el auto; pero si lo reordenamos: *Antonio fue en su auto a la casa de Rafael* queda completamente claro.

Resolvamos algunos ejercicios que nos ayuden a practicar lo que hemos estudiado.

TALLER 2

1. Analiza el resto del poema de *Abdullah Shoaiib*. ¿Qué otros elementos gramaticales utiliza para lograr el efecto contrario al ser leído de manera inversa? Te ayudo subrayando los conectores clave.

lo que importa es la belleza interior.
*Así que, ten por seguro que me **recordaré** a mi mismo **que**
 soy una persona inútil y terrible
 y nada de lo que me digas me hará **creer que**
 todavía merezco amor
porque sea como sea,
 no soy lo suficiente bueno para ser amado
 y no estoy en posición de creer **que**
 la belleza existe dentro de mí,
porque cada vez que me miro en el espejo, pienso
 ¿Soy tan feo como dicen las personas que soy?*

V

2. Identifica los problemas de ambigüedad en las siguientes oraciones. Corrígelas:

<i>Ejemplo</i>	<i>Problema de ambigüedad</i>	<i>Ejemplo coherente</i>
<i>Vendemos zapatos de cuero de señora.</i>		
<i>Pasaré aquí solo este verano.</i>		
<i>Un guardaespaldas del militar que falleció.</i>		
<i>Derrumbes que originaron las fuertes lluvias en Antioquia y Cauca.</i>		

4.3 Relación con los mundos posibles

Es frecuente que las proposiciones en un discurso no se encuentran explícitamente relacionadas, y necesitamos usar nuestro conocimiento del mundo y de la lengua para inferir la conexión. Van Dijk (1980a) resalta que la coherencia depende en la posibilidad de relacionar los hechos que se presentan en las distintas proposiciones. Como hablantes nativos, habitantes de una cultura, contamos con patrones de producción e interpretación del mundo que nos permiten establecer relaciones entre los hechos, aunque no se hallen explícitos en los enunciados. El autor propone el siguiente ejemplo:

Hubo una tempestad. Los caminos están cubiertos de hojas y ramas.

Nuestro conocimiento del mundo nos permite establecer una relación causal entre ambas circunstancias aunque no se incluya un conector que evidencie la conexión directa entre los términos de cada segmento y en consecuencia, no se logre establecer ningún tipo de progresión temática. No es necesario que nadie nos explique que los fuertes vientos en una tempestad pueden provocar la caída de las ramas de los árboles sobre las carreteras.

Otro ejemplo propuesto por Van Dijk, permite comprender la coherencia en relación con los fenómenos del mundo sino también con los contextos de situación en el marco de los cuales ocurren los hechos. Así, es coherente una proposición como *Juan fue a la tienda y pidió una cerveza*, pero no tiene sentido señalar que *Juan fue a clase de lingüística y pidió una cerveza*.

En el ejemplo de la tempestad, los hechos no están conectados, pero podemos inferir la relación. En el ejemplo de Juan, sabemos que no existe una conexión entre los hechos (a menos, claro, que se trate de una situación anecdótica, irónica o una creación literaria). De tal manera, “la "coherencia" solo puede ser asignada (completamente) dentro de ciertos contextos, por usuarios de una lengua que pertenecen a una misma época y cultura” (Van Dijk, 1980a, p.42).

TALLER 3

1. Utiliza tu conocimiento del mundo para determinar qué es lo que causa la incoherencia en estos textos. Completa la tabla. Te ayudo con el primero:

<i>Ejemplo</i>	<i>Problema de ambigüedad</i>	<i>Ejemplo coherente</i>
<i>Vendemos zapatos de cuero de señora.</i>		
<i>Pasaré aquí solo este verano.</i>		
<i>Un guardaespaldas del militar que falleció.</i>		
<i>Derrumbes que originaron las fuertes lluvias en Antioquia y Cauca.</i>		

4.4 Puntuación

Aunque se trate de una cuestión más abordada en manuales de redacción y libros de ortografía, la puntuación es un elemento clave que puede modificar el sentido y la coherencia del texto; pero es además una de las dificultades más comunes en la escritura, especialmente el uso del punto seguido. Es fácil encontrar ejemplos del tipo: no es lo mismo “vamos a comer, niños” que “vamos a comer niños”. Según las normas de uso de la coma, esta permite separar el vocativo, de modo que añadirla en la primera oración, permite comprender que el hablante está invitando a los niños a comer, mientras que en el segundo caso, los niños hacen parte del menú porque corresponde al complemento directo del verbo (¿qué vamos a comer?).

Otro ejemplo clásico es el de la sentencia: “Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer andaría en cuatro patas en su búsqueda”. En este caso tenemos dos posibilidades para ubicar la coma y transformar el sentido según quién sea el sujeto de la oración. De un lado, es posible afirmar: “Si el hombre supiera realmente el valor que tiene, la mujer andaría en cuatro patas en su búsqueda”, siendo así, solo si el hombre reconoce su propia valía, entonces la mujer sabrá valorarlo también. Pero al cambiar la coma, y ubicarla después de “la mujer”, se convierte en complemento directo y es ella quien debe ser valorada.

Como ves, se trata de funciones gramaticales, pero con una alta repercusión en el sentido del texto. Debido a que el escritor novato no cuenta con un dominio adecuado de los signos de puntuación, prefiere

reemplazarlos por referenciales o gerundios⁸, lo cual genera un texto incoherente. Al no separar las ideas de manera adecuada, no es fácil comprenderlas ni como oraciones independientes ni desde la relación de significado que debería existir entre ellas. Observa este caso:

El texto funciona como un proceso, donde el escritor tiene una visión de mundo, que refleja en palabras escritas, dirigiéndose a un público con la intención de comunicar algo y ofrecer un producto porque, como dice Halliday, es material susceptible a ser registrado y analizado.

Una primera lectura genera la sensación de ser una secuencia de ideas sin conexión que claramente no responde a las condiciones de un texto; pero si eliminamos los elementos con los que se pretenden hilar las ideas y los reemplazamos por signos de puntuación, podríamos generar la coherencia necesaria.

Hagamos esta tarea paso a paso. Lo primero es separar las ideas, es decir, las oraciones que poseen sentido completo. También es importante eliminar los nexos porque ni “donde” ni “porque” generan una relación lógica adecuada:

1. *El texto funciona como un proceso, donde*
2. *el escritor tiene una visión de mundo, que refleja en palabras escritas,*
3. *[el escritor] se dirige ~~dirigiéndose~~ a un público con la intención de comunicar algo y ofrecer un producto ~~porque~~;*
4. *como dice Halliday, [el texto como producto] es material susceptible a ser registrado y analizado.*

Ahora construyamos la progresión temática que deberían llevar las oraciones.

Como podrás observar, en este caso se está intentando definir el concepto de “texto” desde la postura de Halliday: el texto es un proceso y al mismo tiempo un producto. Entonces creemos una progresión temática derivada; escribamos la oración principal:

8 Palabras terminadas en -ando, -endo, que suelen cumplir la función de adverbios, es decir, califican al verbo: dirigiendo, escribiendo, cantando, amando... Por ejemplo: Murió *amando* a su esposa. Contesta la pregunta ¿cómo + verbo? - ¿Cómo murió?

Según Halliday, el texto funciona como proceso y como producto.

Empezamos con el autor para enfatizar que es él quien propone ambos conceptos de texto.

Ahora desarrollemos la oración que se deriva de “proceso”, puede ser con una secuencia de oraciones en progresión temática lineal:

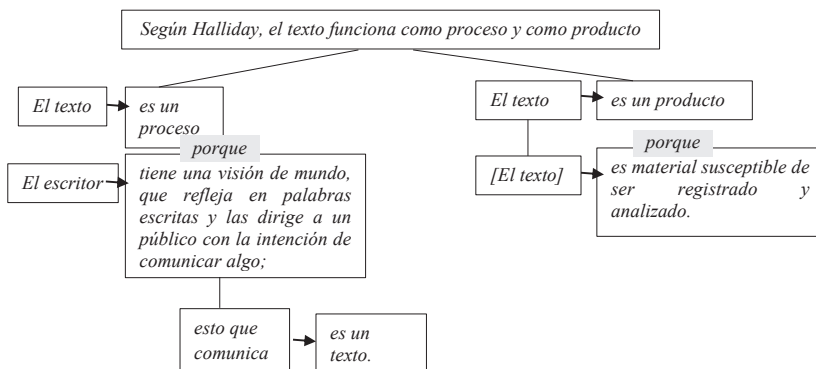
El texto es un proceso porque el escritor tiene una visión de mundo, que refleja en palabras escritas y las dirige a un público con la intención de comunicar algo; esto que comunica es un texto.

Observa que eliminamos el gerundio y construimos una nueva oración separada con la conjunción “y”, además, separamos “ofrecer un producto” como una nueva oración con sentido completo que además va a permitir insertar la siguiente definición.

Finalmente, armemos la oración que se deriva de “producto”, usemos la misma construcción con la que empezamos la secuencia anterior.

El texto es un producto porque es material susceptible a ser registrado y analizado.

Si lo vemos en un esquema de progresión temática sería algo así:



¿Dónde marcamos entonces la puntuación? En principio, punto seguido donde se separan los enunciados. Y añadimos la coma₁ que permite alterar el orden de la oración y empezar con un complemento, luego la coma₂ que suele usarse antes de conjunción para añadir una oración subordinada. Finalmente, el punto y coma que permite incluir una oración completa, ligada a la anterior.

Según Halliday,₁ el texto funciona como proceso y como producto. El texto es un proceso porque el escritor tiene una visión de mundo,₂ que refleja en palabras escritas y las dirige a un público con la intención de comunicar algo; esto que comunica es un producto. El texto es un producto porque es material susceptible a ser registrado y analizado.

Observemos las dos versiones en paralelo para apreciar mejor los cambios:

<i>Versión original escritor novel</i>	<i>Versión corregida escritor experto</i>
<i>El texto funciona como un proceso, donde el escritor tiene una visión de mundo, que refleja en palabras escritas, dirigiéndose a un público con la intención de comunicar algo y ofrecer un producto porque, como dice Halliday, es material susceptible a ser registrado y analizado.</i>	<i>Según Halliday, el texto funciona como proceso y como producto. El texto es un proceso porque el escritor tiene una visión de mundo, que refleja en palabras escritas y las dirige a un público con la intención de comunicar algo; esto que comunica es un producto. El texto es un producto porque es material susceptible a ser registrado y analizado.</i>

TALLER 4

1. Busca en internet o en una enciclopedia las normas de uso de la coma, el punto y el punto y coma. Luego explica cuál es la norma que se aplica en cada uno de los signos de puntuación del siguiente texto:

Entendida como propiedad pragmática,¹ la coherencia de un texto es el resultado de la acción conjunta y cooperativa de su emisor y su destinatario.² No se encuentra,³ pues, únicamente en el texto,⁴ sino en el contexto cognitivo compartido al que uno y otro recurre para establecerla.⁵ Desde esta óptica,⁶ el texto actúa a modo de una serie de instrucciones,⁷ facilitadas a través de los diferentes mecanismos de cohesión,⁷ que guían al destinatario en la interpretación textual.⁸ Es,⁹ por lo tanto,⁹ una propiedad atribuida al texto por el sujeto que lo interpreta.¹⁰ La coherencia no exige necesariamente coincidencia con el conocimiento que los interlocutores tienen del mundo real,¹¹ en el que se produce el discurso;¹² puede coincidir con el que tengan de un mundo imaginario,¹³ creado por el mismo discurso.¹⁴ Una noticia de prensa,¹⁵ por ejemplo, ¹⁵⁻¹⁶ en la que se dé por supuesto que el periodista puede volar merced a sus propias fuerzas,¹⁶ presentará problemas de coherencia;¹⁷ dejará de tenerlos si el texto en lugar de ser una noticia consiste en la crítica de una película cuyo guion permite la aparición de seres con esos poderes.

Centro virtual cervantes. (s.f). *La coherencia*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/coherencia.htm

Comas ^{1, 6} _____

Comas ^{3, 7, 9, 11, 15, 16} _____

Comas ⁴ _____

Comas ¹³ _____

Punto ^{2, 5, 8, 10, 14} _____

Punto y coma ^{12, 17} _____

2. Añade los signos de puntuación que requiere el texto para ser coherente. Necesitarás:

- 1 punto seguido que separe oraciones completas.
- 2 pares de comas que insertan una aclaración (la aclaración puede ser una oración o una palabra).
- 1 punto y coma que suele ir antes de una conjunción.
- 1 coma para separar el conector.

En la actualidad es ampliamente aceptado que el “texto” es un evento comunicativo empírico que se presenta en la comunicación humana cada uno de estos eventos activa una dialéctica entre el “sistema virtual” el repertorio de posibilidades y el “sistema real” constituido por las elecciones del productor textual así, el texto no está en ninguno de los dos lados el del sistema o el del uso sino que integra y reconcilia a los dos.

Beaugrande (1995). En: Calsamiglia y Tusón (2001).

3. De las siguientes oraciones, tacha las 4 que **no** se relacionan lógicamente con el título.

COHERENCIA Y COHESIÓN

- La coherencia* es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas,
- El texto es un fragmento de "Instrucciones para subir una escalera" y constituye un tipo de texto explicativo: el instructivo.
- la cohesión como las relaciones a nivel superficial.
- Stubbs (1983) señala que la coherencia se ha interpretado como las relaciones de nivel subyacente y
- Bernárdez (1996) afirma que la coherencia depende del equilibrio de diversos sistemas referenciales que se establece en el proceso de la comunicación entre Emisor y Receptor,
- En estos casos, la ruptura de la coherencia es evidente.
- Diversos autores han indicado la distinción entre coherencia y cohesión.
- Calsamiglia y Tusón (2001) consideran ambos aspectos relacionados entre sí por inclusión de uno en otro, en el sentido siguiente:
 - además de las relaciones semánticas intratextuales.
 - tanto los que remiten unos a otros como los que tiene la función de conectar y organizar.
 - Aznar y Cros (1991) distinguen tres patrones de progresión informativa en un texto:
 - La *cohesión* es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia, el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos,
 - La preocupación sobre cómo hacer que un alumno sea capaz de construir textos coherentes se refleja en los libros de texto actuales.
 - lo cual significa que la coherencia está basada en una negociación entre los protagonistas de la comunicación.

Calsamiglia y Tusón (2001).

4. A continuación encuentras una lista de oraciones. Usa tus conocimientos de cohesión y coherencia para reconstruirlas como un texto.

- *El texto tiene una naturaleza semántica.*
- *El texto tiene que ser considerado como proceso y como producto.*
- *El texto es un producto porque es material.*
- *El texto es un producto porque se puede registrar y estudiar*
- *El texto es un producto porque tiene una cierta construcción que se puede representar en términos sistemáticos.*
- *El texto es un proceso en el sentido de un movimiento a través de una red de potencial de significado.*
- *La red de potencial de significado es un conjunto de elecciones.*
- *Dependiendo de la elección, se pueden construir otros significados.*

Halliday, M. y Hasan, R. (1989).

5. Entre las siguientes versiones, elige la que consideres más coherente. Argumenta tu elección.

a) El texto es una unidad comunicativa, que contiene normas en un sistema funcional donde regulado por el contexto y la unidad semántica donde se puede mostrar un producto que sea de utilidad para el contexto en general.

b) El texto es una unidad semántica. Está regulado por siete normas; entre las más importantes se encuentran la cohesión y la coherencia. Además, según Halliday, debe verse desde dos perspectivas: como un proceso y como un producto.

c) El texto es una unidad comunicativa, sustentado por un sistema de normas. Se encuentra determinado por el contexto y la unidad semántica lo determinan formando un producto.

d) El texto es una unidad comunicativa que está regulado por normas contextuales y semánticas. Por su carácter contextual, el texto se presenta como un producto funcional.

6. Utiliza todos los conocimientos adquiridos hasta ahora sobre coherencia y cohesión para corregir el siguiente texto. Explica cuáles fueron los cambios que hiciste y por qué.

El texto es una unidad de signos entrelazados entre sí por unas normas, cada puntada nos permitirá formar un tejido con una intención ilocutiva funcional y de utilidad mediante unos niveles de estructuración y composición relacionados con los ámbitos de producción discursiva que nos proporcionarán como producto final un tejido comunicativo.

5

**CAPÍTULO
CINCO**

MACROESTRUCTURA

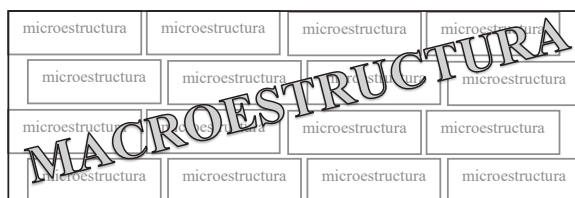
Objetivo del capítulo: reconocer la macroestructura de textos escritos a través del uso de macrorreglas.

Hemos visto que la coherencia es una propiedad semántica global que se logra tanto con las herramientas de cohesión como con la correspondencia entre la información contenida en el texto y los mundos posibles compartidos por los interlocutores. Van Dijk (1980a, p. 49) resalta que “el significado del texto no puede ser descrito adecuadamente a nivel local de las oraciones y la conexión entre ellas, sino que el significado textual podría ser especificado más que todo en niveles globales”⁹. Podemos concretar un poco el estudio de este significado global si pensamos el texto como una construcción, una arquitectura de información que se levanta a partir de la jerarquización de sus elementos. Expliquemos esta idea:

Como ya lo estudiamos en el apartado sobre progresión temática, en una proposición aparece un concepto compartido como información conocida por los interlocutores y aparece también información nueva que expresa algo sobre ese concepto. Sin embargo, según Van Dijk (1980a), estas informaciones no se conservan por mucho tiempo en la memoria del lector oyente; lo que ocurre es que el contenido se va relacionando con proposiciones anteriores hasta convertirse en una unidad mayor, que abarca todo el contenido y es la que pasa a la memoria a largo plazo. Tenemos entonces una secuencia de oraciones sistemáticamente relacionadas que, al añadir información nueva a la información ya conocida, van tejiendo una idea más general que es la que quedará en la mente del lector. Las oraciones que construyen la idea global se denominan *microestructura* y la proposición general que puede inferirse o derivarse de ellas es la *macroestructura*.

Continuando con la analogía del texto como construcción, podemos representarlo así:

⁹ The meaning of texts cannot be adequately described at the local level of sentences and sentence connections alone but that textual meaning should also be specified at more global levels.



La coherencia semántica, es decir, el significado global del texto debe formularse, según Van Dijk (1980b, p.195), en términos de *tópico* de conversación o *tópico* de discurso. El autor incluye también los términos *tema*, *alusividad* y *asunto*, para nombrar ese contenido global que es la macroestructura. Ya ha quedado claro que un texto coherente trabaja alrededor del mismo asunto.

Entonces, la macroestructura es lo mismo que tema, asunto o *tópico*. Cuando Van Dijk afirma que “las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso” (1980b, p.43), lo que quiere decir es que está teorizando, le está asignando un nombre científico al concepto de tema. Llegados a este punto, seguramente nos preguntemos cuál es la razón para llamar macroestructura a lo que ya conocemos como tema o asunto; la intención de Van Dijk con este cambio de nomenclatura es resaltar que, eso sobre lo cual se habla depende de las estructuras semánticas del texto; la *construcción* del significado a partir de proposiciones que tienen una mayor carga semántica.

Si la macroestructura corresponde con el asunto del texto, la oración que realiza ese contenido global va a ser denominada como *macroproposición*. Es lo que seguramente estudiamos en el colegio como “idea principal”. Lo interesante acá es que ese concepto de idea “principal” puede no ser suficiente, porque no queda claro en qué radica lo “principal”; ocurre lo mismo si aprendimos que la idea principal es la idea “más importante”, ¿importante para quién? De hecho, Van Dijk (1908a, p. 22) señala que la macroestructura corresponde con la información semántica global pero solo en relación con las microestructuras, los intereses de los interlocutores y el contexto, es decir, para diferentes secuencias de interacción, el “mismo” tipo de información puede funcionar como microestructura o como

macroestructura¹⁰. Así, la oración que funciona como macroestructura de un párrafo, corresponde a la microestructura si tomamos el texto en su totalidad. Entonces, ¿cuáles son los criterios para determinar que una u otra proposición representa la macroestructura del texto?

La clave principal está en que la macroproposición representa el contenido *global, general*, es decir, puede abarcar en una idea todos los detalles que se presentan en las demás proposiciones que componen el texto. Por su parte, las microproposiciones (que realizan la microestructura) se procesan o describen a nivel local o de corto alcance. Esta idea podemos comprenderla más fácilmente si recordamos el ejercicio de merónimos que resolvimos en el capítulo 3: si tenemos los términos *gorrión, canario, paloma, guacamaya, ave, cóndor, golondrina*, ¿cuál de ellos es más general? Todos pertenecen a una misma dimensión pero solo *ave* es capaz de abarcar a todos los demás. Claro que si la secuencia es *ave, reptil, mamífero, animal, pez, anfibio*, entonces la palabra que agrupa a las demás será *animal*, y *ave* pasa a ser parte de la microestructura. Igual podemos pensar una secuencia como *membrana plasmática, célula, núcleo, cromatina, citoplasma*; en este caso, la relación entre elementos no es de tipo genérico, sino de parte-todo, aun así, podemos elegir un término como el más general: *célula*.

Esta relación jerárquica entre palabras ocurre también en el nivel oracional y es la que permite establecer la macroestructura textual. Observemos el siguiente texto:

El estudio de las macroestructuras tiene una utilidad inmediata para la enseñanza. El aprendizaje de todos los procesos de redacción, resumen, etc, de textos precisa de un conocimiento de las estructuras textuales incluyendo las macroestructuras. Por ejemplo, si queremos enseñar a redactar un texto periodístico de carácter informativo, deberemos instruir sobre las macroestructuras que pueden aparecer en tal tipo de texto, de forma que no se empiece expresando una opinión, presentando a continuación la información conocida, luego la nueva y terminando con una reafirmación de la opinión. Porque estas macroestructuras definirían posibles textos, pero no lo que llamamos "texto informativo".

Bernárdez, E. (1990). *Las macroestructuras textuales como objeto de estudio lingüístico. Actas de las primeras jornadas de lengua y literatura inglesa y norteamericana, Logroño.*

¹⁰ Macrostructures are global semantic information only relative to the microstructures of discourse, cognition, and interaction. In other words, for different discourses or interaction sequences, the "same" type of information may function either as microstructure or as macrostructure, depending on its semantic role in the whole.

¿Cuál de las proposiciones que conforman este segmento es capaz de abarcar el contenido de todas las demás? Podemos separar cada proposición y evaluarla en términos de su generalidad:

El estudio de las macroestructuras tiene una utilidad inmediata para la <u>enseñanza</u> .
El <u>aprendizaje</u> de todos los procesos de redacción, resumen, etc, de textos precisa de un conocimiento de las estructuras textuales incluyendo las macroestructuras .
Por ejemplo, si queremos <u>enseñar</u> a redactar un texto periodísticos de carácter informativo, deberemos instruir en las macroestructuras que pueden aparecer en tal tipo de texto, de forma que no se empiece expresando una opinión, presentando a continuación la información conocida, luego la nueva y terminando con una reafirmación de la opinión.
Porque estas macroestructuras definirían posibles textos, pero no lo que llamamos “texto informativo”.

En todas las proposiciones aparece el término **macroestructura**, entonces es evidente que ese es el tema que las une y las constituye como un texto coherente. Pero una macroproposición no es solo una palabra, sino una idea con sentido completo. ¿Qué idea abarca el significado de todas las demás? Tres de las cuatro proposiciones incluyen un concepto relacionado con la enseñanza-aprendizaje. La segunda proposición menciona un uso de la macroestructura: los procesos de redacción, estos se encuentran subordinados al conocimiento de las estructuras textuales. La tercera proposición es un ejemplo, y la última explica el ejemplo. En ese sentido entonces, podemos señalar que la primera proposición abarca el contenido de todas las demás. Las proposiciones 2, 3 y 4 desarrollan el contenido de la primera al incluir ejemplos y datos más concretos.

En este caso (como en muchos otros) una microestructura coincide con la macroestructura, es decir, una de las proposiciones que construyen el texto es, al mismo tiempo, la macroproposición. Cuando esto ocurre, el texto ofrece un menor grado de dificultad para la comprensión, pues anticipa desde el principio el contenido a desarrollar, lo cual le brinda un punto de apoyo al lector. Además, al retomar las macroproposiciones iniciales de cada párrafo, es posible reconstruir el sentido global del texto.

Queda claro entonces que el tema, tópico o asunto de una secuencia está determinado por la información que, en cada una de las proposiciones, aluden a ese tópico, de manera directa o indirecta. En este sentido, Van Dijk (1980b) señala que un término está tematizado cuando se le aplican una serie de predicados, es decir, cuando se dice algo sobre él. Por ello, ocurre un cambio de tópico dentro del texto cuando una de las frases ya no pertenecen al mismo tema, más aún, cuando “la frase es el primer miembro de una secuencia con un tópico diferente” (Van Dijk, 1980b, p.207); claro está que siempre habrá al menos un concepto en común que es lo que mantendrá la unidad textual, aunque de esa unidad se desarrollen diversos subtemas. Para poner un ejemplo, revisemos el párrafo que aparece después del segmento que utilizamos en el ejemplo anterior:

El estudio de la macroestructura también es de importancia fundamental para la generación automática de textos. Es decir, los patrones de construcción textual dirigidos al trabajo automático con ordenador. De hecho, gran parte de los estudios más recientes sobre macroestructuras textuales están realizados desde la perspectiva de la inteligencia artificial.

Bernárdez, E. (1990). *Las macroestructuras textuales como objeto de estudio lingüístico. Actas de las primeras jornadas de lengua y literatura inglesa y norteamericana, Logroño.*

De nuevo, mirémoslo desde las proposiciones separadas:

El estudio de la **macroestructura** también es de importancia fundamental para la generación automática de textos.

Es decir, los patrones de construcción textual dirigidos al trabajo automático con ordenador.

De hecho, gran parte de los estudios más recientes sobre **macroestructuras** textuales están realizados desde la perspectiva de la inteligencia artificial.

El concepto principal se repite en dos de las tres proposiciones de este párrafo: **macroestructura**. Pero el desarrollo de este tópico ya no está en función de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino a nivel de su utilidad en la inteligencia artificial, un concepto que se menciona a través de proformas léxicas en todas las proposiciones. La macroestructura entonces es construida en la primera proposición.

La macroestructura cumple entonces dos funciones principales:

1. Organizar complejos de información, que se desarrollan a través de la microestructura. Es decir, según los intereses del escritor/hablante, determinar qué se dice primero y qué después, y qué información va ligada con qué subtópico en el texto.
2. Reducir los complejos de información para que el lector pueda almacenar en la memoria a largo plazo el contenido general del texto. En muchos casos, solo la información de nivel general, es necesaria para avanzar en otras operaciones cognitivas como resumir, interrelacionar, comparar, criticar, parafrasear, resolver preguntas.

Sin embargo, no es suficiente determinar en el texto los términos repetidos para identificar la macroproposición, tampoco es suficiente la “intuición” del lector/oyente. Reducir el contenido a una proposición que exprese el sentido global requiere procesos de pensamiento que incluyen otros elementos tanto intra como extratextuales. Por ello, Van Dijk propone una serie de macrorreglas a través de las cuales identificar la macroproposición se convierte en una tarea consciente y sistemática que puede fortalecer los procesos de comprensión lectora.

5.1 Macrorreglas

Van Dijk (1980a, p. 46) afirma que las macrorreglas son una especie de derivación semántica o reglas de inferencia, es decir, permiten derivar (inferir) macroestructuras a partir de microestructuras¹¹. Esto es posible gracias a la posibilidad de jerarquizar la información.

Ya hemos señalado que es indispensable sintetizar el contenido, especialmente cuando leemos un texto extenso; debemos recordar la información de un segmento para relacionarlo con el contenido del siguiente segmento y así ir consiguiendo el sentido completo del texto, que es el que quedará en nuestra memoria a largo plazo. Así por ejemplo, cuando leemos una obra como *Cien años de soledad*, obviamente no recordamos cada palabra, sino que conforme leemos, vamos sintetizando

¹¹ These rules are a kind of semantic *derivation* or *inference* rules: They derive macrostructures from microstructures.

la información y recordando cada episodio. Es parecido a las técnicas de memoria que recomiendan para recordar cifras numéricas: en lugar de memorizar cada dígito es mejor agruparlos; el número pi es más fácil de recordar como 3-14-16 que como 3-1-4-1-6. Con esta técnica al agrupar la información, la mente la trata como menos elementos. Lo mismo ocurre con las macrorreglas, a través de ellas se pueden eliminar los detalles y recordar las oraciones con mayor carga semántica (las macroproposiciones).

Cuando logramos identificar las ideas centrales, podemos avanzar en el manejo de la información: aprenderla, relacionarla, compararla, criticarla, sacar conclusiones, etc.

Van Dijk (1980c) identifica tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción, que permiten sintetizar el contenido del texto.

5.1.1 Supresión

Se trata de eliminar, anular o borrar las proposiciones que no son relevantes para la interpretación de otras proposiciones. Mientras que algunas contienen la información esencial que nos comunica de qué trata el texto, otras solo aportan datos extra que pueden ser suprimidos cuando intentamos quedarnos con el significado general.

El criterio de *relevancia* de unas proposiciones por encima de otras está determinado por factores contextuales como los conocimientos, creencias, tareas, objetivos e intereses de los usuarios del lenguaje; también depende del tipo de texto: las descripciones de sucesos son más relevantes en los textos narrativos. Por ello la importancia de fijar los objetivos de lectura antes de acercarse a un texto.

Van Dijk (1980c) propone un ejemplo a partir de la siguiente narración:

<p>María estaba jugando con su nueva pelota roja en el jardín de la casa. A pesar de que su madre le había advertido que tuviera cuidado, comenzó a tirar la pelota contra la pared de la casa. De repente, la pelota pegó en una de las ventanas; el vidrio se rompió y los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes.</p>

Al tratarse de un texto anecdótico, es claro que lo especialmente relevante es el hecho de haber roto el vidrio, en ese sentido, no tiene ninguna importancia el color de la pelota; tampoco es necesario aclarar que “los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes”. Estos elementos pueden ser importantes para otros aspectos de la narración, pero no para construir el sentido global. Básicamente podríamos señalar que la macroestructura es “María rompió el vidrio”; lo demás puede ser suprimido.

Otro ejemplo:

Una de las causas de la mala calidad en la educación colombiana es la falta de pertinencia. Para decirlo en palabras cristianas, la pertinencia consiste en que te enseñen lo que necesitas saber para ganarte la vida. Que lo aprendido corresponda a los empleos que están ofreciendo. Si estudias en la escuela de gastronomía, ¿qué ganas con aprender a preparar la mejor arepa de huevo del mundo, si el restaurante de tu familia queda en Pasto?.

Gossaín, J. (2014). ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia? *El Tiempo*, 27 de febrero.

Podemos suprimir el modismo del autor “para decirlo en palabras cristianas”. También es perfectamente posible eliminar el ejemplo, que ayuda a comprender muy bien el sentido, pero puede incluirse en la idea global, así que es redundante. Quedan entonces dos proposiciones:

- Una de las causas de la mala calidad en la educación colombiana es la falta de pertinencia.
- La pertinencia consiste en que te enseñen lo que necesitas saber para ganarte la vida.

Si queremos sintetizar aún más y somos lectores que conocen el significado de la palabra *pertinencia*, podemos entonces eliminar también la segunda proposición y dejar solo la primera como macroproposición.

5.1.2 Generalización

Otro mecanismo para determinar la macroestructura textual es abstraer las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común a todos (de este modo, se

suelen sustituir los hipónimos por un hiperónimo). Se trata de combinar las características comunes de varios elementos y expresarlos en un concepto que los agrupe a todos.

El ejemplo de Van Dijk (1980c) es:

Esa tarde no hubo clase, así es que jugaron en el jardín. Mientras María rebotaba una pelota contra una pared y Pedro jugaba con unos muñecos en el rincón, Juanito construía torres de arena.

En este caso, tenemos dos tipos de entidades, la primera se refiere a María, Pedro y Juanito; todos estos nombres tienen en común que se refieren a “niños”. La segunda dimensión está vinculada con las acciones de los niños: rebotar la pelota, jugar con muñecos y construir un castillo. Todo ello puede generalizarse como “jugar”. Entonces, si agrupamos la información de las últimas proposiciones, tenemos que la macroestructura se encuentra explícita en la primera proposición: “los niños jugaron en el jardín”. Y tenemos allí otro ejemplo donde una de las microproposiciones corresponde con la proposición más general, es decir, la macroproposición.

En esta macrorregla no se trata de eliminar los detalles que pueden ser irrelevantes, sino a partir de detalles semánticos, construir una proposición que sea conceptualmente más general.

Otro ejemplo:

Según los resultados de las pruebas PISA 2014, en matemáticas, nuestros alumnos ni siquiera llegaron al nivel 2, que es la calificación mínima para pasar raspando el examen de Pisa. En ciencias se rajó el 60 por ciento y en lectura fue reprobada la mitad de los concursantes.

Gossain, J. (2014). ¿Por qué es tan mala la educación en Colombia? *El Tiempo*, 27 de febrero.

En este segmento, encontramos tres frases que se refieren a una misma realidad:

- en matemáticas, nuestros alumnos ni siquiera llegaron al nivel 2, que es la calificación mínima para pasar raspando el examen de Pisa.

- en ciencias se rajó el 60 por ciento
- en lectura fue reprobada la mitad de los concursantes.

¿Qué elementos tienen en común? Todas se refieren a los estudiantes y todas indican que tienen bajos resultados académicos. La macroproposición entonces sería:

Según los resultados de las pruebas PISA 2014, los alumnos obtuvieron un **bajo desempeño**.

5.1.3 Construcción

Esta macrorregla sustituye la información del texto por otra que abarque su contenido, de manera que dos conceptos constitutivos se funden en uno. El concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo. Se denomina construcción porque una nueva proposición debe ser construida, de manera que se genere un nuevo predicado que denote los eventos descritos en el texto.

Van Dijk (1980c) propone el siguiente ejemplo:

Por fin Laura iba a hacer un viaje en avión. Tomaron un taxi hasta el aeropuerto donde, después de enseñar sus boletos, pasaron al mostrador para entregar sus maletas. Tuvieron que pasar la puerta de seguridad y caminar hasta la sala de espera, antes de abordar el avión.

En esta secuencia, el conocimiento compartido que existe sobre la tarea de viajar en avión, permite pasar por alto detalles como tomar un taxi, entregar las maletas, pasar por la puerta de seguridad, etc. Básicamente todos estos eventos pueden darse por hechos. Sin embargo, Van Dijk resalta que construir una macroproposición como Laura viajó en avión, implica que efectivamente no existe ningún otro hecho que impida obviar las demás proposiciones; por ejemplo, si Laura iba a encontrarse con una amiga y ese hecho fuese determinante para la narración, entonces el enfoque macroproposicional debería estar en pasar por la sala de espera y no de tomar el avión.

En las reglas de Generalización e Integración se sustituye o se reemplaza el contenido del texto por información más general.

Otro ejemplo:

Según las diversas pruebas nacionales e internacionales en las que ha participado el país (y son muchas y muy buenas), menos de **un 4% de los jóvenes egresados del colegio** tienen un buen nivel en argumentación, deducción e interpretación.

Zubiría, J. (2018). ¿Cómo mejorar la calidad de la educación en Colombia? *Semana24 de septiembre*

Este mismo contenido podemos reconstruirlo usando menos palabras:

Las pruebas nacionales e internacionales demuestran que **pocos bachilleres** tienen buen nivel de lectura crítica.

Usemos una cita de Ramspott (1996, citado por Calsamiglia y Tusón, 2001) para ejemplificar el uso de todas las macrorreglas:

En general, las operaciones de reducción de texto suponen el establecimiento de una jerarquía en función de la relevancia de la información. Ya hemos señalado que en el resumen académico esta relevancia debe entenderse fundamentalmente con relación al contenido global del texto. En cualquier caso, pese a lo que podría suponerse, dichas operaciones exigen en buena medida un análisis consciente del texto de partida y el reconocimiento del tipo de relaciones que se establece entre sus unidades informativas. Para descubrir su pertinencia es necesario que se descubra previamente al servicio de qué se ponen esas unidades informativas. Es decir, si la relación que se establece es de causa, de consecuencia, de contraste, de justificación, de afirmación, de ilustración, etc. (Charolles, 1991). Solo de esta manera se puede marchar en el terreno movedizo de las ideas esenciales sin demasiado peligro de hundirnos por habernos guiado solo por la intuición.

Calsamiglia y Tusón (2001)

Para identificar con mayor precisión las relaciones interoracionales, podemos dividir el texto en las microproposiciones que lo componen¹² y aplicar las Macrorreglas a cada segmento:

¹² Recuerda que estamos trabajando las proposiciones como todo el segmento que abarca desde la mayúscula hasta el punto, pero podríamos ser más específicos y revisar si se trata de una oración simple o compuesta; sin embargo, esto es un asunto que implica conocimientos sintácticos que nos llevarían por otros caminos.

		Supresión	Generalización	Construcción
1	En general, las operaciones de reducción de texto suponen el establecimiento de una jerarquía en función de la relevancia de la información.	En general,		
2	Ya hemos señalado que en el resumen académico esta relevancia debe entenderse fundamentalmente con relación al contenido global del texto.	Ya hemos señalado que		
3	En cualquier caso, pese a lo que podría suponerse, dichas operaciones exigen en buena medida un análisis consciente del texto de partida y el reconocimiento del tipo de relaciones que se establece entre sus unidades informativas.	En cualquier caso, pese a lo que podría suponerse,		
4	Para descubrir su pertinencia es necesario que se descubra previamente al servicio de qué se ponen esas unidades informativas.			
5	Es decir, si la relación que se establece es de causa, de consecuencia, de contraste, de justificación, de afirmación, de ilustración, etc. (Charolles, 1991).	(Charolles, 1991).	Relaciones lógicas	
6	Solo de esta manera se puede marchar en el terreno movedizo de las ideas esenciales sin demasiado peligro de hundirnos por habernos guiado solo por la intuición.			De esta manera se pueden identificar de manera consciente las ideas esenciales.

Un elemento que puede ser inmediatamente eliminado para comprender el sentido global del texto son los marcadores textuales que introduce el autor: “en general, en cualquier caso”; son relevantes para

situarnos en el contexto pero no contienen la esencia del contenido, incluso pueden afectar la comprensión porque interrumpen el flujo del discurso. La referencia de Charolles también puede borrarse, se trata de una referencia indirecta cuya mención no tiene trascendencia dentro del contenido global.

En la microproposición cinco, aparece una secuencia de elementos que pueden ser generalizados, todos tienen en común que se refieren a relaciones lógicas. Finalmente, la microproposición seis presenta información que puede señalarse con menos rodeos.

Al aplicar las Macrorreglas, tenemos como resultado esta nueva versión:

1	Las operaciones de reducción de texto suponen el establecimiento de una jerarquía en función de la relevancia de la información.
2	En el resumen académico esta relevancia debe entenderse fundamentalmente con relación al contenido global del texto.
3	Dichas operaciones exigen en buena medida un análisis consciente del texto de partida y el reconocimiento del tipo de relaciones que se establece entre sus unidades informativas.
4	Para descubrir su pertinencia es necesario que se descubra previamente al servicio de qué, se ponen esas unidades informativas.
5	Es decir, cuáles son las relaciones lógicas que se establecen.
6	De esta manera se pueden identificar de manera consciente las ideas esenciales.

Pero entonces, ¿cuál es la macroproposición que construye la macroestructura del texto? ¿puede corresponder con alguna de las microproposiciones? O ¿será necesario reconstruirla? Habíamos señalado que el significado global del texto depende de cómo sus distintos segmentos se refieren a la misma dimensión, es decir, pueden ubicarse dentro del mismo campo semántico. Esta idea nos permitirá continuar suprimiendo, generalizando y construyendo.

1	Las <u>operaciones de reducción de texto</u> suponen el establecimiento de una <u>jerarquía</u> en función de la relevancia de la información.	Estos segmentos contienen la misma información: 1-3 reducción de textos = 2 resumen requieren de establecer la relevancia del contenido
2	En el <u>resumen</u> académico esta relevancia debe entenderse fundamentalmente con relación al <u>contenido global del texto</u> .	
3	<u>Dichas operaciones</u> exigen en buena medida un análisis consciente del texto de partida y el reconocimiento del tipo de <u>relaciones</u> que se establece entre sus unidades informativas.	
4	Para descubrir su ^(del contenido) pertinencia ^(relevancia) es necesario que se descubra previamente al servicio de qué se ponen esas unidades informativas.	En ^{3 y 4} se incluye la idea de analizar el texto para descubrir las relaciones lógicas ⁵ (o de jerarquía) que se establecen entre las microproposiciones, de modo que el proceso sea más consciente ⁶ .
5	Es decir, cuáles son las relaciones lógicas que se establecen.	
6	De esta manera se pueden identificar de manera consciente las ideas esenciales.	

Luego de identificar los conceptos que se reiteran, elegir el término que actúa como hiperónimo y determinar el contenido que argumenta dicho concepto, podemos señalar que una macroproposición adecuada para el párrafo sería:

Las operaciones de reducción de texto	exigen	establecer una jerarquía de la información	a través del descubrimiento de la relaciones que existen entre las unidades informativas
<i>Actúa como sujeto en las microproposiciones 1,2 y 3.</i>	<i>Verbos usados en microproposiciones 1 y 3</i>	<i>Contenido que se desarrolla en microproposiciones 1 a 3</i>	<i>Contenido que se desarrolla en microproposiciones 4 y 5</i>

La microproposición seis podríamos suprimirla dentro de la macroproposición en tanto constituye un valor añadido al contenido global.

Pongamos en práctica lo que hemos aprendido hasta ahora sobre macroestructura y macrorreglas:

TALLER 1

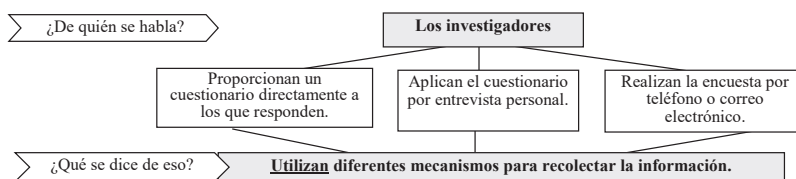
1. En los siguientes fragmentos del texto de Bernárdez (1990) ¿qué regla aplicarías para reducir los siguientes segmentos? Seguramente necesitas usar tus conocimientos en gramática para resolver este ejercicio. Ayúdate con las palabras subrayadas y en cursiva. El segundo es un ejemplo.

	Fragmento	Macrorregla	Texto reducido
1	El uso de <u>deícticos</u> , <u>pronombres</u> , <u>demonstrativos</u> , <u>artículos</u> , <u>tiempos verbales</u> , <u>orden de las palabras</u> , etc son formas de microestructura de texto.		
2	Para definir macroestructura se puede establecer una comparación simple con las estructuras de la oración. <i><u>En ésta existen palabras que se pueden enlazar entre sí de diversas maneras. Por ejemplo en castellano, mediante la concordancia: la se une a casa por la concordancia en género femenino y número singular. Casa se une a la vez al verbo está por la concordancia de número y persona.</u></i>		Para definir macroestructura se puede establecer una comparación simple con las estructuras de la oración.
3	La oración contiene <u>elementos de carácter más abstractos</u> que pueden ser el equivalente de las macroestructuras textuales. Al hablar de <u>sintagma nominal</u> , <u>por ejemplo</u> , estamos postulando una subestructura dentro de la oración que no radica exclusivamente de los elementos específicos que la integran ni tienen que considerar siquiera las formas en que estos elementos integrantes se enlazan entre sí. Estructuras como <u>sintagma verbal</u> , <u>sintagma proposicional</u> y demás, son <u>otras</u> de esas “macroestructuras oracionales”.		

4	<p>Una <u>relación de contraste</u> es una relación semántica. Si hay dos elementos en contraste, ambos tendrán algo en común y algo diferente, y ello no dependerá del autor. Igualmente, si una cosa es <u>temporalmente</u> anterior a otra o es su causa necesaria. En cambio, en una <u>relación como justificación</u>, un elemento del texto aparece en él porque se trata de algo que el lector considera creíble o aceptable por su conocimiento lingüístico-cultural, y porque el autor pretende que apelando a esa “evidencia” el lector esté más dispuesto a aceptar la veracidad de su proposición.</p>		
---	---	--	--

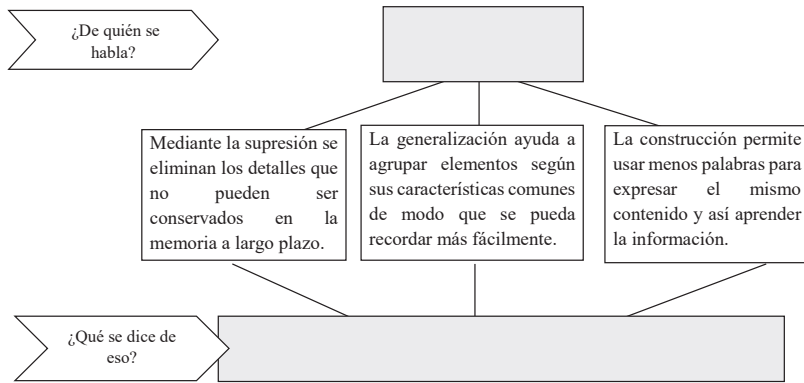
Bernárdez, E. (1990). Las macroestructuras textuales como objeto de estudio lingüístico. Actas de las primeras jornadas de lengua y literatura inglesa y norteamericana, Logroño.

3. Es muy importante entrenarnos en que las macroproposiciones siempre se construyen como oraciones con sentido completo (esas que tienen sujeto y predicado). A continuación, encontrarás una serie de proposiciones, debes construir la macroproposición. Para ello identifica de quién se habla, encuentra sus características comunes y escribe un solo sujeto. Luego determina qué se dice sobre ello, determina lo que tienen en común y escribe un solo predicado. No olvides que toda oración debe tener un verbo conjugado. Observa el ejemplo:

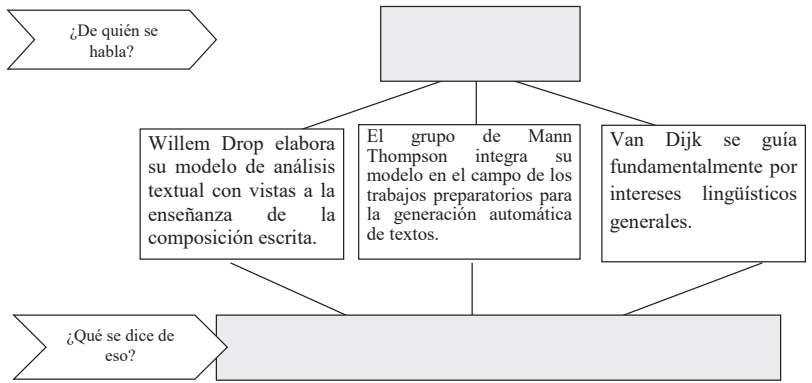


Macroproposición: Los investigadores utilizan diferentes mecanismos para recolectar información.

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). Alfabetización académica y lectura inferencial. Bogotá: Ecoe.



Macroproposición:



Macroproposición:

Lee con atención el siguiente texto de Maria Cristina Martínez (2002) donde se explica el concepto de macroestructura en función de la didáctica de la lectura y la escritura.

<i>Párrafo 1</i>	<p>LA ORGANIZACIÓN MACROESTRUCTURAL</p> <p>Este capítulo trata de uno de los aspectos más importantes que incide en la comprensión y producción de textos y que define un buen lector o escritor de uno que lo es menos. Se trata de la relación entre lo que anteriormente se llamaba la identificación de las ideas principales e ideas secundarias en un texto y que hoy toma el nombre de macroestructura. Si se busca formar lectores analíticos y críticos, así como escritores intencionales y buenos constructores de textos es necesario abordar los aspectos que tienen que ver con la Macroestructura y la Microestructura de un texto.</p>
<i>Párrafo 2</i>	<p>Así como reconocemos que las formas de manifestación lingüística que toma un texto están estrechamente fusionadas con el tipo de situación de enunciación, tenemos que reconocer que esas formas de manifestación tienen una organización jerárquica de ideas que se construye en función de una idea más general que equivaldría al significado global del texto.</p>
<i>Párrafo 3</i>	<p>Las investigaciones realizadas en semántica cognoscitiva (Van Dijk, Kintch) muestran que, en el trabajo de procesamiento y recuperación de la información, aquello que queda en la mente está en íntima relación con una estructura semántica (macro) que cubre la información global del texto. Este proceso de identificación de la macroestructura de un texto (oral o escrito) no es otra cosa que la interpretación de la idea general del discurso como un todo, la cual, según hemos dicho arriba, dependerá de la interpretación lineal de las proposiciones o ideas secundarias (microestructura) e inversamente. Es decir, en el procesamiento de la información, la interpretación global depende de la interpretación lineal, e inversamente, la interpretación lineal dependerá de la interpretación global.</p>
<i>Párrafo 4</i>	<p>En otros términos, cuando se lee un texto la memoria no puede recuperar toda la estructura lineal y superficial que lo compone, sino que el lector procesa y almacena en la memoria a largo plazo (MLP) solo la información semántica, la macroestructura que engloba toda la información del texto. Esta recuperación macroestructural dependerá por supuesto de aspectos ligados a intereses, necesidades, saberes sobre la organización textual, saberes relacionados con el contenido y motivaciones.</p>

<p>Párrafo 5</p>	<p>Los trabajos en semántica cognoscitiva nos sugieren que, en el proceso de tratamiento de la información de un texto, un buen lector puede realizar cuatro tipos de operaciones de generalización semántica, llamadas macro-reglas, las cuales satisfacen una relación de conexión significativa y un grado de vinculación de diferentes partes de la información del texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Macro-regla de Selección y de omisión: eliminación de «ruidos». Ocurre cuando durante el proceso de lectura, toda información de poca importancia y no esencial es omitida. Simultáneamente se escogen las ideas más pertinentes del texto. 2. Macro-regla de Generalización o globalización: una idea general que «contiene» otras ideas. El lector hace un proceso de inclusión de ideas dentro de otra más general. 3. Macro-regla de Integración: puesta en relación con aspectos nuevos introducidos en el texto y aparentemente desligados. El lector establece relaciones entre diferentes momentos de exposición de la información.
<p>Párrafo 6</p>	<p>Estos procesos de generalización semántica (procesos cognitivos) son por supuesto utilizados de manera diferente por los lectores, y esta diferencia radica en la diversidad de intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos que cada lector puede tener.</p>
<p>Párrafo 7</p>	<p>Sin embargo, partiendo de la hipótesis de que todo texto está estructurado, es decir, ha sido organizado por un escritor, y, de la dificultad de analizar los modos de comprensión individuales de los lectores, el propósito principal de este material didáctico es el de contribuir a disminuir la gran «brecha discursiva» existente entre el lector y el texto. Se busca entonces, a través de los talleres propuestos, la apropiación, por parte de los estudiantes, de los mecanismos comunes que subyacen a la construcción de la textualidad macroestructural. Esto permitiría por supuesto, enriquecer los saberes que los lectores tienen acerca de los géneros discursivos y la construcción de sus textos, los cuales, lo hemos todos comprobado, son muy reducidos. La aprehensión de los modos y saberes específicos sobre la textualidad discursiva influirán en la producción escrita y en la comprensión y toma de notas, lo que permitirá finalmente al estudiante el logro de una mayor autonomía en el estudio individual y en el proceso de aprendizaje de los contenidos de un texto.</p>
<p>Párrafo 8</p>	<p>Comprender un texto es un proceso activo de tipo dialógico en el que un buen lector busca identificar la propuesta organizativa que el autor del texto ha hecho a su posible lector. La lectura y la escritura vistas desde esta perspectiva dialógica serán siempre procesos dinámicos e intencionales.</p>

Párrafo 9	<p>En el proceso de comprensión se identifican por los menos dos perspectivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si se focaliza en el lector, entonces los modos de comprensión pueden variar de acuerdo con cuatro aspectos: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre el tema - Intereses - Necesidades - Motivaciones <p>Estos aspectos inciden en los modos de abordar una lectura puesto que los conocimientos varían de un lector a otro, los intereses pueden no ser los mismos y las necesidades no siempre coinciden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Si por otro lado, nos situamos en la perspectiva del texto, entonces debemos tener en cuenta que éste ha sido creado respondiendo a un plan de acción inicial. El autor produce su texto de una manera intencional teniendo en cuenta el tema a tratar, el género discursivo en el cual se inscribe y el público a quien se dirige. El autor debe hacer una serie de negociaciones con todos estos aspectos pues su texto debe buscar responder a toda esta complejidad. Un plan de acción, macro-estructura u organización del tema, es escogido entre muchas alternativas. Esto significa que el texto va a hacer ciertas exigencias de lectura, y que el lector no es totalmente libre en sus interpretaciones.
Párrafo 10	<p>Un buen proceso de lectura consiste en el establecimiento de un diálogo, en la negociación de significados entre los esquemas de conocimiento que trae el lector y la propuesta organizativa del autor del texto. Conocer acerca de la manera como los textos orales y escritos se organizan, y entrenarse en el reconocimiento de las ideas principales del texto incidirá enormemente en un enriquecimiento de los saberes acerca de la manera como los textos se organizan lo cual tendrá consecuencias en un procesamiento más ágil, analítico y crítico de la información.</p>
Párrafo 11	<p>Sabemos que la fortaleza educativa actual no radica en el simple acceso a la información pues Internet lo posibilita y menos en la acumulación de la información, pues memorizar información no es una gran garantía ya que los saberes varían, las verdades cambian con mayor rapidez. La fortaleza radica en formar lectores que sean capaces de hacer análisis de la información, de tomar distancia y que se postulen como observadores de ésta. Lectores que hagan un tratamiento ágil, analítico y crítico de la información y a su vez puedan construirla y comunicarla de manera ágil, pertinente y organizada.</p>
Párrafo 12	<p>Entrenarse en la identificación de puntos de referencia o marcas formales claves que orientan la organización de la información del texto, así como las marcas de referencia que relacionan las ideas entre sí, los campos semánticos, los conectores argumentativos y demás son una de las tantas estrategias que es necesario desarrollar a través de estos talleres.</p> <p style="text-align: right;">Martínez, M. (2002). <i>Estrategias de lectura y escritura de textos</i>. Cali: Universidad del Valle.</p>

4. Usa tus conocimientos de Macrorreglas para elegir la macroproposición que mejor corresponde a cada párrafo.

La macroproposición del párrafo 1 es:

- a) La comprensión y producción de textos se relaciona directamente con la macroestructura.
- b) Enseñar comprensión y producción de textos.
- c) Este capítulo aborda la comprensión y producción de textos, las ideas principales y la macroestructura.
- d) Se busca formar lectores analíticos y críticos, así como escritores intencionales y buenos constructores de textos.

La macroproposición del párrafo 2 es:

- a) La idea más general del texto.
- b) Los textos se organizan jerárquicamente a partir de una idea general.
- c) La macroestructura es la habilidad de reconocer la idea más general.
- d) Para construir una manifestación jerárquica de las ideas que describa el significado global del texto.

La macroproposición del párrafo 3 es:

- a) Al procesar la información, la interpretación global depende solo de la interpretación lineal.
- b) En el trabajo de procesamiento de la información, aquello que queda en la mente está en relación con la información global del texto.
- c) Las investigaciones en semántica cognoscitiva.
- d) Van Dijk señala que la idea que queda en la mente se relaciona con la macroestructura.

La macroproposición del párrafo 4 es:

- a) Cuando se lee un texto, la memoria no puede recuperar toda la estructura lineal.
- b) Los intereses del lector son importantes a la hora de comprender un texto y memorizarlo.
- c) La información que se almacena en la memoria al leer corresponde con la macroestructura del texto.
- d) El lector procesa y almacena en la memoria a largo plazo.

La macroproposición del párrafo 5 es:

- a) La Selección consiste en eliminar la información de poca importancia.
- b) El proceso de generalización permite identificar una idea que contiene otras.
- c) La integración permite relacionar aspectos que se presentan en distintos momentos del texto.
- d) Un buen lector realiza cuatro tipos de operaciones llamadas macrorreglas.

La macroproposición del párrafo 6 es:

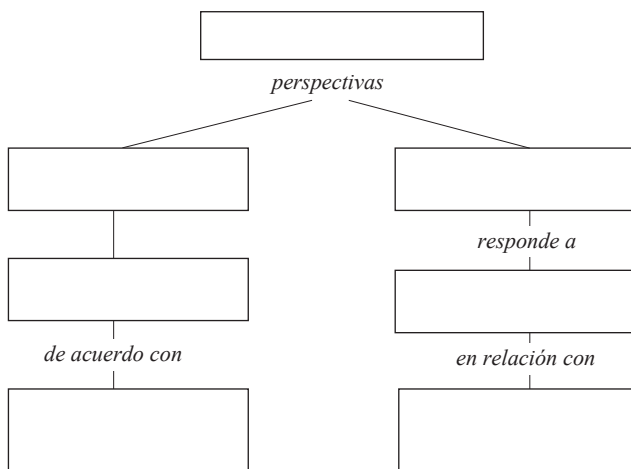
- a) Procesos cognitivos usados de manera diferente.
- b) Los procesos de generalización semántica radican en la diversidad de intereses, motivaciones, necesidades y conocimientos de cada lector.
- c) Este proceso es usado según los intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos del lector.
- d) Los procesos de generalización son usados de manera diferente por cada lector, según sus intereses.

La macroproposición del párrafo 7 es:

- a) Frente a la diversidad de modos de comprensión de cada lector, se proponen talleres para que los estudiantes se apropien de los mecanismos comunes que subyacen a la macroestructura.
- b) Es importante disminuir la brecha entre el lector y el texto.
- c) Todo texto está estructurado, organizado por un escritor.
- d) El texto busca enriquecer las prácticas de lectura por medio de la aprehensión.

En el párrafo 8, busca los términos que se repiten (o pertenecen al mismo campo semántico) y construye con ellos la macroproposición.

A partir del párrafo 9, completa el esquema usando máximo dos palabras en cada recuadro.



El párrafo 10 reitera información que ya había sido mencionada. Identifica el número de párrafo donde aparece la idea señalada:

Un buen proceso de lectura consiste en el establecimiento de un diálogo, en la negociación de significados entre los esquemas de conocimiento que trae el lector y la propuesta organizativa del autor del texto.	<i>Este contenido ya aparece en el párrafo ____</i>
Conocer acerca de la manera como los textos orales y escritos se organizan, y entrenarse en el reconocimiento de las ideas principales del texto incidirá enormemente en un enriquecimiento de los saberes acerca de la manera como los textos se organizan lo cual tendrá consecuencias en un procesamiento más ágil, analítico y crítico de la información.	<i>Información ya mencionada en el párrafo ____</i>

Es tu turno de redactar la Macroproposición del párrafo 11

Del párrafo 11 se puede inferir que nuestro papel como maestros de lengua es:

- a) facilitar el acceso a la información
- b) enseñar gramática normativa
- c) formar lectores críticos
- d) orientar procesos de análisis de datos

Del párrafo 12 se infiere que la lingüística textual:

- a) no es necesaria como base teórica para el desarrollo de procesos de lectura y escritura.
- b) proporciona las estrategias necesarias para aprender a leer y escribir de manera significativa.
- c) apoya los avances de la gramática y juntas logran fijar las normas del uso correcto de la lengua.
- d) es una teoría de interés exclusivo de los científicos, no apta para ser llevada al aula de clase.

5. Utiliza tus conocimientos de macrorreglas, coherencia y cohesión para escribir la macroproposición del siguiente segmento:

En cuanto a los objetos textuales, estos pueden ser, “a efectos prácticos”, cualquier cosa. En realidad podríamos empezar el proceso de análisis textual por este procedimiento en el nivel morfológico, pasar al léxico, al sintagmático, al oracional, y de ahí hacia arriba. Pero a “efectos prácticos” nos limitamos al nivel de la oración, más bien por comodidad al hacer el análisis, aunque si adoptamos un planteamiento teórico más concienzudo será necesario, como dije al principio, utilizar proposiciones semánticas mínimas. Es interesante, sin embargo, desde un punto de vista teórico, que un “elemento del texto” pueda ser una simple proposición semántica, una oración completa, un conjunto de oraciones o un largo fragmento de texto. Porque el hecho mismo de que un solo tipo de análisis nos permita utilizar tan disímiles elementos es una prueba más de la independencia del texto en cuanto tal respecto a las unidades superficiales (formales) que lo integran. O bien dicho de otro modo, un texto no es una sucesión de oraciones.

Bernárdez, E. (1990). Las macroestructuras textuales como objeto de estudio lingüístico. Actas de las primeras jornadas de lengua y literatura inglesa y norteamericana, Logroño. p. 114.

Macroproposición:

6. Autoevalúa la macroproposición que escribiste en el punto anterior usando la siguiente lista de chequeo:

- Es claro DE QUÉ SE HABLA y QUÉ SE DICE SOBRE ESO.
- Incluye un verbo conjugado.
- Es una idea corta que agrupa a todas las demás.

6

CAPÍTULO
SEIS

SUPERESTRUCTURA

Objetivo del capítulo: Identificar la superestructura textual y su aplicabilidad para la comprensión y producción de textos escritos.

En el capítulo anterior hemos visto cómo los textos construyen una idea global a partir de otras ideas más específicas, y que esa idea global es la que permanece en la memoria del lector/oyente para ser utilizada en otros procesos de pensamiento (comparar, criticar, aprender otros contenidos relacionados, etc). Veremos ahora que esas ideas (generales y específicas) se organizan en el texto (al principio, en el medio o al final) siguiendo una serie de patrones convencionales que responden a la intención comunicativa. Para empezar, observa los siguientes fragmentos:

<i>Texto 1</i>	<i>Texto 2</i>	<i>Texto 3</i>
Cuando bordeaba los 20 <u>solía salir</u> a buscar estos reptiles . Para cazar uno tardaba una semana. A veces más. Era la tradición de la región. Así, además de la pesca, subsistíamos. <i>Pero</i> los cocodrilos empezaron a escasear.	El Ministerio de Ambiente <u>levantó la prohibición</u> para el comercio del Crocodylus acutus , un cocodrilo más conocido como caretabla o caimán aguja.	La comercialización del caimán aguja es un proyecto comunitario <u>excelente</u> <i>porque</i> es el primero que involucra personas que eran cazadores ilegales, muy pobres, además, y lograron agruparlos en una asociación que hoy protege a los cocodrilos .

Silva, S. (2019). Una guía para entender el debate sobre caimán. *El Espectador*, 24 de enero.

Como se evidencia con las palabras en negrilla, todos los textos tienen la misma macroestructura: los cocodrilos. Sin embargo, el primero es una narración cuyo personaje principal relata los acontecimientos de su juventud, específicamente cuando salía a cazar cocodrilos. El segundo texto es un informe donde el autor anuncia que ya no está prohibido el comercio del cocodrilo. El texto número tres está orientado a calificar positivamente un proyecto para comercializar el caimán y presenta las razones de esta valoración.

Esta diversidad de formas en las que se puede abordar un mismo tema se explica a partir del concepto de *superestructura*. Van Dijk (1980a, p.118) define la superestructura como “una forma esquemática que organiza el significado global del texto”. Y asume que tales superestructuras consisten en categorías funcionales¹³, es decir, juegan un papel relevante para conseguir el objetivo comunicativo, porque el orden de los factores puede alterar el resultado. El caricaturista Vlado utiliza muy bien esta posibilidad que ofrece el lenguaje de cambiar el orden para transformar el significado cuando señala en una caricatura de Aleida: “Yo no sé si a mi psicóloga le pago porque me entienda o me entiende porque le pago”.

Este hecho se presenta también en construcciones textuales más extensas y orientan la organización global y las relaciones jerárquicas de cada fragmento (Van Dijk, 1980b).

Para comprender mejor los pormenores del concepto de superestructura, vamos a dividirlos en tres categorías: la superestructura como función del párrafo, como método para ordenar la macroestructura (es decir, los temas globales) y como patrones convencionales para clasificar textos.

6.1 Función de los párrafos

Además de expresar ideas generales o específicas, las oraciones dentro de un texto cumplen funciones en relación con el objetivo de la comunicación. Así, una secuencia de proposiciones puede describir una realidad, señalar una secuencia de acontecimientos, comparar entidades o sucesos, plantear problemas, proponer soluciones, determinar causas o consecuencias, etc.

Observemos los siguientes segmentos:

¹³ Superstructure is the schematic form that organizes the global meaning of a text. We assume that such a superstructure consists of *functional categories*.

Para Van Dijk (1978) en la superestructura, las frases de un texto se organizan por medio de un esquema que está constituido por categorías funcionales. Tal es el ejemplo de las noticias periodísticas, cuya superestructura se compone de un resumen, con titular y encabezamiento, y de un relato, con una situación y comentarios. Este esquema es transversal a todas las noticias sin importar los temas que pueda abordar.

Zamora, S. y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magister y licenciatura. *Literatura y Lingüística*, 27.

Este segmento tiene la función de describir el concepto de “superestructura”; para ello señala que una de sus características es organizar las frases de un texto a través de categorías funcionales. Luego amplía esta descripción aportando un ejemplo de dichas categorías en los textos tipo noticia. Un rasgo recurrente en los segmentos que funcionan como descripción es el uso de verbos que señalan estados (los más usuales son *ser*, *estar* y *parecer*). En el ejemplo anterior aparecen además los verbos “organizar” y “componer” que permiten determinar el estado de cosas que se relacionan con el concepto de superestructura.

Charadeau y Maingueneau (2005) establecen el inconveniente de aplicar la noción de superestructura, puesto que en ella se mezclan modalidades de organización discursiva (narración, descripción y argumentación) y géneros discursivos particulares (la noticia, el informe científico, etc.).

Zamora, S. y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magister y licenciatura. *Literatura y Lingüística*, 27.

En este caso, aparecen dos proposiciones, la primera tiene la función de presentar una realidad (que los autores consideran inconveniente el concepto de superestructura), mientras que la segunda se inserta para explicar la razón de esa inconveniencia (la falta de claridad entre el género discursivo y la forma de organización discursiva). La clave para determinar la función de las proposiciones ya no está en el verbo sino en la conjunción.

El concepto de Propósito Comunicativo (Swales, 1990, 2004; Askehave & Swales, 2000) es abordado como un concepto complejo que explica la intencionalidad con que se producen los textos según un contexto determinado. Para Askehave & Swales (2000), una consecuencia inmediata de este enfoque funcional es que los géneros son abordados como eventos sociales comunicativos y no como meras categorías de discurso. De este modo, se intenta establecer una relación entre el propósito de un género y su estructura, lo que sugiere que la intención comunicativa del género es la que le da forma y le brinda una estructura esquemática interna. Lo anterior permitiría diferenciar dos géneros similares, pero que posean distintos propósitos.

Zamora, S. y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura. *Literatura y Lingüística*, 27.

En el párrafo anterior es explícita la relación de consecuencia que existe entre la primera proposición y las demás proposiciones. Se inicia con la definición de “propósito comunicativo” e inmediatamente después se señala la “consecuencia inmediata” de este elemento en los estudios discursivos.

Vemos entonces cómo cada párrafo (o conjunto de párrafos) cumple una función comunicativa que se materializa en la forma como presenta la información (qué dice primero y qué dice después), pero también se hace evidente en la selección de palabras (verbos de estado, conectores, sustantivos, etc).

TALLER 1

Lee con atención el siguiente texto de María Cristina Martínez (2002) donde se explica el concepto de Superestructura en función de la didáctica de la lectura y la escritura. Los elementos subrayados te ayudarán a resolver las preguntas que aparecen en el siguiente ejercicio.

	LA ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL DEL TEXTO Página 105
<i>Párrafo 1</i>	<p>Los textos no solo tienen una estructura semántica global o macroestructura relacionada con el contenido del texto, con la información global de éste, sino que además tienen también una estructura esquemática global o superestructura en el marco de la cual se organizan los contenidos del texto. <u>Una superestructura es</u> un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de comunicación <u>se basan en</u> formatos convencionales logrados a través del desarrollo de los géneros discursivos y de los tipos de textos. Así <u>por ejemplo</u>, se ha convenido que un artículo de investigación tenga como partes básicas o superestructurales, la definición del problema, los objetivos o la hipótesis, ubicación conceptual, antecedentes, metodología, resultados significativos y discusión. Estas partes <u>lo identifican como</u> un tipo de texto dentro del género científico y lo distingue de otros tipos de texto y de géneros. El formato o esquema narrativo <u>tiene</u> también una superestructura característica que permite identificarlo como un tipo de secuencia organizacional y distinguirla de otras. En dicha secuencia narrativa <u>encontramos categorías</u> como el marco situacional (agentes, lugares y tiempo), episodios y sucesos, complicación, resolución y evaluación (o moraleja) y conclusión (ver van Dijk, 1978). <u>En otras palabras, la superestructura es</u> una especie de esquema organizacional global al que el contenido del texto (o macroestructura) se adapta. Así, al esquema del artículo científico se adaptan contenidos de investigaciones de diversas áreas y problemas, al esquema narrativo global se pueden adaptar diferentes contenidos de novelas o cuentos.</p>
<i>Párrafo 2</i>	<p>Las secuencias argumentativas de los textos obedecen en general a una organización en términos de premisas iniciales, garante o aserciones que permiten el paso a la tercera parte que es la conclusión. Estas categorías posibilitan a su vez distinguir la secuencia argumentativa de una secuencia expositiva y de una narrativa. <u>Sin embargo</u>, vemos que <u>diferentes tipos de secuencias pueden ser utilizadas en un mismo género discursivo</u>. Así <u>por ejemplo</u> en el género literario vemos que la novela tiene una secuencia narrativa global pero <u>también en ella se utilizan secuencias expositivas, descriptivas y argumentativas</u>. Al mismo tiempo un género discursivo puede privilegiar un modo o secuencia organizativa particular. (Capítulo 5).</p>
<i>Párrafo 3</i>	<p>En las secuencias expositivas de los textos se han encontrado modos de organización más diversos: por ejemplo un tema como “el tráfico en las grandes ciudades” puede desarrollarse como (i) una clasificación, estructura o como (ii) problema y solución, o como (iii) causas y consecuencias o como (iv) comparación y contraste, o como (v) una serie de descripciones. (segunda parte de este capítulo).</p>

LOS ESQUEMAS DE LA SECUENCIA EXPOSITIVA Página 125	
Párrafo 1	<p>Como se decía en la primera parte de esta Unidad, el esquema de la Secuencia <u>Narrativa tiene la característica</u> de incluir categorías ligadas al marco situacional (participantes, espacio y tiempo), episodios y sucesos, momento de complicación, resolución y evaluación (o moraleja). El esquema de la Secuencia <u>Argumentativa incluye categorías</u> generales ligadas a premisas iniciales, garante o aserciones de paso y conclusión y, dentro de este esquema general hay diversidad de tipos de argumentos</p> <p>(Tema de la Unidad 5). Sin embargo, el esquema de la Secuencia <u>Expositiva</u>, no es tan estable como el de la narrativa, <u>presenta</u> una mayor diversidad. Así <u>por ejemplo</u>, un tema como “el tráfico en las grandes ciudades” <u>puede desarrollarse</u> en forma de:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Serie de fases o estadios (secuencia de momentos o pasos que se han seguido o se deben seguir); (ii) Enumeración (presentación en forma de lista de diferentes aspectos o partes). (iii) Problema y solución (búsqueda de respuesta al problema expuesto); (iv) Causas y consecuencia (se establece una relación causal/temporal entre antecedentes y consecuentes); (v) Comparación y contraste (características, semejanzas y diferencias); (vi) Una descripción (objetos/sujetos, relación parte/todo, localización, rasgos/propiedades)
Párrafo 2	<p><u>Las investigaciones</u> sobre la superestructura de textos expositivos <u>han mostrado</u> que hay diversidad en los modos de comprender los textos según su organización superestructural. <u>Las investigaciones también han mostrado</u> que <u>entrenar a los estudiantes</u> en el reconocimiento y comprensión de la superestructura de los textos expositivos <u>puede ayudar</u> en el momento del estudio individual y en el aprendizaje a partir de los textos.</p>
Párrafo 3	<p>En la realidad, <u>los textos están generalmente escritos utilizando varias estructuras al mismo tiempo</u>, es decir se hace en ellos una mezcla de diferentes organizaciones así como también de diferentes secuencias. <u>Sin embargo</u>, generalmente <u>también existe una estructura de alto nivel</u> que caracteriza al texto como un todo.</p>
Párrafo 4	<p>Se <u>puede deducir</u> que un mismo contenido en el marco de una secuencia expositiva podría estar organizado de diversas formas según la voluntad del escritor.</p>
Martínez, M. (2002). <i>Estrategias de lectura y escritura de textos</i> . Cali: Universidad del Valle.	

1. Usa tus conocimientos de Superestructura para elegir la opción correcta. Ayúdate con los elementos subrayados en el texto:

El párrafo 1 de la página 105 (Los textos no solo tienen una estructura...), está organizado como:

- a) Una comparación de la superestructura y la macroestructura.
- b) Una definición del concepto de superestructura.
- c) Una lista de ejemplos de los tipos de textos.
- d) Una definición de esquema

En el párrafo 2 de la página 105 (Las secuencias argumentativas...), la autora:

- a) describe los distintos tipos de texto.
- b) rechaza la existencia de la superestructura textual.
- c) advierte que un mismo texto puede usar distintas superestructuras.
- d) presenta un ejemplo de la superestructura del texto narrativo.

En el párrafo 3 de la página 105 (En las secuencias expositivas...) se:

- a) enumeran las formas de organización que puede presentar un texto expositivo.
- b) presenta la causa por la cual un texto expositivo tienen múltiples formas de organización.
- c) comparan las distintas formas de organización de un texto expositivo.
- d) señalan las diferencias entre un texto expositivo y un texto argumentativo.

El párrafo 1 de la página 125 (Como se decía...) se organiza como:

- a) un problema y una solución
- b) una causa y una consecuencia
- c) una serie de eventos en el tiempo
- d) una comparación

El párrafo 2 de la página 125 (Las investigaciones..) actúa como:

- a) una definición
- b) una crítica
- c) una argumentación
- d) un relato

En el párrafo 3 de la página 125 (En la realidad...) la autora presenta:

- a) primero una narración y luego un problema
- b) primero un problema y luego una solución
- c) primero una explicación y luego una advertencia
- d) primero una comparación y luego aclaración

En el párrafo 4 de la página 125 (Se puede deducir..) la autora:

- a) introduce una nueva idea para avanzar en el desarrollo del tema.
- b) presenta una idea que se opone a las mencionadas anteriormente.
- c) propone un ejemplo para lograr mayor claridad en su explicación.
- d) sintetiza las ideas presentadas a lo largo del fragmento.

6.2 Organización del texto

Como ya lo hemos señalado ampliamente, un texto no es un grupo de oraciones ni de párrafos aislados, sino un conjunto de elecciones lingüísticas que interactúan para generar sentido. Así que a nivel global, cada párrafo también cumple una función que responde a un requerimiento organizativo del texto como unidad. Esta organización es lo que se conoce propiamente como la superestructura textual.

Van Dijk ([1978]1992, p.142) señala que una superestructura es un tipo de *forma del texto*. La palabra clave aquí es FORMA, o lo que es lo mismo: estructura. Al igual que la macroestructura, la superestructura también opera en el nivel global (general) del texto, por ello las formas de organización de cada párrafo (que vimos en el apartado anterior) se subordinan a la estructura del texto como totalidad. En este sentido, Van Dijk (1980b, p.54) señala que

la superestructura solo organiza el texto por medio de su macroestructura (...) Mientras la macroestructura organiza únicamente el contenido global del discurso, una superestructura esquemática ordenará las macroproposiciones y determinará si el discurso es o no es completo, así como qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías.

Lo anterior quiere decir que la superestructura propone una serie de condiciones que se llenan con las macroproposiciones, de una manera semejante a como ocurre en el nivel oracional; en la oración, necesitamos un grupo nominal y un grupo verbal, para cubrir estas categorías podemos usar cualquier sustantivo y cualquier verbo. Por ejemplo, en español, una oración simple suele seguir la forma SVO (sujeto-verbo-objeto), esta fórmula podemos llenarla con cualquier sustantivo, cualquier verbo y cualquier otro sustantivo (que actúe como objeto):

SUJETO	VERBO	OBJETO
Parménides	nació	en Grecia
La epistemología	estudia	los principios del conocimiento

Obviamente ese orden se puede alterar, pero básicamente y generalmente, es así.

A nivel del texto, por ejemplo, para una receta de cocina, necesitamos una lista de ingredientes (los que correspondan) y una serie de pasos a seguir según el plato que se desea preparar. Entonces, la macroestructura señala qué se dice y la superestructura determina cómo se dice, siempre a nivel global.

Podemos afirmar con Van Dijk (1980a) que los textos se organizan básicamente en tres segmentos: introducción, cuerpo y conclusión. En la *introducción*, por lo general se especifican los presupuestos requeridos para soportar la información que será desarrollada en el texto. Esto incluye: un conocimiento de fondo, el contexto de situación, los participantes, el estado actual de cosas y el plan global del texto. La secuencia final de los textos puede calificarse como *conclusión*. Esta categoría es obvia para los textos de naturaleza argumentativa como los debates y las investigaciones; pero también se encuentra en la conversación cotidiana y en las narraciones. La información que aparece en las conclusiones se relaciona con el cierre, la síntesis o la proyección para otros textos. Los segmentos intermedios que constituyen el *cuerpo* del texto dependen del tipo de información que ha sido expuesta en la introducción. Si el texto inicia con un problema, el lector puede esperar que en lo sucesivo presente la solución; si anuncia la definición de un concepto, se espera que aparezcan luego las características.

Revisemos esta conceptualización con un ejemplo. Supongamos que vamos a describir el concepto de superestructura en un diccionario enciclopédico ¿Qué tipo de información debemos incluir? Sería pertinente señalar la utilidad de la superestructura, los alcances en su desarrollo teórico, la definición.

¿En qué orden vamos a presentar ese contenido? Podría ser más claro si pensamos que el lector no conoce el término y empezamos por definirlo, luego señalamos sus alcances teóricos, de modo que incluyamos también el concepto de macroestructura, un ejemplo y las posibilidades de usarla para determinar los tipos de texto; dejamos para el final las aplicaciones prácticas. El texto quedaría entonces en bloques temáticos organizados así:

<i>SUPERESTRUCTURA</i>	Función del párrafo
<i>Introducción</i>	Definición de superestructura
<i>Cuerpo</i>	Comparación con la macroestructura
	Ejemplificación de formas de organización
	Explicación de criterios para determinar tipos de texto
<i>Conclusión</i>	Utilidad en la didáctica de la lengua

Pero habíamos señalado que “la superestructura organiza el texto a través de la macroestructura”, entonces ¿qué macroproposiciones corresponden a cada segmento?

<i>SUPERESTRUCTURA</i>	Modo de organización	<i>MACROESTRUCTURA</i>
<i>Introducción</i>	Definición	La superestructura <u>es</u> la forma en que se organiza la información en un texto.
<i>Cuerpo</i>	Comparación con la macroestructura.	La superestructura se utiliza en el modelo textual de Van Dijk quien la distingue de la macroestructura.
	Ejemplificación	En la superestructura , del cuento, es indispensable que exista un conflicto pero no se requiere necesariamente de un final.
	Explicación	La superestructura permite establecer criterios para clasificar los textos.
<i>Conclusión</i>	Utilidad	Las superestructuras son útiles para la didáctica de la lengua.

¿Y la microestructura? Tendría que ir en consonancia con la forma de organización.

<i>SUPERESTRUCTURA</i>	Modo de organización	<i>MACROESTRUCTURA</i>	<i>Microestructura</i>
<i>Introducción</i>	Definición	La superestructura es la forma en que se organiza la información en un texto.	Puede concebirse como una silueta textual en tanto deja claro el orden de la información.
<i>Cuerpo</i>	Comparación con la macroestructura.	La superestructura se utiliza en el modelo textual de Van Dijk quien la distingue de la macroestructura.	La primera hace referencia a la forma del texto; la segunda se refiere al contenido global.
	Ejemplificación	En la superestructura , de la narración, por ejemplo, es indispensable que exista un conflicto pero no se requiere necesariamente de un final.	Es lo que ocurre en la novela <i>Paso a Paso</i> de Irene Vasco, cuyas últimas palabras son "hay alguien en la puerta, voy a abrir ¿quién será?"
	Explicación	La superestructura permite establecer criterios para clasificar los textos.	Así, si inicia con la enumeración de elementos y luego continúa con una serie de órdenes, será un texto instructivo como las recetas de cocina o los manuales de procedimiento.
<i>Conclusión</i>	Utilidad	Las superestructuras son útiles para la didáctica de la lengua.	Porque permiten al estudiante ser consciente de la necesidad de un plan textual que guíe tanto el proceso de lectura como de escritura.

TALLER 2

En la siguiente tabla aparecen, en la primera columna de la izquierda, las macroproposiciones y en las dos columnas de la derecha, las microproposiciones.

1. En la tabla que aparece a continuación, enumera las macroproposiciones de la columna izquierda según el orden en el que deberían encontrarse dentro del texto.

2. Relaciona la idea general con las ideas secundarias, para hacerlo escribe el mismo número en la microproposición que corresponda. Recuerda usar los conocimientos que ya tienes sobre coherencia y cohesión textual.

MACROPROPOSICION ES	MICROPROPOSICION ES	MICROPROPOSICION ES
<p>La noción de superestructura se <u>utiliza</u> en los modelos textuales de la lingüística anglosajona, y en particular en la teoría desarrollada por T. A. Van Dijk (1978, 1980), <u>para dar cuenta</u> de la forma que presenta el conjunto del texto.</p>	<p><u>Además</u>, el receptor, mediante el conocimiento de la superestructura, <u>puede hacer hipótesis</u> antes de la lectura y durante ella sobre el tipo de información que queda por procesar: <u>por ejemplo</u>, en una receta de cocina, después de los ingredientes, se esperan las instrucciones sobre el modo y el tiempo de elaboración. Por lo tanto, las superestructuras <u>organizan cognitivamente el proceso de lectura</u>.</p>	<p>La noción recubre unidades textuales muy diferentes, por lo que parecería más operativo reservarla para la organización de los géneros discursivos particulares, y trabajar con el concepto de secuencia textual en los otros casos.</p>
<p>La superestructura como esquema básico que organiza la información contenida en un texto lo clasifica dentro de un <u>tipo</u>. Según Van Dijk, determinados <u>tipos de textos</u> responden a un esquema estructural básico (como la narración o la argumentación), mientras que otros no presentan una estructura convencional clara (el texto poético, por ejemplo).</p>	<p>Por ejemplo, para las noticias periodísticas, Van Dijk (1978) propone una superestructura hipotética constituida por dos <u>categorías superiores</u>, el resumen y el relato, que, a su vez, contienen <u>otras categorías</u> funcionales: el resumen de una noticia contiene un titular y un encabezamiento; el relato se construye a partir de una situación y de comentarios.</p>	<p>Partir de estructuras globales en la producción y comprensión de textos, en definitiva, <u>ha permitido</u> determinar estrategias cognitivas y metacognitivas superiores para el desarrollo de la competencia discursiva de los aprendientes.</p>

	En didáctica de lenguas, las superestructuras esquemáticas <u>ofrecen la posibilidad</u> de elaborar un texto a partir de un esquema preestablecido convencionalmente.	Es , pues, el esqueleto reconocible que <u>caracteriza</u> un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información:	Mientras la macroestructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso.
1	La superestructura <u>es</u> la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto.	No obstante, puede distinguirse una serie de <u>superestructuras convencionales</u> , es decir, que la mayoría de hablantes de una lengua reconoce. Algunos autores (Charaudeau, 1992, Maingueneau, 2002) han planteado el inconveniente de aplicar la noción de superestructura tanto a esquemas de organización del discurso muy generales (la narración, la argumentación) como a géneros de discurso particulares (artículo científico, soneto, etc.).	Independientemente de su contenido (es decir, de la macroestructura: se trate, por ejemplo, de un enlace matrimonial, de un acuerdo político o de un descubrimiento científico), el <u>esquema</u> estructural básico de una noticia constituye una superestructura, en el sentido de que siempre presenta el mismo <u>esquema</u> formal.
	En la superestructura , las frases de un texto se organizan en un <u>esquema</u> constituido por categorías funcionales, unas opcionales y otras obligatorias.	Según Van Dijk, el texto estructura su contenido en el plano global en <u>dos tipos de estructuras</u> : las denominadas macroestructura y superestructura textuales.	<u>organiza</u> las secuencias de frases y <u>les asigna</u> una función específica en la comunicación.

Centro virtual Cervantes. (s.f.) *Superestructura textual*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/superestructuratextual.htm

3. Explica con tus palabras la siguiente afirmación de Van Dijk ([1978]1992, p. 142) “una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto”.

4. El siguiente texto se divide en cuatro bloques temáticos. Usa tus conocimientos de coherencia, cohesión y estructuras textuales para determinar de dónde a dónde va cada bloque. Te ayudo también señalando palabras clave que te facilitarán ubicar de qué se habla y qué se dice sobre eso.

La lingüística textual

La lingüística del texto, el análisis del discurso y la sociolingüística interaccional coinciden en proponer el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada, cada una de estas corrientes ha puesto el acento en unos aspectos determinados de ese uso y presenta particularidades metodológicas y analíticas propias.

La lingüística del texto comienza en el punto en que la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. Si en sus comienzos se ocupó del análisis de ciertos aspectos lingüísticos que operan en la construcción de los tiempos verbales, el uso del artículo, los elementos deícticos situacionales, el orden de las palabras, pronto *surgieron* cuestiones como la existencia de un plan textual subyacente (Van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler, Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigían un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica.

Mientras que la lingüística *oracional* considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística del texto lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado como una orientación pragmática. Para Beaugrande (1981) son siete las características básicas de la textualidad: dos de ellas (cohesión y coherencia) son nociones centradas en el texto, propiamente dicho; las otras cinco (intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad) son nociones centradas en los usuarios de la lengua. Estas siete características son, para este autor, principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con tres principios reguladores (eficiencia, eficacia y adecuación).

La lingüística del texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la *oración* en unidades lingüísticas mayores, como la conversación, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social.

Se suele hablar de texto frente a *discurso*, y referirse a ambos como *discurso interactivo*. Uno de los lingüistas del texto más notable, Van Dijk (1977, 1980), utiliza el término texto para referirse al constructo teórico y abstracto que se realiza en el *discurso*: el texto es al discurso lo que la *oración* es al enunciado; para otros autores, sin embargo, texto es el producto meramente lingüístico de un intercambio comunicativo mientras que *discurso* es

ese texto *contextualizado*, tomando en consideración todos los elementos que intervienen en el acto de comunicación.

Siguiendo el pensamiento textual de Van Dijk, así como una oración es más que la simple suma de una serie de palabras, también un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Este autor establece una diferencia entre *macroestructuras*, *microestructuras* y *superestructuras*. Las macroestructuras son estructuras textuales globales de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de su significado. *Mientras* que la secuencia de oraciones debe cumplir la condición de coherencia lineal, el texto debe también cumplir la condición de coherencia global. Cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles microestructurales para que un micronivel pueda ser, a su vez, micronivel en otro texto. Las macroestructuras tienen un decisivo papel cognitivo en la elaboración y en la comprensión del texto. Sin macroestructura, al oír una serie de enunciados nos sería imposible comprenderlos. La existencia de las macroestructuras es lo que nos permite *resumir* el contenido de un texto: producir otro de extensión menor que guarde relaciones macroestructurales con el original.

Mientras que las macroestructuras semánticas explican el significado global de un texto, las superestructuras son estructuras textuales globales que caracterizan el *tipo* de texto: una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (macroestructura) de la narración. *Si* la macroestructura es el contenido del texto, la superestructura es la *forma*. Las superestructuras son necesarias para adecuar el contenido del texto al contexto comunicativo. Para Van Dijk, las superestructuras fundamentales son la narración y la argumentación.

Lo que *tienen en común* las macroestructuras y las superestructuras es que no se definen en relación a oraciones o secuencias de oraciones aisladas de un texto, sino en relación al texto en su conjunto. Por ello se habla de estructuras *globales*, a diferencia de las estructuras locales o *microestructuras* del nivel oracional. Si decimos de un texto que se trata de una narración, estamos caracterizando el texto *globalmente*, y no a las oraciones que lo componen. Las superestructuras permiten concebir el texto como un *esquema*.

La lingüística del texto y la pragmática *coinciden* necesariamente en su concepción del juego de la acción comunicativa: el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos *interactivos* de la *comunicación*.

La mayor diferencia que existe entre el análisis lingüístico oracional y el pragmático textual radica en la consideración del papel de los interactuantes en la situación comunicativa: su mutua contribución a la *construcción del sentido* y el manejo competente de los *contextos comunicativos* son esenciales para entender los mecanismos que rigen la producción y la comprensión lingüística. La teoría que estudie la comunicación lingüística deberá investigar el lenguaje en su funcionamiento *real* (no simulado arbitrariamente) en el contexto comunicativo.

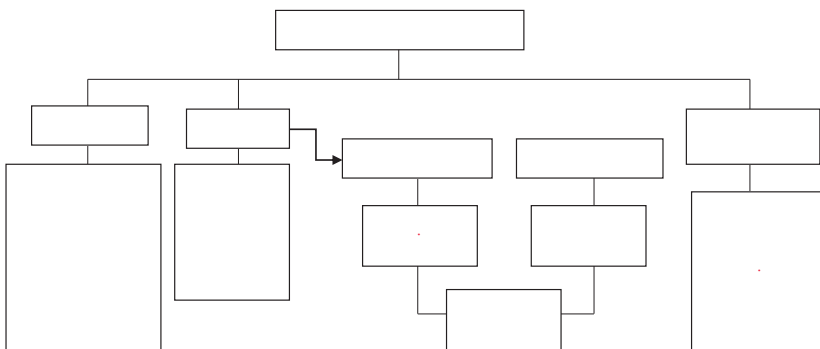
La tarea de la lingüística del texto consiste en desarrollar una teoría explícita que dé cuenta de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos *comunicativos*. Por lo tanto, del mismo modo que recupera la retórica, integra las aportaciones que la ss, la antropología y la sociología ofrecen en este terreno.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

5. En el texto anterior, ¿qué información se presenta como introducción? ¿qué datos hacen parte del desarrollo? ¿qué se expone en las conclusiones? Completa la tabla.

<i>SUPERESTRUCTURA</i>	MACROESTRUCTURA
<i>Introducción</i>	
<i>Cuerpo</i>	
<i>Conclusión</i>	

6. Si has encontrado los cuatro bloques de información en que se ordena el texto, podrás completar fácilmente el siguiente diagrama que representa su superestructura. Recuerda completarlo solo con las palabras clave o con macroproposiciones.



7. Ahora utiliza la información del esquema y escribe un resumen del texto en tres o cuatro párrafos. Puedes escribir un párrafo por cada uno de los conceptos principales del esquema.

6.3 Tipologías textuales

Iniciamos el capítulo señalando las formas de organización en que se puede presentar el contenido en los párrafos de un texto. Se trata de una función a nivel local donde los datos pueden ir orientados a la descripción, la comparación, las relaciones causales, la clasificación, etc. Señalamos posteriormente que estas construcciones locales se subordinan a una estructura más general que suele iniciar con una introducción, seguir con el desarrollo del contenido y cerrar con una conclusión. Habíamos definido también que estas secuencias corresponden con la *superestructura* del texto, es decir, patrones de organización que se “llenen” con la macroestructura. Tenemos entonces una estructura jerárquica en la que una serie de microestructuras construyen la macroestructura y esta se ordena según parámetros superestructurales.

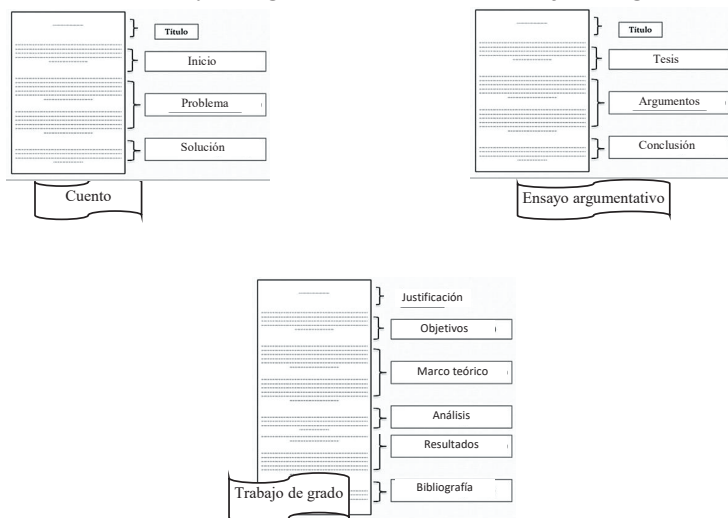
Ahora bien, estas secuencias que configuran el común de los textos (introducción, desarrollo y conclusión), pueden estudiarse con mayor detalle para determinar patrones que van a servir como criterios más o menos uniformes orientados a construir una tipología textual. Los tipos de texto son “modelos teóricos, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas, que pueden encontrarse ejemplificados en numerosos mensajes reales” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 334). Así, los textos institucionalizados como los artículos científicos, los documentos legales o los rituales religiosos, son más homogéneos en su organización, es decir, el contenido que presentan en los diferentes segmentos es muy similar en todos sus ejemplares. En este sentido, es posible caracterizarlos y clasificarlos en función de su superestructura.

Pensemos en la superestructura como una “silueta” textual. Observa las siguientes siluetas textuales, no se puede leer el contenido, pero la ubicación de las líneas que reconocemos como palabras y párrafos, nos permiten saber frente a qué texto estamos.



En la carta, se inicia con un bloque alineado a la izquierda, culturalmente sabemos que es el lugar donde aparece el destinatario. Luego encontramos el bloque de texto que contiene la información que se desea comunicar y al final otro bloque con los datos del remitente. Por otro lado, en una receta, siempre va a aparecer un título, donde sabemos que se escribe el nombre del plato, a renglón seguido la lista de ingredientes y luego una serie de pasos que conforman el procedimiento. Con este tipo de textos siempre esperamos que sea así. Por su parte, el poema puede seguir diversas estructuras, pero cuando vemos un texto escrito en verso, asumimos en primera instancia que se trata de un texto lírico (posiblemente una canción); nadie espera que se trate de un cuento, una columna de opinión y menos aún, de un artículo de investigación. Estos documentos suelen estar escritos en prosa, no en verso.

No todos los textos presentan su superestructura de manera tan evidente, pero sí es usual que sigan un patrón, como podemos ver en los cuentos, los ensayos argumentativos o los trabajos de grado:



Sin embargo, textos como las conversaciones de la vida cotidiana, las narraciones y aquellos con intereses argumentativos pueden estar contruidos a partir de diversos subtipos de superestructura, lo que puede dar lugar a confusiones o dificultades para establecer patrones de clasificación (Van Dijk, 1980a).

La razón por la cual existen patrones homogéneos en algunos textos y en otros no, es que su producción depende de los contextos culturales y los requerimientos sociales, dentro de los cuales las macroproposiciones adquieren determinadas funciones; esto se encuentra también estrechamente vinculado con los objetivos comunicativos. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 333) señalan que

los textos se agrupan por ámbitos de uso o sectores de la actividad humana. Cada ámbito viene determinado por unos interlocutores, unas funciones y una actividad con unos temas concretos. Los textos de cada ámbito conservan las características generales de su campo de actuación: nivel de formalidad, grado de especialización, etc.

Un decreto gubernamental, por ejemplo, se orienta a generar normativas que requieren total claridad para su ejecución (y posibles sanciones en caso de incumplimiento), de modo que se intenta limitar las ambigüedades con el seguimiento estricto del formato preestablecido para su redacción. Asimismo, es una construcción social el hecho de que una carta siempre inicie con un saludo y la mención de a quién va dirigido (ocurre desde tiempos bíblicos con las epístolas de los apóstoles y permanece en los correos electrónicos de la actualidad).

Sin embargo, otros textos pueden incluir distintos subtipos de superestructura o incluso transgredir los patrones de estructuración convencionales. Un cuento, por ejemplo, es una obra de arte y su razón de ser se encuentra vinculada con la libertad humana, de modo que se permite mayor diversidad en el uso del lenguaje. En el mismo sentido, una narración puede ser muy útil para enseñar a los niños sobre el crecimiento de las plantas en lugar de usar un texto explicativo, y una noticia puede incluir patrones valorativos que le resten objetividad,

dejándola más del lado de la argumentación. Es entonces indispensable incluir el contexto social, así como las intenciones, conocimientos, creencias y preferencias de quienes interactúan en la comunicación cuando se trata de analizar un texto (Van Dijk, 1980b).

En un interés de clasificar la realidad para estudiarla y comprenderla, pese a los riesgos de trazar fronteras que pueden tornarse difusas, es posible establecer una serie de criterios que permitan establecer una tipología textual y definir una serie de esquemas prototípicos que incluyen categorías funcionales para las macroproposiciones, así como reglas para ordenarlas y combinarlas (Van Dijk, 1980a). Conocer estas categorías puede facilitar los procesos de comprensión y producción de textos en tanto que, al estar familiarizado con las estructuras convencionales, se sabe qué esperar y es más fácil evaluar si se cumplen o no las condiciones y cuál es la razón del incumplimiento. De acuerdo con Adam (1992, p.28) “tanto en comprensión como en producción, pareciera que los sujetos, a lo largo de su desarrollo cognitivo, elaboran progresivamente esquemas secuenciales prototípicos” que inciden en la manera como abordan los textos.

Hacemos entonces la advertencia de que existe una “intertipologicidad” (Beaugrande y Dressler, 1997), es decir, no existen textos tipológicamente puros, sino textos en donde se integran secuencias prototípicas de diversa naturaleza (descriptivas, argumentativas, explicativas, narrativas, etc.) (Adam, 1992). Pero para lograr comprender esa interconectividad de las tipologías textuales, es necesario primero estudiar aquellos ejemplares que efectivamente responden a los prototipos convencionales. Esta tarea ha sido abordada por distintos autores, desde diversas perspectivas, mencionaremos solo los postulados por Adam (1992) y Van Dijk (1992), cuyos criterios de clasificación se relacionan directamente con el concepto de estructura textual.

Quizá el autor más referenciado cuando se trata de describir los tipos de textos es Adam (1992); él establece una caracterización de la secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialgal. Con cierto grado de coincidencia, Van Dijk (1992) propone

las estructuras narrativas, argumentativas y el tratado científico; señala además que existe otra multiplicidad de tipologías textuales a nivel institucional (religioso, gubernamental, educativo) cuyas estructuras se encuentran directamente vinculadas con lo que ocurre en estos contextos.

De otro lado, las pruebas PISA establecen también una clasificación de textos a partir de la teoría de Werlich (1976) desde una perspectiva más de carácter cognitivo textual. Señala como tipos de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, transacción, narración. Interesa señalarlo no solo porque algunos aspectos coinciden con lo planteado por Adam y por Van Dijk, sino porque constituye el marco de referencia con el cual se elaboran las pruebas de estado en la actualidad. Asimismo, el MEN (1998) establece dentro de los tipos de texto más usados en el contexto escolar: informativos, narrativos, argumentativos y explicativos.

Si combinamos las clasificaciones propuestas tanto por los teóricos como por el currículo educativo, tenemos en común las secuencias prototípicas de textos narrativos, explicativos y argumentativos. Recordemos que se trata solo de patrones de base para el estudio de los textos, pero en la vida real no existen los textos puros. Al parecer, el ICES (2017, p. 37) tiene claridad en este aspecto cuando afirma:

los textos que se encuentran en el mundo suelen resistirse a la categorización, ya que por lo general no se escriben con reglas del tipo de texto en mente y tienden a pasar a través de las categorías. Por ejemplo, un capítulo de un libro de texto podría incluir algunas definiciones (exposición), algunas indicaciones sobre cómo resolver problemas particulares (instrucción), un breve relato histórico del descubrimiento de la solución (narración) y descripciones de algunos objetos típicos involucrados en la solución (descripción). Sin embargo, en una evaluación como PISA es útil clasificar los textos según el tipo de texto, sobre la base de sus características predominantes, para asegurar que el instrumento se mueva en un rango de textos que representen diferentes tipos de lectura.

Revisemos entonces las características de estas tres secuencias prototípicas:

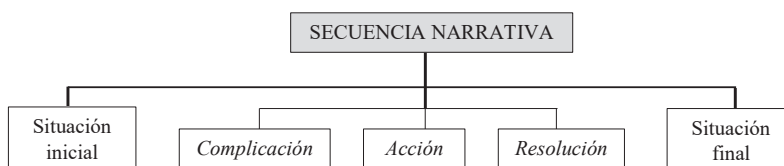
6.3.1 Narración

Se trata de la forma de organización del texto con la cual estamos más familiarizados, por varias razones: desde los inicios de la historia se ha recurrido a ella para explicar los fenómenos del mundo (a través de los mitos), es usado frecuentemente en la vida cotidiana (anécdotas, cine, telenovelas, tiene como base la estructura narrativa), es el texto que se lee y escribe con mayor recurrencia en la etapa escolar. Además puede ser usada para explicar un hecho o sustentar una opinión.

Según los postulados de Adan (1992), para hablar de secuencia narrativa, son necesarios seis constituyentes en el nivel superestructural:

- Hechos que se suceden en el tiempo.
- Unidad temática garantizada por un sujeto que es el actor de los hechos.
- Los hechos que protagoniza el actor se transforman, por ejemplo, pasa de desagradable a agradable.
- La transformación de los hechos genera una continuidad: un estado inicial, se transforma y pasa a un estado final.
- Las relaciones causales entre los hechos generan intriga.

Adam esquematiza la estructura básica de la narración así:



Van Dijk (1992) coincide en que la narración tiene como principal característica que relata hechos o *acciones* vinculados con un personaje. La intriga mencionada por Adam está sujeta a la *complicación* que puede ocurrir durante el desarrollo de los acontecimientos. Esta complicación hace parte de la superestructura en tanto se expresa en

una serie de microproposiciones, es decir, “existe una parte del texto / de la macroestructura cuya *función* específica consiste en expresar una complicación en una secuencia de acciones” (Van Dijk, 1992, p.155).

Además de este esquema prototípico a nivel superestructural, existen otras particularidades de tipo gramatical que caracterizan el texto narrativo. Calsamiglia y Tusón (2001) llaman la atención sobre los tiempos verbales usados en la narración canónica: suelen conjugarse en pasado (tanto perfecto como imperfecto). De otro lado, cuando en la narración se está presentando la sucesión de hechos, se usan conectores temporales, causales y consecutivos; mientras que en los segmentos descriptivos predominan los conectores espacio-temporales (aquí, ahora) y los organizadores de orden (al principio, finalmente). Las autoras añaden además la posibilidad de la narración para ser contada en las distintas personas gramaticales. En el mismo sentido, Cassany, Luna y Sanz (2003) subrayan dentro de las características del texto narrativo su orientación a contar hechos o sucesos en el tiempo a través de adverbios temporales y verbos perfectivos (es decir, aquellos que presentan la actividad como terminada).

El MEN (1998, p.46) adopta una postura similar y señala que la superestructura del texto narrativo consiste “en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre.

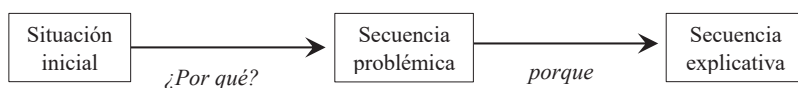
Entre los textos clasificados en esta categoría se encuentran las novelas, los mitos, las leyendas, las anécdotas, los chistes, las fábulas, los cuentos.

6.3.2 Explicación

Las secuencias explicativas están más orientadas a presentar información referida a hechos de la realidad con una pretensión de objetividad, en tanto los datos pueden ser verificables por medio de la observación o la experimentación. Se asocia con la llamada *competencia enciclopédica*, es decir, los conocimientos sobre el mundo producidos en una cultura. La explicación puede ser reconocida también como información o exposición.

Mientras que la narración se presenta con una función estética, la explicación se orienta a hacer que el otro se entere de una serie de conocimientos que en principio no son cuestionables. En palabras de Calsamiglia y Tusón (2001, p. 308), el propósito propio de la explicación es cambiar el *estado epistémico* del interlocutor. En este sentido, se asume que entre los interlocutores existe una relación asimétrica en la cual uno de los participantes posee el saber mientras que el otro lo ignora.

El esquema superestructural para la secuencia explicativa es diseñado por Adam (1992) de la siguiente manera:



Secuencia narrativa (Adam, 1992, p. 132)

La estructura parte de una situación inicial que se refiere a una realidad desconocida para el lector/oyente y entonces se formula la pregunta del porqué la existencia o el funcionamiento de dicha realidad; se pasa entonces a la fase resolutive en la cual el esquema explicativo ofrece la respuesta al problema. Este esquema se construye sobre la base de procedimientos como “la definición, la clasificación, la reformulación, la ejemplificación, la analogía y la citación” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 309).

A nivel de las elecciones léxicas y gramaticales, los textos de esta categoría se caracterizan por incluir conectores de orden (en primer lugar), de relaciones causales (debido a que) y de paráfrasis (es decir, por ejemplo). De otro lado, suele evitar comentarios valorativos que pueden restar objetividad. Los términos suelen corresponder con los usados por el campo del saber en el que se inserta el texto. Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 335) resaltan que el texto explicativo se orienta al análisis o síntesis de ideas o conceptos usando el verbo ser acompañado de predicados nominales y el verbo tener seguido de complementos nominales.

En los textos de esta tipología se aceptan las enciclopedias, los libros de texto (como este) y los tratados científicos (aunque es posible que un componente importante de estos documentos posea una base argumentativa).

6.3.3 Argumentación

En palabras de Adam (1992), a menudo hablamos para expresar opiniones en relación con una realidad, buscando provocar la adhesión de la audiencia. Al igual que la narración, la argumentación es una forma de usar el lenguaje que usamos a menudo: incluso los niños pequeños usan diversas estrategias para persuadir a los adultos y en la vida cotidiana estamos siempre dispuestos a presentar nuestras opiniones. Paradójicamente, el texto argumentativo se aborda en la escuela con mayor énfasis en los niveles superiores, con una falsa idea de que solo después de cierta edad se cuenta con la capacidad para tomar postura frente a los hechos.

La argumentación es tal vez la posibilidad de usar el lenguaje desde una mayor consciencia para el sujeto, que ve en ella una defensa de su pensamiento sobre el mundo y la posibilidad de crear entretejidos con el otro. En el área de la lingüística, la nueva retórica ha enfatizado en el estudio de la argumentación con autores como Toulmin (1958), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994) y Anscombe y Ducrot (1983). Desde esta teoría, un argumento puede definirse como un enunciado que favorece una serie de conclusiones y dificulta otras, en este sentido, los argumentos se analizan en función de la conclusión que apoyan.

Sin ánimo de ser exhaustivas, Calsamiglia y Tusón (2001) proponen una serie de características fundamentales de la argumentación. En principio, ha de existir un *objeto* controvertido que admite diferentes formas de abordarlo (un ejemplo recurrente es el derecho al aborto o la legalización de la marihuana), y en ese sentido es de carácter polémico. Observa la diferencia entre las siguientes proposiciones:

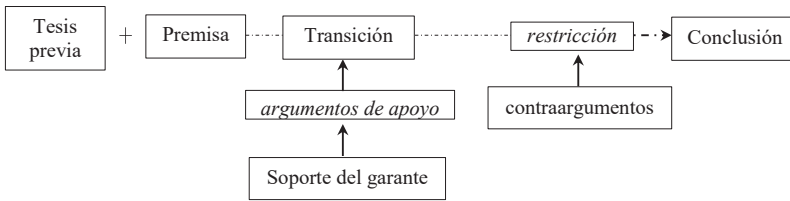
HECHOS	OPINIONES
El Ministerio de Ambiente levantó la prohibición para el comercio del <i>Crocodylus acutus</i> , un cocodrilo más conocido como caretabla o caimán aguja.	Rechazo de manera absoluta la medida del Gobierno Nacional de autorizar el comercio de pieles del #CaimanAguja , si hay sobre población que los envíen a otros ecosistemas de donde los extinguieron!!
Crocodylus acutus es una especie que anida en agujeros, pero es adaptable en términos de ecología de anidación. El tamaño de puesta suele ser de 14 a 60 huevos, pero en algunas poblaciones está por debajo de 20.	La comercialización del caimán aguja es un proyecto comunitario excelente porque es el primero que involucra personas que eran cazadores ilegales, muy pobres, además, y lograron agruparlos en una asociación que hoy protege a los cocodrilos. (Álvaro Velasco, biólogo del grupo de especialistas en cocodrilos de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, popularmente conocida con las siglas UICN).

Silva, S. (2019). Una guía para entender el debate sobre caimán. *El Espectador*, 24 de enero.

Las proposiciones en la columna de la izquierda corresponden a hechos que pueden ser cotejables con la realidad. Por el contrario, en la columna derecha se puede evidenciar una postura subjetiva, que expresa un punto de vista y puede ser controvertido.

La argumentación requiere además un *locutor* que exponga su opinión sobre el objeto, con la intención de persuadir al otro acerca de la aceptabilidad de una idea. Aunque es de resaltar que la argumentación no opera solo en el plano de la confrontación, sino que admite reflexiones sobre la realidad de carácter más individual, pero siempre con un alto contenido dialógico en tanto se tienen en cuenta los aportes de otros autores u otros puntos de vista relacionados con el tema.

Adam (1992) establece una secuencia argumentativa prototípica con el siguiente diagrama:



Secuencia argumentativa (Adaptado de: Adam, 1995, p. 17)

La tesis corresponde a la opinión inicial que va a ser sustentada por los argumentos; las premisas son los datos a favor de la opinión. Se incluyen además los argumentos contrarios a la opinión que se está sosteniendo en el texto para refutarlos. La conclusión reitera la tesis.

En el texto argumentativo también existen elementos gramaticales que le son característicos. En principio, la introducción de contraargumentos se realiza a partir de conectores de oposición (sin embargo, pero). Los rasgos valorativos que resaltan el punto de vista del autor pueden ser comunes, entre ellos se cuentan los marcadores de afirmación (de hecho, en realidad), los adjetivos y las metáforas. Asimismo, ciertas construcciones gramaticales resultan útiles para lograr la persuasión, como por ejemplo las construcciones en voz pasiva o los impersonales que ocultan el sujeto (fue asesinado, se afirma que). Cassany, Luna y Sanz (2003) sostienen que los textos enmarcados en esta tipología se caracterizan por presentar ideas y manifestaciones del hablante y es frecuente el uso del verbo ser, la negación y los adjetivos.

Como textos argumentativos se cuentan los debates, los editoriales de prensa, los artículos de opinión, los ensayos, la publicidad, entre otros.

6.3.4 Fronteras difusas

Todas las ciencias tienen una tendencia a la clasificación porque permiten comprender la realidad de una manera más sistemática. Se puede comprobar fácilmente en un libro de texto y en los mismos

Derechos Básicos de Aprendizaje, cómo se dividen los contenidos para la enseñanza del lenguaje en temas de ortografía, gramática, literatura, semiótica, comprensión y producción oral y escrita. En este último aspecto, son recurrentes las propuestas que pretenden enseñar las diversas tipologías textuales. Todos estos contenidos suelen ser abordados como conceptos a ser aprendidos en abstracto, pero pocas veces se logra construir una didáctica desde y hacia los usos reales e intencionales de la lengua.

En este sentido, organizar la enseñanza según las tipologías textuales puede caer en el reduccionismo e impedir la toma de conciencia frente a la relación estrecha entre el contexto sociocultural y el lenguaje. Así, por ejemplo ¿dónde clasificar los libros de historia o las noticias del periódico? ¿son textos narrativos que relatan hechos reales? ¿O tal vez contengan cargas valorativas y estructuras textuales que los orientan a presentar la información desde un punto de vista y entonces se tornan argumentativos? ¿Qué ocurre con los textos que circulan en la vida real: hojas de vida, tutelas, derechos de petición, noticias falsas, y un largo etcétera que eventualmente deben ser usados como sujetos sociales? ¿Cómo se abordan los textos que manejan distintas clases de superestructuras?

Tal vez sea más efectivo reconocer en los textos las intenciones comunicativas y las posibilidades que ofrece el lenguaje para conseguir o interpretar dichas intenciones. El aprendizaje de las tipologías textuales (y en general, el estudio de la lengua materna) debería estar subordinado a los objetivos que se tienen cuando se usa el lenguaje, y no limitarse a una forma de organizar el currículo escolar.

TALLER 3

1. El siguiente es un texto de Héctor Abad Faciolince, publicado por la revista *Semana* en 2007. En él se pueden evidenciar dos secuencias textuales distintas (dos superestructuras), pero una está subordinada a la otra. Tu misión es:

a) Identifica las dos superestructuras. Utiliza como pistas la descripción que hemos hecho de los tipos de texto.

b) Determina ¿cuál es la secuencia subordinada y cuál es la secuencia principal? Es decir, ¿el texto es explicativo con una secuencia narrativa? O ¿es narrativo con una secuencia argumentativa? O tal vez ¿es argumentativo con una secuencia narrativa? ¿ninguna de las anteriores?

HÉCTOR ABAD FACIOLINCE | 2007/05/12 00:00

Los enemigos del pueblo

En Colombia las mayorías están ciegas, o lo que es peor, son indiferentes al horror. Hay una obra de Ibsen que se llama Un enemigo del pueblo. La pieza fue estrenada en 1883 y sigue tan vigente como entonces. Resumida, la historia es la siguiente: Stockmann, el médico de un balneario en una pequeña ciudad noruega, un día se da cuenta de que algunos turistas de los baños termales se enferman gravemente. Ordena algunos exámenes de laboratorio y encuentra que las aguas del balneario están contaminadas por las alcantarillas del pueblo y por los residuos mefíticos de los curtidores de pieles, la otra actividad económica importante de la ciudad. La gente se muere de tífus y otras infecciones por bacterias, después de beber las aguas 'medicinales' del balneario.

El médico, orgulloso de su hallazgo, se apresura a hacérselo saber al alcalde, para que se corrija el problema. El balneario debe ser cerrado durante dos años para permitir los trabajos de limpieza, y hay que publicar la verdad en la prensa, para que los visitantes no corran riesgos. El doctor entrega su estudio al periódico La voz del pueblo. Todo parece muy razonable, pero en pocas horas la sociedad entera se pone en contra del doctor. Los accionistas del balneario se enfurecen y acusan al médico de ser un agitador político. Los trabajadores del mismo temen perder sus puestos y se levantan también contra él. El alcalde le sugiere al periódico que no se publique el artículo del médico, y La voz del pueblo sigue sus instrucciones. El alcalde publica un informe alternativo donde tranquiliza a la gente y dice que se aplicarán correcciones menores a un problema que se pretende exagerar con fines ideológicos.

Se cita a una reunión y la asamblea de ciudadanos abuchea al médico. Votan. Todos, menos un borracho, se ponen contra el doctor Stockmann y lo declaran "un enemigo del pueblo". Lo echan del puesto, el dueño de la casa donde vive pide que la desocupe, y el médico ve que solo le queda el camino del exilio. La inmensa mayoría, manipulada por el periódico y por los accionistas del balneario, lo vapulean, rasgan su ropa, quiebran sus ventanas, expulsan a sus hijos del colegio. Es odiado por todos porque se atrevió a decir la verdad sobre la podredumbre de la ciudad.

Como ven, la de Ibsen es una fábula sobre el problema de decir la verdad en una sociedad enferma, corrompida, podrida por dentro. Los que dicen la verdad alejan a los inversionistas; los que dicen la verdad, dañan la imagen del país; los que dicen la verdad, hacen perder sus puestos a los trabajadores; los que dicen la verdad, son agitadores políticos que buscan el poder y para eso tratan de deponer al gobierno legítimo. Los que dicen la verdad, encuentran muy difícil publicarla en los periódicos, y los periódicos que la publican son declarados también apátridas, enemigos del pueblo.

Lo que está pasando aquí sobre la verdad de lo que han hecho los paramilitares en estos decenios de crímenes asquerosos (torturas, fosas comunes, desapariciones, asesinatos indiscriminados y selectivos, pueblos arrasados, desplazados por cientos de miles), se parece mucho a la denuncia del médico Stockmann. La gente no quiere ni oír hablar de esta verdad. En las encuestas que se hacen, quienes denuncian los horrores del paramilitarismo, pierden puntos y tienen pésima imagen. Quienes las minimizan, suben en las encuestas. El presidente recibe más apoyo que nunca.

El doctor Stockmann, al final de la obra, manifiesta entre irónico y serio su decepción por la democracia. Las mayorías están ciegas. También en Colombia las mayorías están ciegas, o lo que es peor, son indiferentes al horror que ven. El temple moral de los colombianos es flojo, por decir lo menos. Los aliados de los asesinos, los tramposos electorales, serían reelegidos. Una porción alta de los encuestados apoya los métodos de los paramilitares. Las inversiones van bien, el desempleo disminuye, los turistas empiezan a visitar el país. Por lo tanto, hay que callarles la boca a los aguafiestas que exageran con fines políticos los crímenes de los paracos.

Mi conclusión es trágica: hay algo oscuro en la conciencia gregaria, sumisa, de la mayoría de los seres humanos: aman el látigo, tienen sed de líderes que les digan lo que hay que hacer, no quieren pensar por sí mismos, sino ser conducidos por un carácter fuerte. Solo la mano dura, la autoridad rígida, los hace mover en fila y con fines comunes. La sociedad marcha disciplinada cuando la dirige un ogro furibundo. También durante Franco, Hitler, Mussolini, se construyeron las grandes autopistas, la inflación se detuvo, volvieron las inversiones. Así somos los seres humanos. Los que digan una verdad que contradiga la mentira pública, serán declarados enemigos del pueblo. Y si se van del país y enfermos de un amor rencoroso, declaran lo que acaba de declarar (dolorosamente) Fernando Vallejo, entonces el linchamiento moral queda asegurado. Salud entonces, sumisos compatriotas ciegos, sigan brindando con las aguas podridas del balneario en que vivimos.

Abad Faciolince, H. (2007). Los enemigos del pueblo. *Semana*, 5 de diciembre. Disponible en: <https://www.semana.com/los-enemigos-del-pueblo/85594-3/>

2. ¿Por qué consideras que el autor usó una narración para iniciar su artículo de opinión? ¿qué efecto quería lograr en sus lectores?

3. Los artículos de investigación se cuentan entre los textos donde existe una mayor heterogeneidad en las superestructuras, en ellos, la justificación y las conclusiones son básicamente secuencias argumentativas, mientras que el marco teórico y la presentación de los datos constituyen secuencias expositivas.

Eres un investigador que está escribiendo un artículo donde expones los resultados de tu último trabajo. Lo primero es ordenar las ideas. De las proposiciones que encuentras a continuación ¿cuáles deberían

hacer parte del marco teórico para construir una secuencia explicativa? ¿cuáles harían parte de las conclusiones que serán ordenadas en una secuencia argumentativa? Completa la tabla.

Proposiciones de carácter explicativo que harían parte del Marco Teórico	Proposiciones de carácter argumentativo que construyen las Conclusiones

A- Los *tipos de texto* son formas discursivas estereotipadas, definidos por sus características lingüísticas internas.

B- La tipología textual es un sistema práctico, quizá el mejor, para desarrollar las programaciones de curso.

C- El *género* es una forma discursiva estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que tiene asociadas otras internas de tipo lingüístico.

D- Cualquier tipología que elija el profesor para trabajar en clase no es más que una propuesta entre otras. El hecho de que, por razones didácticas, la presente como única, no debe hacer que la crea única.

E- Los *géneros* funcionan a modo de recipientes socioculturales o formatos convencionales en los que se materializan los tipos de textos.

F- La tipología, como cualquier otro aspecto del estudio del texto, no debe transmitirse únicamente como un contenido teórico, sino dentro de un proceso de uso lingüístico real.

Castellá. J. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 10.

7

**CAPÍTULO
SIETE**

EJERCICIOS PARA COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS DE EPISTEMOLOGÍA

Objetivo del capítulo: Utilizar los conocimientos de lingüística textual para andamiar la comprensión y producción de textos de epistemología.

7.1 Una perspectiva interdisciplinar de la lingüística textual

Van Dijk (1992, p.10) señala que “la ciencia del texto se interesa especialmente por descubrir las propiedades y características comunes de las estructuras y funciones de los diferentes tipos de texto”. Entonces esta propuesta didáctica busca ser un ejemplo para avanzar en procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en el área de epistemología (aunque el formato puede ser transferido a los textos en otros campos del conocimiento). Para ello se utilizan los elementos teóricos y metodológicos que ofrece la lingüística textual y que fueron ampliamente abordados en los capítulos precedentes.

En este caso el diseño parte del material bibliográfico propuesto en la asignatura Epistemología; los textos son seleccionados por el docente titular con el objetivo de guiar a los estudiantes sobre el significado del término *episteme*, el cual es clave para comprender el fin mismo de esta asignatura en una carrera universitaria con responsabilidad de producción científica. Para este propósito, cada uno de los textos seleccionados se aborda a partir de ejercicios diseñados bajo la teoría de la Lingüística Textual. Como se verá más adelante, cada texto maneja definiciones sobre la ciencia y la relación de ésta con el conocimiento, por lo que construye desde diferentes ángulos reflexiones sobre la interpretación y la construcción de la realidad. Así, el presente capítulo busca ser útil a los docentes y estudiantes de lengua como modelo a seguir para el diseño de procesos de intervención en lectura y escritura al interior de un campo del saber específico. Pretende también servir como soporte para la enseñanza y el aprendizaje de la epistemología a partir de la interacción con el texto escrito.

La elección de la asignatura responde a una serie de condiciones metodológicas que lograron cumplirse para el diseño de este libro. En primer lugar, el tema objeto de estudio y las lecturas seleccionadas son pertinentes en diversos campos del saber disciplinar, en tanto se direcciona al análisis de la realidad como base de la investigación, un hecho del cual parten todas las ciencias. En el mismo sentido, la educación universitaria trasciende la preparación para el trabajo y busca desarrollar el sentido crítico que parte de un preguntarse por los hechos del mundo y abrir la posibilidad a un abanico de respuestas y nuevas inquietudes. Así, las lecturas y talleres propuestos pueden ser replicables en diversos espacios de formación académica para la lectura, la escritura y la investigación.

De otro lado, como se mencionaba al principio de este libro, una didáctica para la comprensión y producción de textos disciplinares, requiere el trabajo conjunto del docente de lengua y del docente de la especialidad. El primero aporta los elementos teóricos y metodológicos que permiten deconstruir los textos de una manera sistemática; el segundo, selecciona las temáticas a desarrollar y los objetivos de aprendizaje que pueden lograrse a partir del proceso de lectura y escritura; juntos, seleccionan y adaptan el material bibliográfico, determinan los contenidos sobre los cuales es necesario enfatizar y aquellos que pueden ser pasados por alto, acuerdan las consignas de escritura que pueden afianzar los aprendizajes en el estudiante, revisan si el texto requiere conocimientos previos para su comprensión y evalúan la posibilidad de la propuesta didáctica para cumplir con los objetivos de la asignatura disciplinar. En el caso del presente libro, fue posible cumplir con estas condiciones.

7.2 La epistemología y sus objetivos de aprendizaje

La epistemología tiene una responsabilidad filosófica para repensar el sentido de verdad que defienden las ciencias. Basta con imaginar lo que sería jugar con verdades parciales sobre la salud o la educación: sería una gran irresponsabilidad para cualquier institución, laboratorio, o investigador, ya que la salud se encuentra estrechamente vinculada con la vida misma, mientras que la educación hace posible mantener o transformar el orden social.

De acuerdo con lo anterior, la epistemología como asignatura en la formación profesional es la oportunidad para sensibilizar sobre la responsabilidad de la verdad. Cuando la ciencia se remite a las demostraciones, los estudiantes deben reconocer todos los pasos y dificultades que existen detrás de una teoría demostrada. Deben reconocer, además, las discusiones de fondo al elegir un método en lugar de otro para alcanzar verdades, porque esta elección no se debe efectuar por gusto o preferencias, sino ante decisiones producto del conocimiento del mundo.

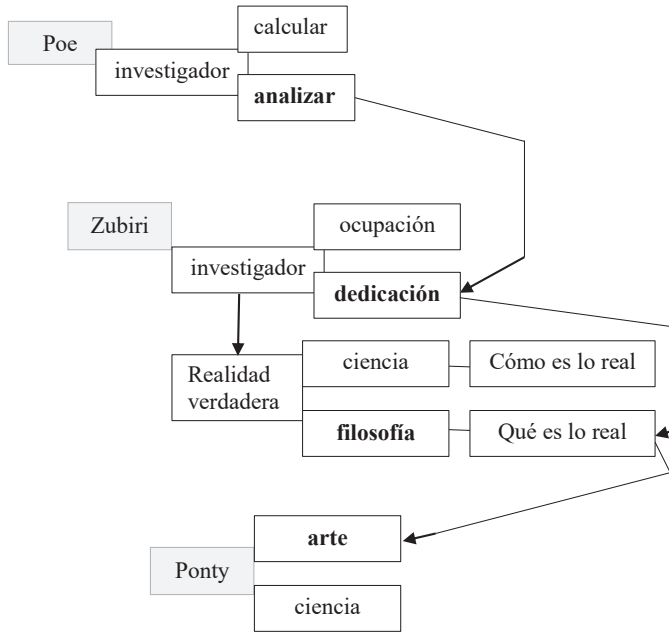
Las realidades se manifiestan de acuerdo con las vivencias culturales. Es por eso que la epistemología es cuidadosa en definir qué es la verdad, sobre qué realidad se le está apostando (ontología) y, si algún estudiante por ejemplo, se forma en una carrera científica bajo una actitud responsable para la sociedad o simplemente asume a la investigación como un ejercicio académico el cual solo se debe cumplir para alcanzar los mínimos suficientes de un diploma.

Zubiri (2015) expresa esa diferencia: entre un investigador que se dedica y un investigador que se ocupa. El primero es aquel con el juicio y cuidado en las demostraciones científicas, con cada descubrimiento alcanzado transforma su propia manera de ver la realidad. Este investigador dedicado es diferente de aquel que simplemente mecaniza un oficio debido a una utilidad, sea académica o laboral. Lo anterior, se ejemplifica mejor en las palabras preliminares del cuento *Crímenes de la Rue Morgue* de Edgar Allan Poe, donde el narrador diferencia los sujetos que saben mirar de aquellos que solo ven a partir de procesos mecanizados. Estos últimos son personificados en el cuento a través de los inspectores, quienes al no lograr comprender las causas del crimen por medio de los métodos acostumbrados, comienzan a defender hipótesis fantasiosas o a forzar correlaciones de hechos hasta el punto de arrestar a inocentes. A diferencia de los que solo ven, están quienes se dedican a mirar las realidades, a no dar por hecho nada hasta que se revise el más mínimo detalle: estas personas se les reconocen como “mirones”, es decir que no solo ven a partir de una acostumbrada manera, sino que dejan hablar al entorno.

El mirar, a diferencia del ver, es una defensa fenomenológica de la experiencia humana. La mayoría de los estudiantes asumen la experiencia como un simple correlato de información sensorial que tienen por primera vez; sin embargo la experiencia desde lo filosófico tiene todo un fondo por analizar porque de ella depende la defensa por la verdad del mundo. Para lo anterior, sería adecuado un ejemplo. La experiencia en una clase de biología en un laboratorio es muy diferente a la experiencia de un sujeto perdido en una selva. Mientras la primera es ver y cumplir cada paso del experimento bajo un resultado esperado, la mirada atenta del sobreviviente le ayuda enfrentarse a lo inesperado y azaroso de la vida selvática. No podemos olvidar, que la ciencia actual, ha alcanzado grandes demostraciones, pero nada de ello se hubiera alcanzado sin esa mirada inicial de las observaciones ante el universo incierto y fortuito.

En la propuesta didáctica mediada por procesos de lectura y escritura, se seleccionan cuatro textos a partir de los cuales orientar la reflexión en torno a las cuestiones epistemológicas antes mencionadas. Los dos primeros: el cuento *Crímenes de la calle Morgue* de Allan Poe y *Poe y la anticipación científica*, escrito por Margarita Rigal y Ricardo Marín, corresponden a lecturas introductorias con las que, desde la referencia a la literatura, se pretende enfatizar en la actitud de quien investiga como sujeto analítico, capaz de imaginar y de observar la realidad más allá del cálculo, el ingenio o la fantasía. El tercer texto: el artículo *¿Qué es investigar* de Zubiri?, aborda también la conceptualización de quién es un investigador; resalta que se trata del sujeto dedicado a la realidad verdadera, no solo quien se limita a ocuparse de ella. A renglón seguido, el autor presenta la filosofía como la encargada de comprender qué es lo real, a diferencia la ciencia que busca determinar cómo es lo real. Se cierra la secuencia con la conferencia de Merleau-Ponty titulada *El mundo de la percepción*, con la cual se aborda la relación intrínseca entre ciencia y arte; sin demeritar la validez del conocimiento científico, el autor basa su argumentación en el poder de la percepción (desarrollada por el arte) para acercarse al conocimiento del mundo que es inacabado y abierto a la discusión sobre la objetividad.

En el diagrama que aparece a continuación se observa la secuencia de autores y los temas centrales en los que se enfoca el contenido de las primeras clases de epistemología.



7.3 Lingüística Textual como herramienta para la lectura y la escritura

La apuesta de este capítulo consiste en una serie de talleres que faciliten a los estudiantes el aprendizaje a partir de la lectura guiada y la escritura sistemática usando las herramientas ya estudiadas de la lingüística textual que se explicaron en los capítulos anteriores. Se pretende además que sirva como ejemplo para que tanto el docente disciplinar como el maestro de lengua, puedan generar procesos semejantes con otros textos de este u otro campo del saber. Cabe resaltar que la interacción consciente y sistemática con el texto escrito es una oportunidad para acceder al saber, en este sentido, la producción textual no se entiende como una herramienta para la evaluación sino como una estrategia de aprendizaje que acompaña los ejercicios de lectura.

El orden en el que se presentan las lecturas sigue la misma secuencia propuesta por el docente disciplinar. Cada uno de los talleres inicia con un objetivo de lectura que corresponde también a los objetivos de enseñanza del maestro y que direccionan el énfasis de los talleres. Desde la epistemología, se trata de potenciar el pensamiento crítico a partir de comprender la investigación como medio para reconocer al sujeto desde su individualidad y en su relación con lo social, esto es, con la historia y la cultura. Desde la lingüística, se intenta que el estudiante (y el maestro de la especialidad) reconozcan las herramientas del lenguaje que construyen significados y cuyo uso consciente facilita la posibilidad de comprensión.

No consideramos necesario que los estudiantes de epistemología se apropien del metalenguaje de la lingüística, de modo que se intenta minimizar el uso de términos especializados. Además, se enfatiza en las herramientas de la lingüística textual de la forma más esquemática posible. Así, se enfatiza en los siguientes elementos como base para avanzar en la comprensión y apropiación del contenido del texto:

Como mecanismo cohesivo, la reiteración de términos (ya sean repetidos, elididos, referenciados o en relaciones de sinonimia, meronimia o antonimia) direcciona el hilo temático y la idea global. Siempre existirá un término que se reitera a lo largo del texto y constituye el tema general (la macroestructura). Pero también aparecen otros términos que desarrollan esa idea global y construyen fases, etapas o bloques de contenido que se distinguen fácilmente cuando cambia el término reiterativo. En un sentido similar opera la progresión temática, es decir, los distintos elementos de la oración se van conectando y reconectando para desplegar el contenido del texto.

A nivel tanto de la cohesión como de la coherencia, los conectores juegan un papel fundamental para hacer explícitas las relaciones entre las ideas; no solo pueden ser de especial utilidad en la elaboración de esquemas, sino que también demuestran las intencionalidades del autor.

De otro lado, en el nivel global del texto, se enfatizó en la identificación de macroestructuras; se proponen algunos ejercicios de aplicación de las Macrorreglas y se enfatiza en el término reiterativo como soporte que construye la idea central (global) del texto. Asimismo, se dedicaron varios comentarios y ejercicios a determinar la forma y función de los párrafos y secuencias de párrafos

Finalmente, cabe señalar que el diseño de la secuencia responde tanto a los objetivos de la asignatura disciplinar como a las características de los textos particulares que fueron seleccionados: algunos requerían más detalle y su estructura facilitaba la elaboración de esquemas; en otros era más pertinente las relaciones intratextuales de significado, en otras ocasiones fue necesario un diálogo más directo con el contexto y con otros textos. Lo que interesa resaltar es que se parte del texto para determinar qué herramientas lingüísticas pueden andamiar su comprensión.

7.3.1 **Introducción *Los crímenes de la calle Morgue*, de Edgar Allan Poe**

El primer ejercicio que vamos a realizar es la lectura de la primera parte de uno de los cuentos policiales más famosos de la historia: *Los crímenes de la calle Morgue*, del escritor estadounidense Edgar Allan Poe. Vamos a utilizar la versión disponible en Ciudad Seva que puedes encontrar en <https://ciudadseva.com/texto/los-crimenes-de-la-calle-morgue/>.

Este segmento inicial del cuento es de por sí misterioso, pues es una introducción donde el autor reflexiona en torno a la capacidad analítica como punto de partida para cualquier detective forense (el tema del cuento es la investigación de un asesinato). Esta introducción ayuda además a construir una atmósfera de misterio, muy pertinente para el cuento policial.

El objetivo de la lectura es comprender una serie de términos que por lo regular se usan indistintamente, como analizar, calcular, imaginar, fantasear, además del concepto de inteligencia. Estos términos son

adecuados para crear una discusión entre los estudiantes sobre las prácticas iniciales de investigación, ya que el curso se sitúa en la etapa inicial de la formación académica con el objetivo de concientizar sobre el quehacer científico o de la observación objetiva.

Para la lectura de este texto, vamos a usar algunas herramientas de la lingüística textual. Prestaremos especial atención a:

- Las palabras repetidas, sinónimas y referenciales que aluden al mismo concepto y ayudan a construir el tema central del texto.
- Los conectores que hacen explícitas las relaciones lógicas entre las ideas.
- La progresión temática, desde donde la información se desarrolla a través de secuencias de tema (información conocida) y rema (información nueva).
- Las macroproposiciones, que expresan la idea general de cada párrafo y del texto como unidad de significado.

Conforme avanzas en la lectura, vas a encontrar información en *cursiva* que te ofrece aclaraciones para comprender el texto y pistas para que tu lectura sea más consciente. Además, tendrás una serie de preguntas orientadas a que focalices la información clave que necesitas para cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Los crímenes de la calle Morgue **Edgar Allan Poe**

Iniciemos con la lectura del primer segmento. Si resaltamos el tema de cada oración, podemos evidenciar que la mayoría de párrafos están contruidos según una progresión temática constante, es decir, casi todos los temas se refieren al mismo concepto. Obviamente no se repite la misma palabra porque el texto quedaría redundante, pero sí se usan hiperónimos, elisiones y referenciales. Observa las palabras subrayadas y en negrilla (los sujetos elididos aparecen como superíndice):

Las características de la inteligencia que suelen calificarse de analíticas son en sí mismas poco susceptibles de análisis. Solo **las** apreciamos a través de sus resultados. Entre otras cosas sabemos que, para aquel que **las posee** en alto grado, son fuente del más vivo goce. *Así como* el hombre robusto se complace en su destreza física y se deleita con aquellos ejercicios que reclaman la acción de sus músculos, *así el analista* halla su placer en esa actividad del espíritu consistente en desenredar. ^{del analista} **Goza** incluso con las ocupaciones más triviales, siempre que pongan en juego su talento. **Le** encantan los enigmas, los acertijos, los jeroglíficos, y al solucionarlos muestra un grado de perspicacia que, para la mente ordinaria, parece sobrenatural. **Sus** resultados ^{del analista}, frutos del método en su forma más esencial y profunda, tienen todo el aire de una intuición. **La facultad de resolución** ^{del analista} se ve posiblemente muy vigorizada por el estudio de las matemáticas, y en especial por su rama más alta, que, injustamente y tan solo a causa de sus operaciones retrógradas, se denomina análisis, como si se tratara del análisis par excellence.

1. Todas las oraciones tienen un tema común. Al principio se plantea con palabras muy generales, pero después del conector “así como” se introduce un ejemplo que presenta el tema con un concepto más específico. ¿Cuál es el tema común a todas las oraciones del párrafo? _____.

¿Qué se dice sobre este tema? o lo que es lo mismo ¿Cuál es el rema común a todas las oraciones del párrafo? Para resolverlo, vamos a usar una de las Macrorreglas propuestas por Van Dijk y estudiadas en el capítulo cinco de este libro: la generalización.

La información en el rema se puede generalizar a través de dos conceptos clave. El primero son todas las palabras que tienen una connotación positiva, como goce o placer, ¿qué otras palabras que expresen una idea positiva aparecen en el texto?

El segundo concepto lo conforman todas las palabras relacionadas con las tareas que lleva a cabo el analista, como desenredar, solucionar, ¿qué otras palabras generan la idea de acciones realizadas por el analista?

2. Utiliza la información general de los temas y el contenido global de los remas para construir la macroproposición del párrafo. Hazlo completando el esquema:

<i>escribe acá el tema común a la mayoría de oraciones</i>	<i>escribe un verbo relacionado con las palabras con connotación positiva</i>	<i>escribe en pocas palabras la tarea que lleva a cabo el analista.</i>

Pero el párrafo no termina aquí. Aún falta leer un par de oraciones más:

Calcular, **sin embargo**, no es en sí mismo analizar. Un jugador de ajedrez, por ejemplo, efectúa lo primero sin esforzarse en lo segundo. **De ahí se sigue que** el ajedrez, por lo que concierne a sus efectos sobre la naturaleza de la inteligencia, es apreciado erróneamente.

En este segmento no vamos a prestar tanta atención al tema y rema sino a los conectores. Aparecen dos y se encuentran subrayados.

3. El segmento anterior terminó diciendo que las matemáticas (el cálculo) vigorizan la capacidad analítica. Y entonces aparece un “sin embargo” para contraponer dos realidades ¿cuáles? Completa la oración:

_____ no es lo mismo que _____.

4. Luego se incluye un “de ahí que”, con el cual se inserta una consecuencia. Si calcular no es lo mismo que analizar y un ajedrecista se limita a calcular, entonces no es cierto que _____

El autor entonces va a reflexionar acerca de qué es y qué no es analizar, acerca de cuáles son las características de la inteligencia. Para eso, va a usar el ejemplo de los jugadores de ajedrez, de damas y de whist. Antes de continuar leyendo, consulta cuáles son los objetivos de cada uno de estos juegos de mesa.

Ahora, lee el texto e identifica qué dice el autor sobre el juego de ajedrez, cómo se refiere al juego de damas y qué percepción tiene del whist.

No he de escribir aquí un tratado, sino que me limito a prologar un relato un tanto singular, con algunas observaciones pasajeras; aprovecharé por eso la oportunidad para afirmar que el máximo grado de la reflexión se ve puesto a prueba por el modesto juego de damas en forma más intensa y beneficiosa que por toda la estudiada frivolidad del ajedrez. En este último, donde las piezas tienen movimientos diferentes y singulares, con varios y variables valores, lo que solo resulta complejo es equivocadamente confundido (error nada insólito) con lo profundo. Aquí se trata, sobre todo, de la atención. Si ésta cede un solo instante, se comete un descuido que da por resultado una pérdida o la derrota. Como los movimientos posibles no solo son múltiples sino intrincados, las posibilidades de descuido se multiplican y, en nueve casos de cada diez, triunfa el jugador concentrado y no el más penetrante. En las damas, por el contrario, donde hay un solo movimiento y las variaciones son mínimas, las probabilidades de inadvertencia disminuyen, lo cual deja un tanto de lado a la atención, y las ventajas obtenidas por cada uno de los adversarios provienen de una perspicacia superior.

Para hablar menos abstractamente, supongamos una partida de damas en la que las piezas se reducen a cuatro y donde, como es natural, no cabe esperar el menor descuido. Obvio resulta que (si los jugadores tienen fuerza pareja) solo puede decidir la victoria algún movimiento sutil, resultado de un penetrante esfuerzo intelectual. Desprovisto de los recursos ordinarios, el analista penetra en el espíritu de su oponente, se identifica con él y con frecuencia alcanza a ver de una sola ojeada el único método (a veces absurdamente sencillo) por el cual puede provocar un error o precipitar a un falso cálculo.

Hace mucho que se ha reparado en el whist por su influencia sobre lo que da en llamarse la facultad del cálculo, y hombres del más excelso intelecto se han complacido en él de manera indescriptible, dejando de lado, por frívolo, al ajedrez. Sin duda alguna, nada existe en ese orden que ponga de tal modo a prueba la facultad analítica. El mejor ajedrecista de la cristiandad no puede ser otra cosa que el mejor ajedrecista, pero la eficiencia en el whist implica la capacidad para triunfar en todas aquellas empresas más importantes donde la mente se enfrenta con la mente. Cuando digo eficiencia, aludo a esa perfección en el juego que incluye la aprehensión de todas las posibilidades mediante las cuales se puede obtener legítima ventaja. Estas últimas no solo son múltiples sino multiformes, y con frecuencia yacen en capas tan profundas del pensar que el entendimiento ordinario es incapaz de alcanzarlas. Observar con atención equivale a recordar con claridad; en ese sentido, el ajedrecista concentrado jugará bien al whist, en tanto que las reglas de Hoyle (basadas en el mero mecanismo del juego) son comprensibles de manera general y satisfactoria. Por tanto, el hecho de tener una memoria retentiva y guiarse por «el libro» son las condiciones que por regla general se consideran como la suma del buen jugar. Pero la habilidad del analista se manifiesta en cuestiones que exceden los límites de las meras reglas. Silencioso, procede a acumular cantidad de observaciones y deducciones. Quizá sus compañeros

hacen lo mismo, y la mayor o menor proporción de informaciones así obtenidas no reside tanto en la validez de la deducción como en la calidad de la observación. Lo necesario consiste en saber qué se debe observar. Nuestro jugador no se encierra en sí mismo; ni tampoco, dado que su objetivo es el juego, rechaza deducciones procedentes de elementos externos a éste. Examina el semblante de su compañero, comparándolo cuidadosamente con el de cada uno de sus oponentes. Considera el modo con que cada uno ordena las cartas en su mano; a menudo cuenta las cartas ganadoras y las adicionales por la manera con que sus tenedores las contemplan. Advierte cada variación de fisonomía a medida que avanza el juego, reuniendo un capital de ideas nacidas de las diferencias de expresión correspondientes a la seguridad, la sorpresa, el triunfo o la contrariedad. Por la manera de levantar una baza juzga si la persona que la recoge será capaz de repetirla en el mismo palo. Reconoce la jugada fingida por la manera con que se arrojan las cartas sobre el tapete. Una palabra casual o descuidada, la caída o vuelta accidental de una carta, con la consiguiente ansiedad o negligencia en el acto de ocultarla, la cuenta de las bazas, con el orden de su disposición, el embarazo, la vacilación, el apuro o el temor... todo ello proporciona a su percepción, aparentemente intuitiva, indicaciones sobre la realidad del juego. Jugadas dos o tres manos, conoce perfectamente las cartas de cada uno, y desde ese momento utiliza las propias con tanta precisión como si los otros jugadores hubieran dado vuelta a las suyas.

5. Completa la tabla para comparar las características de cada juego y cómo permiten explicar qué condiciones debe poseer una persona para considerarse “analista”. Para completar la tabla, usa palabras clave tomadas del texto.

PISTA: Recuerda que las palabras “clave” son las que expresan un contenido más general y por lo regular, se reiteran en el texto, ya sea por sinónimos o merónimos.

Pueden ser frases. Pueden ser sustantivos, adjetivos o verbos.

ADVERTENCIA: El autor usa referenciales para no reiterar el nombre del juego. Presta atención.

ajedrez	damas	whist

Para terminar, el autor escribe una conclusión con la que podemos decir que sintetiza el texto. Así, incluye dos términos nuevos con los que compara el ingenio con la capacidad analítica.

El poder analítico no debe confundirse con el mero ingenio, ya que si el analista es por necesidad ingenioso, con frecuencia el hombre ingenioso se muestra notablemente incapaz de analizar. La facultad constructiva o combinatoria por la cual se manifiesta habitualmente el ingenio, y a la que los frenólogos¹⁴ (erróneamente, a mi juicio) han asignado un órgano aparte, considerándola una facultad primordial, ha sido observada con tanta frecuencia en personas cuyo intelecto lindaba con la idiotez, que ha provocado las observaciones de los estudiosos del carácter. Entre el ingenio y la aptitud analítica existe una diferencia mucho mayor que entre la fantasía y la imaginación, pero de naturaleza estrictamente análoga. En efecto, cabe observar que los ingeniosos poseen siempre mucha fantasía mientras que el hombre verdaderamente imaginativo es siempre un analista.

- 6 ¿Cuáles son las palabras que usa el autor para comparar el ingenio con la capacidad analítica? Completa la tabla:

Ingenio	Capacidad analítica

- 7 Utiliza las respuestas a los ejercicios propuestos y redacta un resumen del texto. Guíate con la superestructura que se propone en la columna de la izquierda. Puedes ayudarte con los marcadores de la columna derecha.

Escribe la definición de un analista	_____ es __(<i>puedes usar la oración que escribiste en la segunda pregunta</i>)_____
Compara la capacidad del analista con la de un jugador de ajedrez, uno de damas y uno de whist.	Un jugador de ajedrez_____ en cambio el jugador de damas_____ por el contrario quien practica whist_____. (<i>Usa las palabras del ejercicio 5</i>) <u>(usa la macrorregla de generalización para sintetizar toda la descripción que realiza el escritor sobre las acciones de un jugador de whist)</u> _____.
¿El analista es un imaginativo o un fantasioso?	En realidad, un verdadero analista es una persona_____ más que_____. (<i>Usa las respuestas del ejercicio 6</i>)

14 La frenología es una “antigua doctrina psicológica según la cual las facultades psíquicas están localizadas en zonas precisas del cerebro y en correspondencia con relieves del cráneo” (RAE, 2010).

7.3.2 Poe y la anticipación científica, de Margarita Rigal y Ricardo Marín

Con la introducción del cuento *Los crímenes de la calle Morgue* de Edgar Allan Poe, nos hemos acercado a las condiciones del analista, una persona que observa, que examina los hechos y de allí deduce realidades posibles. Para Poe, el analista está más allá de la concentración, del ingenio y de la fantasía, es decir, cumple con las condiciones de un investigador.

Pero ¿de dónde le viene a Allan Poe este interés en el análisis? Precisamente, de su propia aptitud analítica. El escritor observa los hechos ocurridos en el contexto social, político y económico en el que le tocó vivir; sus deducciones, lo llevaron a la creación de historias que interpelan el devenir del género humano.

Vamos a leer entonces una adaptación del texto: *Poe y la anticipación científica*¹⁵, escrito por Margarita Rigal y Ricardo Marín de la Universidad de Castillo de la Mancha. A continuación encontraremos varios segmentos del artículo que son clave para profundizar en la obra de Allan Poe como precursor de la ciencia ficción. Pero ¿qué relación tiene la aptitud analítica del investigador con la ciencia ficción? Pues precisamente esos relatos irreales surgen de lograr trascender los avances tecnológicos que la humanidad ha ido desarrollando a lo largo de la historia, y proyectarlos para anticipar aquello en lo que podrían convertirse y convertirnos. El artículo de Rigal y Marín va a mostrar esa genialidad de Poe para anticiparse realidades de otro tiempo.

El objetivo de la lectura es evidenciar la delgada línea entre la ciencia y la ciencia ficción. Existen escrituras de fantasía, de irrealidades con poca probabilidad que en algún futuro se configuren, pero existen otras que llevan a la posibilidad de alcance o de ideales realizables en mejores condiciones, tanto sociales como tecnológicas. La ciencia ficción en Poe, además, permite revisar éticamente la voluntad humana sobre la

15 La versión que aparece en este libro ha sido adaptada para resaltar los segmentos que se consideran pertinentes según los objetivos de la asignatura. La versión original del documento completo se encuentra disponible en la página web Cervantes Virtual: [http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/poe-y-la-anticipacion-cientifica/.](http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/poe-y-la-anticipacion-cientifica/)

ciencia, a veces engeguedida por el poder o anhelo de convertirse en dioses o en otros actos nobles para ayudar al prójimo en la sobrevivencia. Pero la línea delgada entre la ciencia y la ciencia ficción no está solo en el modo de escribir del autor, sino, en observar cómo una teoría considerada posible en sus hipótesis se convierte en pseudociencia después de algunos años. No obstante, como sucede en los discursos de salud, con frecuencia reviven bajo nuevos ensayos ocultando su falsedad para tratar de venderse como ciencia (una cuestión muy notable en las recetas irresponsables sobre adelgazamiento o de “sana” alimentación).

Las herramientas de la lingüística textual que vamos a utilizar son:

- Superestructura textual, es decir, la forma como se organiza la información en el texto.
- Elementos de cohesión que mantienen o modifican el hilo temático.

POE Y LA ANTICIPACIÓN CIENTÍFICA

Margarita RIGAL ARAGÓN

Ricardo MARÍN RUIZ

(Adaptación)

Resumen: El objetivo del presente artículo es poner de relieve la importancia que la ciencia y la pseudo-ciencia tienen en la obra del escritor estadounidense Edgar Allan Poe (1809-1849).

Tanto en el título como en el resumen del artículo, se observan dos elementos alrededor de los cuales va a girar la argumentación del texto: el escritor Edgar Allan Poe y la ciencia. Sin embargo, estos fragmentos no aportan una idea muy clara acerca de la relación que existe entre los avances científicos y el escritor estadounidense. ¿Por qué es importante la ciencia en su obra? Durante la lectura, mantendremos esta pregunta en mente.

Todo texto suele iniciar con una introducción donde se contextualiza el tema en el tiempo, el espacio y el campo del conocimiento en el que se inserta. Posteriormente, desarrolla con detalle el asunto que interesa abordar. Finalmente se plantea una conclusión relacionada con los

aspectos más relevantes del documento. El texto de Rigal y Marín no es la excepción. Así que la tarea de lectura es intentar determinar estos tres segmentos. Ten en cuenta que cada segmento tiende a repetir palabras que se refieren al mismo concepto, y cuando dejan de repetirse estas palabras y se repiten otras, es porque se ha cambiado de tema, luego se presenta un nuevo segmento.

1. Marca el o los párrafos que constituyen:

- la INTRODUCCIÓN del texto donde se contextualiza al lector sobre la época histórica en la que nació y vivió Edgar Allan Poe.
- el DESARROLLO del contenido donde se relacionan los aspectos sociales, culturales, políticos y tecnológicos del siglo XIX con la obra de Edgar Allan Poe. Este apartado se subdivide en los párrafos que describen cada una de las obras del autor.
- la CONCLUSIÓN en la que sintetiza el contenido central del texto.

Párrafo 1	<p>El 19 de enero de 1809 nació, en Boston, Edgar Allan Poe; apenas unos días después, el 12 de febrero, y al otro lado del Atlántico, en la ciudad inglesa de Shrewsbury, lo hacía Charles Darwin. Los escritores, tanto en Europa como en la casi recién creada nación estadounidense, cultivaban el placer por las sombras, la oscuridad, y los fantasmas; ahora bien, los inventos, los avances técnicos, mecánicos y médicos, los descubrimientos y las exploraciones dominaban el panorama mundial. En este contexto, la razón —gracias a las teorías positivistas de Auguste Comte (1798-1857)— se alzaba como el único principio válido, contribuyendo a favorecer una visión diferente del mundo y a impulsar nuevos modos de actuar en todos los campos de la actividad humana; la ciencia sería, por tanto, la responsable de guiar al ser humano hacia el progreso material y moral.</p>
Párrafo 2	<p>La consolidación de la producción industrial demandaría nuevos mercados y recursos, favoreciendo la exploración de territorios. El afán imperialista (sobre todo de Gran Bretaña) ayudaría aún más a que estas incursiones se multiplicasen por doquier, permitiendo la realización de nuevos mapas cartográficos, el descubrimiento de nuevas tierras, el estudio de la fauna y la flora, el trazado de nuevas rutas para el comercio marítimo, así como de observaciones astronómicas y meteorológicas. Esto daría pie al desarrollo del conocimiento —sobre todo en campos tales como la geografía y la oceanografía, la historia natural, la botánica, la geología y la medicina, entre otros— y a la ampliación de los horizontes culturales de las sociedades. En definitiva, a partir de entonces los fenómenos y acontecimientos empezaron a explicarse a través razonamientos de científicos y no por la intervención de la voluntad divina (García Lorenzo, 2010: 252).</p>

Párrafo 3	<p>Al amparo de los continuos estudios, avances y descubrimientos, los individuos comenzaron a poner sus esperanzas en las posibilidades que la ciencia abría para el progreso y vieron cómo su relación con el Cosmos se ampliaba casi al infinito. Esta circunstancia favorecía la aparición de un nuevo tipo de literatura de divulgación científica. Así por ejemplo, obras tales como <i>New Atalantis</i> (1623-27) de Francis Bacon, <i>Somnium</i> (1643) de Kepler, <i>Voyage dans La Lune</i> (1649) de Cyrano de Bergerac, <i>The Man in the Moone, or a Discourse of a Voyage Thither</i> (1638) de Francis Godwin, <i>The Consolidator</i> (1705) de Daniel Defoe, <i>Gulliver's Travels</i> (1726-1735) de Jonathan Swift, o <i>A Voyage to the Moon</i> (1827) de George Tucker, contribuyeron a ir gestando el género con detalladas descripciones de la Luna, equipos científicos, tecnología punta, etc.</p>
Párrafo 4	<p>Edgar Allan Poe (1809-1849) se unió al panorama literario de su nación a una edad temprana, habiendo ya escrito a los once años. Aunque también cultivaría otros géneros, entre los que se incluyen el teatro (<i>Scenes from Politian</i>), la «novela» de aventuras (<i>The Narrative of Arthur Gordon Pym</i> y <i>The Journal of Julius Rodman</i>) y el ensayo filosófico (<i>Eureka</i>), han sido sus facetas como poeta, crítico literario y, especialmente, autor de narraciones breves las que han suscitado un mayor interés por parte de estudiosos y lectores. Poe es considerado «padre» del relato moderno, de la narración policiaca y del relato de anticipación científica (<i>proto-science</i>).</p>
Párrafo 5	<p>En junio de 1835 veía la luz, en <i>The Southern Literary Messenger</i>, el que sería el décimo primer cuento de Poe: «Hans Pfaall. A Tale» Este es el relato más largo de Poe y es tradicionalmente considerado como su primera narración de ciencia ficción. Una serie de hechos reales inspiraron a Poe a la hora de concebir este cuento. Por ejemplo, en el otoño de 1833, en Baltimore, el aeronauta Charles Durrant hizo, al menos, dos ascensiones en globo; poco después los periódicos de Baltimore anuncian la ascensión en globo del aeronauta James Mill. Poe siempre manifestó el más vivo interés por los aerostatos. [...] Edgar es inseparable seguidor de estos temas que incitan a las masas» (1991: 199).</p>
Párrafo 6	<p>En la primera página del libro donde es publicado el cuento <i>The Southern Literary Messenger</i>, el editor introduce la historia enfatizando la verosimilitud de los hechos narrados. De hecho, pese a su tono burlesco, muchos creyeron que los acontecimientos narrados eran reales; circunstancia a la que contribuyeron los pormenorizados detalles técnicos introducidos a lo largo de la historia (Jiménez González, 2010a: 112).</p>

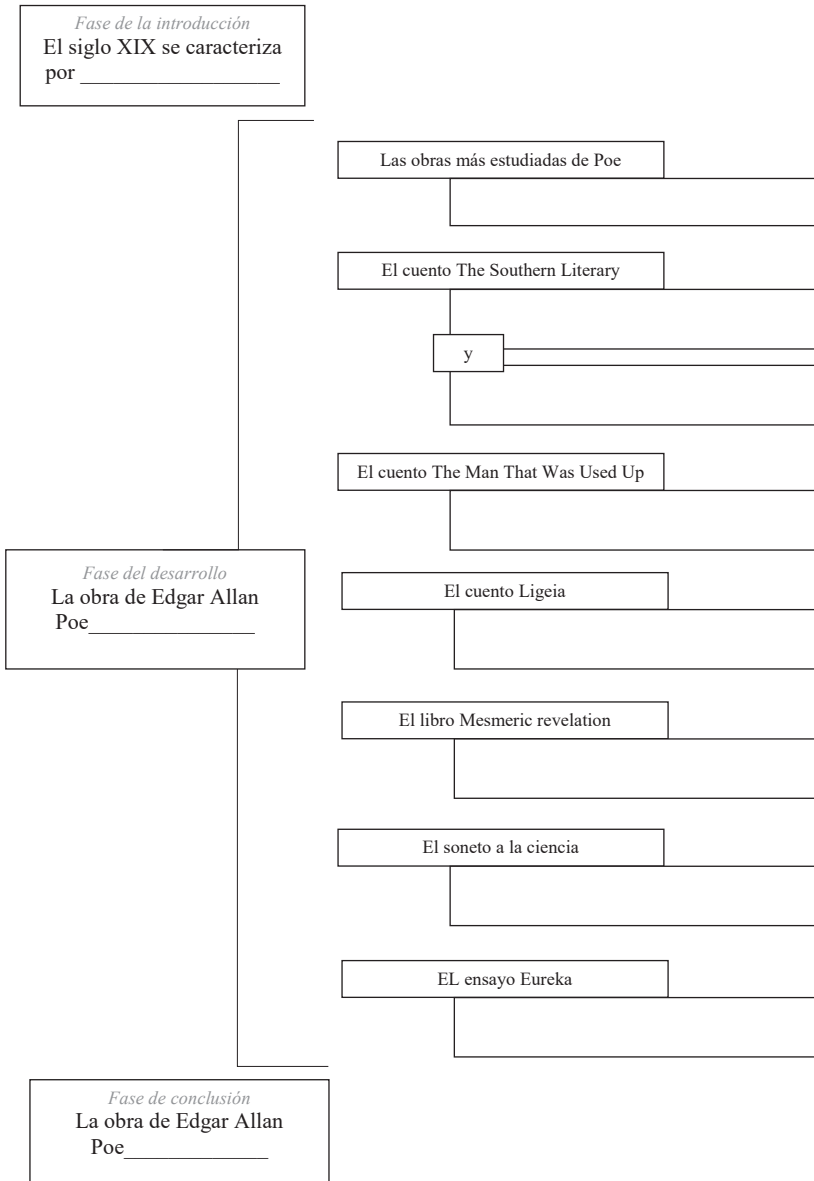
Párrafo 7	<p>Interesado en disipar la frontera entre lo real y lo imaginario, Poe introduce también caracteres ficticios, cuyos nombres así como las relaciones de amistad que se establecen entre ellos, los convierten en individuos más cercanos al lector, contribuyendo así a la verosimilitud del relato (Jiménez González, 2010b: 102). La caracterización no es el único medio del que se vale Poe para hacer creer al lector que se encuentra frente a una historia real; con este mismo fin, el autor emplea otros recursos como la narración en forma de diario, la ubicación de los hechos en espacios reales o el uso de referencias cronológicas concretas que, si bien resultaban increíbles para la época, eran al mismo tiempo aceptables.</p>
Párrafo 8	<p>Sin embargo, es importante tener en cuenta que aunque Poe sitúa la acción en el futuro, la historia no es ni una utopía ni una distopía, ya que los adelantos científicos, tecnológicos, sociales, etc. no son sino un mero reflejo de la realidad norteamericana de la época, atendiendo especialmente a su sistema político y a una sociedad en la que el individuo quedaba relegado a un segundo plano por la masa: «I rejoice, my dear friend, that we live in an age so enlightened that no such a thing as an individual is supposed to exist. It is the mass for which the true Humanity cares» (1978b: 1293).</p>
Párrafo 9	<p>Muchos de los relatos de este autor son piezas de periodismo popular, muestras de los asuntos por los que la gente se sentía especialmente atraída en aquellos momentos y que, por lo tanto, Poe sabía que se venderían bien. Un caso muy interesante a este respecto es «The Man That Was Used Up» (1989). En este cuento se entremezclan múltiples propósitos; uno de ellos es el de alabar, irónicamente, los progresos tecnológicos, los cuales son de tal naturaleza que hasta permiten reconstruir a un hombre del que solo queda una masa informe, explicando cómo un brigadier, totalmente destrozado tras una «insigne» batalla, había sido recompuesto con piezas prefabricadas, de manera que resultaba uno de los hombres más atractivos nunca vistos. A lo largo de la historia, son muchas las ocasiones en las que Poe pone en boca del general palabras de elogio sobre los avances científicos y tecnológicos de su tiempo: <i>There is nothing at all like it... we are a wonderful people, and live in a wonderful age... And who shall calculate the immense influence upon social life — upon arts—upon commerce— upon literature— which will be the immediate result of the great principles of electro magnetism!</i> (1978a: 381).</p>
Párrafo 10	<p>En la América de los años treinta y cuarenta del siglo XIX, la frenología ocupaba una posición privilegiada; en revistas, diarios y periódicos se escribía sin cesar sobre el tema y se anunciaban conferencias de los frenólogos más importantes en ciudades como Baltimore y Filadelfia. Poe acudiría a la frenología en su relato favorito, <i>Ligeia</i> (1838). Tanto <i>Ligeia</i> como <i>Roderick Usher</i> presentan unas sienas abultadas, destacando lo que García Lorenzo (2010: 254) ha definido como «la cualidad frenológica que inclina al individuo hacia la esencia platónica, trascendiendo lo material».</p>

<p>Párrafo 11</p>	<p>El mesmerismo o hipnotismo era, también, una práctica muy extendida en Nueva Inglaterra. Cuando estas historias fueron escritas, las investigaciones al respecto no habían avanzado demasiado, circunstancia que no era óbice para que en las calles se debatiera acerca de su uso y de sus resultados. Es lógico, por tanto, que Poe, como periodista que era, explotara un tema conocido por sus contemporáneos para idear estas historias. De hecho, el magnetismo animal o mesmerismo, con Mesmer (1734-1815) al frente, llegó a gozar de tanta autoridad entre la sociedad decimonónica que el inicio de «Mesmeric Revelation» reza así:</p> <p><i>WHATEVER doubt may still envelop the rationale of mesmerism, its startling facts are now almost universally admitted. Of these latter, those who doubt, are your mere doubters by profession – an unprofitable and disreputable tribe. There can be no more absolute waste of time than the attempt to prove, at the present day, that man, by mere exercise of will can so impress his fellow as to cast him into an abnormal condition, of which the phenomena resemble very closely those of death, or at least resemble them more nearly than they do the phenomena of any other normal condition within our cognizance</i> (1978b: 1029).</p>
<p>Párrafo 12</p>	<p>En los relatos que hemos mencionado se observa que Poe se zambulló de lleno en la protociencia y se acercó a prácticamente todas las ramas del saber que tenían alguna vigencia en su época. Curiosamente, una de las muestras más tempranas de la relación de Poe con la ciencia es en forma de poesía; se trata de «Sonnet – To Science», incluida en <i>Al Araaf, Tamerlane and Minor Poems</i> (1929). Aquí plasmaría Poe, por primera vez y con un claro corte romántico, su visión sobre este tema:</p> <p><i>Science! true daughter of Old Time thou art! Who alterest all things with thy peering eyes. Why preyest thou thus upon the poet's heart, Vulture, whose wings are dull realities?</i> (1946: 28).</p>
<p>Párrafo 13</p>	<p>Con base en la imagen negativa que aquí se ofrece, en muchas ocasiones se ha interpretado que Poe sentía cierta animadversión hacia la ciencia; imagen que ejemplifica el lamento del poeta romántico ante los peligros de los avances. El poeta se queja, también, de que un acercamiento a la ciencia pueda implicar la pérdida del contacto directo del hombre con la naturaleza y acabar con la creatividad, la fantasía y la ilusión.</p>

Párrafo 14	<p>En 1848 ve la luz <i>Eureka: A Prose Poem</i>, obra escrita tras la muerte de su amada Virginia Clemm, y no valorada hasta que los simbolistas fijaron en ella su atención. <i>Eureka</i> es un complejo tratado de religión y ciencia que versa sobre cosmología, el universo físico, metafísico, matemático, material y espiritual, en el que la premisa máxima sería: «Todo retornará a la Nada al retornar a la Unidad». El libro estaba dedicado a Alexander von Humboldt, probablemente por el efecto que le produjo a Poe la lectura de <i>Kosmos</i>. En la introducción, al autor critica las filosofías aristotélicas y baconianas; en la primera parte, se interroga acerca de la materia, de su estado y su origen; en la segunda, se ocupa en pensamientos sobre la constitución del Universo; y en la tercera, examina la naturaleza del Universo y la unión de la materia y el espíritu. Se ha dicho que esta pieza es su testamento, la síntesis de sus ideas analíticas y, aunque en el prefacio la presenta como un poema dirigido a los «soñadores», en ella Poe percibe hasta la importancia de la electricidad.</p>
Párrafo 15	<p>Las obras de Poe podrían ayudar a entender los avatares de su época a la vez que han contribuido a que permanezcan para la posteridad. Lo que es más, Poe incluso se adelantó a su tiempo, anticipando fenómenos que después acontecerían; por ejemplo, los vuelos transatlánticos fueron posibles justamente un siglo más tarde, con una duración similar y problemas parecidos a los incluidos en «The Ballon Hoax» (1844). Sus obras, recogen la preocupación del autor por reflejar la realidad que le rodea.</p>

2. Ya has usado las palabras que se repiten para determinar las tres fases en las que se divide el texto. Ahora, usa las Macrorreglas de supresión y generalización para determinar las macroproposiciones de cada segmento. Escribe la macroproposición de cada fase en el siguiente diagrama.

*PISTA: Ya tienes los Temas. Tú vas a construir los Remas.
Recuerda iniciar el Rema con un verbo.*



El artículo ha mostrado cómo varios de los conocimientos vinculados con la ciencia durante el siglo XIX están presentes en la obra de Poe; por ello los autores afirman que “En los relatos que hemos mencionado se observa que Poe se zambulló de lleno en la protociencia y se acercó a prácticamente todas las ramas del saber que tenían alguna vigencia en su época”.

Sin embargo, si revisamos la información presentada en el resumen, recordaremos que los cuentos de Poe no solo abordan cuestiones científicas, sino también pseudocientíficas. Para comprender un poco más el concepto de protociencia y pseudociencia, estudiemos la definición del profesor López (2015):

El término protociencia se usa para describir una nueva área de esfuerzo científico en proceso de consolidación. Es un término a veces usado para describir una hipótesis que aún no ha sido probada adecuadamente por el método científico, pero que es por lo demás consistente con la ciencia existente o que, donde no lo es, ofrece una razonable cantidad de inconsistencia. Algunas protociencias progresan hasta ser una parte aceptada de la ciencia establecida. Otras fallan en esta consolidación, o se vuelven pseudocientíficas cuando sus seguidores persisten a pesar de carecer de evidencias científicas que sustenten sus puntos de vista.

3. ¿Qué cuentos de Poe, de entre los mencionados por Rigal y Marín abordan temas científicos y cuáles se refieren a cuestiones pseudocientíficas?

PISTA: El prefijo “pseudo” significa “falso”, como pseudónimo o pseudópodo

<i>Temas Científicos</i>	<i>Cuestiones pseudocientíficas</i>

Hemos dicho que Edgar Allan Poe posee la aptitud del analista, interroguémonos nosotros también por la realidad del siglo XIX en comparación con la actualidad:

4. Si tanto el mesmerismo como la frenología en el siglo XIX se asumieron como disciplinas médicas aplicando métodos científicos, con resultados que intentaban demostrar sus interpretaciones, ¿cómo llegaron luego a ser nada más que una pseudociencia?

7.3.3 ¿Qué es investigar? de Xavier Zubiri

Con las dos lecturas sobre Edgar Allan Poe, nos hemos acercado al carácter del investigador: una persona que observa la realidad y es capaz de ver en ella aspectos que otros no perciben. Pero ¿qué es investigar? Para responder a ese cuestionamiento vamos a leer a continuación el texto de *Xavier Zubiri*.

Además de ayudarnos a contestar la pregunta sobre la investigación, este texto es un ejemplo excelente para analizar la forma como las ideas pueden ordenarse bajo criterios de progresión temática constante, lineal y derivada. Asimismo, el uso de conectores puede ordenar el contenido de cada párrafo de modo que nos permiten establecer relaciones lógicas entre las ideas. En este sentido, vamos a presentar el texto, no como un solo bloque de párrafos, sino en un esquema que te permita ver la silueta textual. Mientras lees, observa cómo se va conectando una idea tras otra (como si fueran fichas de lego); para ayudarte en esta tarea, te subrayamos los elementos cohesivos que construyen el significado y ayudan a ordenar el texto. A la derecha puedes encontrar además algunas anotaciones a nivel de las estructuras textuales.

El objetivo del ejercicio de lectura es reconocer la reconciliación entre dos ramas del saber que, por un tiempo, particularmente durante el positivismo, se divorciaron: la filosofía y la ciencia. La primera enfocada hacia qué es la realidad, la segunda, enfocada en el cómo es y cómo funciona. Pero ambas, interesadas en conocer esa realidad, de allí que para Zubiri, la filosofía y la ciencia son saberes complementarios.

El siguiente texto ha sido tomado de Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review*, 7, 5-7.

¿Qué es investigar?

Xavier Zubiri (1898-1983)

1

Majestades.
Excmo. Señor Presidente del Gobierno.
Excmo. Señor Ministro y Miembros del Jurado.
Señores, mis queridos colaboradores y amigos todos.

Estamos reunidos con motivo del Premio Santiago Ramón y Cajal a la Investigación, cuya significación ha sido ya glosada aquí. Es un premio que nos lo concede, por mediación Vuestra, la sociedad española. Y no encuentro mejor manera de expresar mi gratitud a esta concesión que comentar en dos palabras qué es esta “investigación” que tan generosamente premiáis.

Este primer párrafo demuestra que el texto constituye un discurso de agradecimiento por un premio en investigación que le fue concedido a Zubiri como filósofo.

Como lo señala la última oración, el interés de Zubiri es explicar qué significa investigar en filosofía.

2

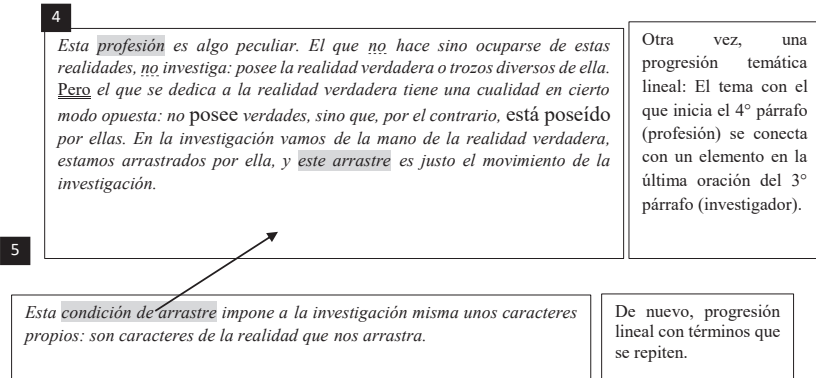
¿Qué es lo que se investiga? Evidentemente investigamos la verdad, pero no una verdad de nuestras afirmaciones, sino la verdad de la realidad misma. Es la verdad por la que llamamos a lo real realidad verdadera. Es una verdad de muchos órdenes: físico, matemático, biológico, astronómico, mental, social, histórico, filosófico, etc.

La transición entre los párrafos se realiza a partir de una progresión temática lineal: El tema con el que inicia el 2º párrafo se conecta con el rema con el que termina el 1º párrafo. El término que permite establecer la conexión es “investigación”.

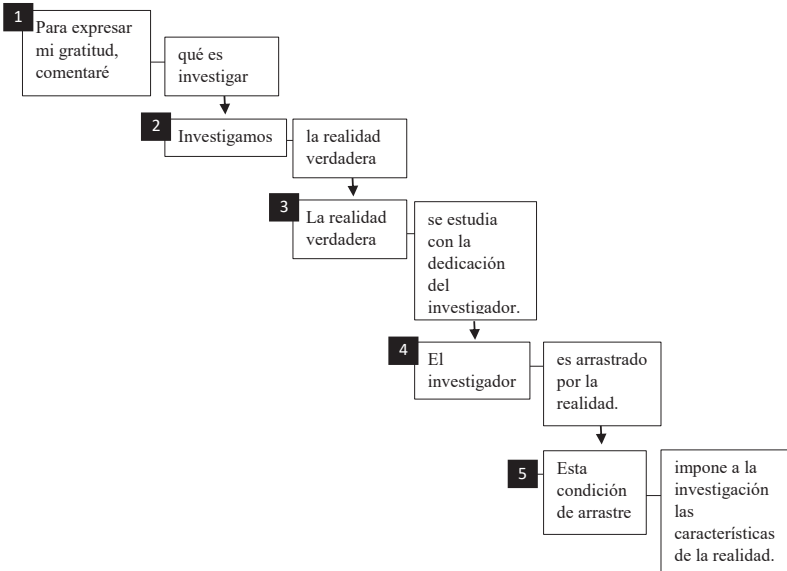
3

Pero, ¿cómo se investiga esta realidad verdadera? La investigación de la realidad verdadera no consiste en una mera ocupación con ella. Ciertamente es una ocupación, pero no es mera ocupación. Es mucho más: es una dedicación. Investigar es dedicarse a la realidad verdadera. Dedicar significa mostrar algo (deik) con una fuerza especial (de). Y tratándose de la dedicación intelectual, esta fuerza consiste en configurar o conformar nuestra mente según la mostración de la realidad, y ofrecer lo que así se nos muestra a la consideración de los demás. Dedicación es hacer que la realidad verdadera configure nuestras mentes. Vivir intelectivamente según esta configuración es aquello en que consiste lo que se llama profesión. El investigador profesa la realidad verdadera.

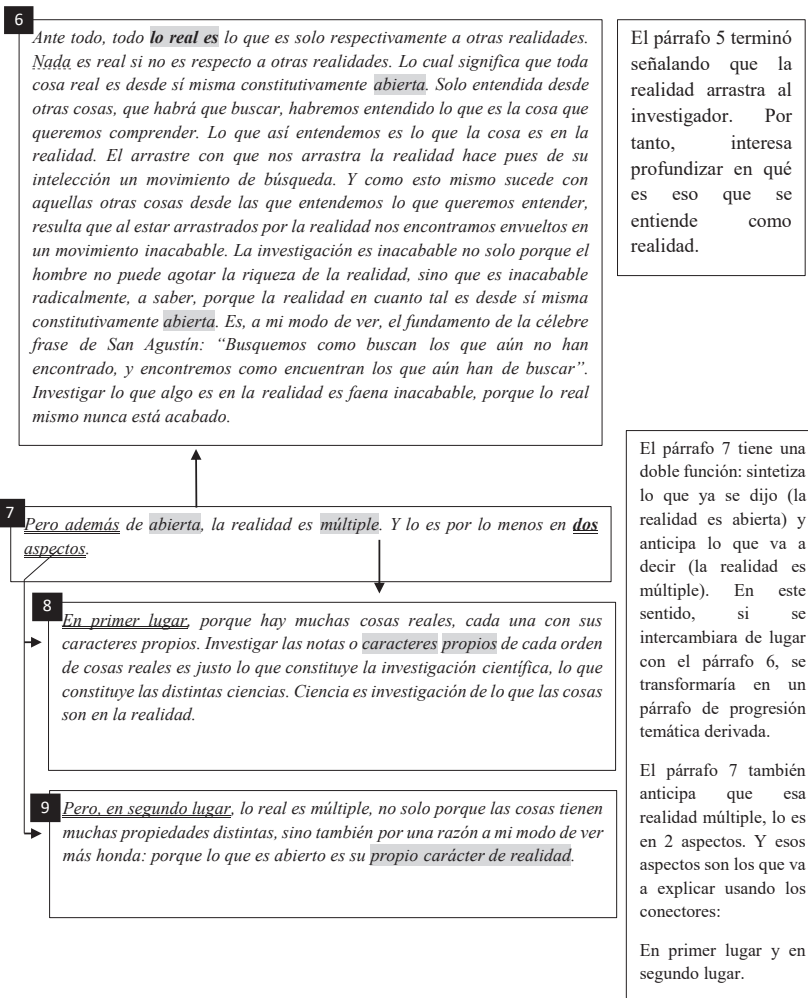
De nuevo, la transición entre los párrafos se realiza a partir de una progresión temática lineal: El tema con el que inicia el 3º párrafo se conecta con un elemento que aparece en el rema del 2º párrafo. El término que permite establecer la conexión es “realidad verdadera”.



Hagamos una pausa en la lectura para reconstruir la silueta textual de este segmento cuyos párrafos se conectan como cajas chinas o muñecas rusas:



Continuemos la lectura identificando la forma como se conectan los párrafos para desarrollar el contenido. En lo sucesivo, ya no encontraremos relaciones lineales (rema – tema) sino que va a predominar la progresión temática derivada, es decir, el primer segmento anticipa el contenido de los siguientes:



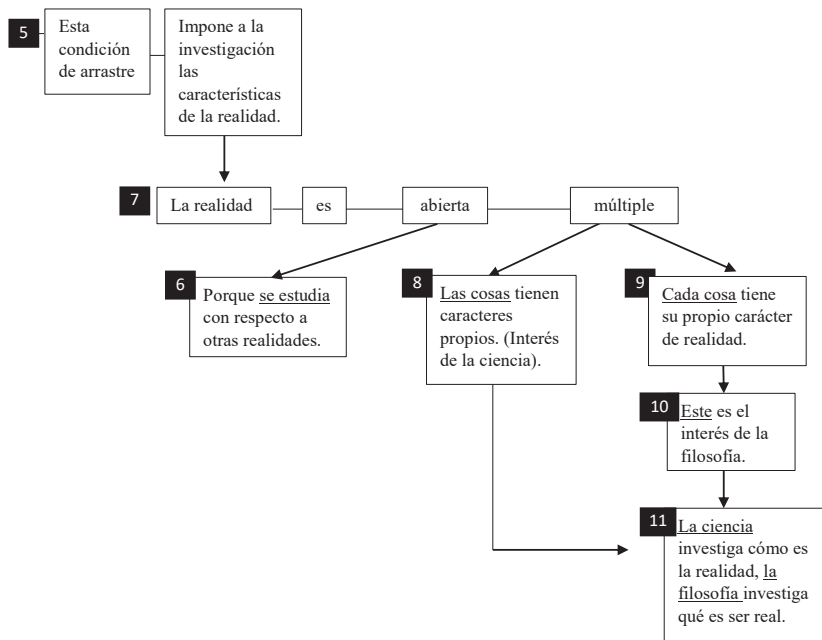
10 Y esto arrastra a la investigación, no de las propiedades de lo real, sino a la investigación del carácter mismo de realidad. Esta investigación es un saber de tipo distinto: es justo lo que pienso que es la **filosofía**. Es la investigación de en qué consiste ser real.

El párrafo 10 se relaciona con el párrafo 9 a través de una progresión temática lineal: “esto” se refiere a “el propio carácter de realidad”.

11 Mientras las ciencias investigan cómo son y cómo acontecen las cosas reales, la filosofía investiga qué es ser real. **Ciencia y filosofía**, aunque distintas, no son independientes. Es menester no olvidarlo. Toda filosofía necesita de las ciencias; toda ciencia necesita de una filosofía. Son dos momentos unitarios de la investigación. Pero como momentos no son idénticos.

Y para el caso del párrafo 11, tenemos una progresión lineal, que, OJO, conecta con información tanto del párrafo 8 (la ciencia investiga lo que las cosas son) como del párrafo 10 (la filosofía investiga en qué consiste ser real).

Si decimos los párrafos 6 hasta el 11 se desarrollan en su mayoría a través de una progresión temática derivada, entonces la silueta textual de este segmento, podría verse como se muestra en el siguiente esquema (la información de los párrafos 6, 8 hasta el 11, no se separa el tema y el rema por cuestión de espacio, solo se subraya el tema).



Los párrafos del último segmento van a desarrollarse a partir de combinación entre progresión temática lineal y constante. Todos los párrafos van a continuar profundizando en el concepto que se plantea en el párrafo 7 y se puntualiza en el párrafo 9.

12

Esta cuestión de qué es ser real es, ante todo, una auténtica cuestión por sí misma. Porque las cosas no son tan solo el riquísimo elenco de sus propiedades y de sus leyes, sino que cada cosa real y cada propiedad suya es un modo de ser real, es un modo de realidad. Las cosas no difieren tan solo en sus propiedades, sino que pueden diferir en su propio modo de ser reales. La diferencia, por ejemplo, entre una cosa y una persona, es radicalmente una diferencia de modo de realidad. Persona es un modo propio de ser real. Es necesario conceptualizar, pues, lo que es ser cosa y lo que es ser persona, es decir, hay que investigar qué es ser real. Porque hay modos de realidad distintos del de cosa y persona.

Luego de haber explicado que la realidad es abierta y múltiple, el autor profundiza en el significado de la realidad desde la filosofía, es decir, este párrafo conecta con el final del párrafo 10 y el inicio del párrafo 11.

La explicación de qué es ser real inicia con el “porque” de la segunda oración de este párrafo.

13

Pero, además, este concepto y esta diferencia de modos de realidad es cuestión grave. Así, las personas estamos ciertamente viviendo “con” cosas. Pero sea cualquiera la variedad y riqueza de estas cosas, aquello “en” lo que estamos situados con ellas es en “la” realidad. Cada cosa con que estamos nos impone una manera de estar en la realidad. Y esto es lo decisivo. Del concepto que tengamos de lo que es realidad y de sus modos, pende nuestra manera de ser persona, nuestra manera de estar entre las cosas y entre las demás personas, pende nuestra organización social y su historia. De ahí la gravedad de la investigación de lo que es ser real. Es una investigación impuesta por las cosas mismas. Lo que en las cosas reales se nos impone así, es justo su realidad. Esta fuerza de imposición es el poder de lo real: es la realidad misma como tal, y no solo sus propiedades, lo que nos arrastra y domina. Por esto, el poder de lo real constituye la unidad intrínseca de la realidad y de la inteligencia: es justo la marcha misma de la filosofía.

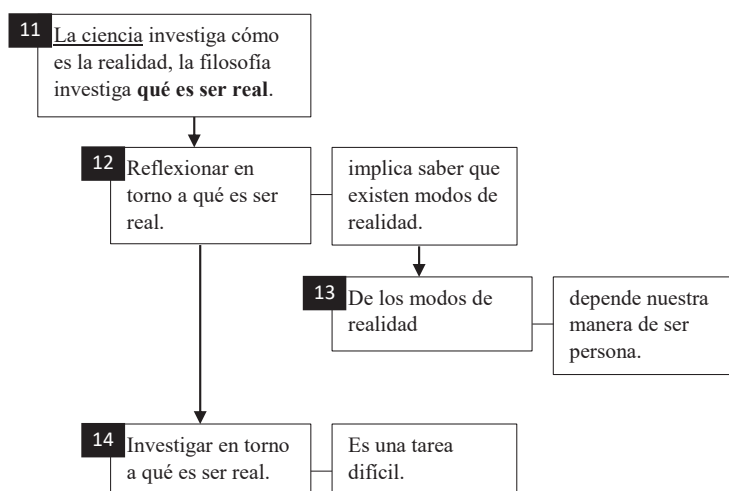
De nuevo, progresión lineal entre el párrafo 12 y el párrafo 13. Es decir, la información que aporta este párrafo, desarrolla el contenido del párrafo anterior.

14

Finalmente, investigar qué es ser real, es una tarea muy difícil. Por eso decía Platón a un joven amigo principiante en filosofía: “Es hermoso y divino el ímpetu ardiente que te lanza a las razones de las cosas; pero ejercítate y adiéstrate mientras eres joven en estos esfuerzos filosóficos, que en apariencia para nada sirven y que el vulgo llama palabrería inútil; de lo contrario, la verdad se te escapará de entre las manos”. Platón se dedicó a este esfuerzo durante toda su larga vida. Algunas veces se sentía desanimado. En cierta ocasión escribió apeireka ta onta skopon, “quedé desfallecido escudriñando la realidad”.

Este párrafo mantiene una progresión temática constante con el párrafo 12, ambos inician con la pregunta de “qué es ser real”.

La silueta textual de los párrafos 12 a 14 sería:



El último párrafo se conecta con el párrafo 14 y también con el inicio de la conferencia a través de una progresión constante en donde todos los temas aluden al término “investigación”.

Al referirnos a la investigación, vosotros habéis pensado también en la filosofía. Es la primera vez que esto ocurre. Y yo, y conmigo todos los denodados cultivadores de la filosofía, nos sentimos con ello muy legítimamente honrados y satisfechos. Gracias en nuestro nombre.

Este último párrafo cierra la conferencia, enfatizando en su satisfacción porque la filosofía haya sido reconocida en el campo de la investigación científica.

Hemos leído el documento intentando comprender cómo las ideas se van entrelazando y desarrollando como si fueran piezas de lego con las que fabricamos una estructura. Puedes volver sobre los esquemas de cada segmento, unirlos y leer de nuevo las macroproposiciones para acercarte a una idea global de las ideas del autor.

Revisemos ahora con un poco más de detalle el contenido al interior de cada segmento.

Durante la lectura, ¿notaste que aparece un conector recurrente en todos los párrafos? La palabra “pero” ¿Recuerdas cuál es la función de un “pero”? Oponer información (como en Juan estudia – pero – no saca buenas notas). El autor está oponiendo ideas a lo largo de tres párrafos; por eso también usa la palabra “no”: no es esto – pero – sí es esto otro.

1. Lee detenidamente los párrafos 2, 3 y 4, luego completa la tabla. *Algunas veces, las palabras que puedes usar para esta tarea están señaladas.*

	ES	NO ES
La verdad que investigamos		
<i>La investigación de la realidad verdadera</i>		
El investigador quien		

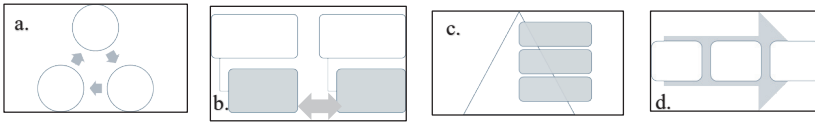
2. *A final del tercer párrafo, Zubiri afirma: “El investigador profesa la realidad verdadera”.* Explica con tus palabras esta oración y usa como ejemplo el caso de Edgar Allan Poe.

PISTA: Observa que el autor presenta esta oración como conclusión del párrafo, con ella sintetiza todo lo que había explicado antes. Para explicar la frase puedes usar la misma estrategia de Zubiri: 1. explica cada palabra por separado: ¿qué es investigar? ¿qué es profesar (se relaciona con “dedicación”)? ¿qué es realidad verdadera?

Zubiri sostiene que investigamos la realidad verdadera, pero entonces se pregunta ¿qué significa eso de realidad verdadera? El autor subraya que la respuesta a esta pregunta es distinta si lo estudiamos desde la ciencia o si lo analizamos desde la filosofía. Revisa de nuevo el párrafo 11.

3. ¿Qué diagrama usarías para esquematizar el contenido del párrafo 11? Elige y complétalo.

PISTA: El párrafo inicia con el conector “mientras” y luego se mencionan dos conceptos que son distintos.



4. El párrafo 10 finaliza con la aseveración: “La filosofía es la investigación de en qué consiste ser real”. Esta idea se explica en los párrafos 12 y 13. Léelos de nuevo y explica con un ejemplo ¿qué es ser real?.

PISTA: Zubiri usa comparaciones y subraya el concepto de “modos de realidad”.

7.3.4 El mundo percibido y el mundo de la ciencia, de Merleau-Ponty

Vamos a leer detalladamente el texto *El mundo percibido y el mundo de la ciencia* del fenomenólogo francés Maurice Merleau-Ponty. Durante la lectura, vamos a emplear varias herramientas de la lingüística textual:

- Repeticiones, sinónimos, merónimos, antónimos, referencias y elisiones que permiten mantener el hilo temático.
- Conectores (o conjunciones) que establecen relaciones lógicas entre las oraciones.
- Idea global o macroproposición.
- Función de cada párrafo en la construcción del sentido global o superestructura.
- La macroestructura y la superestructura como criterios para determinar el tipo de texto.

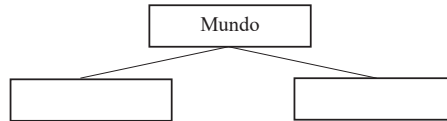
El objetivo de la lectura es depurar el sentido filosófico de la experiencia, la cual pretende mostrar que no es solo un cúmulo de información otorgada por los sentidos. Se propone como lectura final que invita a establecer relaciones intertextuales en torno a las principales temáticas abordadas.

El siguiente texto ha sido tomado de Merleau-Ponty, M. (2002). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Iniciemos con la revisión del título:

EL MUNDO PERCIBIDO Y EL MUNDO DE LA CIENCIA

1. La conjunción “y” permite separar los dos conceptos sobre los cuales se va a tratar la conferencia. Como podemos observar, esos dos conceptos tienen una palabra en común y dos palabras que les sirven de característica. Completa el esquema.



2. Asigna un color a cada concepto. Durante la lectura, vamos a buscar sinónimos, repeticiones y proformas que se refieran a esos conceptos. Siempre que los identifiques, subráyalos con el color que les corresponda.
3. La conjunción “y” es un comodín, es decir, puede ser usada para casi cualquier tipo de relaciones lógicas. Sin embargo, si queremos especificar la relación que existe entre los dos conceptos que se abordarán en este artículo, necesitamos una conjunción más precisa. Sigue leyendo e intenta establecer cuál es la relación lógica que se puede establecer entre los dos términos que aparecen en el título:
 - a) se están oponiendo, entonces la conjunción debería ser *versus*. (El mundo percibido vs. el mundo de la ciencia).
 - b) se están describiendo las características particulares de cada uno, entonces la y es adecuada como conjunción.
 - c) se está señalando el primero como causa del segundo, por lo que debería usarse una conjunción del tipo *generado por*. (El mundo percibido generado por el mundo de la ciencia).

d) se trata de una explicación cronológica, por lo que debería usar conjunciones de orden (*Primero* el mundo percibido, *luego* el mundo de la ciencia)

Pasemos a la lectura del primer párrafo. Recuerda que el texto gira en torno a dos conceptos clave.

Párrafo 1	<p>El mundo de la percepción, <i>es decir</i>, aquel que nos revelan nuestros sentidos y la vida que hacemos, a primera vista parece el que mejor conocemos, ya que no se necesitan instrumentos ni cálculos para acceder a él, y, en apariciencia, nos basta con abrir los ojos y dejarnos vivir para penetrarlo. Sin embargo, esto no es más que una falsa apariciencia. En estas conversaciones me gustaría mostrar que en una gran medida es ignorado por nosotros, mientras permanecemos en la actitud práctica o utilitaria; que hizo falta mucho tiempo, esfuerzos y cultura para ponerlo al desnudo, y que uno de los méritos del arte y el pensamiento modernos (con esto entiendo el arte y el pensamiento desde hace cincuenta o setenta años) es hacernos redescubrir este mundo donde vivimos pero que siempre estamos tentados de olvidar.</p>
-----------	---

4. Todo el primer párrafo gira alrededor del mismo tema, ¿cuál? *Observa las palabras subrayadas y en negrilla.* _____

Subraya esas palabras que constituyen el tema del párrafo. Usa el mismo color que usaste en el título.

El párrafo está dividido en dos bloques: en el primero se presenta una afirmación (el mundo de la percepción es...) y en el segundo se inserta la posición de autor (en estas conversaciones me gustaría...)... Veamos el primer bloque:

El mundo de la percepción, <u>es decir</u> , aquel que nos revelan nuestros sentidos y la vida que hacemos, a primera vista parece el que mejor conocemos, ya que no se necesitan instrumentos ni cálculos para acceder a él, y, en apariciencia , nos basta con abrir los ojos y dejarnos vivir para penetrarlo.
--

Si observas el conector subrayado, puedes saber que toda la primera oración (hasta el punto) está dedicada a describir el tema central. Esa explicación puede sintetizarse en una sola oración, solo necesitas fijarte en las palabras que actúan como merónimos.

5. ¿Cuál es la proposición que señala el contenido global del primer segmento?

- a) El mundo de la percepción es aquel que nos revelan nuestros sentidos.
- b) El mundo de la percepción aparenta ser el que mejor conocemos.
- c) Para acceder al mundo de la percepción no se necesitan instrumentos ni cálculos.
- d) Para acceder al mundo de la percepción nos basta con abrir los ojos y dejarnos vivir para penetrarlo.

Luego se inserta otro conector: sin embargo. Con este, el autor va a incluir una advertencia:

6. ¿Qué ideas se oponen con el uso del conector *sin embargo* en el primer párrafo? Completa la tabla:

	<i>sin embargo</i>	
--	--------------------	--

Revisemos el segundo segmento del primer párrafo:

En estas conversaciones me gustaría mostrar que en una gran medida es ignorado por nosotros, mientras permanecemos en la actitud práctica o utilitaria; que hizo falta mucho tiempo, esfuerzos y cultura para ponerlo al desnudo, y que uno de los méritos del arte y el pensamiento modernos (con esto entiendo el arte y el pensamiento desde hace cincuenta o setenta años) es hacemos redescubrir este mundo donde vivimos pero que siempre estamos tentados de olvidar.

En este fragmento, el autor enumera tres ideas relacionadas con el mundo de la percepción. Cada idea está introducida por la conjunción “que”. La primera idea presenta un “problema”. La última, señala el contenido que se va a abordar en el resto del texto.

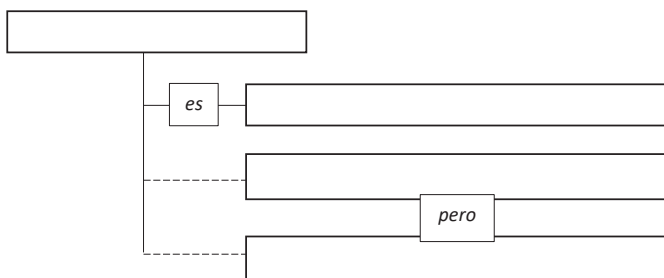
7. Reescribe las dos ideas. Para ello, completa las siguientes oraciones con las palabras.

Es frecuente que _____ el mundo de la _____ porque permanecemos en una actitud _____.

Uno de los méritos del _____ y del pensamiento modernos es hacernos _____ el _____ de la _____ donde vivimos.

Antes de pasar al segundo párrafo, sinteticemos las tres ideas clave.

8. Completa el esquema:



Los párrafos dos y tres tienen la misma estructura y desarrollan la misma idea, así que vamos a analizarlos de manera simultánea. Primero los vamos a leer:

<i>Párrafo 2</i>
<p>Esto es particularmente cierto en Francia. Uno de los rasgos, no solo de las filosofías francesas, sino también de lo que un poco vagamente se llama el espíritu francés, es reconocer a la ciencia y los conocimientos científicos un valor tal que toda nuestra experiencia vivida del mundo resulta de un solo golpe desvalorizada. Si quiero saber qué cosa es la luz, ¿no debo dirigirme al físico? ¿No es él quien me dirá si la luz, como se lo pensó durante un tiempo, es un bombardeo de proyectiles incandescentes o, como también se lo creyó, una vibración del éter o, por último, como lo admite una teoría más reciente, un fenómeno asimilable a las oscilaciones electromagnéticas? ¿De qué serviría consultar aquí nuestros sentidos, demorarnos en lo que nuestra percepción nos enseña de los colores, los reflejos y las cosas que los soportan, ya que, manifiestamente, éstas no son sino apariencias, y tan solo el saber metódico del sabio, sus medidas, sus experiencias pueden hacernos salir de las ilusiones donde viven nuestros sentidos y hacernos acceder a la verdadera naturaleza de las cosas? ¿No consistió, el progreso del saber, en olvidar lo que nos dicen los sentidos ingenuamente consultados y que no tiene lugar en un cuadro verdadero del mundo, sino como una particularidad de nuestra organización humana, de la que la ciencia fisiológica dará cuenta u día como ya explica las ilusiones del miope o del presbíte? El mundo verdadero no son esas luces, esos colores, ese espectáculo de carne que me dan mis ojos; son las ondas y los corpúsculos de los que me habla la ciencia y que encuentra tras esas fantasías sensibles.</p>

<i>Párrafo 3</i>
<p>Descartes llegó a decir que únicamente a través del examen de las cosas sensibles, y sin recurrir a los resultados de las investigaciones eruditas, yo puedo descubrir la impostura de mis sentidos y aprender a no confiar sino en la inteligencia. Digo que veo un trozo de cera. Pero ¿qué es exactamente esta cera? Con seguridad, no es ni el color blancuzco, ni el olor floral que acaso todavía conservo, ni esa blandura que siente mi dedo, ni ese ruido opaco que hace la cera cuando la dejo caer. Nada de todo eso es constitutivo de la cera, porque puede perder todas esas cualidades sin dejar de existir, por ejemplo si la hago fundir y se transforma en un líquido incoloro, sin un olor apreciable y que ya no resiste a la presión de mi dedo. Sin embargo, digo que la misma cera sigue estando ahí. Entonces, ¿cómo hay que entenderlo? Lo que permanece, a pesar del cambio de estado, no es más que un fragmento de materia sin cualidades, y en su punto límite cierto poder de ocupar el espacio, de recibir diferentes formas, sin que ni el espacio ocupado ni la forma recibida sean en modo alguno determinados. Ése es el núcleo real y permanente de la cera. Sin embargo, es manifiesto que esa realidad de la cera no se revela solamente a los sentidos, porque ellos siempre me ofrecen objetos de un tamaño y una forma determinados. En consecuencia, la verdadera cera no se ve con los ojos. Solo es posible concebirla con la inteligencia. Cuando yo creo ver la cera con mis ojos, lo único que hago es pensar, a través de las cualidades que caen por su propio peso, en la cera desnuda y sin cualidades que es su fuente común. Para Descartes, por lo tanto –y durante mucho tiempo esta idea fue omnipotente en la tradición filosófica en Francia-, la percepción no es más que un comienzo de ciencia todavía confusa. La relación de la percepción con la ciencia es la de la apariencia con la realidad. Nuestra dignidad es remitirnos a la inteligencia, que es la única que nos descubrirá la verdad del mundo.</p>

Ahora vamos a comprenderlos de manera paralela:

<i>Párrafo 2</i>	<i>Párrafo 3</i>
Esto es particularmente cierto en Francia.	Descartes llegó a decir que

9. El párrafo dos iniciaba con “Esto es particularmente cierto en **Francia**”, el párrafo tres inicia con “**Descartes** llegó a decir que”. ¿Cuál es la conexión que se establece entre la forma como inician ambos párrafos? _____ ¿Recuerdas la nacionalidad del autor del texto? Lo mencionamos antes de iniciar el taller.

El segundo párrafo inicia con “Esto es particularmente cierto en Francia”. ¿Qué es “eso” particularmente cierto en Francia? Sabemos que con la palabra “esto”, el autor hace referencia a información que ya se dijo antes. Sin embargo, vimos que en el primer párrafo se

mencionan tres ideas (las tienes resumidas en el esquema de la pregunta 7). ¿A cuál de ellas se refiere? Para comprenderlo, leamos de nuevo la segunda oración del párrafo:

<i>Pár.</i>	Uno de los rasgos, no solo de las filosofías francesas, sino también de lo que un poco vagamente se llama el espíritu francés, es reconocer a la ciencia y los conocimientos científicos un valor tal que toda nuestra experiencia vivida del mundo resulta de un solo golpe desvalorizada.
-------------	---

Busca en el fragmento una palabra que pueda conectarse con alguna de las tres ideas que se mencionaron en el primer párrafo.

PISTA: La palabra tiene una connotación negativa.

10. Cuando el autor señala “Esto es particularmente cierto en Francia” ¿a qué se refiere con “esto”?
- a) El mundo de la percepción es aquel que nos revelan nuestros sentidos.
 - b) Solemos ignorar el mundo de la percepción.
 - c) El arte es necesaria para redescubrir el mundo de la percepción.
 - d) El mundo de la percepción, que revelan nuestros sentidos es frecuentemente ignorado, pero el arte tiene la misión de ayudarnos a redescubrirlo.

El segmento paralelo del párrafo tres presenta una idea similar:

<i>Pár. 3</i>	únicamente a través del examen de las cosas sensibles, y sin recurrir a los resultados de las investigaciones eruditas, yo puedo descubrir la impostura de mis sentidos y aprender a no confiar sino en la inteligencia.
---------------	--

11. Al igual que en el párrafo dos, en este segmento el autor señala que el pensamiento francés desvaloriza la capacidad de los sentidos para comprender el mundo. ¿Cuáles son las palabras que usa para minimizar el mundo de la percepción?

PISTA: Es probable que la palabra clave sea una poco usada en el lenguaje común.

En ambos párrafos, el autor continúa formulando una serie de preguntas relacionadas con la idea anterior.

<i>Párrafo 2</i>	<i>Párrafo 3</i>
<p>Si quiero saber qué cosa es la luz, ¿no debo dirigirme al físico? ¿No es él quien me dirá si la luz, como se lo pensó durante un tiempo, es un bombardeo de proyectiles incandescentes o, como también se lo creyó, una vibración del éter o, por último, como lo admite una teoría más reciente, un fenómeno asimilable a las oscilaciones electromagnéticas? ¿De qué serviría consultar aquí nuestros sentidos, demorarnos en lo que nuestra percepción nos enseña de los colores, los reflejos y las cosas que los soportan, ya que, manifestamente, éstas no son sino apariencias, y tan solo el saber metódico del sabio, sus medidas, sus experiencias pueden hacernos salir de las ilusiones donde viven nuestros sentidos y hacernos acceder a la verdadera naturaleza de las cosas? ¿No consistió, el progreso del saber, en olvidar lo que nos dicen los sentidos ingenuamente consultados y que no tiene lugar en un cuadro verdadero del mundo, sino como una particularidad de nuestra organización humana, de la que la ciencia fisiológica dará cuenta u día como ya explica las ilusiones del miope o del présbite?</p>	<p>Digo que veo un trozo de cera. Pero ¿qué es exactamente esta cera? Con seguridad, no es ni el color blancuzco, ni el olor floral que acaso todavía conservo, ni esa blandura que siente mi dedo, ni ese ruido opaco que hace la cera cuando la dejo caer. Nada de todo eso es constitutivo de la cera, porque puede perder todas esas cualidades sin dejar de existir, por ejemplo si la hago fundir y se transforma en un líquido incoloro, sin un olor apreciable y que ya no resiste a la presión de mi dedo. Sin embargo, digo que la misma cera sigue estando ahí. Entonces, ¿cómo hay que entenderlo? Lo que permanece, a pesar del cambio de estado, no es más que un fragmento de materia sin cualidades, y en su punto límite cierto poder de ocupar el espacio, de recibir diferentes formas, sin que ni el espacio ocupado ni la forma recibida sean en modo alguno determinados. Ése es el núcleo real y permanente de la cera. Sin embargo, es manifiesto que esa realidad de la cera no se revela solamente a los sentidos, porque ellos siempre me ofrecen objetos de un tamaño y una forma determinados. En consecuencia, la verdadera cera no se ve con los ojos. Solo es posible concebirla con la inteligencia. Cuando yo creo ver la cera con mis ojos, lo único que hago es pensar, a través de las cualidades que caen por su propio peso, en la cera desnuda y sin cualidades que es su fuente común.</p>

12. ¿Cuál es la función de las preguntas formuladas por el autor?

PISTAS:

- *Fíjate en las palabras que aluden a ciencia y las palabras que se refieren a la percepción de los sentidos.*
- *No pierdas de vista el lugar de la palabra “verdad”.*

- *Recuerda que los conectores son útiles para identificar las relaciones lógicas entre las ideas.*

- a) contradecir que la ciencia ha desvalorizado nuestra experiencia del mundo.
- b) argumentar que la ciencia desvaloriza nuestra experiencia del mundo.
- c) explicar las causas por las cuales la ciencia ha desvalorizado nuestra experiencia del mundo.
- d) proponer una solución al hecho de que la ciencia haya desvalorizado nuestra experiencia del mundo.

Los párrafos también terminan de manera similar; señalan que:

<i>Párrafo 2</i>	<i>Párrafo 3</i>
El mundo verdadero no son esas luces, esos colores, ese espectáculo de carne que me dan mis ojos; son las ondas y los corpúsculos de los que me habla la ciencia y que encuentra tras esas fantasías sensibles.	Para Descartes, por lo tanto –y durante mucho tiempo esta idea fue omnipotente en la tradición filosófica en Francia-, la percepción no es más que un comienzo de ciencia todavía confusa. La relación de la percepción con la ciencia es la de la apariencia con la realidad. Nuestra dignidad es remitimos a la inteligencia, que es la única que nos descubrirá la verdad del mundo.

¿Recuerdas que en el título se habían mencionado dos conceptos? En estos segmentos se alude a ellos, pero se usan sinónimos. Subráyalos con el color que corresponda a cada concepto.

13. Completa la frase a partir de la información que proporciona el último segmento del segundo párrafo.

La verdad del mundo no se encuentra en _____ sino en _____, así que solo podemos confiar en la _____.

Al iniciar este taller nos habíamos preguntado (punto 3) cuál es la relación que existe entre los dos conceptos que se presentan en el título:

si cada uno se describe de manera independiente o si uno es causa de otro o si se comparan, etc.

14. Según la oración anterior (del punto 12), ¿cuál es la relación lógica que se puede establecer entre los dos conceptos que aparecen en el título?

a) se están comparando, entonces la conjunción debería ser *versus*. (El mundo percibido vs. el mundo de la ciencia).

b) se están describiendo las características particulares de cada uno, entonces la *y* es adecuada como conjunción.

c) se está señalando el primero como causa del segundo, por lo que debería usarse una conjunción del tipo *generado por*. (El mundo percibido generado por el mundo de la ciencia).

d) se trata de una explicación cronológica, por lo que debería usar conjunciones de orden (*Primero* el mundo percibido, *luego* el mundo de la ciencia)

2. Complementa la respuesta que seleccionaste del punto anterior:

Si seleccionaste a), ¿qué diferencia existe entre el mundo de la percepción y el mundo de la ciencia? _____

Si seleccionaste b), ¿qué caracteriza el mundo de la percepción y qué características tiene el mundo de la ciencia? _____

Si seleccionaste c), ¿qué causas del mundo de la percepción generan consecuencias en el mundo de la ciencia? _____

Si seleccionaste d), ¿qué hechos ocurren primero, cuáles después y cuáles al final? _____

15. Teniendo en cuenta que el autor es un filósofo ¿crees que en lo que resta del texto, el autor seguirá sustentando que la verdad solo existe en el mundo de la ciencia?

Pasemos al cuarto párrafo:

Párrafo 4	Hace un rato, cuando dije que el pensamiento y el arte moderno rehabilitan la percepción y el mundo percibido, naturalmente no quise decir que negaban el valor de la ciencia, ya sea como instrumento del desarrollo técnico o como escuela de exactitud y veracidad. La ciencia fue y sigue siendo el campo donde debe aprenderse lo que es una verificación, lo que es una investigación escrupulosa, lo que es la crítica de uno mismo y de sus propios prejuicios. Bueno era que se esperara todo de ella en un tiempo donde aún no existía. Pero la cuestión que el pensamiento moderno plantea a su respecto no está destinada a impugnarle la existencia o a cerrarle ningún campo. Se trata de saber si la ciencia ofrece u ofrecerá una representación del mundo que sea completa, que se baste, que de algún modo se cierre sobre sí misma de tal manera que no tengamos ya que plantearnos ninguna cuestión válida más allá. No se trata de negar o limitar la ciencia; se trata de saber si ella tiene el derecho de negar o excluir como ilusorias todas las búsquedas que no proceden, como ella, por medidas, comparaciones y que no concluyen con leyes tales como las de la física clásica, encadenando tales consecuencias a tales condiciones. No solo esta cuestión no señala ninguna hostilidad respecto de la ciencia, sino que incluso es la propia ciencia la que, en sus desarrollos más recientes, nos obliga a plantearla y nos invita a responderla negativamente.
-----------	---

El cuarto párrafo inicia aludiendo a una idea que ya había sido mencionada previamente en el texto. Sobre esa idea, el autor quiere hacer una aclaración:

Hace un rato, cuando dije que <u>el pensamiento y el arte moderno rehabilitan la percepción y el mundo percibido</u> , naturalmente no quise decir que negaban el valor de la ciencia, ya sea como instrumento del desarrollo técnico o como escuela de exactitud y veracidad.

17. ¿En qué lugar del texto ya había sido mencionado que “**el pensamiento y el arte moderno rehabilitan la percepción y el mundo percibido**”? _____.

18. ¿Cuál es la aclaración que quiere resaltar el autor? Completa la oración:

Aunque el pensamiento y el arte modernos rehabilitan el valor del mundo percibido, esto no significa que la ciencia _____.

Y continúa justificando la idea anterior:

La ciencia fue y sigue siendo *el campo donde debe aprenderse lo que es* una verificación, lo que es una investigación escrupulosa, lo que es la crítica de uno mismo y de sus propios prejuicios. Bueno era que se esperara todo de ella en un tiempo donde aún no existía.

19. En el segmento anterior, el autor hace una enumeración para justificar la validez de la ciencia. ¿Qué enumera?
- las características de la ciencia.
 - las desventajas del conocimiento científico.
 - las enseñanzas de la ciencia.
 - los aportes de la ciencia al desarrollo de la humanidad.

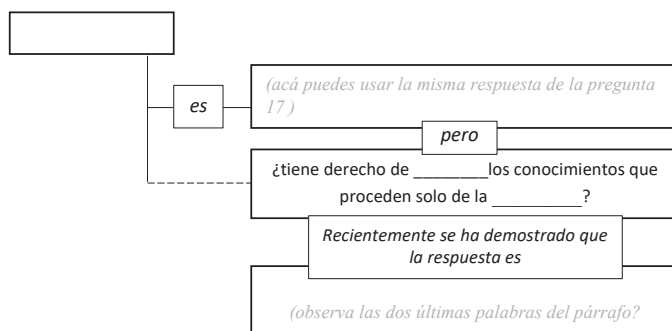
*En los párrafos 2, 3 y 4, el autor ha señalado que, desde el pensamiento francés, el conocimiento científico es la fuente del mundo verdadero. Pero en el primer párrafo y al principio del párrafo 4 señaló que el arte permite redescubrir el mundo de la percepción que ha sido ignorado. Entonces ¿qué mundo defiende el autor: el mundo de la percepción o el mundo de la ciencia? Leamos de nuevo el segmento que sigue, esta vez, presta especial atención a las palabras en **negrilla** (repeticiones y referencia) y a las palabras resaltadas (conectores y marcadores):*

La **ciencia** fue y sigue siendo el campo donde debe aprenderse lo que es una verificación, lo que es una investigación escrupulosa, lo que es la crítica de uno mismo y de sus propios prejuicios. Bueno era que se esperara todo de **ella** en un tiempo donde aún no existía. *Pero* la cuestión que el pensamiento moderno plantea a **su** respecto no está destinada a **impugnarle** la existencia o a **cerrarle** ningún campo. Se trata de saber **si** la **ciencia** ofrece u ofrecerá una representación del mundo que sea completa, que se baste, que de algún modo se cierre sobre **si misma** de tal manera que no tengamos ya que plantearnos ninguna cuestión válida más allá. *No se trata de* negar o limitar **la ciencia**; se trata de saber **si ella** tiene el derecho de negar o excluir como ilusorias todas las búsquedas que no proceden, como **ella**, por medidas, comparaciones y que no concluyen con leyes tales como las de la física clásica, encadenando tales consecuencias a tales condiciones. No solo esta cuestión no señala ninguna hostilidad respecto de **la ciencia**, sino que incluso es la propia **ciencia** la que, en sus desarrollos más recientes, nos **obliga a** plantearla y nos invita a responderla **negativamente**.

20. Todo este segmento gira alrededor del mismo tema, ¿cuál? Observa las palabras subrayadas y en negrilla. _____.

Subraya esas palabras que constituyen el tema del párrafo. Usa el mismo color que usaste en el título.

21. ¿Qué se dice sobre ese tema? Usa las palabras subrayadas en el segmento anterior para completar el esquema:



22. Entonces ¿qué mundo defiende el autor: el mundo de la percepción o el mundo de la ciencia? O tal vez ¿no defiende ninguno sino que considera válidos ambos?

*El quinto párrafo inicia con un “porque”; esto quiere decir que va a explicar la razón por la cual la ciencia no “tiene el derecho de negar o excluir como ilusorias todas las búsquedas que no proceden, como **ella**, por medidas, comparaciones y que no concluyen con leyes tales como las de la física clásica, encadenando tales consecuencias a tales condiciones”.*

Párrafo 5	<p>Porque, desde fines del siglo XIX, los sabios se acostumbraron a considerar sus leyes y teorías no ya como la imagen exacta de lo que ocurre en la Naturaleza, sino como esquemas siempre más simples que el acontecimiento natural, destinados a ser corregidos por una investigación más precisa, en una palabra, como conocimientos aproximados. Los hechos que nos propone la experiencia están sometidos por la ciencia a un análisis que no podemos esperar que alguna vez se concluya, puesto que no hay límites a la observación y porque siempre es posible imaginarla más completa o exacta de lo que es en un momento determinado. Lo concreto, lo sensible asigna a la ciencia la tarea de una elucidación interminable, y de esto resulta que no es posible considerarlo, a la manera clásica, como una simple apariencia destinada a que la inteligencia científica la supere. El hecho percibido y, de una manera general los acontecimientos de la historia del mundo, no pueden ser deducidos de cierta cantidad de leyes que compondrían la cara permanente del universo; a la inversa, es la ley precisamente una expresión aproximada del acontecimiento físico y deja subsistir su opacidad. El sabio de hoy no tiene ya, como el del periodo clásico, la ilusión de acceder al corazón de las cosas, al objeto mismo. En este punto, la física de la relatividad confirma que la objetividad absoluta y última es un sueño, mostrándonos cada observación estrictamente ligada a la posición del observador, inseparable de su situación y rechazando la idea de un observador absoluto. En la ciencia, no podemos jactarnos de llegar mediante el ejercicio de una inteligencia pura y no situada a un objeto puro de toda huella humana y tal como Dios lo vería. Lo cual nada quita a la necesidad de la investigación científica y solo combate el dogmatismo de una ciencia que se consideraría el saber absoluto y total. Simplemente, esto hace justicia a todos los elementos de la experiencia humana, y en particular a nuestra percepción sensible.</p>
-----------	---

En realidad, el párrafo presenta dos razones con las cuales sostiene que la ciencia no es suficiente para establecer el mundo verdadero. Para identificar esas dos razones, necesitamos usar dos herramientas de la lingüística textual: la progresión temática y los merónimos.

1. *Busca dos oraciones que inician con la misma palabra (palabras que tengan un significado concreto).*
2. *En medio de esas palabras, encuentra conceptos o frases que se refieran a la misma idea, pueden ser sinónimos, repeticiones o merónimos.*

23. Según la información que se presenta en el párrafo 5, ¿cuáles son las dos razones por las cuales es posible afirmar que la ciencia no es suficiente para alcanzar el conocimiento de una verdad absoluta? Completa la oración usando las palabras que subrayaste en el párrafo anterior.

- El conocimiento científico es _____
- El conocimiento científico no puede ser _____

24. ¿Cuál es la conclusión del autor en este párrafo? *Fíjate en la última oración.* Completa:

Si la ciencia es _____ y no puede ser _____ entonces _____ también permite conocer la verdad.

Solo falta leer el último párrafo:

Párrafo 6	<i>Mientras que</i> la ciencia y la filosofía de las ciencias abrían así la puerta a una exploración del mundo percibido, la pintura, la poesía y la filosofía entraban resultantemente en el dominio que les era así reconocido y nos daban de las cosas, del espacio, de los animales y hasta del hombre visto desde afuera, tal y como aparece en el campo de nuestra percepción, una visión muy nueva y muy característica de nuestro tiempo. En nuestras próximas conversaciones nos gustaría describir algunas de las adquisiciones de esta búsqueda.
-----------	---

Este último párrafo concluye a través de una comparación, por eso inicia con el conector “Mientras que”. Ahora bien, eso que se está comparando ¿es igual o diferente? Veámoslo paso a paso:

El primer elemento comparado solo se menciona una idea corta. Del segundo elemento se menciona también una idea pero más extensa. Esta segunda idea es más larga porque enumera una serie de elementos que, en la primera oración, aparecen en una sola palabra.

En la explicación de ambos elementos aparece una palabra repetida. Entonces,

25. Completa la siguiente tabla para determinar si los elementos que se comparan en el último párrafo son semejantes o diferentes:

1	<i>Términos que se comparan</i>		
2	<i>Realidad que estudian</i>		
3	<i>Palabra que se reitera en ambos segmentos</i>		

26. Utiliza los esquemas y oraciones que has completado a lo largo de la lectura para escribir un resumen del texto. Puedes hacerlo rellenando la siguiente plantilla:

La _____ es _____ porque _____
_____ ; sin embargo, es insuficiente puesto que
_____ y _____. Entonces, la _____ a través de
los _____ es muy útil para _____. La percepción puede
ser desarrollada a través del _____.

7.3.5 Ejercicio de escritura

Nos hemos acercado a cuatro textos que abordan el estudio de la realidad. Vamos ahora a sintetizar los puntos clave y a tomar partido en una discusión sobre el papel de la reflexión frente a la realidad de nuestra área del saber.

La consigna de escritura es:

Teniendo en cuenta las lecturas abordadas durante el curso, redacta argumentativamente una discusión que evidencie el reto que tiene la investigación científica en relación con la realidad y con la observación en el área de tu interés¹⁶.

En tu texto debes usar las siguientes palabras clave: dedicación, ingenio, realidad, verdad, experiencia, arte, ciencia, tecnología, protociencia, pseudociencia.

Antes de empezar a escribir, es importante que tengas claro el contenido de las lecturas en las cuales vas a basar tu argumentación. Para ello, puedes seguir estos pasos:

1. Completa la siguiente tabla. ¿Recuerdas que todas las lecturas presentan comparaciones entre lo que es y lo que no es algunos conceptos relacionados con el conocimiento científico?

¹⁶ La pregunta es válida para ser formulada en distintas áreas del saber: *educación, ciencias políticas, finanzas, ingeniería, el área de la salud, etc.*

<i>Poe</i>	<i>Zubiri</i>		<i>Ponty</i>
Calcular vs.	Ocupación vs.	Ciencia vs.	Ciencia vs.

2. Escribe un párrafo introductorio donde le presentes al lector el tema general que vas a trabajar. Debido a que vas a escribir un texto argumentativo, en la introducción vas a incluir tu tesis. Puedes guiarte con una estructura como la siguiente:

A lo largo de la historia, el ser humano (a partir de las lecturas, ¿cuál ha sido un interés común al ser humano? – Puedes incluir palabras como verdad, ciencia, realidad)

_____. Sin embargo, (según las lecturas ¿qué dificultades se pueden presentar en relación con esos intereses de la humanidad? Ten en cuenta la dualidad que plantean todos los autores.

_____. En el campo específico de (escribe acá cuál es la ciencia o disciplina que vas a abordar en este texto)

, interesa resaltar que (¿cuál es tu opinión frente al reto que tiene la investigación científica en relación con la realidad y con la observación? Acá puedes revisar qué palabras clave incluir, tal vez dedicación, verdad, protociencia... Elige una o dos que puedan servir como eje temático a lo largo del texto)

3. Redacta ahora tus argumentos. Para ello vas a tomar las reflexiones de los textos estudiados, siempre en relación con la idea que presentaste como tesis. Con el objetivo de conseguir un texto coherente con las discusiones que presentan los autores entre ciencia y filosofía, podemos iniciar con la investigación en las ciencias para luego abordar el tema del estudio del conocimiento desde la filosofía. Puedes usar un formato parecido a este:

Zubiri (2005) y Merleau-Ponty (2002) coinciden en afirmar que (revisa de nuevo los esquemas que resultaron de la lectura de estos autores y describe los puntos de convergencia de ambos autores en relación con la **ciencia**. Seguramente podrás

usar palabras como verdad, experiencia, protociencia, ciencia, realidad)

_____. Estas ideas son válidas para la investigación en _____ (tu área del saber) en tanto que (no olvides las palabras clave) _____.

Ahora bien, aunque los autores encuentran en la ciencia (sintetiza en una oración el contenido del párrafo anterior) _____, en realidad quieren resaltar el valor de la filosofía (Zubiri, 2005) y el arte (Merleau-Ponty, 2002) como (¿para qué sirve la filosofía y el arte?, escribe una idea general que vas a desarrollar a continuación) _____. En efecto, Zubiri (2005) señala que la realidad es _____ por tanto, la filosofía tiene el papel de _____. Por su parte, Merleau-Ponty (2002) enfatiza en la función del arte como _____. Estas ideas, tomadas como base para pensar el conocimiento en _____ (tu área del saber) _____ permiten señalar que _____.

En el mismo sentido, el papel del investigador encuentra en la obra de Edgar Allan Poe una prefiguración que se relaciona directamente con los postulados de Zubiri y Ponty. En *Los crímenes de la calle Morgue*, el autor describe (señala los tres tipos de investigador que propone Poe y enfatiza en las características que debe tener el verdadero investigador) _____. Esta figura de investigador se ve reflejada en el mismo Allan Poe. Según lo afirman Rigal y Marín (2014), la genialidad de Poe le permitió _____ (incluye una referencia a la protociencia y a la pseudociencia, recuerda que este tema fue objeto de estudio en el taller de Rigal y Marín) _____

_____. Es decir, se cumple con la propuesta de Zubiri en relación con el investigador como (la palabra ingenio es clave en este apartado) _____. Este es el modelo de investigador que se busca en _____ (tu área del saber) _____, una persona capaz de (escribe casos puntuales que debe afrontar una persona que investiga en el área de las ciencias del deporte) _____.

4. En la conclusión vas a reafirmar la tesis y a dejar clara la respuesta de la consigna de escritura.

El reto que tiene la investigación científica en relación con la realidad y con la observación en (tu área del saber) es entonces (sintetiza la información que escribiste en los párrafos de argumentación. No olvides la palabra clave que elegiste en la introducción. Revisa que efectivamente se usó a lo largo del texto, sin caer en redundancias) .

5. Revisa de nuevo la tesis y parafraséala para formar el título del texto. Luego elabora la bibliografía de los textos citados, utiliza el formato de citación sugerido por tu docente.

6. Antes de dar por terminado tu texto, léelo de nuevo y revisa que no presentes ninguno de los errores comunes que se suelen presentar en los ejercicios de escritura.

TIPO DE ERROR O INADECUACIÓN	EFEECTO	ALTERNATIVA
Redundancias	La información se reitera pero no se avanza en el desarrollo de las ideas.	Sinónimos, elisiones, proformas léxicas.
Estilo académico	Usar términos académicos proporciona calidad científica al texto.	Reemplaza las palabras de uso cotidiano por términos especializados, por ejemplo, en lugar de “libros” puedes escribir “material bibliográfico.
Verbo dar y sus distintas conjugaciones: se da, se dio, darse...	Es un comodín, demuestra poco dominio del lenguaje por parte del escritor.	Sinónimos: produce, genera, presenta..
Punto seguido o punto aparte	Para comprender un texto, es necesario crear bloques de información separados por punto seguido.	Revisa de dónde a dónde va una idea y dónde inicia otra. Añade un punto seguido en ese lugar. EVITA LOS GERUNDIOS (verbos terminados en ando, endo) reemplázalos por punto. El punto aparte indica cambio en el asunto.

Uso adecuado de conectores	Los conectores insertan una relación lógica entre las oraciones. Su uso inadecuado genera ambigüedad.	Reparar la conexión lógica que generan los conectores: Oposición: sin embargo, pero. Adición: Y, además. Consecuencia: Por tanto, en consecuencia. Causa: ya que, porque, por esa razón.
Concordancia gramatical	Es necesario que en la oración concuerde género, número y tiempo verbal.	Leer cada párrafo varias veces antes de darlo por terminado.
Referencial ambiguo	No es posible determinar a qué concepto se hace referencia.	Verificar que el elemento referido esté cerca del referencial. Que no existan dos términos con los que pueda confundirse. Que tenga correspondencia de género y número.
Tilde diacrítica	Error ortográfico que entorpece la comprensión.	Qué, cómo, dónde, cuándo - si se encuentran en una intención interrogativa, deben llevar tilde.

Autoevalúate usando la siguiente rúbrica:

Criterios de evaluación	Descripción del criterio
Tesis	Se plantea una idea controvertida que da paso a la argumentación. La idea permite plantear discusiones en torno a la investigación en un área específica del conocimiento.
Argumentos	Los argumentos son coherentes. Siguen un hilo conductor. Efectivamente sustentan la tesis.
Conclusión	Se reafirma la tesis.
Citas	Se incluyen las referencias de los textos estudiados en clase. Estas se insertan de manera lógica dentro del tejido textual y usan normas de citación.
Coherencia	Incluye un título. Se utilizan adecuadamente herramientas de cohesión léxica y gramatical que construyen un texto coherente. Las ideas se presentan de manera ordenada, siguen una secuencia lógica.



RESPUESTAS A LOS TALLERES

Capítulo 1

Taller 1

Autores de especial relevancia, pero con intereses distintos a los de la lingüística textual		Autores cuyos estudios contribuyeron a forjar el espíritu de la lingüística textual		Autores que han consolidado la lingüística textual	
Romanos	Gramática, corrección lingüística	Griegos (Aristóteles)	Relación pensamiento realidad, funciones del lenguaje, arte de persuadir.	Halliday y Hasan	cohesión textual
Saussure	Lingüística como ciencia.	Lévy-Strauss	estudio del mito	Danés	progresión temática
Chomsky	Competencia lingüística	Propp	análisis del cuento	Van Dijk	estructuras textuales
		Todorov, Greimas y Bremond	reflexión semántica de las categorías narrativas	Adam	tipología textual
		Coseriu	Análisis de la lengua en el uso real		
		Pike	Lengua se divide en estratos		

Capítulo 2

Taller 1

1. El texto de la película *Su excelencia* tiene más sentido, sus significados se construyen gracias a una serie de ideas relacionadas lógicamente. El segmento de *Un día con el diablo*, por el contrario, menciona una serie de elementos de los cuales no es posible identificar un tema central.

3. ₁ El segmento de “Un día con el diablo” cuenta con un elemento que genera *unidad* en el texto (recuerda que un texto es una *unidad comunicativa*). Este elemento es el vocativo, es decir, a lo largo del segmento, Cantinflas apela a sus interlocutores: *patriotas, ciudadanos, conglomerados, trabajadores*. Se trata de una característica prototípica del discurso político.

₂ También es frecuente encontrar términos relacionados con la lucha: *guerra, lucha, vencer*; los cuales podrían actuar como núcleo temático.

4.

Patriotas de la patria en conglomerado y todos juntos	Redundancia
Estamos en guerra porque como dije antes, y es bueno que os lo diga y es bueno que lo comprendan	Circunloquio
y los que no tengan hijos ¿No les da vergüenza? A ver cómo le hacen para tenerlos. una rosa sin perfume, un café sin azúcar o un vaso de leche sin agua.	Falta de conexión temática

Taller 2

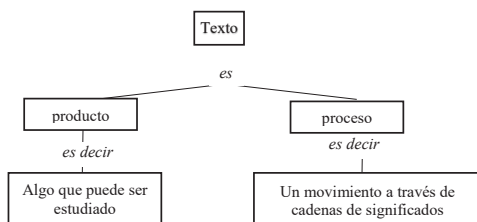
Tabla normas de textualidad: 1-6-4; 2-7-1; 3-2-7; 4-1-2; 5-4-3; 6-3-5; 7-5-6.

Taller 3

1- que juega un papel en el contexto.

2- sino de significados.

3-



4- puede definirse como un intercambio social de significados.

5- es decir, el ambiente social en el cual se despliega el texto.

6- Coinciden con la teoría planteada por Beaugrande y Dressler.

Taller 4

1. Situación / contexto, coherencia global.

2. Halliday y Hasan enfatizan en el concepto de texto como proceso y como producto.

Taller 5

4.

	Beaugrande y Dressler	Halliday y Hasan	Halliday	Halliday y Hasan	Van Dijk	Bernárdez	Calsamiglia y Tusón	MEN
Semántica ...	X	X	X	X	X	X	X	
Pragmática ...	X			X	X	X	X	
Coherencia ...	X	X	X		X	X		X
Intención	X					X	X	X
Comunicación...	X			X	X	X	X	
Proceso ...				X				

5. ¿Qué se entiende por “texto”?

Diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje para la comprensión y producción textual, requiere en principio tener claridad acerca de lo que se entiende por texto. Desde el surgimiento de la lingüística textual en los años 60's, diversos autores han aportado a la definición de este objeto de estudio. Todos coinciden en que la ciencia del texto se encuentra íntimamente vinculada con la semántica y la pragmática. En este sentido, el texto no es solo un artefacto gramatical sino que en él se configuran significados relacionados directamente con usos reales de la lengua.

Beaugrande y Dressler (1997) señalan que el texto es un “acontecimiento comunicativo”. Por su parte, Halliday (1982) lo concibe como una “unidad semántica”; mientras que Van Dijk (1980) se refiere a él como una “construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO”. Estas definiciones permiten comprender tres aspectos básicos en el concepto de texto: su carácter comunicativo, su base en el significado y su configuración como una construcción (una estructura).

Para que un texto efectivamente cumpla con su función de comunicar significados a partir de una estructura, es indispensable que se cumplan dos normas eminentemente lingüísticas: coherencia y cohesión. Para Beaugrande y Dressler ([1981]1997), la coherencia es la relación entre los distintos segmentos del texto y entre estos y los mundos posibles mientras que la cohesión se refiere a una relación de dependencia gramatical entre las oraciones.

Desde el carácter semántico y pragmático del texto, Halliday y Hasan (1989) señalan que este debe ser entendido como un proceso y como un producto. Proceso porque permite la elección semántica, y producto en tanto corresponde con un material susceptible de ser analizado y se representa en términos estructurales.

Beaugrande y Dressler ([1981]1997) señalan una propiedad del texto que es retomada por Bernárdez (1982), Calsamiglia y Tusón (2001) y el MEN (1998), se trata de la intencionalidad. Claramente, es una condición del texto que no se refiere directamente al aspecto lingüístico, pero sí lo condiciona, es decir, dependiendo del propósito del productor, el texto va a configurarse según unos parámetros particulares y en

sentido inverso, las características estructurales y léxicas van a dar cuenta de una intención.

Es posible concluir entonces que en el diseño de procesos pedagógicos orientados al desarrollo de la comprensión y producción textual, es indispensable enfatizar que el texto es *_respuesta libre que enfatice en el concepto de texto como unidad de sentido.* _____

Capítulo 3

Taller 1

1. b) él /ella c) él /ella d) ellos e) él /ella
2. b) Dios c) La educación d) Los mandatarios e) Concepción
3. a) texto - b) la influencia - c) el discurso

Taller 2

1. a) estas normas / b) estas siete normas
2. b) estas aproximaciones – las de considerar que las oraciones simples equivalen a las oraciones compuestas.
c) estas son las razones – que el significado depende de la relación entre oraciones.
d) este término – texto
3. cohesión
4. a. emisor – b. receptor – c. texto – d. la comprensión – e. los mecanismos lingüísticos
5. Se elide el término “cohesión” después del primer punto.
Se usa un referente “estos enlaces” para conectar con la información anterior.
En el ejemplo, se usa “la” como pronombre para reemplazar a la película.

6-

- a. ... ~~las cuales tienen el cual tiene~~ en cuenta ...
- b. ... Estas disciplinas se plantean el estudio de ...
- c. ... pero actualmente se reserva ~~su nombre~~ **el nombre de cohesión** para las relaciones de la superficie textual.

- d. ... Como todas las lenguas, **el español** dispone de elementos...
- e. ~~la cual se evidencia~~ **las cuales se evidencian** ...
- f. Todorov, Greimas y Brémond, ~~donde~~ **quienes** ...

Taller 3

- 1. a) instituciones - b) hallazgo - c) votación / voto
- 2. recursos – desafíos
- 3. b) Mantener el hilo temático. Con la palabra “recursos”.
- c) Enfatizar en la importancia del tema. Con el uso de la palabra desafío

- 4.
*Existen distintas definiciones de **las dificultades de aprendizaje**. Nosotros creemos que definitivamente existen las dificultades de aprendizaje (elisión) y los docentes tienen que poder ejercer su rol de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Aproximadamente el 20 por ciento de todos los estudiantes presentan algún tipo de **dificultad de aprendizaje** en algún momento de sus vidas escolares.*
- 5. Para recuperar el referente.
- 6. Para evitar la redundancia.

Taller 4

- 1. a) vocabulario especializado - b) texto / documento

Taller 5

- 1-3-2; 2-8-7; 3-2-9 / 4-5-4; 5-6-5; 6-7-6 / 7-1-1; 8-9-3; 9-4-8.
- 2. docentes – profesores – maestros
- 3. capacidades es hiperónimo de creatividad, cooperación, autorregulación
- 4. cada producto (es decir, el bicarbonato y el vinagre)
- 5. universal – individual

Taller 6

- 1. a. sinonimia – meronimia - b. *valoración* - c. proforma léxica

2.

Conceptos centrales	<i>trabajo</i>	<i>ocio</i>
Elisiones	<i>están en la raíz de la naturaleza</i>	<i>adquieren enorme significación</i>
Referencial merónimo +	<i>Estos fenómenos</i>	
Proformas	<i>esfuerzo humano</i>	<i>tiempo libre</i>

3.

Concepto central	<i>armas</i>	
Elisiones	<i>las atómicas</i>	<i>arrojándolas</i>
Referenciales	<i>usar<u>las</u></i>	
Merónimos	<i>batalla</i>	

4.

Conceptos centrales	<i>trabajo</i>	<i>armas</i>
Referenciales	---	<i>esto</i>
Repeticiones	<i>trabajo</i>	

Taller 7

1. porque – aunque – por eso – además – después

2. temporal

3.

La cohesión es una de las propiedades que caracteriza a un texto,	<i>pero</i>	no es la única. no es suficiente para comprender el contexto social donde se desarrolla el texto.
	<i>porque</i>	permite mantener el hilo temático. genera relaciones de significado.
	<i>además</i>	la coherencia se constituye como otra de las garantías para que con un texto sea considerado como tal. es una de las normas que rigen el texto para que sea considerado como tal.

4.

Consecuencia - Causa: ya que, debido a que, porque, por cuanto.

Causa – Consecuencia: de modo que, en consecuencia, por eso.

Oposición: pero, sin embargo, no obstante, aunque.

Condición: Si, solo cuando.

Explicación: es decir, esto significa que.

Comparación: mientras que, en cambio, por su parte.

5. a) sin embargo, por eso, es decir. b) ya que, por eso, sino que

6. 1 – 4 – 2; 2 – 3 – 4; 3 – 1 – 1; 4 – 2 – 5; 5 – 5 – 3.

7. a) Los conectores son unidades lingüísticas invariables que marcan relaciones lógicas entre oraciones de modo que se puedan interpretar como pertenecientes a una unidad mayor: el texto.

b) El concepto de contexto se define como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos de una situación comunicativa es decir aquellos rasgos que hacen parte de las condiciones por la cuales los enunciados dan resultados como actos de habla.

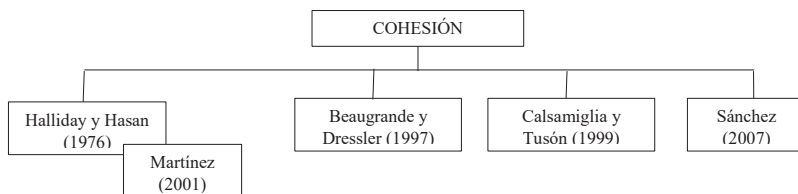
8.

- a) este marco
- b) El término cohesión
- c) (La cohesión)
- d) cohesión
- e) estos autores
- f) cohesión
- g) es decir
- h) Todo aquello
- i) También
- j) la noción de cohesión
- k) cohesión
- l) cohesión
- m) (La cohesión)
- n) De esta forma
- o) Éste
- p) puesto que
- q) cohesión
- r) Los primeros
- s) (Los enlaces de cohesión léxica)
- t) los segundos
- u) Al respecto,
- v) ésta

9. La cohesión.

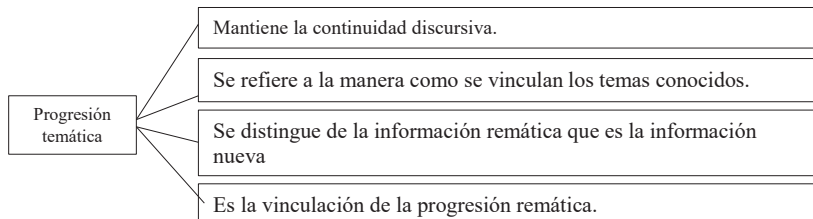
10. La primera cita de Halliday y Hasan es usada para definir el concepto de cohesión. La segunda cita presenta una información más particular, a partir de la cual explica los tipos de relaciones cohesivas.

11.



Taller 8

1. progresión temática.
2. dos repeticiones y dos elisiones.
- 3.



Taller 9

1. 2.

*Los textos no pueden mantener un tipo único de **progresión** temática. La **progresión compleja** puede incluir la **ruptura** temática, es decir, la **irrupción** de un elemento nuevo actúa como tema para recontextualizar o volver al tema por otro camino, a veces para introducir un nuevo tema. (Calsamiglia y Tusón, 2001)*

3. progresión; repetición. / ruptura - irrupción; proforma.

4.

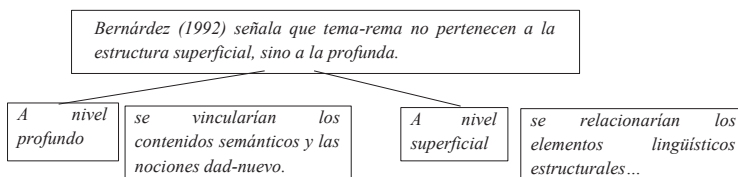
Los textos	no pueden mantener un tipo único de progresión temática		
	La progresión compleja	puede incluir la ruptura temática,	
		es decir, la irrupción de un elemento nuevo	actúa como tema para recontextualizar o volver al tema por otro camino,

Taller 10

1. 2. La primera proposición introduce los conceptos de “estructura profunda y superficial”. La segunda proposición desarrolla el tema de estructura profunda y la tercera lo hace con estructura superficial.

3. profundo / repetición; superficial; repetición

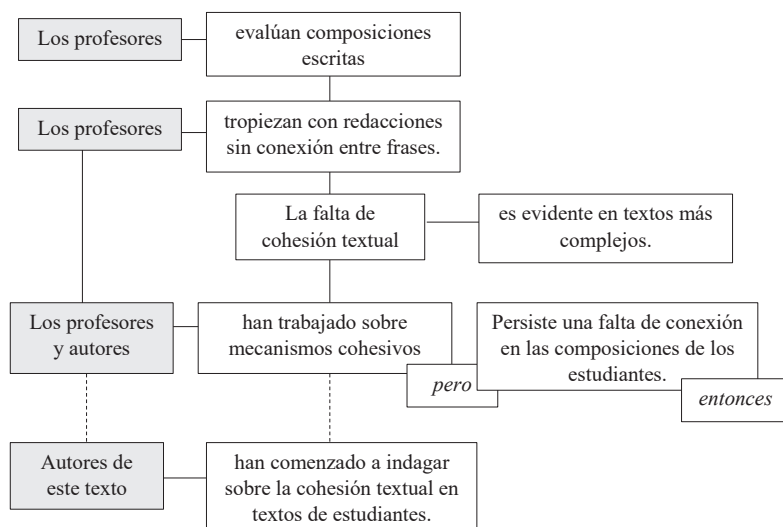
4.



Taller 11

Tema	Rema
<i>Párrafo 1</i>	
Hasta hace muy poco tiempo, los profesores de L2	evaluaban las composiciones escritas de sus alumnos corrigiendo casi únicamente los errores gramaticales que encontraban en ellas.
Sin embargo, a menudo nos	tropezamos con redacciones que, aunque son correctas desde el punto de vista gramatical, globalmente no «suenan» bien, ya <u>que no parece haber conexión entre sus frases.</u>
Esta falta de <u>cohesión textual</u>	resulta especialmente evidente en textos de cierta complejidad, en los que la organización de las ideas juega un papel esencial.
<i>Párrafo 2</i>	
Si bien en los últimos años tanto profesores como autores de materiales de español como lengua extranjera (E/LE)	han comenzado a trabajar en actividades sobre conectores discursivos, pronombres deícticos, sustitución sinonímica, repetición léxica, etcétera, hemos constatado que en muchos casos, el problema de nuestros alumnos persiste: sus composiciones muestran falta de conexión interna.
<i>Párrafo 3</i>	
Conscientes de esta realidad,	hemos comenzado a <u>indagar</u> sobre el fenómeno de la cohesión textual en la expresión escrita de L2, sobre cuáles podrían ser las formas de mejorarla y las posibles herramientas para evaluarla.
Fruto de esta <u>investigación</u>	presentamos esta comunicación, que es un estudio preliminar sobre la materia.

2. Elabora un esquema del texto donde se evidencie la progresión temática.



Capítulo 4

Taller 1

1. dar – efectuar; receptor – conversación; lenguaje – lesivo; coherencia – conexión; texto – discurso; texto – gramática.

2. económica – exportaciones; combinación ... rastrear; atacaba ... neutralidad; irresistible – alcohólicas.

Taller 2

1. el uso de la conjunción que permite insertar oraciones subordinadas que modifican el sentido de lo que antes funcionó como oración principal. Los conectores también permiten girar el significado de la oración.

2.

<i>Ejemplo</i>	<i>Problema de ambigüedad</i>	<i>Ejemplo coherente</i>
<i>Vendemos zapatos de cuero de señora.</i>	<i>La preposición “de” introduce el material del que están hechos los zapatos</i>	<i>Zapatos de cuero PARA señoras</i>
<i>Pasaré aquí solo este verano.</i>	<i>Ambigüedad de solo como adjetivo y como adverbio</i>	<i>Solamente este verano</i>
<i>Un guardaespaldas del militar que falleció.</i>	<i>La conjunción “que” no permite determinar quién falleció.</i>	<i>El guardaespaldas del militar falleció. Él era guardaespaldas de un militar que falleció.</i>
<i>Derrumbes que originaron las fuertes lluvias en Antioquia y Cauca.</i>	<i>La conjunción “que” genera confusión sobre si se trata de una causa o una consecuencia.</i>	<i>Fuertes lluvias originaron derrumbes.</i>

Taller 3

<i>Ejemplo</i>	<i>Problema de coherencia</i>	<i>Ejemplo coherente</i>
<i>1</i>	<i>Relación temporal entre los acontecimientos.</i>	<i>Las clases estaban acabando y ya tenían ganas de que llegara la navidad. En nochebuena, los niños se alegraron al abrir los regalos que estaban junto al árbol</i>
<i>2</i>	<i>Ideas contrarias.</i>	<i>Hay varias ideas que se defienden en el libro, sin embargo, la obra es una crítica feroz contra la globalización.</i>
<i>3</i>	<i>Información reiterativa</i>	<i>Se puede eliminar: puesto que no se pueden regenerar</i>
<i>4</i>	<i>Uso no adecuado del conector “ya que”; las oraciones no se encuentran en relación de causalidad.</i>	<i>El conector puede reemplazarse por “además” para establecer una relación de adición.</i>

Taller 4

1. Comas _{1,6} cuando se altera el orden natural sujeto-verbo-objeto y se inicia con el objeto.

Comas _{3,7,9,11,15,16} inserta una aclaración

Comas ₄ antes de una conjunción

Comas ₁₃ separa enumeraciones

Punto _{2,5,8,10,14} separa enunciados

Punto y coma _{12,17} separa oraciones yuxtapuestas

2. *En la actualidad es ampliamente aceptado que el “texto” es un evento comunicativo empírico que se presenta en la comunicación humana. Cada uno de estos eventos activa una dialéctica entre el “sistema virtual” (el repertorio de posibilidades) y el “sistema real” constituido por las elecciones del productor textual; así, el texto no está en ninguno de los dos lados, el del sistema o el del uso, sino que integra y reconcilia a los dos.*

3.

7_ *La coherencia* es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas,

~~— El texto es un fragmento de "Instrucciones para subir una escalera" y constituye un tipo de texto explicativo: el instructivo.~~

3_ la cohesión como las relaciones a nivel superficial.

2_ Stubbs (1983) señala que la coherencia se ha interpretado como las relaciones de nivel subyacente y

4_ Bernárdez (1996) afirma que la coherencia depende del ...

~~— En estos casos, la ruptura de la coherencia es evidente.~~

1_ Diversos autores han indicado la distinción entre coherencia y cohesión.

6_ Calsamiglia y Tusón (2001) consideran ambos aspectos relacionados ...

8_ además de las relaciones semánticas intratextuales.

10_ tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar.

~~— Aznar y Cros (1991) distinguen tres patrones de progresión informativa en un texto:~~

9_ *La cohesión* es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia...

~~— La preocupación sobre cómo hacer que un alumno sea capaz de construir textos coherentes se refleja...~~

5_ lo cual significa que la coherencia está basada en una negociación entre los protagonistas de la comunicación.

4.

De su naturaleza como una entidad semántica, un texto, más que otra unidad lingüística, tiene que ser considerado desde dos perspectivas al mismo tiempo: como proceso y como producto. El texto es un producto en el sentido de que es material, se puede registrar y estudiar, tiene una

cierta construcción que se puede representar en términos sistemáticos. Es un proceso en el sentido de un movimiento a través de la red de potencial de significado, con cada conjunto de elecciones constituyendo el entorno para un conjunto adicional. Halliday, M. y Hasan, R. (1989).

5. b

6. En el párrafo se presenta una entidad: TEXTO y una relación de definición. Pero: 1. Aparecen términos que se refieren al mismo campo, entonces es redundante. 2. No es clara la relación entre los elementos que definen texto: ¿adición, consecuencia, condición...? Una forma de resolverlo es determinar las ideas básicas, eliminar aquellas que se reiteran y redactar el texto de nuevo.

- el texto es una unidad de signos
- el texto sigue una serie de normas
- el texto cumple una intención ilocutiva.
- el texto se estructura en niveles
- el texto se relaciona con los ámbitos de producción discursiva
- el texto es también un tejido comunicativo

Todo texto se construye al interior de diversos ámbitos de producción discursiva y cumple una intención comunicativa. El texto puede ser comprendido como una unidad de signos que cumple una serie de normas que lo configuran como tal. Su contenido se estructura en niveles jerárquicos.

Capítulo 5

Taller 1

	Macrorregla	Texto reducido
1	Generalizar	Elementos gramaticales
2	Suprimir	Para definir macroestructura se puede establecer una comparación simple con las estructuras de la oración.
3	Suprimir	La oración contiene elementos de carácter más abstracto que pueden ser el equivalente de las macroestructuras textuales.
4	Construir	Una relación de contraste es una relación semántica, en cambio, una relación como justificación es de carácter pragmático.

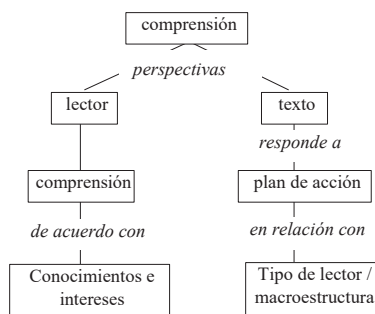
2. 1-3; 2-2; 3-1

3. Las Macrorreglas – permiten sintetizar el contenido del texto.
Los teóricos - tienen distintos objetivos en el estudio de la lingüística

4. párrafos 1.a; 2.b; 3.a; 4.c; 5.d; 6.d; 7.a.

párrafo 8. En el párrafo se enfatiza en la relación dialógica entre el autor y el lector. La macroposición sería: comprender un texto es un proceso de comprensión activo de tipo dialógico.

párrafo 9.



párrafo 10. párrafo 8 y párrafo 1.

párrafo 11. La educación actual forma lectores analíticos.

párrafo 12. b.

5. El proceso de análisis textual en el nivel de la oración inicia con el uso de unidades semánticas mínimas.

Capítulo 6

Taller 1

1. pág 105:1-b; 2-c; 3-a. pág 125: 1-d; 2- c; 3-c; 4-d.

Taller 2

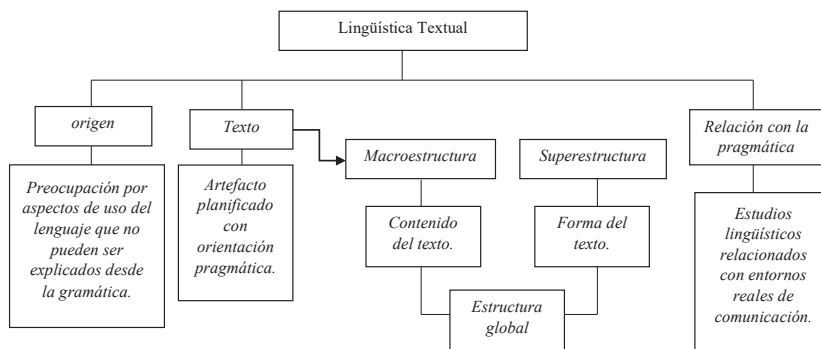
1-2. 2-5-4; 4-3-5; 5-1-2; 1-4-3; 3-2-1.

4. bloque 1, párrafo 1 y 2; bloque 2, párrafo 3, 4 y 5; bloque 3, párrafo 6, 7 y 8; bloque 4, párrafo 9, 10 y 11.

5.

SUPERESTRUCTURA	MACROESTRUCTURA
Introducción	<i>La lingüística del texto se origina a raíz de la preocupación por aspectos de uso del lenguaje que no pueden ser explicados desde la gramática.</i>
Cuerpo	<i>El texto es un artefacto planificado con orientación pragmática.</i>
	<i>La macroestructura hace referencia al contenido del texto.</i>
	<i>La superestructura hace referencia a la forma del texto.</i>
Conclusión	<i>Los estudios lingüísticos deben orientarse a comprender el lenguaje en entornos reales de comunicación.</i>

6.



Taller 3

1.

a) El texto inicia con una narración (el resumen de la obra de teatro titulada *Un enemigo del pueblo*). Luego continúa con una argumentación (el problema de decir la verdad en una sociedad corrompida).

b) La secuencia dominante es la argumentación.

2. Usar una secuencia narrativa en un texto argumentativo permite crear una cercanía con el lector, permite crear comparaciones con hechos que ocurren en las realidades humanas.

3.

explicativo	argumentativo
A	B
C	D
E	F

Capítulo 7

Los crímenes de la calle Morgue

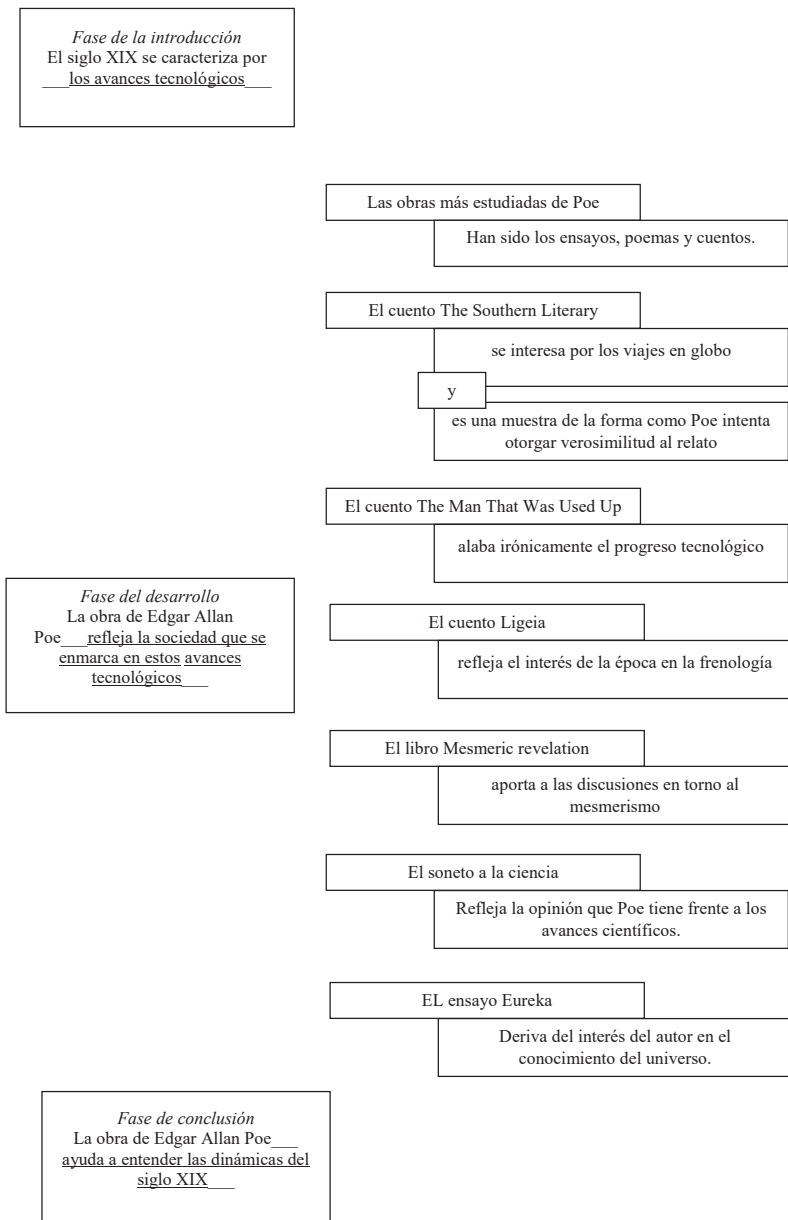
1. El analista_____.
2. El analista - disfruta - resolviendo enigmas
3. Calcular___ no es lo mismo que __analizar___.
4. El ajedrez desarrolle la capacidad analítica / la inteligencia_____.
5. **Ajedrez:** atención – concentrado / **Damas:** reflexión – perspicacia / **Whist:** analítica - aprehensión de todas las posibilidades - Observar - deducciones
6. **INGENIO** – fantasía / **CAPACIDAD ANALÍTICA** - imaginación
- 7.

Un analista _____ es _____ quien disfruta resolviendo enigmas.
Un jugador de ajedrez <u>solo requiere prestar atención</u> en cambio el jugador de damas <u>necesita ser más perspicaz</u> . Por el contrario quien practica whist <u>requiere observar el contexto y deducir de allí estrategias para el juego</u> .
En realidad, un verdadero analista es una persona <u>imaginativa</u> más que <u>fantasioso</u> .

Poe y la anticipación científica

1. Marca el o los párrafos que constituyen:
 - la INTRODUCCIÓN Párrafo 1 y 2 – el párrafo 3 es una transición que conecta el contexto social con las obras literarias que se publicaron en ese contexto.
 - el DESARROLLO Párrafo 4 (generalidades de la obra de Poe), párrafo 5 y 6 (la obra de The Southern Literary Messenger, los viajes en globo y la verosimilitud del relato), párrafo 7 (verosimilitud), párrafo 8 (obra reflejo de la sociedad), párrafo 9 (la obra The Man That Was Used Up alabar irónicamente los progresos tecnológicos), párrafo 10 (Ligeia y la frenología), párrafo 11 (la obra Mesmeric Revelation y el mesmerismo), párrafos 12 y 13 (el soneto a la ciencia como muestra de la visión de Poe sobre el tema), párrafo 14 (la obra Eureka – Ensayo filosófico y cosmológico).
 - la CONCLUSIÓN Párrafo 15

2. Escribe la macroproposición de cada fase en el siguiente diagrama.



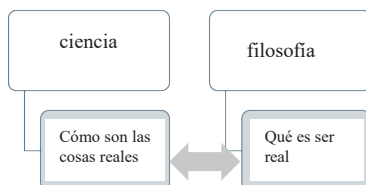
3. *Temas científicos*: Vuelos en globo - Piezas humanas prefabricadas.
Cuestiones pseudocientíficas: Frenología - Mesmerismo

¿Qué es investigar?

1.

	ES	NO ES
La verdad que investigamos	La realidad verdadera.	<i>verdad de nuestras afirmaciones</i>
<i>La investigación de la realidad verdadera</i>	Dedicación	Ocupación
El investigador quien	está poseído por la verdad	posee verdades

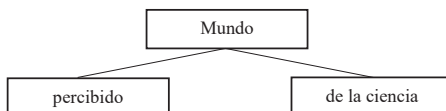
3.



El mundo percibido y el mundo de la ciencia

1.

1.



2. MUNDO PERCIBIDO Y EL MUNDO DE LA CIENCIA

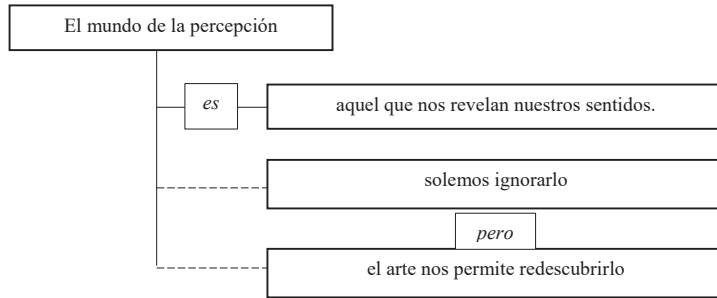
3. Es necesario seguir leyendo.
4. El mundo de la percepción.
5. b) El mundo de la percepción aparenta ser el que mejor conocemos.
- 6.

El mundo de la percepción parece ser el que mejor conocemos	<i>sin embargo</i>	Conocer mejor el mundo de la percepción es una falsa apariencia.
---	--------------------	--

7. ignoremos – percepción - práctica y utilitaria.
 arte - redescubrir – mundo - percepción

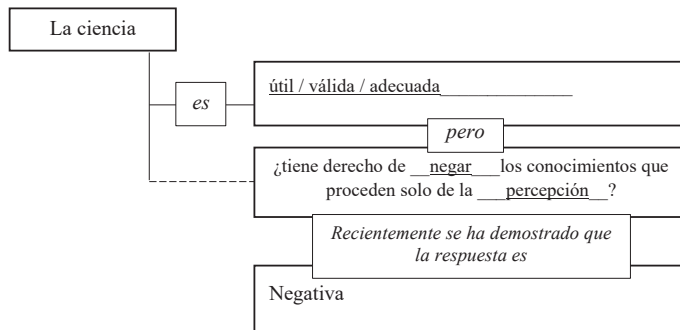
8. Esquema

9.



10..

11. Ambos aluden a Francia
12. b) Solemos ignorar el mundo de la percepción.
13. La impostura de mis sentidos
14. b) argumentar que la ciencia desvaloriza nuestra experiencia del mundo.
15. el mundo de la percepción - el mundo de la ciencia - inteligencia.
16. a)
17. a) En el mundo de la ciencia se encuentra la “verdad”, en el de la percepción, no.
18. Respuesta libre. Justificada en relación con el papel del filósofo que trasciende el concepto de “verdad”.
19. al final del primer párrafo.
20. no sea útil / válida / adecuada
21. c) las enseñanzas de la ciencia.
22. La ciencia.
- 23.



24. Admite como válido el conocimiento científico pero resalta que es necesario revalorizar el conocimiento del mundo a través de la percepción de los sentidos.
25. - aproximado, interminable, inconcluso
- objetivo
26. interminable – objetiva - la percepción a través de los sentidos
- 27.

1	la ciencia y la filosofía de las ciencias	la pintura, la poesía y la filosofía
2	Mundo	las cosas, el espacio, los animales y el hombre
3	Percibido	percepción

28.

La ciencia es válida porque permite conocer la esencia de las cosas; sin embargo, es insuficiente puesto que el conocimiento es inacabado y no puede ser objetivo. Entonces, la percepción a través de los sentidos es muy útil para comprender la realidad. La percepción puede ser desarrollada a través del arte: la música, la poesía, la literatura.

Ejercicio de escritura

<i>Poe</i>	<i>Zubiri</i>		<i>Ponty</i>
Analizar	Dedicación	Filosofía	Arte

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 9-22.
- Anscombre, J. C. y Ducrot, O. ([1983]1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. ([1981]1997). *Introducción a la lingüística del texto*. New York: Longman.
- Bernal, J. (1985). En torno a la lingüística textual. *Thesaurus*, 40(2), 390-395.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa.
- Bernárdez, E. (1990). *Las macroestructuras textuales como objeto de estudio*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28208624_Las_macroestructuras_textuales_como_objeto_del_estudio_linguistico
- Calsamiglia, H. y Tusón, H. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Centro Virtual Cervantes. (1997). *Macroestructura textual*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macroestructuratextual.htm
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2016). *Didáctica de la lengua materna en Colombia: Currículos y visiones docentes*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Coseriu, E. (1956). *Determinación y Entorno: dos problemas de una lingüística del hablar*. Disponible en: <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu21.pdf>

Danes, F. (1974). Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. En: Danes, F. (org.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: The Hague-Paris, Mouton.

Educarplus (2009). *Ejercicios de completar frases*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B-JyZ7WJiu5tVXIXZXpCR21NSWc/view>

Guerrero, G. (1995). La lingüística del texto y la pragmática lingüística. *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante 10*, 443-446.

Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London/New York: Longman.

Halliday, M. ([1982]2013). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura.

Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, context and text*. Oxford University press.

ICFES (2017). Marco de referencia preliminar para competencia lectora. PISA 2018. Bogotá: Icfes. pp. 37.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

López, G. (2015). *Protociencia*. Disponible en <https://www.um.es/acc/protociencia/>

Merleau-Ponty, M. (2002). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de educación de Argentina. (s.f). *Aportes para la enseñanza en el nivel medio. La lingüística textual*. Disponible en: http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/recurso/index?rec_id=107538&nucleo=lengua_nucleo_arte

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.

Perelman, C. y Olbrechts-tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Poe, E. (1841). *Los crímenes de la calle Morgue*. Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/los-crimenes-de-la-calle-morgue/>.

Rigal, M. y Marin, R. (2014). Poe and scientific anticipation. *Revisa Signa*, 23, 91-117.

Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29-49.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. ([1978]1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1980a). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (1980b). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T. (1980c). *Las Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI Editores. pp. 43 a 57.

Voloshinov ([1929]2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot

Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review*, 7, 5-7.

*Este libro fue terminado por la editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira
en abril del 2021, bajo el cuidado de los autores.
Pereira, Risaralda, Colombia.*

Lingüística Textual para la lectura y la escritura en Epistemología se ocupa de las demandas en la formación de maestros de lengua materna, con quienes es urgente avanzar en procesos de comprensión y producción de las diversas tipologías textuales que circulan en el entorno académico y en los diferentes niveles de formación. Para el caso específico de esta obra se propone trabajar desde dos asignaturas que son complementarias, en tanto la lengua es transversal al conocimiento: Lingüística Textual y Epistemología. La Lingüística Textual corresponde específicamente al área de formación profesional del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, sus aspectos teóricos y aplicaciones para la comprensión y producción de textos se abordan en los primeros seis capítulos. La Epistemología es una disciplina que conviene ser estudiada en todos los campos del saber en tanto es la base del conocimiento científico; las posibilidades de ser abordada a partir de una serie de lecturas especializadas se presentan en el capítulo final, allí, los textos son didactizados aplicando las herramientas lingüísticas estudiadas con antelación. Los talleres que se proponen pueden servir como modelo a docentes e investigadores para replicarlos en materiales de estudio que respondan a objetivos de aprendizaje particulares en otros contextos.