

LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

La alfabetización académica supone un proceso de apropiación de diversas estrategias de comprensión y producción de textos en un ámbito específico: el nivel terciario o universitario. Esta afirmación parte de la noción de *género discursivo* definida por el semiólogo ruso Mijail Bajtín quien identifica una regularidad en el uso del lenguaje asociada a determinadas esferas de la vida social y sostiene que “*la voluntad discursiva de un hablante se plasma siempre en un género, el cual es producto de una praxis social específica*”¹. Son ejemplos de géneros discursivos la crónica periodística, la carta documento, la publicidad gráfica, la novela, la solicitud, etc. Es decir que un hablante a la hora de comunicarse se encuentra siempre ante ciertas restricciones que le imponen una serie de formas discursivas relativamente estables y preexistentes.

Siguiendo a Bajtín, los componentes fundamentales de todo género discursivos son: *el tema, la estructura y el estilo*. Desde el punto de vista de la recepción, la identificación del género discursivo también tiene sus implicancias. Uno sabe que ante la lectura de una crónica periodística, por ejemplo, encontrará ciertos temas, un formato estándar y un estilo en el uso del lenguaje acorde con esa situación comunicativa; a su vez, si se dispone a leer un afiche de prevención, por ejemplo sobre la prevención del dengue mientras espera la llamada del médico, más allá del tema específico y el diseño que se haya optado para esa gráfica en particular, sabrá que eso es un afiche de prevención y lo leerá de esa manera (aunque sepa o no que eso que está leyendo se llama “afiche de prevención”).

De manera que el ámbito académico como esfera de la vida social impone también sus propios géneros: exposiciones orales, fichas de lectura, ensayos, monografías, entre otros. Tener conciencia de esta particularidad y construir herramientas para su abordaje y producción es parte del aprendizaje que se realiza en este medio.

¹ Bajtín, M. “El problema de los géneros discursivos” En: *Estética de la creación verbal*, Bs. As., Siglo XXI, 1997, pp.248-293

Si se analizan los componentes de los géneros académicos, se advertirá que los temas que se desarrollan están siempre relacionados a los conocimientos científicos en general y de cada disciplina en particular; la estructura varía de acuerdo a cada género específico pero cada uno presenta un formato institucionalizado y en cuanto al estilo, se requiere de una comunicación verbal (por medio de la palabra) oral o escrita y de un registro formal y riguroso. Como se puede ver, este conjunto de rasgos hacen de los géneros académicos un tipo discursivo complejo, de allí que la alfabetización académica aspire a promover acciones que apunten a un aprendizaje guiado y procesual.

Desde este punto de vista, el alumno que inicia su estudio en una carrera terciaria o universitaria ingresa no sólo a un universo de conocimientos sino a una formación discursiva² preexistente, con sus reglas, restricciones y normas.

Por otro lado, el uso mismo del lenguaje implica un condicionamiento; por lo tanto es habitual que en situaciones formales de comunicación, como las que imponen los géneros académicos, aparezca en algún momento la tensión entre *qué se dice* y *cómo se dice*, entre *qué se quiere decir* y *cómo se escribe*. La lengua es también un sistema preexistente y si bien uno tiene libertad de decir lo que quiera, esa libertad estará siempre condicionada por las opciones que le da la lengua y entre ellas se elige.

El conocimiento, abstracto, complejo, por momentos inaccesible, necesita plasmarse en palabras: primero para ordenarse en el propio pensamiento y luego para ser comunicado. Si se lee un texto académico de mediana extensión: ¿cuándo se puede afirmar que fue comprendido?. Nos atrevemos a afirmar que sólo en el momento en que se comunica. ¿Acaso no hay comprensión en el momento de la lectura o al finalizar la exposición de un docente?. Por supuesto que sí. Pero el conocimiento no es un patrimonio individual, no es un saber que se adquiere para “guardarlo” en la mente de cada uno. El conocimiento es una suerte de “empresa comunitaria”, se construye a través de la socialización. Por eso el alumno se ve implicado en la situación de dar cuenta permanentemente de lo que leyó, de lo que escuchó, de lo que comprendió. Hasta que eso no ocurre, el conocimiento queda dentro de

² Cf. Foucault, M. “Las regularidades discursivas”. En: *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI

un sujeto de manera más o menos ordenada (siempre a través del lenguaje) pero en forma personal.

Y si además de estos aspectos se tiene en cuenta la particularidad de los Institutos docentes, la problemática de las prácticas discursivas adquiere otro giro. El alumno puede optar por el profesorado de matemática, de lengua y literatura, de educación especial o del campo de conocimiento que sea, pero su formación es, antes que nada, una formación docente. Y si hay algo intrínseco a la docencia es que es un acto comunicativo. De allí que apropiarse de ciertos saberes y determinadas estrategias adquiera otro sentido: serán siempre compartidos con generaciones futuras, una vez más, a través del lenguaje.

TEXTO Y PARATEXTO

Etimológicamente paratexto significa “*lo que rodea o acompaña al texto*” (gr. *para: junto a, al lado de*). Con este concepto se incluyen una serie de elementos: título, tapa, contratapa, prólogo, epílogo, índice, dedicatoria, etc., que sirven de soporte material al texto. En términos de Genette³ el paratexto “*es un discurso auxiliar, al servicio del texto, que es su razón de ser*”.

Las situaciones paradigmáticas que evidencian la necesidad de esta lectura paratextual son, por ejemplo, la visita a una biblioteca o a una librería. En estos casos la selección de aquello que se quiere leer está a cargo del lector, aunque pueda contar con el asesoramiento del bibliotecario o del vendedor. Y son justamente estos elementos “complementarios” los que permiten hacer la elección.

Esta función “complementaria” adquiere relevancia a la hora de iniciar la lectura en el ámbito académico. El paratexto es una entrada que también sirve como orientación fundamentalmente para identificar el *género discursivo* al que pertenece y también para reconstruir *el contexto de la enunciación*. Los datos que refieren al autor, su biografía, el año de publicación del libro el prólogo, entre otros, permiten esta aproximación necesaria si se piensa en desarrollar una lectura crítica y reflexiva.

En el ámbito académico, además de la circulación de libros, es frecuente la circulación de textos con el soporte de la *fotocopia*. Este recurso, si bien es útil en relación a costos y acceso a material bibliográfico diverso, también presenta su desventaja: *despoja* al texto de su soporte material real: tapa, contratapa, solapa, índice, prólogo, epílogo, apéndices, etc. De manera que reconstruir el contexto de la enunciación que se mencionó anteriormente se vuelve complejo. En estos casos es necesario contar con la cita bibliográfica completa (siempre) y disponer de la información acerca del autor y su contexto a través del docente o bien el docente puede proporcionar, además del texto específico, alguno de los elementos paratextuales que se desarrollarán más adelante.

³ Genette, G. (1987): *Seuil*, París, Editions du Seuil. p. 16

Volviendo a la relación entre lectura crítica/reflexiva y la reconstrucción del **contexto de enunciación** que se realiza a través del paratexto, se puede decir que en el ámbito académico, y en especial dentro de las Ciencias Sociales, esta relación tiene sus particularidades. En principio, el enunciador de los textos que se leen pertenece siempre a una comunidad científica o línea teórica. Podemos afirmar que cada estudio se remite de manera directa o indirecta a otros previos y a su vez puede servir de base para otros futuros. Es decir que a través de ese autor “hablan también” otros enunciadores que pertenecen a la misma corriente teórica o que se le oponen. Saber *desde dónde* se habla posiciona al lector/alumno de una manera diferente, ya que puede situar al autor en un campo más amplio en interrelación con otros.

En este sentido, *el año de publicación del texto* permite una aproximación espacio-temporal: no es lo mismo un texto editado a comienzos del siglo XX que otro que fue publicado en la década pasada; una breve reseña de la *biografía o CV*⁴ del autor lo contextualiza en una disciplina, formación, línea teórica; el *título del libro* anticipa la temática general en la cual el texto particular se inserta, las *referencias bibliográficas* que aparecen al final del libro (que también suelen quedar excluidas con la fotocopia) explicitan las fuentes, los textos anteriores que este particular retoma, amplía, confronta y pueden ser un interesante recorrido para el lector/alumno si desea profundizar algún aspecto desarrollado; la lectura del *índice* posibilita ubicar el tema o problemática puntual del/los capítulo/s dentro de un conjunto más amplio con el que se liga y complementa.

Otro elemento interesante antes de abordar la lectura del texto es el *prólogo*, también llamado *prefacio* o *estudio preliminar* que opera como una introducción a la totalidad del libro. Puede estar a cargo del autor o no, en el caso de los textos académicos permite una aproximación conceptual al desarrollo que se presenta. Si lo pensamos desde otra perspectiva, el prólogo puede explicitar lo que en el proceso de investigación se denomina *justificación*: el porqué y para qué de una investigación. Es frecuente también que las obras de autores reconocidos en el ámbito intelectual se *re-editen*. En estos casos el autor del prólogo (otro investigador) presenta y/o analiza los

⁴ *Curriculum Vitae* : datos que sintetizan la formación profesional del autor.

aportes teóricos y valora su pertenencia a una determinada comunidad científica. Según Maite Alvarado, “*la mayoría de los prólogos cumplen con dos funciones básicas, que comparten con las contratapas, aunque la dominancia de una sobre otra es inversa en ambos: una función informativa e interpretativa respecto del texto y una función persuasiva o argumentativa, destinada a captar al lector y retenerlo*”⁵

Además de estos elementos paratextuales que se mencionaron también se deben considerar otros que se presentan al iniciar la lectura. Pero antes de reflexionar sobre su abordaje conviene tener presente un aspecto relevante: *la situación comunicativa de los discursos sobre la ciencia*.

Los textos que circulan en el ámbito académico suelen pertenecer a los llamados *discursos científicos especializados*⁶. Se trata de un emisor especializado que se dirige a un receptor también especializado que cuenta con cierta competencia para la comprensión lectora. En la escuela secundaria, los textos que frecuentan habitualmente los alumnos pertenecen al *discurso didáctico sobre la ciencia*. El emisor en estos casos construye una *transposición* de los saberes “puros” de la fuente a fin de adaptarlos a los receptores.

Desde el punto de vista paratextual, las diferencias entre ambos discursos son notorias. Los discursos didácticos están acompañados en general por ilustraciones, fotografías, gráficos, que colaboran con la explicación; abundan los subtítulos; se destacan conceptos y definiciones en otra tipografía, se insertan preguntas orientativas, cuadros en los márgenes que complementan la información, etc. Todos estos elementos operan como una guía para la lectura. En los discursos científicos especializados –además de mayor extensión– estas marcas no aparecen. De allí que muchas veces los alumnos ingresantes a las carreras universitarias o terciarias se sientan desorientados a la hora de abordar su lectura dado que se encuentran ante el texto-fuente sin mediaciones y la exigencia, por lo tanto, es mayor. De todas formas, esto no implica que los elementos paratextuales hayan desaparecido, sino que son otros.

⁵ Alvarado, M. (2006): *Paratexto*, Bs. As, EUDEBA, Enciclopedia semiológica. p. 55.

⁶ Cf. Zamudio, B.; Atorresi, A. (2000): *El texto expositivo (su aplicación y su enseñanza)*, Bs. As., CONICET

En principio, más allá de la extensión que pueda tener el texto, pocas veces se presentará como un bloque homogéneo. En general, cada capítulo presentará una disposición espacial asociada a su contenido. Si se toma al capítulo como unidad mayor se podrán encontrar otras en un nivel inferior:

CAPÍTULO: Título

PARÁGRAFO: Título (suelen presentar una numeración)

APARTADO: subtítulo dentro del párrafo.

PÁRRAFO (se inicia luego de un punto y aparte con sangría, espacio mayor entre el margen y el texto)

ORACIÓN (unidad menor)

El título del capítulo anticipa el tema global el texto que a su vez se suele desarrollar en párrafos con su correspondiente subtítulo (subtema) y numeración. Esta numeración tampoco es un dato accesorio. Muchas veces la numeración de un párrafo a su vez se subdivide en otros: 1.1; 1.1.2.; 1.1.3; 1.2. 1.2.1., etc. Estos diversos grados de inclusión organizan la *progresión temática* del texto y colaboran en su comprensión.

Otras veces a continuación del título del capítulo se presenta un *epígrafe*. El epígrafe es siempre una cita, en general de otro autor, que se inserta con distintas finalidades. Según Genette⁷ las funciones principales son de comentario del título, de comentario del texto o de padrinazgo indirecto (en estos casos se liga el texto a un conjunto de enunciados anteriores y se marca su pertenencia a una corriente o tendencia).

Una vez iniciada la lectura del texto propiamente dicho se debe tener en cuenta el uso de una *tipografía* distinta o del señalamiento de determinadas palabras en negrita ya que son marcas que permiten inferir al lector que esa palabra o frase es más que eso: revela un concepto o postura que para la comprensión total adquiere relevancia y se vuelve una herramienta útil a la hora de elaborar un resumen o red conceptual sobre el texto.

⁷ Cf. Genette, G., op.cit.

Por último, vale la pena resaltar el lugar que desempeñan las frecuentes *notas a pie de página*. Se presentan con una llamada y espacialmente se ubican en el margen inferior de la hoja con una letra más chica. Sin embargo, este lugar “marginal” no debe anular o limitar su importancia. Las notas a pie de página cumplen con diversas funciones: pueden ampliar la explicación sobre algún aspecto que se desarrolla en el texto, remitir a una fuente bibliográfica (aquí la nota adquiere una pertinencia similar a las referencias bibliográficas que mencionábamos anteriormente), ofrecer un ejemplo, hacer una aclaración, etc. Por eso se vuelve necesario incorporarlas a la lectura del texto ya que forman parte también de su contenido.

En síntesis, considerar la lectura paratextual en el ámbito académico es necesario por sus implicancias no sólo en el proceso de lectura sino en el de escritura. Al realizar un trabajo monográfico, por ejemplo, muchos de los elementos que se mencionaron estarán involucrados. El alumno deberá elegir un título para su trabajo, organizar su exposición en capítulos y párrafos, incluir notas a pie de página, citar las fuentes bibliográficas, elaborar un índice, etc.

LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS ESCRITOS

La entrega de trabajos escritos en el ámbito académico exige considerar ciertas pautas o convenciones que se relacionan con la forma en que esos trabajos se presentan. Habitualmente reciben el nombre de trabajos prácticos, aunque como veremos, muchos aspectos son aplicables a otros escritos de mayor complejidad.

Portada: puede presentarse en una primera hoja aparte o como datos que figuren en la parte superior de la hoja de inicio. Los datos se organizan de lo general a lo particular:

Título del trabajo

Institución

Carrera

Espacio Curricular

Docente/es

Alumno/s

Fecha de entrega

Numeración de páginas (ángulo inferior derecho o centrado)

Sugerencias:

- Siempre conviene utilizar subtítulos y destacar aquellos conceptos que se crean relevantes en negrita o cursiva. Esto organiza la lectura del receptor.
- A comienzo de párrafo y después de punto y aparte se debe dejar **sangría** (un espacio mayor)
- El registro en la redacción es el formal/lengua española estándar.

Citas textuales:

- ✓ Cuando la transcripción no es extensa puede integrarse al texto siempre entre comillas.
- ✓ Cuando la transcripción es extensa conviene separarla del cuerpo del texto con margen mayor, sin comillas y con letra más chica.
- ✓ Si se suprime un fragmento de la cita, debe quedar indicado con (...) o [...]
- ✓ A toda cita le corresponde una **nota a pie de página** que debe consignar la **fuentes** de donde se extrajo y la/s página/s.
- ✓ Si en una cita se quiere destacar algún concepto o frase, puede usarse negrita. Con nota a pie de página debe aclararse: **el subrayado es nuestro.**

Normas para citar bibliografía:

Orden de los datos:

Apellido del autor seguido de coma

Nombre del autor seguido de coma (puede indicarse con la inicial)

Título de la obra subrayado o en cursiva seguido de punto.

Lugar de edición seguido de coma

Editorial seguido de coma.

Año de edición seguido de punto.

Ej: Voloshinov, Valentín, El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Bs. As., Ed. Nueva Visión, 1976.

También suele colocarse el año de edición entre paréntesis después del nombre del autor y a continuación dos puntos.

Ej: Maldonado, C. (1991): *Discurso directo y discurso indirecto*, Madrid, Ed. Taurus Universitaria.

Ej: Saussure, F. (1916): *Curso de lingüística general*, Bs. As., Losada, 1945.

En este último ejemplo vemos que la edición original (la primera) es de 1916. La que se maneja en este texto es de Losada de 1945.

- ✓ Si no se registra o no se puede reconstruir el **lugar** de edición , se consigna: s.l.(sin lugar)
- ✓ Si no se registra o no se puede reconstruir el **año** de edición, se consigna: s.f.(sin fecha)
- ✓ Libro de autor desconocido
Ej: *Poema de Mio Cid*. Buenos Aires, Colihue, 1983.

Autoría colectiva: cuando se trata de varios autores se opta por:

- ✓ Nombrar al primer autor que se menciona en el libro **y otros**.

Ej: Avensour, Miguel y otros. *Voces de la filosofía francesa contemporánea*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

✓ A.A.V.V. : autores varios.

Ej: A.A.V.V., *Poetas líricos griegos*. Madrid, Espasa-Calpe, 1963.

Normas para citar capítulos de libros:

Orden: nombre del autor, título del capítulo entrecomillado. En: título del libro (y los demás elementos que ya mencionamos)

Ej: Menéndez, M.S., “La perspectiva funcional”. En: *¿Qué es una gramática textual?*. Bs. As, Littera Ed., 2006.

Normas para citar artículos periodísticos:

Es similar al ejemplo anterior sólo que luego se mencionan datos del diario o revista: nombre, número, lugar de edición, editorial, año de edición.

Ej. Revista educativa

Alvarado, M. “*La resolución de problemas*”. En: *Revista Propuesta Educativa*, N° 26, Argentina, FLACSO, Ed. Novedades Educativas, 2003.

Ej. Diario

Rojo, A., “El índice H”. En: *Crítica*, Año I, N° 3, Buenos Aires, 4 de marzo de 2006.

Como vemos en el último ejemplo, se debe mencionar el año del diario en números romanos, el número de edición, lugar y fecha completa.

Abreviaturas y símbolos más frecuentes en los textos académicos:

Abreviatura/símbolo	Palabra	Significado
Bibl.	bibliografía
Cap.	capítulo

Cf.	confero	confrontar
Colecc.	.....	colección
Comp.	.....	compilador
Comps.	.....	compiladores
Ed.	.....	edición
Ed. Cit.	.....	edición citada
Edit.	.....	editorial
e.g.	exempli gratia	por ejemplo
Ib. o Ibid. lugar	Íbidem	en el mismo
i.e	id est	esto es/es decir
N. del A.	.....	nota del autor
N. del E.	.....	nota del editor
N. del T.	.....	nota del traductor
Op.	opus	obra
Op.cit.	opus citate	obra citada
Op.omn.	opera omnia	obra completa
p. o pag.	.....	página
pp. o págs.	.....	páginas
P. ej. /p.e.	.....	por ejemplo
Rev.	.....	revista
Seud.	.....	seudónimo
ss.	.....	siguientes

sic	.....	así
Ver	.....	Ver/confrontar

Normas para citar documentos electrónicos:

En la actualidad, es habitual recurrir a fuentes proporcionadas por Internet. En estos casos también se debe tener presente cuáles son las convenciones para su inclusión.

Se trata de “documentos que están en formato electrónico, creados, almacenados y difundidos por un sistema informático. Pueden ser definitivos o no, tanto en la forma como en el contenido. La norma ISO 690-2 especifica los elementos que hay que incluir en las citas bibliográficas de los documentos electrónicos y establece una ordenación obligatoria de los elementos de la referencia. Ofrece además una serie de convenciones para la transcripción y presentación de la información obtenida a partir de un documento electrónico. La información fuente se obtendrá del propio documento que tendrá que estar disponible. La fecha de consulta es imprescindible para los documentos en línea.”⁸

A continuación se muestran distintas opciones con sus correspondientes ejemplos:⁹

*Los elementos señalados con un asterisco son opcionales.

** Los elementos señalados con dos asteriscos son obligatorios.

- **Sitio WEB**

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. [en línea]. [consulta: 8 de junio 2007]. Disponible en: <<http://www.oecd.org>>

⁸ Kolesas, M; De Volder, Carolina (2008): *La cita documental*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2° Ed.

⁹ Kolesas, M; De Volder, C., op.cit.

Academia Nacional de Educación. [en línea]. [consulta: 4 de junio 2007]. Disponible en: <<http://www.acaedu.edu.ar/>>

Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas. [en línea]. [consulta: 6 de junio 2007]. Disponible en: <<http://www.ancmyp.org.ar>>

- **Textos electrónicos y bases de datos**

Responsable principal. Título [tipo de soporte]. Responsables secundarios*. Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación, fecha de actualización o revisión, [fecha de consulta]**. Descripción física*. (Colección)*. Notas*. Disponibilidad y acceso**.Número normalizado*

- **Textos electrónicos**

Un autor institucional

BIBLIOTECA DEL DOCENTE. Manual de procedimientos para bibliotecarios: Guía para su redacción. [en línea] 1ª ed. Buenos Aires: Biblioteca del Docente, 2006. (Serie Bibleseduc, N° 2).[consulta: 7 de junio 2007].

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleseduc/pdf/guia_redaccion_manual.pdf>

Un autor personal

BRUNNER, José Joaquín. Educación y actividad delictiva. Evidencia internacional. 2005 [en línea]. [consulta: 5 de junio 2007].

<http://mt.educarchile.cl/archives/FPC_2005.pdf>.

Varios autores personales

GVIRTZ, Silvina; Verónica Oelsner y Julia Coria. Los libros de texto en la construcción de la ciudadanía. [en línea]. [consulta: 2 de junio 2007]<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleseduc/pdf/libros_de_texto.pdf>

Bases de datos

Catálogo colectivo Unired. [en línea]. [consulta: 5 de junio 2007]. <<http://cib.cponline.org.ar/unired.htm>>

- **Capítulo de textos electrónicos**

Responsable principal (del documento principal). Título [tipo de soporte]. Responsable(s) secundario(s) (del documento principal*). Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación, fecha de actualización o revisión [fecha de consulta]**. "Designación del capítulo o parte, Título de la parte", numeración y/o localización de la parte dentro del documento principal*. Notas*. Disponibilidad y acceso**. Número normalizado*

BABINI, Dominique; FRAGA, Jorge. Bibliotecas virtuales para las ciencias sociales. [en línea]. Buenos Aires: Clacso, 2004 [consulta: 12 de marzo 2008]. "Capítulo1, El ámbito de las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe: las instituciones y las fuentes de información" [pp.15-20]

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/biblio/cap1.pdf>

- **Publicaciones electrónicas seriadas completas**

Responsable principal. Título [tipo de soporte]. Edición. Designación de los números (fecha y/o número)*. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación [fecha de consulta]**. Descripción física*. (Colección)*. Notas*. Disponibilidad y acceso**. Número normalizado

Argumentos. Revista electrónica de crítica social. [en línea]. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. [consulta: 12 de marzo de 2008]. <<http://argumentos.fsoc.uba.ar/n01/articulos.htm/>>ISSN 16668979.

Electronic Journal of Sociology. [en línea]. Texas: Texas Tech University. [consulta: 3 de junio 2007]. <<http://www.sociology.org/>> ISSN 11983655.

Lea el siguiente texto de Carlos Sabino:

LAS SECUENCIAS TEXTUALES

Además de considerar los elementos paratextuales que colaboran en la comprensión lectora, se requiere identificar en el proceso las secuencias textuales que predominan. Se entiende por *secuencia textual predominante* a las características composicionales de un texto que remiten a formas prototípicas y que se relacionan con la intencionalidad del emisor. Como secuencias textuales se reconocen básicamente la descriptiva, la narrativa, la expositivo-explicativa, la dialogal, la argumentativa y la instruccional. Se las piensa como predominantes en tanto organizan la totalidad del texto pero no excluyen otras. Por ejemplo, en el caso de la novela la secuencia textual dominante es la narrativa, aunque probablemente se incluyan secuencias descriptivas, dialogales o argumentativas.

En los textos que se leen en el ámbito académico las secuencias que se presentan con mayor frecuencia son la expositivo-explicativa y la argumentativa. Identificar este predominio permite orientar la lectura y el posterior trabajo de escritura sobre el texto: “*dado que los distintos tipos de secuencia exigen la puesta en práctica de operaciones cognitivas diferentes y modos diferentes de jerarquizar la información, su reconocimiento a la hora de leer o producir textos es decisiva*”¹⁰

La secuencia expositivo-explicativa:

Como su nombre lo indica, los textos cuya secuencia predominante es la expositivo-explicativa exponen y desarrollan “*un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente (...) O bien se presentan como saber –teórico o cuasi-teórico- referido al ámbito de los hechos o acontecimientos que asume la forma de un juicio constatatativo de “observador”*”¹¹

En estos casos la intencionalidad es *informar* con cierta pretensión objetiva determinados conocimientos. Para ello serán subsidiarias la descripción y/o la narración. Y esto también es significativo. Si se trata de

¹⁰ Arnoux, E. (2002): *La lectura y la escritura en la universidad*, Bs. As, EUDEBA; p. 38

¹¹ Arnoux, E. op.cit., pp. 40-41

explicar las características y alcance de un concepto o varios conceptos se hará uso de la descripción y se presentarán definiciones, ejemplos, comparaciones, etc. Pero si se trata de explicar las causas y consecuencias de un determinado fenómeno o proceso (esto es habitual en los textos de Historia) el lector deberá prestar especial atención a estas relaciones. El texto deja de parecer “plano” en el sentido de que las conexiones temporales (antes/después) y lógicas (causa/consecuencia) imponen otro tipo de lectura.

Consideremos los siguientes ejemplos¹²:

Texto 1:

“El saber vulgar o ingenuo es espontáneo: se va acumulando sin que nos propongamos deliberada o conscientemente adquirirlo; se lo va logrando a lo largo de la experiencia diaria. Por ejemplo, el saber que tenemos acerca del manejo del interruptor de la luz; o acerca de qué vehículo puede llevarnos hasta Plaza de Mayo; o acerca de las causas de la política de tal o cual gobierno (...) La primera característica del saber ingenuo, pues, es su espontaneidad, el hecho de que se constituya en nosotros sin que tengamos el propósito deliberado de lograrlo. En segundo lugar, se trata de un saber socialmente determinado; se lo comparte en tanto se forma parte de una comunidad dada y por el solo hecho de pertenecer a ella...”

Carpio, A. (1980): *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática*. Bs. As., Glauco, 6° Ed., pp. 37-38 [frag.]

Texto 2:

“La tradición racionalista francesa, el empirismo británico y el desarrollo de las ciencias son en el plano de las ideas las fuentes de las que se nutre el Iluminismo o filosofía de la Ilustración, en el siglo XVIII. Esta corriente de pensamiento defiende una razón que se apoya en la experiencia, que va de lo singular a lo universal, de los hechos a los principios y que, cada vez más, va tomando a la ciencia natural como el modelo de todo conocimiento. El auge de la burguesía, el desarrollo del capitalismo y las revoluciones inglesa, norteamericana y francesa constituyen el marco económico, social y político en el que se forman las ideas iluministas, ideas que a su vez van a ejercer decisiva influencia en la sociedad en general y en los procesos revolucionarios mencionados en particular”...

¹² Espacio Curricular *Introducción al pensamiento crítico*, Ciclo Introductorio 2008, ISFD 813

Obiols, G. y Di Segni, S. (2006): *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Bs. As., Novedades educativas, pp.35-36. [frag.]

Si bien son fragmentos, se puede advertir que en el Texto 1 se expone un tema de manera descriptiva: qué es el saber vulgar, qué características presenta y se utilizan ejemplos.

En cambio, el **Texto 2** plantea como tema el Iluminismo o filosofía de la Ilustración ubicándolo en un contexto histórico (S. XVIII) y exponiendo qué causas contribuyeron a su surgimiento (tradicción racionalista francesa, empirismo británico, desarrollo de las ciencias) y además qué consecuencias tendrán las ideas iluministas en el S. XIX. No puede comprenderse este fragmento, entonces, si no es a partir de una representación temporal y por ende, lógico causal.

En cuanto al *estilo* en que se exponen los conocimientos se puede reconocer en ambos un distanciamiento de parte del enunciador: no se presentan marcas valorativas, afectivas o apreciativas y esto genera el efecto de objetividad que mencionábamos anteriormente. En general predomina el uso de la 3° persona (Texto 1); otras veces se elige el uso de la 1° persona plural, nosotros (Texto 2): “*propongamos*”, “*tenemos*”, “*nosotros*”. En este texto el recurso de la 1° persona se utiliza con un fin didáctico en tanto pretende que el receptor se involucre con la explicación fundamentalmente porque se está remitiendo a un tipo de saber que “*todos*” poseemos. Si se observan los ejemplos, también se puede advertir que pertenecen a situaciones de la vida cotidiana. Otras veces, el uso del “*nosotros*” puede estar haciendo referencia a la pertenencia del enunciador a determinada comunidad científica.

La secuencia argumentativa:

En los textos donde predomina este tipo de secuencia se presenta un enunciador que toma una posición frente a determinados hechos o temas y tiene como intencionalidad *persuadir* a su destinatario. Así, es frecuente encontrar una mayor subjetividad en el lenguaje que habilita la valoración.

Observemos el siguiente fragmento¹³ trabajado en el Ciclo Introductorio 2008, I.S.F.D. 813:

Sobre el progreso del conocimiento

Una cosa es una sinfonía imaginada en la mente del compositor; otra cosa es la sinfonía escrita en la partitura, y otra la sinfonía sonando en la sala de conciertos. Una cosa es imaginar un edificio, otra dibujarlo y otra construirlo. Son las tres fases de la creación...donde crear es crear conocimiento (¿qué si no?).

La imaginación produce objetos mentales. Pero para que éstos sean comunicables a otras mentes hay que transformarlos en objetos reales. Es la representación. Y, en algunos casos, aún se recomienda una fase más, la tercera, la interpretación, que sirve para consumir la inserción del nuevo objeto, real y finito, en la realidad preexistente. El creador, el compositor o el arquitecto, aunque también interpreta, sobre todo imagina y representa. Y el intérprete, el violinista o el maestro de obras, aunque también crea y representa, sobre todo ejecuta.

Cada día hay menos excusas para que un genio de la imaginación se malogre por sus limitaciones técnicas en la representación. Hoy las partituras suenan. El compositor imagina un acorde, lo escribe en el pentagrama y, tras pulsar una tecla, lo escucha interpretado por la orquesta que él decida inventar. ¡No más compositores sorprendidos (feliz o infelizmente) la noche misma del estreno! Cada nuevo matiz puede ser experimentado y vuelto a matizar. Los planos se liberan de la plenitud que les dio nombre. Uno puede pasearse por el dibujo de un edificio, entornar una ventana y probar cómo se refleja, en los muebles de madera de pino, la luz de una tarde de otoño. Todo progreso tiene sus riesgos, y es bien cierto que las nuevas tecnologías mal usadas, adormecen la imaginación. Pero ése es, al mismo tiempo, el síntoma inconfundible de un falso progreso creativo: es cuando uno se percató de que, en lugar de pensar más, está pensando menos.

La ciencia es una forma de conocimiento en la que imaginación, representación e interpretación se estimulan, se provocan, se insinúan, se acarician, se golpean, se corrigen, se refutan y se confirman mutua y continuamente. La ciencia, necesariamente, progresa. Para eso está.

Wagensberg, J. (1998): *Ideas para la imaginación impura*, Barcelona, Tusquets [frag.]

Como se puede advertir, este texto difiere notablemente de los anteriores. La posición del enunciador se puede sintetizar de la siguiente manera: existe progreso en la ciencia. Desde de esta postura o tesis, que

¹³ Espacio Curricular *Introducción al pensamiento crítico*, Ciclo Introductorio 2008, ISFD 813.

además se presenta recién en el cuarto párrafo, expone las razones por las cuales esto es así basando su argumentación en tres conceptos centrales: imaginación, representación e interpretación. A continuación de este fragmento seleccionado planteará que el arte no necesariamente progresa y que la religión necesariamente no progresa. De esta manera, podemos entender que acerca del progreso del conocimiento (título) el autor tiene una postura tomada y en su desarrollo buscará persuadir al receptor de su juicio.

En relación con el *estilo* de este texto se pueden reconocer algunas estrategias argumentativas¹⁴ como la analogía (*creador/compositor/arquitecto*), la metáfora (*imaginación, representación, interpretación se estimulan, se provocan, se insinúan, se acarician, se golpean...*), la pregunta retórica (*¿qué si no?*), el uso de subjetivemas o palabras que marcan una valoración acentuada del enunciador (*síntoma inconfundible, falso progreso creativo*), etc.

En el hipotético caso de que un alumno tuviera que elaborar una ficha de lectura de cada uno de estos tres textos: ¿haría el mismo abordaje?. Evidentemente no. En el primer texto se trata de sistematizar los rasgos o características de determinados conceptos; en el segundo, de explicitar las causas y consecuencias de determinado fenómeno histórico; en el tercero, de exponer la postura del autor acerca de un tema y sus fundamentos. Cada uno de ellos demandará operaciones cognitivas diferenciadas y modos diferentes de jerarquizar la información.

¹⁴ Cf. Estrategias argumentativas en *El ensayo* de este libro.