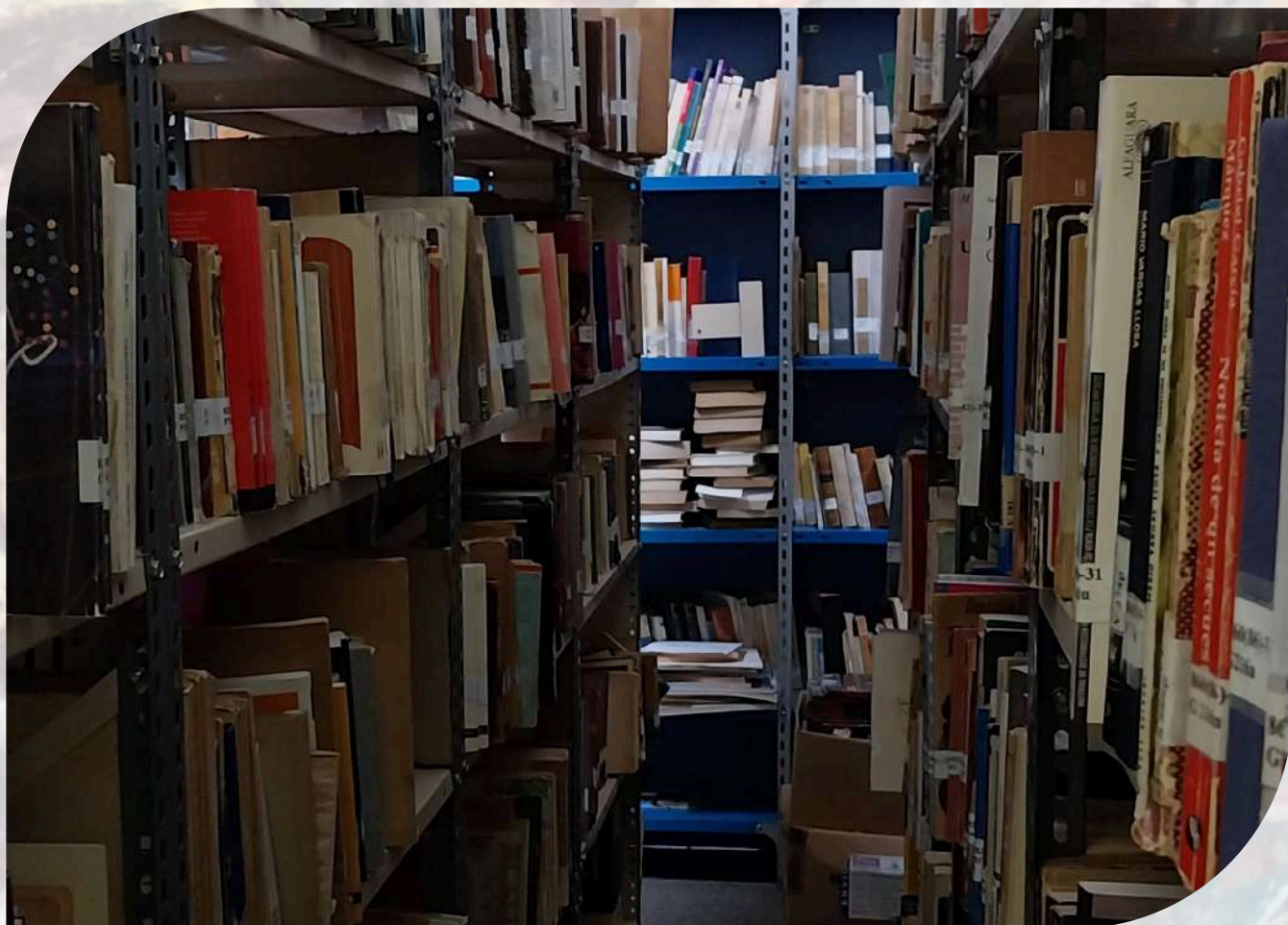


Cuadernos de Cátedra N.º 6
IES N.º 28 Olga Cossettini
Material del curso de ingreso al
Profesorado de Educación Secundaria en
Lengua y Literatura

Organizado por Silvia Rivero y Renata Bacalini



Cuadernos de Cátedra del IES N.º 28 Olga Cossettini N.º 6
Material del curso de ingreso al Profesorado de Educación
Secundaria en Lengua y Literatura

Silvia Rivero y Renata Bacalini, organizadoras

Colaboradores: Sofía Albertengo, Theo André Ciraolo, Rocío Belén Filippini Cataldo, Marcos Gallo, Agostina M. Gambetta, Mariana Montenegro, Justina Morini, Sabrina Morrone, Ariela Nicoli, Guadalupe Olivera, Celeste del Valle Páez, Oriana Ainhoa Lourdes Parachú, Sol Pierobón, María Eugenia Ruani, Candela Simón, Celina Suligoy y Lía Tissandie.



Instituto de Educación Superior N.º 28
Olga Cossettini

Cuadernos de Cátedra del IES N° 28 Olga Cossettini N° 6 : material del curso de ingreso al Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura / Coordinación general de Renata Bacalini ; Silvia Rivero. - 1a ed - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Instituto de Educación Superior N° 28 Olga Cossettini, 2024.

Libro digital, DXReader

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8909-79-0

1. Literatura. 2. Lingüística. I. Bacalini, Renata, coord. II. Rivero, Silvia, coord.

CDD 407.1

Propuesta del curso de ingreso a la carrera Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Cuadernos de Cátedra del IES N.º 28 Olga Cossettini N.º 6

Primera edición

ISBN: 978-987-8909-79-0



Instituto de Educación Superior N.º 28 Olga Cossettini

Sarmiento 2902 - Rosario, Santa Fe, Argentina.

Tel: (+54) 0341 4728676

<https://iesoc.edu.ar/>

ÍNDICE

1. Leer en el nivel superior	1
1.1. Tipos de lectura	1
1.2. Los textos académicos	4
1.3. Ideas principales y secundarias	7
2. Paratexto	10
2.1. Elementos paratextuales	12
2.2. Elementos paratextuales en los textos académicos	13
3. Vocabulario específico y cohesión textual	17
3.1. La polisemia	17
3.2. Coherencia y cohesión	20
4. Secuencia explicativa	22
4.1. La secuencia explicativa	22
4.2. El resumen	25
5. Secuencia argumentativa	29
5.1. La secuencia argumentativa	29
5.2. El parcial	32
6. Secuencia instructiva	41
6.1. La secuencia instructiva	44
6.2. Informe de lectura	44
6.3. Monografía	45
7. Bibliografía	47
8. Autoridades Instituto de Enseñanza Superior N.º 28 Olga Cossettini	49

1. LEER EN EL NIVEL SUPERIOR

En esta jornada del curso propedéutico del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura comenzamos a trabajar con diferentes herramientas para facilitar la lectura de textos académicos y científicos. Partimos de abordar las principales características de la lectura en el nivel superior para que puedan realizar una mejor comprensión de los textos que deberán leer a lo largo de la carrera.

En esta jornada presentaremos las características de la lectura que se requiere en los estudios superiores, los rasgos principales de los textos académicos-científicos y la importancia de realizar un adecuado relevamiento de las ideas principales y secundarias de los textos.

Actividad 1

Para comenzar las actividades, les solicitamos que respondan a las siguientes preguntas:

¿Qué leen habitualmente?

¿Por qué leen?¹

1.1. TIPOS DE LECTURA

Texto 1

El pueblo de Toledo que se nombra 165 veces en *El Quijote*: una iglesia y rutas temáticas por la literatura cervantina - Daniel Borrego

Esta localidad permite disfrutar de la esencia castellana a la vez que se descubren algunos de los edificios en los que se inspiró Cervantes para escribir su obra más famosa.

En un lugar de La Mancha, allá por principios del siglo XVI, el gran Miguel de Cervantes puso en boca de todos un pueblo que guarda toda la esencia castellana gracias a una de las obras más importantes de la literatura española: ***El Quijote***. Este hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor ha enamorado a millones de personas, pero tan solo una pudo cautivar su corazón: **Dulcinea del Toboso**. Esta mujer, a pesar de no hablar en ningún momento de la obra, se la nombra tantas veces que es un personaje más de la historia.

De hecho, el pueblo donde nació, El Toboso, aparece **hasta 165 veces** a lo largo de la

¹ Esta actividad fue diseñada con el formato de lluvia de ideas utilizando el recurso Menti: <https://www.menti.com/al2m2i8yg14x>. Así, en la clase se puede visualizar de qué manera se va creando la nube de palabras.

novela, un dato que hace referencia directa a Dulcinea. A día de hoy, esta localidad toledana cuenta con numerosas referencias a la obra de Cervantes, pues se puede encontrar la **Casa-museo de Dulcinea** o incluso el Monasterio de las Clarisas, donde laboran las ricas pelusas y caprichos de Dulcinea, unos dulces únicos elaborados por monjas de clausura. A todo esto se le suma un **rico patrimonio histórico y monumental** que hace de la visita una experiencia única en Castilla-La Mancha.

Durante la visita, el viajero puede descubrir cómo las calles cuentan con **inscripciones de la novela** que conducen a uno de los puntos más interesantes del pueblo. Esta es la Casa de Dulcinea, supuesta morada de Aldonza Lorenzo, a quien Cervantes inmortalizó en su obra como el amor platónico de Don Quijote. Hoy convertida en museo, la **Casa de Dulcinea** ofrece una visión del estilo de vida manchego del siglo XVI, con una colección de mobiliario, utensilios y documentos de la época.

Igualmente, el **Museo Cervantino** exhibe una vasta colección de ediciones de *Don Quijote de la Mancha*, provenientes de diferentes épocas y países, demostrando la influencia universal de la obra. Este museo no solo es un homenaje a Cervantes y su creación más famosa, sino también un testimonio del impacto de la literatura en la cultura global. A su vez, destaca el **Museo del Humor Gráfico Dulcinea**.

Aparte del legado cervantino, El Toboso cuenta con un conjunto monumental que asombra al viajero. Su construcción más representativa es la **iglesia parroquial de San Antonio Abad**, un imponente edificio que data del siglo XV. El templo destaca por su impresionante **arquitectura gótica tardía** con elementos renacentistas y barrocos añadidos en remodelaciones posteriores.

En su interior, alberga varias obras de arte sacro, incluidas pinturas, esculturas y un órgano histórico que atraen a entusiastas del arte y la historia eclesiástica. Pero esto no se queda aquí, pues Cervantes menciona a esta iglesia en el capítulo nueve de la segunda parte de *El Quijote* y de ahí surge la mítica frase de **“Con la Iglesia hemos dado”**. Además, se la conoce también con el sobrenombre de **Catedral de La Mancha** porque es una de las más grandes que hay en la comunidad autónoma.

Para que la experiencia sea mayor, El Toboso ofrece **una serie de rutas** que permiten descubrir la localidad de una manera diferente. Estas están divididas según la temática y el interés de cada uno, pues la **patrimonial** permite descubrir los principales monumentos de la ciudad. Esta parte desde el **Museo-convento de Trinitarias**, un edificio de estilo herreriano que cuenta con una iglesia barroca. Es significativa su colección de pinturas e

imaginería del siglo XVII. La iglesia parroquial destaca por sus portadas renacentistas y la bóveda de crucería gótica.

El itinerario pasa también por la **Casa de los Mergelinas**, la iglesia de San Antonio Abad y el Museo Cervantino, para acabar en la casa de Dulcinea. Por su parte, la **ruta de los pozos** recorre hasta ocho de estas construcciones fechadas entre los siglos XVI y XVII, mientras que la **nocturna** permite descubrir la villa desde otra perspectiva.

Sin embargo, la **ruta literaria** es la más emblemática de El Toboso, pues “guía por la localidad de acuerdo a las descripciones hechas por Miguel de Cervantes en el capítulo nueve de la segunda parte de *El Quijote*. Él mismo habla de la gran torre de la iglesia, entre otros rincones, que nos conducen hasta la histórica casa de Ana Martínez Zarco, en quien dicen se inspiró el autor para elaborar su personaje de Dulcinea”, señalan desde la web de Turismo de Castilla-La Mancha.

Tanto es así, que, a lo largo del año, el pueblo **celebra diversas fiestas y eventos culturales** que rinden homenaje a su patrimonio literario y tradiciones locales. **La Semana Cervantina**, que tiene lugar alrededor del 23 de abril, fecha del fallecimiento de Miguel de Cervantes, es especialmente significativa. Durante esta semana, el pueblo se transforma con representaciones teatrales, lecturas de *Don Quijote*, desfiles y actividades que recrean la época.

Actividad 2

Lean el texto y respondan las siguientes consignas:

- Luego de la lectura del artículo, indiquen los segmentos en los que se mencionan los lugares de los que se sirvió Miguel de Cervantes a la hora de escribir su obra.
- ¿Cuál consideran que fue el legado de Miguel de Cervantes? ¿De qué manera creen que se manifiesta el impacto de la obra cervantina en aquella región de España mencionada en el artículo?

Si prestamos atención, notaremos que en la consigna *a* llevamos adelante un tipo de **lectura extractiva**, ya que recogimos información y extrajimos datos. Según Marin y Hall (2007), este es un tipo de lectura habitual en los contextos académicos, profesionales, laborales, y también en la vida cotidiana. Sin embargo, es un ejercicio muy distinto al que se propone en *b*, ya que para arribar a la respuesta se implicó una **lectura reflexiva y crítica**, más apropiada cuando el objetivo es “adquirir conocimientos, analizar problemas, formar

juicios críticos. De modo que se lee con mayor atención y dando más importancia a las ideas y conceptos que a la extracción de datos”. (Marin y Hall, 2007: 8).

La **lectura crítica y reflexiva** es uno de los tres tipos de lecturas propuestos por Marin y Hall (2007), y resulta la más pertinente para abordar textos académicos porque implica, sobre todo, tener una actitud crítica frente al conocimiento, y esto resulta de suma importancia para nuestra formación. Tendemos a pensar que los textos académicos son objetivos o verdades inamovibles, pero en realidad la objetividad no existe, sino que existen grados de subjetividad, por lo tanto, siempre hay una voz propia más o menos disimulada hablando detrás del lenguaje. Identificar esa voz en los textos y poder construir la propia es uno de los ejes fundamentales para poder leer y escribir en el marco de la carrera ateniéndonos, a su vez, a las lógicas específicas de cada tipo de texto.

1.2. LOS TEXTOS ACADÉMICOS

Texto 2

Fragmento de *La escritura y sus formas discursivas* - Maite Alvarado y Alicia

Yeannoteguy

1. La escritura

¿Qué es la escritura?

La escritura es un código o sistema de signos gráficos que permite la representación visual del enunciado. Es decir, no cualquier marca gráfica aislada constituye escritura; para que haya escritura es necesario un código, un sistema de signos a través del cual se representa lo que se dice. A partir de esta conceptualización, se ha podido diferenciar, en las primeras manifestaciones, la escritura de los dibujos. En sus inicios, todas las escrituras pasaron por una etapa pictográfica, en la que los signos eran icónicos; pero los mensajes escritos, aun los más antiguos, se caracterizan por repetir, en distintas posiciones, los mismos signos, a los cuales se atribuye siempre el mismo significado. Esto no ocurre con el dibujo, que deja un margen de interpretación mucho mayor.

Breve historia de la escritura

Para que se inventara la escritura, debieron darse una serie de condiciones, la más importante de las cuales fue el asentamiento del hombre, es decir, el pasaje del nomadismo al sedentarismo, a la agricultura y a la domesticación de animales. Esta transformación inicia otra serie de transformaciones; entre ellas, la invención de la escritura. El antropólogo Claude Lévi-Strauss, en un artículo de su libro *Tristes trópicos* que se titula “La lección de

escritura”, sostiene que la escritura, más que una herramienta de desarrollo cultural, ha sido una herramienta de dominación y control de unos hombres sobre otros, ya que, durante la mayor parte de su historia, la inmensa mayoría de la humanidad no sabía escribir y los pocos que dominaban esta técnica impusieron su visión del mundo a los otros. Para sostener su posición de que la escritura no ha sido una herramienta cultural tan decisiva, Lévi-Strauss pone como ejemplo el hecho de que la revolución más importante que se ha dado en la historia, el pasaje del nomadismo al sedentarismo, se hizo sin el auxilio de la escritura.

Los documentos escritos más antiguos que se han encontrado son de 3500 antes de Cristo. Son tablillas de arcilla grabadas con punzón, encontradas en la Mesopotamia. Según la *Historia de la escritura* de Ignace Gelb, lo que llevó a los sumerios a inventar la escritura fue el excedente en las cosechas provocado por una innovación en el sistema de riego. Al parecer, la implementación de un sistema de canalización novedoso dio como resultado cosechas muy abundantes e hizo necesario almacenar el sobrante en depósitos. Surgió así la necesidad de contabilizar entradas y salidas de la mercadería que estaba almacenada en esos silos. Este hecho habría motivado el surgimiento de la escritura.

Durante milenios, la escritura tuvo una función acotada al comercio y la administración. Es decir, fue un sistema de registro o de notación, con usos y funciones muy limitadas. La mayoría de esas escrituras primitivas, a su vez, combinaban dibujos con signos que representaban sonidos, es decir, eran escrituras mixtas. En el año 2000 antes de Cristo, los fenicios crean la primera escritura fonética, basada en la reproducción de los sonidos del habla. Y es esa escritura la que los griegos van a adoptar, adecuándola a su lengua e incorporándole las vocales, que no existen en las escrituras semíticas. Los griegos importan la escritura fonética, le anexan las vocales e inventan, así, el alfabeto. Este es el origen de la escritura alfabética.

Actividad 3

Lean el fragmento del texto *La escritura y sus formas discursivas* y respondan:

¿En qué se diferencian los textos anteriores? ¿A qué destinatarios están dirigidos? ¿Quiénes los escriben? ¿Con qué propósito? ¿En qué contexto? ¿Por qué medio? ¿Cómo nos damos cuenta?

¿Qué son los textos académicos? ¿Quiénes los escriben y a quiénes están dirigidos?

Marin y Hall (2007) sostienen que “Los textos que se usan en los estudios universitarios, en general, pueden ser textos destinados a estudiantes o bien a especialistas. Del mismo modo, los autores también alternan: pueden ser docentes de una disciplina, en general, o pueden ser científicos especializados en un aspecto particular de esa disciplina” (p. 11). Según quién escriba y quién lea, podemos encontrarnos, en el nivel superior, con distintos tipos de textos académicos: manuales (tratan de una disciplina en general), textos científicos especializados (profundizan en un tema particular dentro de una disciplina) o textos de divulgación masiva (artículos periodísticos que tratan temas científicos y están dirigidos al público general).

¿Cómo se configura el contenido?

En primer lugar, es preciso señalar que un mismo tema puede ser tratado en un texto muy especializado, en un manual universitario o en un artículo periodístico. “Pero la diferencia entre los textos reside (...) en la cantidad y profundización de la información y, también, en el modo de comunicarla” (Marin y Hall, 2007: 15).

Por otra parte, los textos de estudio pueden hacer referencia a una entidad empírica y observable (por ejemplo, un texto del campo de la biología) o bien a conceptos teóricos (es decir, ideas, reflexiones, análisis, que están referidos a una entidad empírica y observable).

¿Qué tipo de vocabulario se emplea en los textos académicos?

En líneas generales, podría decirse que, en este tipo de textos, abundan los términos específicos de cada disciplina. Es decir, hay una gran densidad léxica y conceptual que debe ser resuelta y absorbida por quien lee para tener una comprensión más profunda y acabada del texto.

¿Qué tratamiento reciben los conceptos?

En los textos teóricos no hay una simple exposición de datos, sino un tratamiento explicativo, razonado y referido a modelos teóricos. Los textos de estudio se desarrollan en cadenas y redes de razonamiento. “Este tratamiento razonado implica relacionar ideas por contraste o por similitud, y también mostrar causas y efectos” (Marin y Hall, 2007: 17).

Teniendo en cuenta lo expuesto, podría decirse que las preguntas formuladas al principio (¿qué leen?, ¿cómo leen?, ¿por qué leen?, ¿existen distintas formas de leer?) encontrarán nuevas respuestas cuando se enfrenten, a lo largo de la carrera, con textos que ameritan un abordaje diferente al que acostumbran. Por eso, Marin y Hall (2007) sintetizan en una serie de puntos qué es lo que debemos tener en cuenta a la hora de leer un texto académico:

- Diferenciar cuándo se requiere una lectura extractiva y cuándo una lectura crítica.

- Tener presente que se está operando principalmente con conceptos abstractos.
- Entender las relaciones entre conceptos y entre hechos empíricos.
- Comprender la cadena de razonamientos y la conexión entre las ideas.
- Adquirir estrategias para penetrar en la densidad conceptual de los textos.

1. 3. IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS

Actividad 4

Retomando la lectura del texto 1, respondan:

1- Considerando la definición de coherencia propuesta por el diccionario del Centro Virtual Cervantes: “La coherencia es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquel se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores”, ¿qué hace que el texto sea coherente?

Pueden ampliar la información sobre el concepto en [Biblioteca Cervantes](#)

2- ¿Cuál es la idea central del texto?

Actividad domiciliaria

Leer los siguientes textos y responder:

a) ¿Cuál de estos textos es académico? Justifiquen la respuesta realizando un relevamiento de las características que los hacen textos académicos.

b) Marquen la idea principal e ideas secundarias de ambos textos.

Texto 3

Que vuelva Cortázar - Alejandro Zambra

A veces pienso que lo único que hicimos durante el colegio fue leer a Julio Cortázar. Recuerdo haber dado pruebas sobre “La noche boca arriba” en segundo, tercero y cuarto medio, y son innumerables las veces que leímos “Axolotl” y “Continuidad de los parques”, dos relatos breves que los profesores creían ideales para rellenar la hora y media de clases. No es una queja, pues éramos felices leyendo a Cortázar: recitábamos con automática alegría las propiedades del género fantástico y repetíamos en coro que para Cortázar el cuento debía ganar por nocaout y la novela por puntos y que había un lector macho y un lector hembra y todo eso.

En los cuentos de Cortázar se formó el gusto de mi generación y ni siquiera el roneo de las pruebas coeficiente dos le quitó a su literatura ese aire de permanente actualidad. Recuerdo que a los

dieciséis años convencí a mi papá de que me diera los seis mil pesos que costaba *Rayuela* explicándole que el libro era “varios libros pero sobre todo dos libros”, por lo que comprarlo era como comprar dos novelas a tres mil pesos e incluso cuatro a mil quinientos pesos cada una. Recuerdo también al empleado de la librería Atenea que, cuando yo buscaba *La vuelta al día en ochenta mundos*, me aclaró con paciencia, muchas veces, que el libro se llamaba *La vuelta al mundo en ochenta días* y que el autor era Julio Verne y no Julio Cortázar.

Luego, en la universidad, Cortázar era el único escritor indiscutible. Por los prados de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile circulaban decenas de Oliveiras y Magas, mientras algunos profesores se esforzaban por adoptar en sus clases la distancia especulativa de Morelli. Casi todas las escenas de seducción comenzaban, penosamente, con el capítulo 7 de *Rayuela* (“Toco tu boca, con un dedo toco el borde de tu boca...”), que en esa época era considerado un texto estupendo, y había tanta gente hablando en glíglico (amalalando el noema, como quien dice) que era difícil darse a entender en español.

Nunca me gustaron los cuentos de *Historias de cronopios y de famas* o *Un tal Lucas*: en el aliento corto de esas prosas juguetonas faltaba, para mí, humor verdadero. Pero no creo que sea debatible, en cambio, la grandeza de relatos como “Casa tomada”, “Queremos tanto a Glenda”, “El perseguidor” y otros veinte o treinta cuentos de Cortázar. *Rayuela*, en tanto, sigue siendo una novela asombrosa, aunque es cierto que a veces nos asombramos de que nos haya asombrado, porque hay muchos pasajes que hoy suenan antiguos y efectistas. Pero también persisten en la novela momentos muy bellos.

En un ensayo reciente, el escritor argentino Fabián Casas recuerda su primera lectura de *Rayuela* (“todo era críptico, prometedor, maravilloso”) y su posterior decepción (“el libro me empezó a parecer ingenuo, esnob e insoportable”). Es la experiencia de mi generación: más temprano que tarde acabamos matando al padre, a pesar de que era un padre liberador y bastante permisivo. Y resulta que ahora lo echamos de menos, como dice Casas, al final de su ensayo, en un feliz arranque sentimental: “Quiero que vuelva. Que volvamos a tener escritores como él: certeros, comprometidos, hermosos, siempre jóvenes, cultos, generosos, bocones”.

Yo estoy de acuerdo: que vuelva Cortázar. Es misterioso el mecanismo por el cual un escritor admirado se convierte, de pronto, en una leyenda desechable. Pero las modas literarias casi nunca se sostienen en lecturas o relecturas reales. Tal vez ahora, cuando cualquiera barre el suelo con su memoria, nos arrepentimos de haberlo negado tres veces. Tal vez recién ahora estamos listos para leer, de verdad, a Cortázar.

Texto 4

Fragmento de **Políticas lingüísticas y EIB en Rosario, a 17 años de la reglamentación de la modalidad** - Gabriela Nesossi

Introducción

Desde fines de la década de 1960, se observa la afluencia de migrantes pertenecientes a pueblos originarios (PP. OO.), que se asientan en Rosario en distintos ciclos:

Los distintos asentamientos indígenas con preeminencia qom, en esa ciudad [Rosario], surgen a raíz de varios flujos migratorios provenientes de la provincia del Chaco. Los mismos se inician a partir de la década de los '50/'60 con picos de mayor significatividad en los años: 1968, 1987, 1992, 1994 y se continúan hasta la actualidad. (Corbetta, 2015, p. 1).

La amplitud del período permite suponer que ya la ciudad cuenta con tres generaciones de esta población.

La oferta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la ciudad comienza con dos escuelas en 1992, en coincidencia con el tercer pico migratorio que describe Corbetta y con el reconocimiento constitucional de los derechos indígenas que, según Yrigoyen Fajardo (2011), forma parte de un ciclo de constitucionalismo pluricultural en Latinoamérica que se extiende de 1989 a 2005, enmarcado en políticas neoliberales y por ende, no exento de problemas: "... la simultánea adopción de planteamientos neoliberales y derechos indígenas en las Constituciones, entre otros factores, tuvo como consecuencia práctica la neutralización de los nuevos derechos conquistados" (p. 143).

La EIB se reglamenta en la provincia de Santa Fe mediante el Decreto 1719 de 2005, un año antes de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206. Las dos escuelas rosarinas regidas desde entonces por este decreto, es decir, de jurisdicción provincial, ofrecen nivel primario y solo una de ellas, secundario. Estas nacen como escuelas de EIB, y recién en 2017 se incorporan otras 19 en todo el territorio provincial, que ya existían como escuelas comunes, a la modalidad EIB.

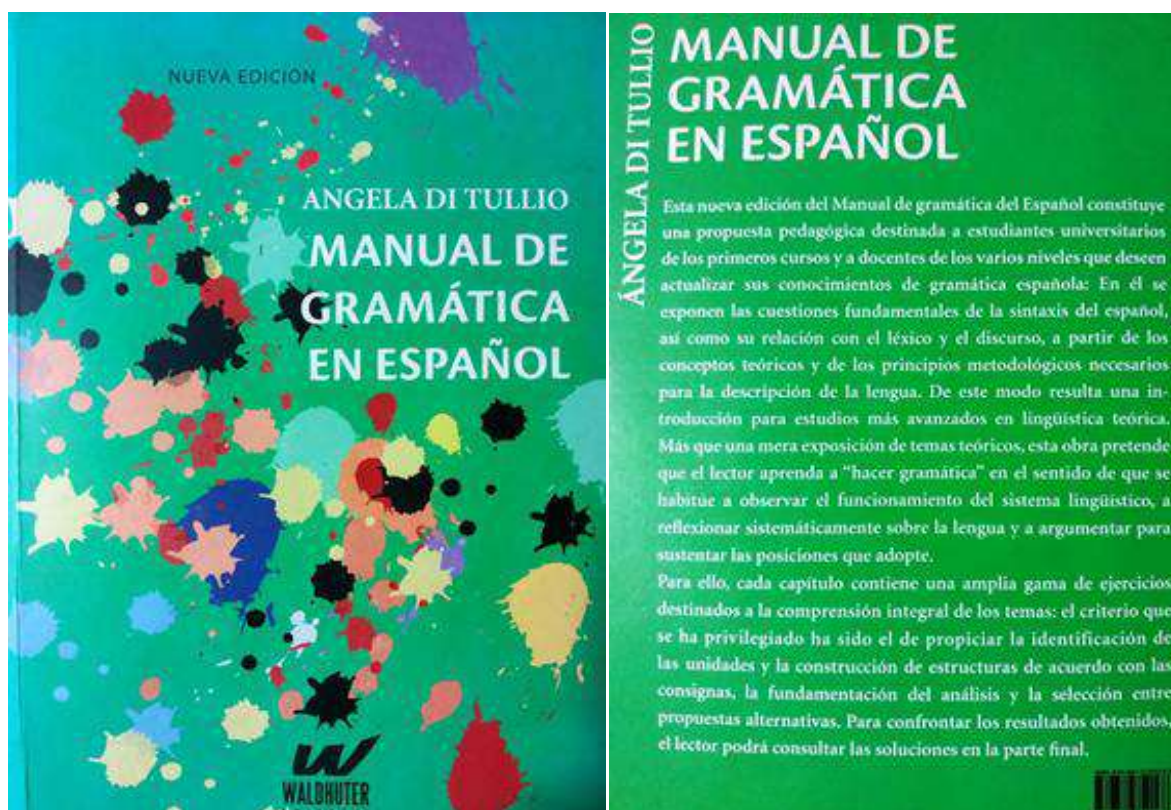
2. PARATEXTO

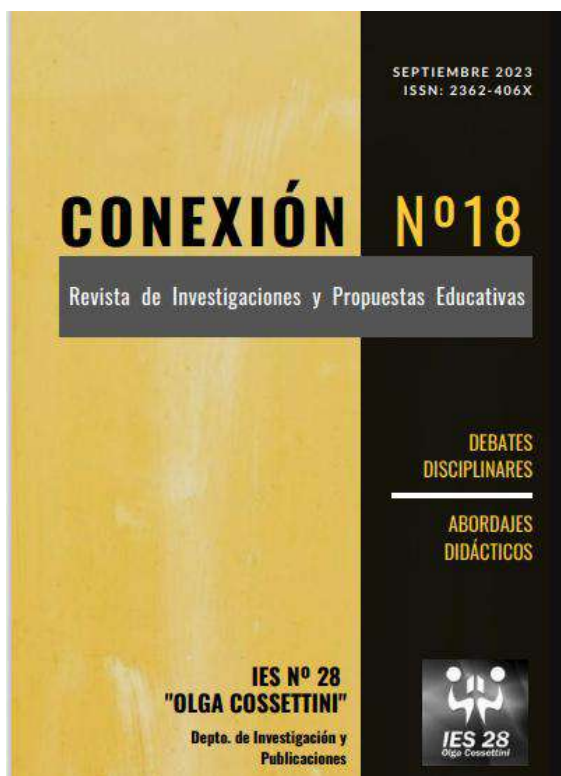
En esta nueva jornada del propedéutico, mostramos la importancia de la lectura de elementos paratextuales para lograr una mejor comprensión de los textos científicos-académicos. Para ello, presentamos y analizamos los elementos paratextuales de los diversos géneros que comúnmente se emplean en la carrera.

Actividad 1

Para comenzar las actividades, les proponemos que respondan las siguientes consignas:

¿Cuáles son los datos que les llaman la atención al ver las siguientes tapas de una revista, un diario o un libro? ¿Qué información les aportan? ¿Esta información es necesaria para una buena comprensión? ¿Por qué?





2.1. ELEMENTOS PARATEXTUALES

Se trata de elementos que acompañan y complementan al texto, por lo que constituyen un conjunto de informaciones necesarias que hay que tener en cuenta para que la lectura de un texto sea más eficaz. Estas pueden tener distintas funciones

Información orientativa	Información adicional
Este tipo de información les permite a los lectores hacer suposiciones sobre el tema, enterarse de datos sobre los autores, o de qué tipo de libro se trata. Brinda datos que se van a leer en el índice, la tapa, la contratapa, la solapa, el prólogo, el copete, la volanta.	Esta información se agrega luego del texto y resulta necesaria para una buena comprensión a partir de los datos y las explicaciones que ofrece. Información que no se coloca dentro del mismo texto, sino en recuadros, notas al pie de página, epígrafes, apéndices.

Elementos paratextuales propios de los libros

• Tapa • Solapas • Prólogos • Subtítulos • Indicación de fuentes • Epílogos • Ilustraciones (imágenes) • Epígrafes de texto • Glosarios • Uso de la negrita, bastardilla y subrayados	• Contratapa • Índice • Títulos • Notas • Advertencias • Bibliografía • Cuadros (gráficos) • Epígrafes de ilustraciones y cuadros • Apéndices
---	---

Elementos paratextuales propios de revistas y diarios

• Índice • Subtítulos • Copete • Cuadros (gráficos) • Recuadros • Epígrafes de ilustraciones	• Títulos • Volanta • Notas • Destacados (fragmentos separados del texto y realzados) • Uso de letra negrita y bastardilla
--	--

Actividad 2

Busquen alguna novela que tengan en su casa y observen qué elementos paratextuales incluye.

2.2. ELEMENTOS PARATEXTUALES EN TEXTOS ACADÉMICOS

A continuación, profundizamos la información sobre tres elementos paratextuales centrales en los textos de estudio.

Marin y Hall (2007) exponen que la función de las notas consiste en agregar algo sin interrumpir demasiado el texto. Ese agregado pueden consistir en:

- una ampliación;
- una aclaración;
- ubicación de un concepto en un contexto más amplio, por ejemplo, dentro de una teoría;
- indicación de que algo que se dice en el texto pertenece a otro autor;
- envío o remisión a otro lugar en el libro;
- mención de otros textos (referencia bibliográfica).

La ubicación de las notas puede ocurrir en la parte inferior de la página, llamada “pie de página”; al final de capítulo o al final de libro.

Ejemplo:²

² Adaptado: Andrés, M. (2006). *Actividades de matemática 8*. Buenos Aires: Santillana. (pág. 98)

³ Adaptado: Salpeter, C. y otros (2004). *Pitágoras 8. Matemática: E.G.B.3*. Buenos Aires: SM. (pág. 147)

Otro de los paratextos fundamentales para la confección de un texto académico es la bibliografía. Para conocer con más precisión la utilidad de este paratexto, hay que diferenciar entre Bibliografía, Referencias bibliográficas y Bibliografía recomendada.

Bibliografía: aparecen por orden alfabético los nombres de los autores de todos los otros textos que han sido consultados para escribir ese que uno está leyendo. Al lector esto le sirve, entre otras cosas, para saber qué otros textos puede consultar si desea profundizar en el tema. Otra función es mostrar que lo que se dice en el texto está fundamentado, porque está apoyado en otros autores o textos. Esto refuerza el carácter científico de los textos que se leen en los estudios superiores.

² Los ejemplos de los elementos paratextuales fueron tomados de la Revista *Conexión* N° 18. Disponible en: <https://iesoc.edu.ar/publicaciones/conexion-revista-de-investigaciones-y-propuestas-educativas-n18-septiembre-2023-issn-2362-406x/>

Referencias bibliográficas: en muchos textos, aparecen otros autores mencionados de este modo: (Cortázar, 1995) o (Alvarado, 1994: 40). Cuando se hace esto, al final del texto, bajo el subtítulo “Referencias bibliográficas”, aparecen los datos completos del libro de ese autor al que se hizo referencia, de esta manera:

Cortázar, J. (1995). *Rayuela*. Madrid: Altaya.

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.

Bibliografía recomendada: también es una lista de autores y obras que aparece al final de algunos textos, como indicación para que los lectores amplíen sus conocimientos. Para ser un lector cada vez más hábil, es necesario saber interpretar los datos que aparecen en las listas de bibliografía o en las notas, ya que esos datos son los que permiten individualizar un texto entre otros. ¿Cuáles son esos datos?

Una anotación bibliográfica proporciona las siguientes informaciones, generalmente en este orden:

- Apellido y nombre (o inicial del nombre) del autor
- Fecha de edición
- Título del libro (Es norma que aparezca en cursiva o subrayado)
- Lugar de edición
- Editorial

Todo esto aparece linealmente, por ejemplo: Piaña, Graciela. “Algunos conceptos metodológicos básicos”, en *González, María Cristina, Temas de pensamiento científico*. Buenos Aires, Eudeba, 2003. Ejemplo:

Bibliografía

- Alliaud A. (1993). *Los maestros y su historia, Los orígenes del magisterio argentino*. Bs. As. Centro Editor de América Latina
- Alliaud (2013). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Tesis de Doctorado. Fac. de Filosofía y Letras. UBA
- Alliaud A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós
- Anijovich R. (2019) *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Bs. As. Paidós
- Anijovich R. y Capelletti G. (2009). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Bs. As. Eudeba
- Barcia M., Morais Melo S., y López A. (comp.). (2027). *Prácticas de la Enseñanza*. La Plata. Edulp
- Birgin A. (2000). *El trabajo de enseñar entre la vocación y el mercado*. Bs. As. Troquel
- Camillioni A. (2016). *El saber didáctico*. Bs. As. Paidós
- Colotta M. (2015). La obtención de la evidencia empírica en Chitarroni H. (coord.). *La investigación en las ciencias sociales, lógicas, métodos y técnicas para abordar la realidad social*. Bs. As. Edic. Universidad del Salvador
- Cols E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Bs. As. Homo Sapiens
- Davini M. C. (1998). *El currículo de formación del magisterio*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Davini M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Bs.As. Paidós
- Davini M. C. y Alliaud A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un perfil sobre los estudiantes de magisterio*. Bs. As. Miño y Dávila
- Devalle de Rendo A. (1995). *La residencia en la formación de docentes: una alternativa de profesionalización*. Bs. As. Aiqué Grupo Editor

Uno de los paratextos más habitual y conocido, que se suele pasar por alto como si no tuviera importancia, es el índice. Sin embargo, muchas veces, contiene informaciones que sirven para saber si ese texto que se está leyendo es el que se necesita, o para tener información previa a la lectura, por ejemplo:

Los temas que están desarrollados en un libro

La organización que tienen esos temas

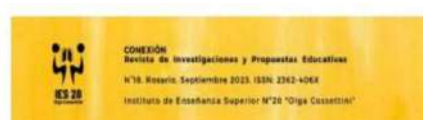
El nombre de los autores, si es que hay varios, de cada capítulo

Las distintas partes del libro: introducción, capítulos, anexos, apéndices, epílogos, etc.

Existen índices de distintas clases que el lector puede utilizar para diferentes fines:

- índice de materias o contenidos: lista de los títulos de los capítulos de un libro, en el orden en que aparecen, con indicación de la página correspondiente. Puede estar al comienzo o al final del libro. Este tipo de índice tiene una función muy importante en los textos de estudio.
- índice temático: es una extensa lista de los conceptos que aparecen en el texto, en orden alfabético, con la indicación de las distintas páginas en que están mencionados.
- índice de nombres: es muy semejante al temático, pero no se refiere a conceptos, sino a nombres de personajes históricos y/o de autores que están mencionados en el libro.

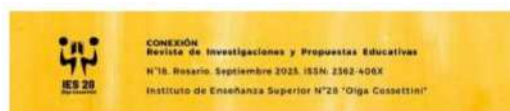
Ejemplo:



Índice

Editorial	1
Caracterización del discurso matemático escolar en torno al concepto de número real: un estudio de caso en escuelas secundarias	3
Lucía Caraballo y Daniela Emmanuele	
Visibilizando la probabilidad en una escuela de educación media	23
Clara Benítez	
Les emprunts linguistiques de l'anglais au français et leurs influences sur la phonétique	45
Anabela Marotta	
Sur quels éléments didactiques peut-on baser l'inclusion numérique du public senior dans le cadre des classes virtuelles ?	57
Oliverio Espíndola y Luciana Romero G. P.	
Abordagem Comunicativa e livros didáticos de português língua estrangeira na Argentina: retrospectiva e tendências	77
Natalia Ricciardi	
Una propuesta para el abordaje del diálogo intercultural en el nivel superior	99
Rita Achinelli, Renata Bacalini, María Alejandra Bosco, Marcela Alejandra Giauque, Yamila Serb, María Florencia Zapata	
El rol del maestro coformador en las escuelas primarias, en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores	110
María Teresa Armas	
Estudio del estrés situacional en docentes que trabajan mediante dispositivos online en el contexto de la pandemia Covid-19	124
Marta Lidia Medina, Mara Patricia Ruani, Yalenis Velazco Fajardo, Karla Venegas Greenhill, Mónica Orazi	

También las primeras páginas (anteportada, frente-portada, portada, post-portada) de los libros constituyen parte de los elementos paratextuales centrales para la lectura de textos de estudio, ya que “presentan indicaciones editoriales como el título de la colección, el nombre del director de colección, la mención de tirada, la lista de obras del autor, la de obras publicadas en la misma colección, menciones legales, si es traducción, el título original y el nombre del traductor, fechas de ediciones anteriores, lugar y fecha de la actual, dirección editorial” (Alvarado, 1994: 40).



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR N°28
"OLGA COSSETLIN"
 Sarmiento 2902 - Rosario, Santa Fe

COMITÉ EDITORIAL:

Prof. Mariel Amez
 Prof. María Elena Besso Pianeto
 Dra. María Pia Martín
 Dra. María Isabel Pozzo

COMITÉ ACADÉMICO:

Dr. Dario Luis Banegas. Ministerio de Educación del Chubut - ISFD 809, Esquel, Chubut - Universidad de Warwick (Reino Unido)
 Dra. Susana S. Fernández. Universidad de Aarhus (Dinamarca)
 Dra. Claudia Ferradas. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), Norwich Institute for Language Education (Reino Unido)
 Dra. Beatriz Introcaso. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
 Dra. Mirta Lobato. Facultad de Filosofía y Letras; Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 Dra. Melina Porto. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y CONICET (Argentina)

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN:

Mg. Natalia Massei

AUTORIDADES

Rectora
 Trad. Bárbara Nale
Vicerrectora
 Prof. Pamela Dahlquist
Vicerrector
 Prof. Juan Matías Lobos
Regente
 Lic. Florencia Viale

Actividad domiciliaria

1. Clasificar los elementos paratextuales del texto “La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier”. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/996/99617936017.pdf>
2. Especificar qué tipo de información aporta cada nota al pie.
3. ¿Qué conocimientos tienen del texto a partir de la lectura de los elementos paratextuales?

3. VOCABULARIO ESPECÍFICO Y COHESIÓN TEXTUAL

A lo largo de esta jornada, se presentan algunas estrategias para resolver las dificultades relacionadas con el desconocimiento o la falta de comprensión del vocabulario específico de los textos académico-científicos. También indagamos los procedimientos que hacen cohesivos a los diversos textos.

Es importante saber que los textos académicos, además de exigir un modo de lectura particular y una organización de los contenidos y los paratextos que los diferencian de otros, se caracterizan por contar con un vocabulario específico que no siempre resulta fácil de comprender, lo que posiblemente nos impida interpretar o entender un texto.

3.1 LA POLISEMIA

Debemos ser conscientes de que los textos no son una simple yuxtaposición de palabras, sino más bien un continuo de relaciones establecidas bajo un contexto particular. Dentro de los textos existen palabras que pueden manifestar varios significados; ese fenómeno se denomina polisemia. Según el diccionario de la RAE³, la polisemia implica “pluralidad de significados de una expresión lingüística.”

Ahora bien, ¿qué creen ustedes que determina el significado de una palabra? ¿Cuáles piensan que pueden ser los riesgos de descontextualizar un término?

Veamos lo que ocurre en relación con este fenómeno con el concepto de *género*.

Actividad 1

A partir de la lectura de los siguientes fragmentos, observen las diferencias en cuanto al concepto de *género* y ubiquen cada conceptualización en las disciplinas propias de nuestra carrera.

Fragmento 1

Definición de *género* del diccionario de la Real Academia Española

Es el *género* una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos pronombres que inciden en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores (a veces asimilados a ellos) y los adjetivos o participios. Las categorías que manifiestan género gramatical reproducen los rasgos de género de los sustantivos o de los pronombres [...]

Atendiendo al género, los sustantivos se clasifican en masculinos y femeninos. Con

³ <https://www.rae.es/>

muchos sustantivos que designan seres animados, el género sirve para diferenciar el sexo del referente (gato / gata; niño / niña; presidente / presidenta; alcalde / alcaldesa). En el resto de los casos, el género de los sustantivos es una propiedad gramatical inherente, sin conexión con el sexo. Su terminación no siempre pone de manifiesto el género que les corresponde: por ejemplo, césped y pared son, respectivamente, masculino y femenino, como indican los elementos subrayados en el césped húmedo y la pared blanca. (RAE, 2010; 23-24).

Fragmento 2

Definición de *género* de Calsamiglia y Tusón

Ahora bien, en una interpretación amplia de ese modelo, más que un componente habría que considerar que el *género* es el resultado de la combinación particular, es decir cultural, del resto de los componentes. Con esto queremos decir que un género concreto se puede describir o analizar en términos de la manera específica en que se concretan y se articulan el resto de los componentes: la situación, los participantes, las finalidades o funciones, la organización estructural interna, el tono, los instrumentos verbales y no verbales y las normas de interacción y de la interpretación que caracterizan y regulan una clase de eventos. [...] (Calsamiglia y Tusón, 2001; 260).

Fragmento 3

Concepto de *géneros* de Todorov

Seguir ocupándose de los *géneros* puede parecer en nuestros días un pasatiempo ocioso además de anacrónico. Todos saben que existían baladas, odas y sonetos, tragedias y comedias en tiempos de los clásicos, pero, ¿hoy? Incluso los géneros del siglo XIX que, sin embargo, no son para nosotros géneros de un modo absoluto poesía, novela, parece que se disgreguen, por lo menos en la literatura «que cuenta». Como escribía Maurice Blanchot de un escritor moderno, Hermann Broch: “Ha sufrido, como otros muchos escritores de nuestro tiempo, esa presión impetuosa de la literatura que no soporta ya la distinción de los géneros y necesita romper los límites” (Todorov, 1988; 31).

Como se expuso arriba, las palabras en los textos cobran distintos significados dependiendo del contexto y de las relaciones que se establezcan en él. En el caso del

fragmento 1, extraído de la *Nueva Gramática de la Real Academia Española* (2010), se conceptualiza el “género” como una categoría gramatical propia de los sustantivos y pronombres que se proyecta a otras categorías para establecer “concordancia” (término morfosintáctico).

Por su parte, el fragmento 2 brinda una conceptualización del “género” entendida como “género discursivo” en relación a las diferentes esferas de la praxis humana. Esta conceptualización es propia de los estudios del Análisis del discurso y la Lingüística del texto. Y por último el fragmento 3, extraído de “El origen de los géneros” de Todorov, da cuenta de una discusión acerca de los “géneros literarios” que surge a partir de la conceptualización que realizó Aristóteles en la Antigua Grecia y que los clasifica en tres grupos: género épico (narrativo), lírico y dramático.

Puede pensarse que en cuanto a conceptos está todo dicho y perfectamente consensuado, pero no es así. La realidad es que en el campo de los estudios humanísticos todo está sujeto a debates y discusiones. En nuestro caso, como estudiantes del profesorado, sabemos que uno de los conceptos centrales de la carrera es el de *Literatura*. Nos preguntamos entonces: ¿Sabemos cómo definirla?

Para esto, les proponemos observar las acepciones de este término que figuran en el *Diccionario de la Real Academia Española*:

literatura SIN. / ANT.

Del lat. *litteratūra*.

1. f. Arte de la expresión verbal.
2. f. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género. *La literatura griega. La literatura del siglo XVI.*
3. f. Conjunto de las obras que versan sobre una determinada materia. *Literatura médica, jurídica.*
4. f. Conjunto de conocimientos sobre **literatura**. *Sabe mucha literatura.*
SIN.: letras, humanidades, humanismo.
5. f. Tratado en que se exponen conocimientos sobre **literatura**.
6. f. coloq. **palabrería**.
SIN.: palabrería, palabrerío, fraseología, baba¹.
7. f. *Mús.* Conjunto de obras musicales escritas para un determinado instrumento o grupo instrumental. *Literatura pianística.*
8. f. *desus.* Teoría de las composiciones literarias.

Actividad 2

Debatan y reflexionen grupalmente a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuál de estos conceptos les parece más próximo a lo que se trabajará en la carrera?

¿Conocen otros conceptos? ¿Pensaron alguna vez en definir a la literatura como palabrería?

Podemos observar que algunos términos presentan dificultades que pueden afectar a la comprensión de los textos académicos, ya sea porque el significado de una palabra depende de su contexto o de los puntos de vista de quienes los enuncian, o simplemente por desconocimiento. Por ese motivo, Marin y Hall (2007) remarcan la importancia de observar cómo está usado cada uno de los términos, tener en cuenta el sentido de cada una de las palabras dentro del contexto (el resto del texto) y considerar el contexto en el que se utilizan.

Ya que conocer el significado dado por un diccionario puede no ser suficiente para la lectura de textos académico-científicos, Marin y Hall (2007) explican algunos de los errores más frecuentes que pueden afectar la interpretación de los textos:

- Confusión: se confunde una palabra con otra porque parecen similares, cambian su significado según la disciplina o son usadas con un sentido técnico.
- Desconocimiento: no se conocen algunos términos.
- Omisión: se pasa por alto una palabra que es fundamental para el sentido de lo que se está leyendo.

Ante estos casos, las autoras proponen:

- Seguir leyendo y no detener la lectura
- Buscar en el mismo texto indicios que nos permitan deducir el significado
- Descomponer las palabras con el fin de identificar prefijos o sufijos que ayuden a reconocer la palabra.

3.2. COHERENCIA Y COHESIÓN

Retomando la idea de que los textos no son una mera yuxtaposición de palabras, sino un conjunto de relaciones, queremos recuperar el concepto de coherencia y presentar su vínculo con otra de las propiedades textuales: la cohesión.

Cuando hablamos de **coherencia**, nos referimos al significado del texto, a la selección y organización de la información; es una propiedad encargada de asegurar la continuidad del sentido. A su vez, para que los textos sean coherentes es importante que se utilicen diversos procedimientos que mantengan las relaciones entre sus elementos (palabras, sintagmas, oraciones, párrafos).

Según la definición propuesta por el diccionario del Centro Virtual Cervantes, 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, y se materializa en guías puestas en el texto por aquel a disposición de este, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión”.

La cohesión es entonces “un conjunto de enlaces intertextuales para establecer relaciones semánticas” (Calsamiglia y Tusón, 2011: 230); estas relaciones se manifiestan en la superficie textual y, a grandes rasgos, podemos reconocerlas a partir de procedimientos que permiten mantener en la memoria información considerada importante y la esquematización de la información. Esto se logra haciendo uso de mecanismos como la repetición (total/parcial), los paralelismos, el uso de proformas, la elisión, la conjugación verbal y las conexiones, entre otros.

Actividad 3

Lean el siguiente texto y respondan

La abuela - Eduardo Galeano

La abuela de Bertha Jensen murió maldiciendo.

Ella había vivido toda su vida en puntas de pie, como pidiendo perdón por molestar, consagrada al servicio de su marido y de su prole de cinco hijos, esposa ejemplar, madre abnegada, silencioso ejemplo de virtud: jamás una queja había salido de sus labios, ni mucho menos una palabrota.

Cuando la enfermedad la derribó, llamó al marido, lo sentó ante la cama y empezó. Nadie sospechaba que ella conocía aquel vocabulario de marinero borracho. La agonía fue larga. Durante más de un mes, la abuela vomitó desde la cama un incesante chorro de insultos y blasfemias de los bajos fondos. Hasta la voz le había cambiado. Ella, que nunca había fumado ni bebido nada que no fuera agua o leche, puteaba con voz ronquita. Y así, puteando, murió; y hubo un alivio general en la familia y en el vecindario.

Murió donde había nacido, en el pueblo de Dragor, frente al mar, en Dinamarca. Se llamaba Inge. Tenía una linda cara de gitana. Le gustaba vestir de rojo y navegar al sol.

1. ¿Cuál es el tema principal del texto? ¿Qué información se brinda sobre ese tema?
2. Marquen las ideas principales y secundarias del texto.
3. ¿De qué manera avanza la información en el texto?
4. ¿Cómo se mantiene el referente “abuela” a lo largo del texto?
5. ¿Cómo están conectadas las diversas ideas del texto?

Actividad domiciliaria

Participar en el foro “concepto de literatura”

Consigna del foro: Vuelvan a leer las definiciones de literatura y respondan brevemente: ¿Con cuál de las definiciones propuestas concuerdan? ¿Por qué?

4. SECUENCIA EXPLICATIVA

En las clases anteriores, hemos visto cómo los textos cambian su forma de organizar la información que se pretende comunicar dependiendo de quién lo escribe, para quién se escribe y el ámbito de circulación, entre otros. En este sentido, Marin y Hall (2007) plantean que en los textos de estudio se emplean diversas formas para organizar la información como, por ejemplo, la narración, la descripción, la explicación y la argumentación. Estas son diferentes secuencias que se pueden encontrar dentro de los textos, y cada una de ellas tiene una organización o estructura característica. Reconocer de cuál se trata es fundamental para tener una comprensión más acabada de aquello que se lee. En este encuentro, nos centraremos en la secuencia explicativa y su relevancia en los textos de estudio.

4.1. LA SECUENCIA EXPLICATIVA

Marin y Hall (2007) conceptualizan a la explicación como una parte del texto que responde a una pregunta. Este interrogante puede estar mencionado en el texto (explícito) o directamente no estar presente (implícito).

Entonces, los textos de estudio se caracterizan por transmitir ideas, conceptos y procesos generales y abstractos. A su vez, en ellos se presenta un desarrollo lógico de razonamiento y es a partir de esta noción desde la que debemos leer, rastreando ese desarrollo, identificando las ideas y conceptos relevantes.

Les presentamos la estructura prototípica de los textos en los que predomina la secuencia explicativa:

- Presentación del tema
- Interrogante explícito o implícito
- Desarrollo de una explicación, es decir, se responde al interrogante
- Conclusiones acerca del tema inicial

Actividad 1

Les proponemos que lean la introducción del capítulo 1 del *Manual de gramática del español*, de Ángela Di Tullio, y resolver las siguientes consignas:

1. ¿Cuál es el tema general del apartado leído?
2. ¿Consideran que la exposición de la información en este apartado responde a los cuatro puntos característicos de la estructura de la secuencia explicativa?
3. Lean uno a uno los párrafos que componen el texto. Al margen de cada uno de ellos, anoten una oración como idea principal de cada párrafo. Si los párrafos son extensos, se puede redactar más de una oración, pero buscando siempre ser sintéticos y evitar los detalles innecesarios.

Texto 1

1.1. Introducción

La lengua forma parte de nuestra existencia cotidiana de un modo tan íntimo que ingenuamente la consideramos un objeto transparente del que podemos dar cuenta mediante el sentido común. Como hablantes nativos de una lengua, sabemos emplearla: contamos con un léxico más o menos amplio; conocemos, de manera inconsciente, las reglas que permiten formar palabras y oraciones, es decir, tenemos intuiciones acerca de si están bien formadas o no; y reconocemos las condiciones de la situación o del contexto lingüístico en que una cierta emisión es o no adecuada. Sabemos, por ejemplo, que podemos generar sustantivos terminados en *-dor* (o su variante *-tor*) a partir de algunos verbos (*correr*, *pintar*, *trabajar*, etc.), pero no de otros (*llegar*, *crecer*, *gustar*, etc.), como se ilustra en el contraste entre (1a) y (1b) respectivamente:

(1) a. corredor, pintor, trabajador, inventor, lector, escritor, etc.

b. *!legador, *crecedor, *estador, *gustador, *venidor, etc.

Asimismo, los hablantes nativos pueden reconocer las secuencias bien formadas, es decir, que siguen las reglas gramaticales de la lengua, como las de (2), de las que se apartan de estas, como las de (3). Estas secuencias agramaticales, que infringen las reglas de la gramática, van marcadas por un asterisco (*):

(2) a. Mi amiga bailó un tango con su novio.

b. Mi amiga y su novio bailaron un tango.

(3) a. *Mi amiga bailaron un tango con su novio.

b. *Mi amiga y su novio bailó un tango.

En las oraciones de (2) el verbo (*bailó* y *bailaron*, respectivamente) repite la información relativa al número del segmento que aparece a la izquierda: como en (2a) *mi amiga* designa a una única persona, el verbo va en singular, mientras que en (2b) *mi amiga* y *su novio* designan dos personas, por lo que el verbo va en plural. Las secuencias de (3), en cambio, por no ajustarse a esta regla de concordancia, son agramaticales.

Por otro lado, advertimos que algunas oraciones tienen más de una interpretación. Es lo que ocurre, por ejemplo, en (4a), según con qué verbo se asocie el adverbio interrogativo *cuándo*; (4b) y (4c), en cambio, ponen de manifiesto una de esas lecturas. Por el contrario, en (5a) *cuándo* se relaciona solo con el verbo *venía*, como en (5b); por eso, (5e) solo puede ser interpretable si se recupera el segmento *que venía Marta* a partir del contexto:

(4) a. ¿Cuándo dijo que venía Marta?

b. ¿Cuándo venía?

c. ¿Cuándo lo dijo?

(5) a. ¿Cuándo era que venía Marta?

b. ¿Cuándo venía?

c. ¿Cuándo era?

Como se advierte, los hablantes cuentan con un conocimiento internalizado de la lengua que les permite no solo producir y comprender oraciones, sino también juzgar su gramaticalidad o agramaticalidad y reconocer las interpretaciones de las construcciones ambiguas, como (5a).

Sabemos, entonces, formar palabras derivadas y oraciones, así como también advertir las interpretaciones que admiten las oraciones y sus diferencias respectivas.

Tomar distancia de nuestra lengua para convertirla en objeto de estudio supone, en cambio, adoptar una perspectiva muy distante de la ingenua y resulta una tarea ardua y poco habitual. Mientras que todos los seres humanos tienen el primer tipo de conocimiento —el saber hacer de hablantes nativos—, el segundo —el conocimiento sistemático sobre el funcionamiento de la lengua— es mucho más restringido y de índole diversa: no es un saber hacer, sino un saber científico que puede formularse mediante reglas, principios, leyes. Este saber proposicional es el que nos permitirá explicar por qué (1b) y (3b) no son construcciones posibles en español.

A poco que comenzamos a reflexionar sistemáticamente sobre la lengua, advertimos que su funcionamiento es sumamente complejo, no solo por la cantidad de elementos involucrados, sino, fundamentalmente, por las relaciones que se establecen entre elementos de varios sistemas y niveles. Por eso la supresión de una preposición, un cambio en el ordenamiento de los elementos, la alteración de la forma de una palabra conllevan a menudo diferencias de significado o toman agramatical una secuencia, como sucede en el siguiente par de oraciones:

(6) a. El profesor reconoció su error.

b. * El profesor reconoció su alumno.

En ambos casos el verbo *reconocer* va seguido de un objeto directo, pero (6b) está marcado por un asterisco que indica que contraviene una regla del sistema: en español, la presencia de la preposición *a* con los objetos directos personales es obligatoria.

Precisamente, el gramático se interesa en reconocer los límites que separan las expresiones gramaticales de las secuencias mal formadas; por ello se moverá en la línea

fronteriza que le permite identificar los factores pertinentes para poder formularlos como reglas o principios generales. Esto supone que ha de someter la construcción que se analiza a una manipulación sistemática, sustituyendo un elemento por otro, alterando el orden, suprimiendo una unidad o añadiendo otra. A través de estos procedimientos, el gramático realiza operaciones similares a los experimentos que lleva a cabo el científico que pretende describir y explicar un determinado fenómeno.

Cuando esta actitud reflexiva se torne hábito, estaremos comenzando a actuar como gramáticos. Claro está que para ello no basta la mera reflexión, sino que tendremos que ir adquiriendo un aparato conceptual, cada vez más complejo y refinado, que nos permita organizar nuestras intuiciones sobre el funcionamiento del sistema lingüístico. Estos instrumentos teóricos los proporciona la gramática.

4.2. EL RESUMEN

Palachi y Falchini (2014), en *Pensar la lectura y la escritura*, entienden que el resumen es la manifestación del lector-escritor, y así se propone que el género resumen ha de servir como un modelo mental del texto para comprender lo que se lee. Es pertinente agregar, en este sentido, que cada lector tendrá su propio modelo mental del texto, pero que en general habrá varios puntos en común. Las autoras retoman lo postulado por Fuchs (1994), quien plantea como aspecto fundamental del resumen su reducción cuantitativa, pero advierte que se debe respetar siempre la jerarquización de los contenidos. Por esto, no es posible resumir si no se comprendió el texto, ya que no se podrá distinguir entre la información principal/importante de la accesorio.

Cuando el lector resume, tiene que realizar varias operaciones complejas para decidir cómo reescribir lo que dice el texto. Se debe entender lo que está escrito, establecer relaciones con otras informaciones, incorporar algunos términos propios de la disciplina que se está estudiando y pensar la mejor manera de decir lo mismo de otra forma.

Si bien el resumen constituye una reformulación imitativa, es decir que debe ser fiel al texto original, es esperable que los cambios operados se mantengan dentro de cierto límite de distorsión aceptable.

El escritor de resúmenes debe:

- Reponer el contenido de producción del texto.
- Identificar la intencionalidad y el plan textual que se ha previsto para poder concretar esa intencionalidad en el texto.

- Reconocer la progresión temática que relaciona, conecta y hace progresar una idea global.
- Producir un texto meta.

Actividad 2

A partir de la lectura del apartado 1.2.1. “Qué es la gramática” del capítulo 1 del *Manual de gramática del español*, de Ángela Di Tullio, respondan las siguientes consignas:

1. ¿En este apartado el interrogante es explícito o implícito? ¿Qué elemento les permite justificar su respuesta?
2. Identifiquen el tema principal de cada párrafo y extraigan los conceptos que consideren relevantes.

Texto 2

1.2.1. ¿Qué es la gramática?

La gramática se interesa por conocer y explicitar las reglas generales que dan cuenta del funcionamiento de una lengua, que son las que los hablantes adquieren de manera natural, sin aprendizaje. La gramática moderna es, básicamente, la descripción de una lengua. En cambio, la gramática tradicional se preocupaba, principalmente, por cuestiones normativas relativas a la corrección: se centraba en las construcciones propias de la lengua literaria y en las zonas conflictivas en las que el uso lingüístico se apartaba de la norma y, sobre todo, en los aspectos irregulares de la lengua, puesto que los regulares se suponían conocidos y, por lo tanto, carecían de interés normativo. ·

La noción de corrección de la gramática normativa se basa en criterios fundamentalmente socioculturales: así, una oración como *Ojalá haiga mucha gente en el acto* es considerada incorrecta porque *haiga* no pertenece a la lengua estándar. Sin embargo, esta oración es utilizada por algunos hablantes de diversos dialectos y sociolectos del español actual, de manera que no es ajena al sistema de la lengua. Es una oración gramatical, aunque, desde un punto de vista normativo, sea incorrecta.

La gramática descriptiva debe definir con precisión sus unidades, sus criterios de análisis y la metodología que va a emplear dentro de una determinada teoría del lenguaje. Para hacerlo, el gramático adopta ciertos supuestos teóricos que incluyen una cierta concepción del lenguaje humano, de cómo se adquiere y del modo en que es usado por los hablantes de una cierta comunidad. Supone, también, insertar las propiedades de una cierta lengua en las

generales a un grupo más o menos amplio de lenguas o en los universales lingüísticos. En este sentido, la gramática es una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico.

El término *gramática* se ha empleado en un sentido restringido o en un sentido amplio. En el primero, la gramática solo estudia las unidades significativas y su combinatoria. Comprende dos partes: la **morfología** y la **sintaxis**. La primera se ocupa de la estructura interna de las palabras, es decir, de la identificación y descripción de sus unidades mínimas de análisis, los morfemas, y de su organización dentro de la palabra. Así, la morfología determinará que palabras como *libro* no son segmentables en partes que preserven la dualidad entre sonido y significado, en tanto que palabras como *libro-s*, *libr-ero*, *libr-ito* contienen dos formantes morfológicos cada una. La sintaxis, a su vez, estudia la combinatoria de las palabras en el sintagma —unidad intermedia del tipo de *el libro*, *mi viejo libro de gramática*, *muy interesante*, *lejos de la ciudad*, *leer detenidamente*— y en el marco de la oración, su unidad máxima.

La gramática moderna y, en particular, la gramática generativa interpretan *gramática* en un sentido amplio e incorporan otros componentes al componente morfosintáctico: el **fonológico**, que concierne al sistema de sonidos de una lengua y que determina la pronunciación de una determinada secuencia, y el **semántico**, que incluye el significado de las palabras y el de las construcciones de las que aquellas forman parte. Aquí nos atendremos a la acepción estrecha del término.

Actividad domiciliaria

1. Leer el apartado 1.1.1 “Definición de gramática. Partes en las que se divide” de la *Nueva Gramática de la Real Academia Española. Manual* y el 1.2.1. “¿Qué es la gramática?” de Di Tullio, y formulen una breve definición propia de *gramática*. Deberán volcarla luego en el foro “Conceptos de gramática”.
2. Armen un glosario de las partes de la gramática para compartir en la próxima clase.
3. Redacten una breve síntesis, en la que se consigne el contenido general de cada texto.
4. Organicen la información volcada en ese resumen en un mapa conceptual.

1.1.1 Definición de gramática. Partes en que se divide

1.1.1a En su sentido más estricto, la GRAMÁTICA estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. En este sentido, la gramática comprende la MORFOLOGÍA, que se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones, y la SINTAXIS, a la que corresponde el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman. La gramática es, pues, una disciplina combinatoria, centrada, fundamentalmente, en la constitución interna de los mensajes y en el sistema que permite crearlos e interpretarlos. No son partes de la gramática la SEMÁNTICA, que se ocupa de todo tipo de significados lingüísticos (no solo de los que corresponden a las expresiones sintácticas), y la PRAGMÁTICA, que analiza el uso que hacen los hablantes de los recursos idiomáticos. Aun así, las consideraciones pragmáticas se hacen necesarias en la descripción de numerosos aspectos de la gramática. En un sentido más amplio, la gramática comprende, además, el análisis de los sonidos del habla, que corresponde a la FONÉTICA, y el de su organización lingüística, que compete a la FONOLOGÍA.

1.1.1b A cada parte de la gramática pertenecen varias UNIDADES SUSTANTIVAS (en el sentido de ‘fundamentales’ o ‘esenciales’) y diversas RELACIONES. La mayor parte de dichas unidades se componen de otras más pequeñas. Así, en la fonología los RASGOS DISTINTIVOS se agrupan en FONEMAS, que a su vez constituyen SÍLABAS. Los segmentos de la morfología son los MORFEMAS (como los de *des-orienta-ción*), que se agrupan en PALABRAS (*desorientación, orientación, desorientado*). A su vez, la PALABRA constituye la unidad máxima de la morfología y la unidad mínima de la sintaxis. Las palabras, pertenecientes a una determinada CATEGORÍA o CLASE en función de sus propiedades morfológicas y sintácticas, forman GRUPOS SINTÁCTICOS: *mi casa*, por ejemplo, es un grupo nominal y *beber leche*, uno verbal. La combinación de determinados grupos sintácticos da lugar a las ORACIONES, que relacionan un sujeto con un predicado. Las FUNCIONES SINTÁCTICAS, como sujeto, complemento directo, etc. (§ 1.6), son unidades relacionales: un sujeto lo es en relación con un cierto predicado. Así, el grupo nominal *mi casa* es el sujeto de la oración *Mi casa queda bastante lejos*, mientras que es el complemento directo de *El fuego destruyó mi casa*. Las relaciones sintácticas se expresan formalmente de diversas maneras: mediante la CONCORDANCIA (por ejemplo, la de número y persona entre sujeto y predicado), la SELECCIÓN (como la de determinadas preposiciones: *depende de alguien*) y la POSICIÓN (por ejemplo, la del complemento directo detrás del verbo).

5. SECUENCIA ARGUMENTATIVA

En este encuentro, nos vamos a focalizar en la lectura y análisis de textos con secuencia argumentativa, otra de las secuencias (junto a la explicativa) que predomina en los textos científicos y académicos. Se va a dialogar sobre el concepto, la estructura de la secuencia, los rasgos principales y los recursos propios de la secuencia argumentativa.

Además, en la jornada presentaremos uno de los principales géneros académicos: **el parcial**. Verán los principales rasgos del género y sus posibles variedades, ya que a la brevedad van a tener que enfrentarse a los primeros parciales en el cursado de la carrera.

Actividad 1

Preguntas para reflexionar oral y grupalmente

¿Saben lo que es una carta de lector? ¿Y un ensayo? ¿Pueden mencionar algunas de sus características? ¿Alguna vez escribieron alguna carta de lector o algún ensayo? ¿Por qué les parece que estos tipos de textos son diferentes de otros textos en los que solo se presenta un contenido objetivo?

5.1. LA SECUENCIA ARGUMENTATIVA

Como se explicó en el encuentro anterior, la secuencia explicativa es la más común en los textos de estudio. Sin embargo, estas explicaciones están relacionadas con puntos de vista que suelen estar fundamentados, basados en argumentos. Estos argumentos, presentes en gran parte de los discursos cotidianos, tienen como finalidad convencer o persuadir a otrxs para que compartan o acepten las perspectivas propuestas.

Cabe señalar que no deben considerarse como iguales las opiniones personales y los puntos de vista que buscan convencer, ya que para cumplir este objetivo, las opiniones deben estar apoyadas en razones, es decir, argumentos. Por esta razón, en textos académicos no solemos encontrar opiniones personales, pero sí puntos de vista.

Los textos que expresan puntos de vista pueden presentar distintos casos:

- conocimiento presentado como indiscutible, en el que hay una aparente objetividad y el conocimiento es presentado como incuestionable;
- tema tratado desde varios puntos de vista, que se presenta como un asunto considerado por varios autores o pensadores. En este caso, el autor puede simplemente presentarlo o, también, expresar su propia perspectiva;

- conocimiento establecido presentado como insatisfactorio, del que se pueden mostrar distintas perspectivas, pero se desarrolla y defiende una determinada postura que cuestiona lo anteriormente establecido.

Sirven para comprender los puntos de vista y las argumentaciones, ya que tienen como función orientar al lector. Existen algunos indicios que permiten reconocer los diferentes puntos de vista acerca de un tema, como por ejemplo, los conectores.

Los conectores sirven para:

- Plantear ideas opuestas. Se los denomina conectores de oposición y contraste. Ejemplo: *sin embargo, no obstante, pero, en cambio, por el contrario*.
- Jerarquizar la información y focalizar la atención del lector en una determinada parte del texto. Ejemplo: *ahora bien*.
- Demuestra que lo dicho anteriormente tiene una importancia relativa. Ejemplo: *de todas formas, de todos modos, de todas maneras, en realidad*.
- Establecer una consecuencia de lo dicho anteriormente. Se los denomina conectores de causa-consecuencia. Ejemplo: *de manera que, de modo que, por eso, por esa razón*.

Por otra parte, también encontrarán palabras o frases que les indicarán la presencia de puntos de vista: debate, disputa, controversia (existen perspectivas opuestas sobre un tema), como dice..., según..., de acuerdo con... (diferentes autores), en el siglo XIX, en la actualidad (épocas), desde esta óptica, este enfoque, esta teoría (perspectivas), afirmar, sostener, creer, considerar (opinión), engañoso, mito, merece revisión (rechazo), acertada, adecuada, excelente (adhesión), etc.

Actividad 2

Lean atentamente los siguientes fragmentos y respondan:

1. ¿En cuál se desarrolla una explicación desde un punto de vista objetivo?
2. ¿En cuál se manifiesta de forma explícita el punto de vista del autor?
3. ¿Qué elementos/recursos marcan estas diferencias?
4. ¿Qué indican estos recursos? Ejemplificar.

Fragmento 1

Definición de *texto* extraída del Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes

El texto es la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Producto verbal —oral o escrito— 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 del texto.

Se caracteriza, entre otras propiedades, por su coherencia, que nace de un conjunto de relaciones semánticas entre sus diversas proposiciones, y pragmáticas entre el texto y su contexto. Algunas de estas relaciones quedan señaladas por las que se dan entre las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos), que crean la cohesión textual [...].

Fragmento 2

Fragmento de *Una literatura sin atributos*, de Juan José Saer

El trabajo de un escritor no puede definirse de antemano. Aun en el caso de que el escritor parezca perfectamente identificado y conforme con la sociedad de su tiempo, de que su proyecto sea el de ser ejemplar y bien pensante, si es un gran escritor su obra será modificada, en primer lugar en la escritura y después en las lecturas sucesivas, por la intervención de elementos específicamente poéticos que sobrepasan las intenciones ideológicas.

Se sabe que Sófocles fue descrito por uno de sus contemporáneos como uno de los hombres más felices de su tiempo; amigo personal de Pericles, soldado inteligente y victorioso, alcanzó una vejez serena y sin sufrimientos. El objetivo de sus versos trágicos sería más bien el de mostrar los desastres que puede causar la desmesura en los pobres humanos. Si observamos atentamente, esta intención es oficial y conservadora (al menos esa sería la opinión de cualquier intelectual contemporáneo). Y sin embargo, por una vía inesperada, no son los peligros del incesto, sino, en definitiva, su atracción lo que Sófocles nos revela y, al mismo tiempo, nos dice que el destino trágico no está hecho sólo de desmesura sino que es también la culminación del peso irresistible de la objetividad.

La obra de un escritor tampoco debe definirse por sus intenciones sino por sus resultados. Considero que actualmente, por razones económicas, políticas y sociales, el

lector está condicionado de antemano y que los contenidos de tal o cual literatura le son impuestos a través de elementos extraliterarios. En la cubierta de los libros, en los artículos de los periódicos, en la publicidad, en el chantaje de la superioridad numérica de las obras más vendidas, se escamotea la realidad material del texto, cuyo valor objetivo pasa a segundo plano. El lector cree saber de antemano lo que debe encontrar en un libro —y que lo encuentre o no, no tiene finalmente ninguna importancia. Se podría decir, me parece, que se trata de una maquinación de carácter represivo destinada a abolir la experiencia estética que es un modo radical de libertad.

En el primer fragmento, la explicación se manifiesta como un conocimiento indiscutible. La finalidad de este tipo de textos es comunicar al lector ese conocimiento, el cual es tratado con objetividad, ya que el autor no expresa su punto de vista. En cambio, en el segundo fragmento se puede observar que el autor expresa su opinión sobre un tema específico. Por lo tanto, sostiene sus opiniones con sólidos argumentos con la intencionalidad de convencer y demostrar que ese punto de vista es el más adecuado. Según Marín y Hall (2007), la finalidad de este tipo de textos no es informar, sino más bien opinar acerca de un tema, un problema o una situación.

5.2. EL PARCIAL

Uno de los géneros discursivos que con mayor frecuencia van a encontrar cuando cursen el profesorado es el parcial. Tiene por objetivo evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el transcurso de las distintas cátedras.

Se puede establecer una distinción entre parcial escrito y oral. El primero, asume ciertas características, según la instancia de comunicación en la que aparece. Generalmente, explicitan una serie de consignas que los estudiantes deben responder a partir de actividades, debates y lecturas que se dictaron en la clase.

Dentro de este tipo de parciales encontramos:

- presenciales → habituales / a libro abierto,
- domiciliarios.

Los parciales orales presentan características particulares: requieren la comunicación cara a cara; y los participantes, además del uso de la palabra, utilizan la gestualidad, los movimientos corporales y las relaciones de proximidad y distancia. La oralidad, a diferencia

de la escritura, les permite a los participantes detenerse en ciertos puntos que requieran una reformulación o un ejemplo.

Es muy importante comprender lo que se espera en una situación de parcial, y para esto todo estudiante debe tener en cuenta los siguientes puntos:

- El contexto de situación en que se desarrolla la actividad: estas particularidades se aclaran previamente. El estudiante debe ser consciente del tipo de evaluación al que se enfrenta y el nivel de exigencia que requiere, así como las expectativas del/de la docente.
- Considerar las operaciones cognitivas que se espera que el/la alumno/a realice en función de determinados contenidos temáticos.

Habilidades que los estudiantes deberán desarrollar:

- Identificar, reconocer, distinguir y enumerar son operaciones de bajo grado de abstracción. Requieren al menos una explicación mínima de las nociones involucradas.
- Definir: requiere el conocimiento del concepto en cuestión, pero también la capacidad para demostrar que se lo ha aprendido.
- Explicar: supone referir a una idea, problema o concepto utilizando diferentes estrategias.
- Ejemplificar: recurso que se utiliza para la aclaración de un concepto o definición.
- Comparar y diferenciar: implica considerar relaciones de apareamiento entre dos o más conceptos. La comparación implica relaciones entre elementos de rasgos tanto semejantes como disímiles; diferenciar, en cambio, es particularizar puntos contrapuestos. Para ambos procesos se requiere claridad de los conceptos que se deben abordar.
- Justificar, fundamentar y argumentar: operaciones cognitivas que requieren mayor grado de abstracción.
- Formular ideas y argumentos a partir de la relación de conceptos vinculados al análisis y a la lectura crítica de autores y obras de diversa índole (operaciones cognitivas que requieren mayor grado de abstracción).

Pautas de escritura para la resolución de parciales:

- Planificación:
 - Leer la totalidad del parcial.

-Identificar el tipo de consignas, encadenamiento, temas, jerarquía.

-Leer cada consigna en particular.

-Plan general y particular.

- Actividad de puesta en texto: (después de una lectura comprensiva)
- Reformulación de conceptos de un texto fuente → citas, plagio.
- Desarrollo de ideas interconectadas que evidencian los mecanismos lingüísticos implicados y las operaciones mentales realizadas a la hora de organizar e interpretar de manera analítica la información.

Ejemplo de un parcial domiciliario

Consigna:

A partir de alguna de las obras desarrolladas durante el año, elaborar un ensayo en el que se reconozca la dicotomía “civilización y barbarie” como eje transversal a los debates ideológicos del siglo XIX en Argentina.

Respuesta: Ensayo (fragmento)

Martín Fierro: texto militante de desafío y lamento que clausura la literatura gauchesca

Las coyunturas políticas generadas por los sectores sociales en contraposición hasta la década de 1880 constituyen la matriz del llamado género gauchesco, ya que este se define como político y coyuntural. Este género, alianza entre una voz oída y la palabra escrita, expresión de la relación entre tonos y sentidos, de desafío y lamento (Ludmer, 2000), se configura y funciona para la literatura argentina como un aparato de unificación, inclusión y exclusión.

En el entramado de estas relaciones, cobra total relevancia el Martín Fierro de Hernández, obra que instaaura un orden del mundo, un código de valores y justicias que, en palabras de Rama, conforma una “poesía política de circunstancia que expone una tesis social” (1982, p. 105): la situación del gaucho en el territorio argentino y el intento fallido por transformar y revertir la antinomia civilización y barbarie de la que cual es preso.

El gaucho, sujeto político y literario en cuestión (...)

Actividad domiciliaria

Leer atentamente el siguiente texto y responder:

1. ¿El texto trabajado posee coherencia y cohesión? ¿Por qué?

2. En el texto se plantea la siguiente frase “podemos representarnos el funcionamiento de un ‘lenguaje’ animal” ¿A quién pertenece este punto de vista? ¿El autor está de acuerdo o no? Marcar los argumentos que expresa el autor para sostener el punto de vista propio.
3. Identificar en el fragmento leído un conector que indique oposición o contraste. ¿A qué idea se opone y cuál introduce?
4. ¿Hay algún conector perteneciente a otra clase?
5. Elaborar una serie de consignas como las que se podrían encontrar en un parcial. Incluir la mayor cantidad posible de operaciones cognitivas.

Texto 1

Comunicación animal y lenguaje humano - Emile Benveniste

Aplicada al mundo animal, la noción de lenguaje sólo tiene curso por abuso de términos. Es sabido que ha resultado imposible hasta la fecha establecer que haya animales que dispongan, así fuera en forma rudimentaria, de un modo de expresión que tenga los caracteres y las funciones del lenguaje humano. Todas las observaciones serias practicadas sobre las comunidades animales, todos los intentos realizados por medio de variadas técnicas para provocar o controlar una forma cualquiera de lenguaje asimilable al de los hombres han fracasado. No parece que los animales que emiten variadas voces manifiesten, en ocasión de tales emisiones vocales, comportamientos de los que pudiéramos inferir que se transmitieran mensajes “habla-dos”. Las condiciones fundamentales de una comunicación propia-mente lingüística parecen faltar en los animales, así sean superiores.

De otra manera se plantea el asunto en el caso de las abejas, o cuando menos hay que considerar que pudiera plantearse. Todo hace creer —y el hecho ha sido observado desde hace mucho— que las abejas tienen modo de comunicarse entre ellas. La prodigiosa organización de sus colonias, sus actividades diferenciadas y coordinadas, su capacidad de reaccionar colectivamente ante situaciones imprevistas, hacen suponer que tienen la aptitud de intercambiar verdaderos mensajes. La atención de los observadores se ha dirigido en particular al modo como las abejas son advertidas cuando una de ellas descubre una fuente de alimento. Por ejemplo, la abeja recolectora que en su vuelo halla una disolución azucarada que sirve de cebo, la prueba en el acto. Mientras se alimenta, el experimentador la marca. Vuelve ella entonces a la colmena. Instantes después se ve llegar al lugar de marras un grupo de abejas, entre las cuales no figura la abeja marcada, si bien todas proceden de la colmena de ésta. Tiene que haber advertido a sus compañeras. Incluso es

preciso que hayan recibido informes precisos, ya que sin guía llegan al lugar, a menudo muy distante de la colmena y siempre fuera del campo visual. No hay error ni vacilación en la búsqueda: si la recolectora eligió una flor entre otras que pudieran atraerla igualmente, las abejas que la siguen irán a dicha flor y descuidarán las otras. Al parecer la abeja exploradora designó a sus compañeras el lugar de donde vino. Pero ¿por qué medio?

Este fascinante problema desafió largo tiempo a los observadores. Debemos a Karl von Frisch (profesor de zoología en la Universidad de Munich), merced a experiencias que lleva adelante desde hace unos treinta años, haber establecido los principios para una solución. Sus investigaciones han dado a conocer el proceso de la comunicación entre las abejas. Observó, en una colmena transparente, el comportamiento de la abeja que retorna después de descubrir el botín. En medio de gran efervescencia, la rodean de inmediato sus compañeras, que le tienden las antenas para recibir polen del que trae, o ingerir néctar que regurgita. Seguida entonces por sus compañeras, la abeja ejecuta danzas. He aquí el momento esencial del proceso y el acto propio de la comunicación. Según los casos, la abeja se entrega a dos danzas diferentes. Una consiste en trazar círculos horizontales de derecha a izquierda, y luego de izquierda a derecha, sucesivamente. La otra, acompañada de una continua agitación del abdomen (*wagging-dance*), imita más o menos la figura de un ocho: la abeja corre adelante, describe un giro completo hacia la izquierda, vuelve a seguir de frente, da otra vuelta, a la derecha, y así sucesivamente. Después de las danzas, una o varias abejas abandonan la colmena y se dirigen en línea recta a la fuente de alimento que la primera visitó. Ahí, vuelven a la colmena, donde se entregan a nuevas danzas, lo cual provoca numerosas partidas, de suerte que luego de unas pocas idas y venidas cientos de abejas se apiñan en donde la recolectora descubriera alimento. Así, la danza en círculos y la danza en ocho aparecen como verdaderos mensajes, merced a los cuales es señalado a la colmena el descubrimiento. Faltaba averiguar la diferencia entre las dos danzas. K. von Frisch pensó que se refería a la naturaleza del botín: la danza circular anunciaría néctar, la danza en ocho, polen. Estos datos, con sus interpretaciones, expuestos en 1923, son hoy en día nociones corrientes y ya vulgarizadas. Es comprensible que hayan suscitado vivo interés. Pero, aún demostradas, no autorizaba a hablar de un verdadero lenguaje.

Estos puntos de vista han sido ahora completamente renovados por las experiencias que Karl von Frisch llevó adelante, extendiendo y rectificando sus primeras observaciones. Las dio a conocer en 1948 en publicaciones técnicas, y las resumió muy claramente en 1950, en un librito que reproducía conferencias pronunciadas en los Estados Unidos. Después de

millares de experiencias, con una paciencia y un ingenio sencillamente admirables, logró determinar la significación de las danzas. La novedad fundamental es que no atañen, como en un principio se creyó, a la naturaleza del botín, sino a la distancia que lo separa de la colmena. La danza en círculo anuncia que el lugar del alimento cae a poca distancia, dentro de un radio de unos cien metros a partir de la colmena. Entonces las abejas salen de la colmena y se dispersan, hasta dar con él. La otra danza, que la recolectora realiza estremeciéndose y describiendo ochos (*wagging-dance*), indica que el punto está a mayor distancia, superior a cien metros, hasta a seis kilómetros. Este mensaje incluye dos indicaciones distintas, una acerca de la distancia propiamente dicha, la otra sobre la dirección. La distancia está implícita en el número de figuras trazadas en un tiempo determinado; varía siempre en razón inversa de su frecuencia. Por ejemplo, la abeja describe de nueve a diez “ochos” completos en quince segundos cuando la distancia es de cien metros, siete si son doscientos metros, cuatro y medio para un kilómetro, y solamente dos cuando son seis kilómetros. Mayor es la distancia, más lenta es la danza. Por lo que respecta a la dirección en que ha de ser buscado el botín, la señala el eje del ocho, con relación al sol; según se incline a derecha o a izquierda, este eje indica el ángulo que el lugar del descubrimiento forma con el sol. Y las abejas incluso están en condiciones de orientarse cuando el cielo está cubierto, en virtud de una sensibilidad particular a la luz polarizada.

En la práctica hay ligeras variaciones de una abeja a otra o de una colmena a otra en la evaluación de la distancia, mas no en la elección de una u otra danza. Estos resultados son producto de cosa de cuatro mil experiencias, que otros zoólogos, escépticos al principio, han repetido en Europa y Estados Unidos, hasta confirmarlas al fin. Hoy por hoy puede uno cerciorarse de que es por cierto la danza, en sus dos variedades, la que sirve a las abejas para informar a las compañeras de sus hallazgos y guiarlas mediante indicaciones relativas a la dirección y la distancia. Las abejas, percibiendo el olor de la recolectora o absorbiendo el néctar que entrega, averiguan de paso la naturaleza del botín. Emprenden el vuelo a su vez y dan de fijo con el sitio. En adelante, el observador está en condiciones de prever, según el tipo y el ritmo de la danza, el comportamiento de la colmena, y verificar las indicaciones que han sido transmitidas.

No es preciso subrayar la importancia de estos descubrimientos para los estudios de psicología animal. Quisiéramos insistir aquí en un aspecto menos visible del problema, que K. von Frisch, atento a describir objetivamente sus experiencias, no ha tocado. Por primera

vez estamos en condiciones de especificar con alguna precisión el modo de comunicación empleado en una colonia de insectos; y por vez primera podemos representarnos el funcionamiento de un “lenguaje” animal. Acaso sea útil señalar con brevedad en qué es o no es un lenguaje, y cómo estas observaciones sobre las abejas ayudan a definir, por semejanza o por contraste, el lenguaje humano.

Las abejas se presentan como capaces de producir y comprender un verdadero mensaje, que encierra varios datos. Pueden, así, registrar relaciones de posición y de distancia; pueden conservarlas en “memoria”; pueden comunicarlas simbolizándolas por diversos comportamientos somáticos. El hecho notable es, ante todo, que manifiesten aptitud para simbolizar: hay ciertamente correspondencia “convencional” entre su comportamiento y el dato que traduce. Esta relación es percibida por las demás abejas en los términos en que les es transmitido, y se torna motor de acción. Hasta aquí, encontramos en las abejas las condiciones mismas sin las que ningún lenguaje es posible, la capacidad de formular e interpretar un “signo” que remite a cierta “realidad”, la memoria de la experiencia y la aptitud para descomponerla.

El mensaje transmitido contiene tres datos, únicos identificables hasta ahora: la existencia de una fuente de alimento, su distancia, su dirección. Podrían ser ordenados estos elementos de manera un poco diferente. La danza en círculo indica sencillamente la presencia del botín, implicando que está a escasa distancia. Se funda en el principio mecánico del “todo o nada”. La otra danza formula en verdad una comunicación; esta vez es la existencia del alimento la que está implícita en los dos datos (distancia, dirección) expresamente enunciados. Se aprecian aquí varias semejanzas con el lenguaje humano. Estos procedimientos ponen en juego un simbolismo verdadero, si bien rudimentario, por el cual datos objetivos son traspuestos a gestos formalizados, que incluyen elementos variables y de “significación” constante. Por lo demás, la situación y la función son las del lenguaje, en el sentido de que el sistema es válido en el interior de una comunidad dada y de que cada miembro de ésta se halla en aptitud de emplearlo o de comprenderlo en los mismos términos.

Pero las diferencias son considerables y ayudan a adquirir conciencia de lo que caracteriza propiamente el lenguaje humano. Está, primero y esencial, el hecho de que el mensaje de las abejas consiste por entero en la danza, sin intervención de un aparato “vocal”, en tanto que no hay lenguaje sin voz. De donde otra diferencia, que es de orden físico. Por no ser vocal sino de gestos, la comunicación entre las abejas se efectúa

necesariamente en condiciones que permiten una percepción visual, a la luz del día; no es posible en la oscuridad. El lenguaje humano desconoce semejante limitación.

Aparece también una diferencia capital en la situación en que se realiza la comunicación. El mensaje de las abejas no atrae ninguna respuesta de los alrededores, sino determinada conducta, que no es respuesta. Esto significa que las abejas no conocen el diálogo, condición del lenguaje humano. Hablamos a otros que hablan, tal es la realidad humana. Lo cual revela un nuevo contraste. Por no haber diálogo para las abejas, la comunicación se refiere tan sólo a cierto dato objetivo. No puede haber comunicación relativa a un dato “lingüístico”: ya por no haber respuesta —reacción lingüística a una manifestación lingüística—, pero también porque el mensaje de una abeja no puede ser reproducido por otra que no hubiera visto por sí misma las cosas que la primera anuncia. No se ha advertido, por ejemplo, que una abeja vaya a llevar a otra colmena el mensaje que hubiera recibido en la propia, lo cual sería una manera de transmisión o de relevamiento. Se ve la diferencia respecto al lenguaje humano, donde, en el diálogo, la referencia a la experiencia objetiva y la reacción a la manifestación lingüística se trenzan libremente y sin límite. La abeja no construye un mensaje a partir de otro mensaje. Cada una de las que, alertadas por la danza de la recolectora, salen y van a comer al lugar indicado, reproduce a su retorno la misma información, no siguiendo el mensaje inicial sino ateniéndose a la realidad que acaba de verificar. Ahora, el carácter del lenguaje es procurar un sustituto de la experiencia susceptible de ser transmitido sin fin en el tiempo y el espacio, lo cual es lo propio de nuestro simbolismo y fundamento de la tradición lingüística.

Si consideramos ahora el contenido del mensaje, será fácil observar que se refiere siempre y solamente a un dato, el alimento, y que las únicas variantes que comprende son relativas a datos espaciales. Es evidente el contraste con la ilimitación de los contenidos del lenguaje humano. Por añadidura, la conducta que significa el mensaje de las abejas denota un simbolismo particular que consiste en una calca de la situación objetiva, de la sola situación que da ocasión a un mensaje, sin variación ni trasposición posible. Ahora bien, en el lenguaje humano el símbolo en general no configura los datos de la experiencia, en el sentido de no haber relación necesaria entre la referencia objetiva y la forma lingüística. Habría aquí que establecer muchas distinciones desde el punto de vista del simbolismo humano, cuya naturaleza y funcionamiento se han estudiado poco. Pero subsiste la diferencia.

Finalmente, un carácter de la comunicación entre las abejas la opone rotundamente a las

lenguas humanas. El mensaje de las abejas no se deja analizar. Sólo podemos ver en él un contenido global, por estar ligada la única diferencia a la posición espacial del objeto relatado. Mas es imposible descomponer este contenido en sus elementos formadores, en sus “morfemas”, de suerte que corresponda cada uno de éstos a un elemento del enunciado. El lenguaje humano se caracteriza precisamente por esto. Cada enunciado se reduce a elementos que se dejan combinar libremente según reglas definidas, de suerte que un número de morfemas bastante reducido permite un número considerable de combinaciones, de donde nace la variedad del lenguaje humano, capacitado para decir todo.

Un análisis más detenido del lenguaje muestra que estos morfemas, elementos de significación, se resuelven a su vez en fonemas, elementos de articulación despojados de significación, aún menos numerosos, cuyo ensemble selectivo y distintivo suministra las unidades significantes. Estos fonemas “vacíos” organizados en sistemas constituyen el fundamento de toda lengua. Es manifiesto que el lenguaje de las abejas no permite aislar semejantes constituyentes; no es reducible a elementos identificables y distintivos.

El conjunto de estas observaciones hace aparecer la diferencia esencial entre los procedimientos de comunicación descubiertos en las abejas y nuestro lenguaje. Esta diferencia se resume en el término que nos parece más apropiado para definir el modo de comunicación empleado por las abejas; no es un lenguaje, es un código de señales. Resultan de ello todos los caracteres: la fijeza del contenido, la invariabilidad del mensaje, la relación con una sola situación, la naturaleza indescomponible del enunciado, su transmisión unilateral. No deja de ser significativo, con todo, que este código, única forma de “lenguaje” que se haya conseguido descubrir hasta la fecha entre los animales, pertenezca a insectos que viven en sociedad. Es también la sociedad la que es condición del lenguaje. No es el menor de los intereses de los descubrimientos de K. von Frisch, aparte de las revelaciones que nos ofrecen acerca del mundo de los insectos, el hecho de que esclarezca indirectamente las condiciones del lenguaje humano y del simbolismo que supone. Pudiera darse el caso de que el progreso de las investigaciones nos hiciera penetrar más hondo en la comprensión de los resortes y modalidades de este modo de comunicación, pero el haber establecido que existe, y cómo es, y cómo funciona, significa ya que veremos mejor dónde comienza el lenguaje y de qué modo se delimita el hombre.

6. SECUENCIA INSTRUCTIVA

En esta última jornada, nos centraremos puntualmente en el reglamento establecido como norma para todos los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe tanto de gestión privada como oficial, el Reglamento Académico Marco (RAM). Además, trabajaremos con el Reglamento Académico Institucional (RAI), el cual se adecúa al marco normativo y sigue las normas establecidas para el nivel. Los objetivos son presentar la secuencia instructiva/prescriptiva y otros dos de los principales géneros académicos: el informe de lectura y la monografía.

Actividad 1

Les sugerimos una serie de preguntas para reflexionar oral y grupalmente

1. ¿Qué es un reglamento?
2. ¿Qué tipo de información brinda?
3. ¿Cómo se organiza?
4. ¿Las escuelas/institutos donde cursaron tienen reglamentos internos?
5. ¿Los leyeron?

Actividad 2

A continuación, les proponemos la lectura de fragmentos de los reglamentos de la institución que son relevantes para sus trayectorias como estudiantes a fin de que resuelvan las siguientes consignas:

- a. ¿Cómo está organizada la información en los documentos?
- b. ¿Qué rasgos en común tienen los textos?
- c. ¿Qué datos se brindan?
- d. ¿Por qué es importante conocer este tipo de información antes de comenzar el cursado de la carrera?
- e. Expliquen en qué consiste la promoción, el cursado de los talleres, los seminarios y las materias (diferencias entre las modalidades de cursado, los requisitos de asistencias, calificaciones en instancias de evaluación, formas de aprobar los espacios, etc.), las correlatividades.

Fragmento 1

Fragmento del **Reglamento Académico Marco (RAM)** del IES N° 28

Los estudiantes que no alcanzaren los requisitos establecidos precedentemente deberán promover con examen final.

Art. 40: Mesa especial de examen ante Tribunal: Todo estudiante tendrá derecho a Mesa examinadora especial en los siguientes casos:

a) Cuando adeudare hasta dos materias del último año de la carrera para finalizar sus estudios.

b) Cuando, por razones de enfermedad, causa grave de índole familiar, laboral u otros motivos debidamente justificados, fehacientemente comprobados en tiempo y en forma, no pudiera presentarse a rendir examen en la fecha y horario estipulado, hasta tres veces a lo largo de su carrera.

c) Cuando caducaren los Planes de Estudio con los cuales cursó.

La solicitud para la formación de estas Mesas se hará por nota personal con un plazo previo de quince (15) días. Se establecerán en los meses de mayo, septiembre o cuando lo determine el calendario jurisdiccional.

d) Cuando se adeudare hasta dos unidades curriculares requeridas para cursar los talleres de docencia/prácticas profesionalizantes correspondiente correlativos

Capítulo 4: "De los Seminarios, Talleres y otros formatos"

Art. 41: Los Seminarios/Proyectos/Módulos podrán ser cursados solamente con categoría de estudiantes regulares, ya sea con modalidad presencial o semi-presencial. Los requisitos de aprobación serán fijados en los Diseños Curriculares y en cada RAI, no pudiendo prescindirse de la exigencia de presentación de un trabajo final de escritura académica (monografías, ensayos, proyectos, entre otros) con su correspondiente defensa oral.

La nota de aprobación será de 6 (seis) o más, sin centésimos.

La regularidad tendrá validez de un año a partir del primer turno de examen siguiente al de la cursada.

Art. 42: Los Talleres/Trabajo de Campo/Laboratorio sólo admitirán el cursado regular presencial. Los requisitos de aprobación serán fijados en los Diseños Curriculares y en cada RAI, no pudiendo prescindir la exigencia de:

a) Cumplimentar con el 75% de asistencia a las clases áulicas en el IES.

b) Aprobar el 100% de las instancias de evaluación previstas en la planificación anual, contemplando una instancia final integradora.

La nota será de 6 (seis) o más sin centésimos.

El estudiante que no haya aprobado podrá presentarse hasta dos turnos consecutivos inmediatos posteriores a la finalización de la cursada.

Los Talleres específicos de las prácticas docentes y profesionalizantes quedan excluidos del presente artículo.

Fragmento 2

Fragmento del **Reglamento Orgánico del IES N° 28**

CAPÍTULO IX: DE LOS ALUMNOS

Artículo 58º.- De la inscripción de los alumnos:

A) Condiciones generales:

- a) Tendrá acceso al Instituto Nacional de Enseñanza Superior toda persona que posea título secundario otorgado por establecimientos oficiales o privados oficialmente reconocidos.
- b) Todo aspirante deberá certificar estudios cursados, buena salud (certificado que acredite no padecer enfermedad infecto-contagiosa alguna), salvo en aquellos casos de signos evidentes de disfunciones, en los que el Consejo Directivo podrá requerir estudios complementarios.
- c) El ingresante que no hubiere completado sus estudios secundarios, con no más de 2 (DOS) materias previas, tendrá plazo hasta el 31 de julio del año de ingreso para regularizar su situación. Mientras tanto permanecerá inscripto en forma condicional.
- d) En caso de estar incompleta la documentación requerida para la inscripción, se concederá plazo hasta el 31 de octubre del año de ingreso para finalizar la tramitación.
- e) La inscripción se llevará a cabo dentro de los meses de diciembre y febrero, en las fechas oportunamente establecidas.

B) Del ingreso en las secciones de idiomas extranjeros

- a) En estas secciones, además de las condiciones de ingreso de índole general, se exigirá una prueba de nivelación cualquiera sea el número de aspirantes anotados. b) Las pruebas de nivelación se ajustarán a las siguientes normas:
 - b.a) Serán tomadas 10 (diez) días antes de la iniciación de clases
 - b.b) Los Jefes de Departamento conformarán los tribunales con sus docentes
 - b.c) El examen constará de dos partes: oral y escrita
 - b.d) El aspirante deberá obtener el nivel mínimo requerido
 - b.e) Las pruebas solo tendrán validez para el año en que se rinden
 - b.f) En los profesorados de idiomas extranjeros se admitirá un máximo de 25 (VEINTICINCO) alumnos, con opción de extenderlo a 30 (TREINTA). En Traductorado el máximo de ingresantes será de 35 (TREINTA Y CINCO) con posibilidades de ampliarlo a 40 (CUARENTA).

6.1 LA SECUENCIA INSTRUCTIVA

La secuencia instructiva tiene como objetivo que el destinatario logre realizar ciertas actividades, conductas o procesos. Se presentan prescripciones sistemáticas y organizadas con un lenguaje claro, directo y lineal. Utiliza marcas gráficas como números, asteriscos o guiones para diferenciar o secuenciar la serie de pasos. Puede acompañarse con gráficos, ilustraciones y/o dibujos, según el tipo de texto instructivo a desarrollar.

Los elementos de una secuencia instruccional pueden ser:

- Índice
- Materiales necesarios o requerimientos técnicos.
- Instrucciones básicas.
- Ilustraciones.
- Normas o recomendaciones de uso, comportamiento u organización.

6.2. INFORME DE LECTURA

Uno de los géneros discursivos utilizados en el nivel superior es el informe de lectura. Para redactarlo, nos basamos en textos fuentes con el fin de utilizar cierta información para ampliarla, relacionarla con otra de otras fuentes y cuestionarla. El informe de lectura consiste en realizar tareas de análisis y síntesis con el fin de exponer cierto tema, debido a que se expone la información de manera jerarquizada. Este tipo de informe posee como finalidad hacer una revisión expositiva de otro u otros textos desplegando las tareas de análisis y síntesis para exponer un tema.

La estructura del informe de lectura es la siguiente:

- Carátula: se consignan los datos institucionales, el nombre de la materia, curso y nombre y apellido del estudiante. Por lo general, se plantea un título que indica el contenido global del informe de lectura.
- Índice: permite anticipar el contenido desarrollado, ya que en este apartado se exponen los títulos y subtítulos con sus correspondientes páginas.
- Introducción: consta de párrafos introductorios, los cuales enuncian como está organizado el trabajo y sus objetivos. Además, se presentan los autores que fueron consultados para la elaboración del informe de lectura.
- Desarrollo: se deben extraer de cada texto fuente las ideas relevantes según el tema a tratar y la información se expone progresivamente por medio de diversas estrategias explicativas como las definiciones, los ejemplos, las comparaciones, etc. Este apartado permite responder a un interrogante planteado previamente.

- **Conclusión:** es un cierre que responde a la pregunta planteada y se retoma de forma sintética lo expuesto. Además, pueden realizarse comparaciones entre ciertos conceptos planteados en el desarrollo.
- **Bibliografía:** se citan todas las fuentes consultadas en orden alfabético según los apellidos de los autores.

6.3. MONOGRAFÍA

En términos de Nogueira (2004), la monografía es un género discursivo académico que demanda en los estudiantes habilidades expositivas y argumentativas y capacidad e investigación de un tema específico basado en textos teóricos escritos. Este tipo de texto se diferencia del informe porque su enunciador no solo argumenta una interpretación, sino que también toma una posición entre las posturas.

Como ya se comentó en este curso de ingreso, la investigación es fundamental para la realización de esta clase de escrito, y esta capacidad de investigar remite al trabajo de pensar que nos abre camino hacia posibilidades desconocidas, hipótesis y dudas que no debemos desechar, sino más bien saber aprovechar. Algo que destacar de esta producción es que “no se sabe qué se puede hacer ante la tarea hasta que se la realiza” (Nogueira, 2004: 135).

La realización de una monografía consiste en una conversación con los textos y con todo pensamiento relacionado con el tema que va a tratarse en ella. La línea de investigación puede ser indicada por el docente, puede nacer del interés del alumno o puede que el docente, con una serie de indicaciones, genere interés en algo en particular y este tenga la orientación adecuada.

Etapas del trabajo monográfico

1. Lectura que busca un tema: La bibliografía va a ser la trabajada en el curso a lo largo de la cursada, por ende, esas serán las fuentes que se debe consultar. Debido a su extensión y a la cantidad de información, la operación de recorte es fundamental. Es muy probable que lo que se creía al principio que era el tema de la monografía ceda su lugar a otro.

2. Disposición de un orden para el material importante: se debe hacer un recorte consciente del texto, tomar lo que parece relevante para lo que vamos a desarrollar. Una vez hecho esto, se ordena el material para definir las líneas de trabajo. Es necesario volver sobre las propias secuencias repetidamente, ya que de esa forma se logrará el proceso que irá formando la monografía.

3. Escritura del texto: la enunciación es un acto individual de apropiación de la lengua, pero, aun así, la delimitación de voces debe ser lo más neta posible.

4. Revisión: reflexionar sobre la tarea, criticarla, detectar debilidades, insertar correcciones, últimos ajustes, coincidencia entre lo que uno quería escribir y lo que efectivamente escribió.

Forma de la monografía

- Carátula
- Índice
- Introducción: exposición del tema, textos, autores, etc.
- Desarrollo: análisis y comparación de conceptos, diferencias, despliegue argumentativo, elaboración de conceptos e ideas, etc.
- Conclusión: resumen, comentario sobre el recorrido, preguntas, defensa, etc.

Operaciones

- Proyectar: definir títulos (y bifurcaciones), indagar en la bibliografía, volver a los títulos y corregirlos.
- Redactar: situarse en el marco de escritura dependiendo de la extensión indicada, expandir las ideas.
- Revisar: tomar distancia del escrito. En primer lugar, realizar una lectura rápida que dé cuenta de la estructura del texto y sus debilidades. Luego, hacer una lectura más atenta observando la relación entre oraciones y párrafos.
- Corregir: redacción definitiva del texto, soluciones a los problemas.

7. **BIBLIOGRAFÍA**

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Benveniste, E. (1997). Comunicación animal y lenguaje humano. En *Problemas de lingüística general I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Borrego, D. (20 de febrero de 2024). El pueblo de Toledo que se nombra 165 veces en *El Quijote*: una iglesia y rutas temáticas por la literatura cervantina. *Infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/espana/2024/02/20/el-pueblo-de-toledo-que-se-nombra-165-veces-en-el-quiote-una-iglesia-y-rutas-tematicas-por-la-literatura-cerv>
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (2011). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Texto. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 10 de mayo de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/texto.htm
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: EDICIAL.
- Instituto de Educación Superior N.º 28 Olga Cossetini. *Reglamento Orgánico*. Recuperado el 10 de mayo de 2024, de <https://www.iesoc.edu.ar/documentos/reglamento.pdf>
- Marin, M. y Hall, B. (2007). Leer para estudiar. *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (25 de noviembre de 2015). Decreto N° 4199. *Reglamento Académico Marco*.
- Nesossi, G. (2022). Políticas lingüísticas y EIB en Rosario, a 17 años de la reglamentación de la modalidad. *Conexión*. N° 17, pp. 16-30. Recuperado de: <https://iesoc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/3/2022/05/Conexion-No17-Nesossi-p.17-31-1.pdf>
- Nogueira, S. (2004). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Palachi, C. y Falchini, A. (Coord.) (2014). *Pensar la lectura y la escritura. Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- RAE y ASALE (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (s.f.). Género. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de mayo de 2024, de <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero?m=form>

- Real Academia Española. (s.f.). Literatura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de mayo de 2024, de <https://dle.rae.es/literatura?m=form>
- Renán, S. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*. 4, pp. 161-175. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/996/99617936017.pdf>
- Saer, J.J. (2014). Una literatura sin atributos. En *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, núm. 4, pp. 161-175. Universidad del Valle Cali, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/996/99617936017.pdf>
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En Garrido Gallardo, M. A. *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.
- Zamora, A. (2010). Que vuelva Cortázar. *No leer. Crónicas y ensayos sobre literatura*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Peral.

8. Autoridades Instituto de Enseñanza Superior N.º 28 Olga Cossettini

Rectora

Trad. Bárbara Nale

Vicerrectores

Prof. Pamela Dahlquist

Prof. Juan Matías Lobos

Regente

Lic. Florencia Viale

Consejo Directivo

Consejeros y consejeras docentes

Prof. Saluzzo, Edita

Prof. Zanarini, Diego

Prof. Ruggeroni, Carlos

Prof. Cahué, Mariana

Prof. Mori, Rosalía

Prof. Coccino, Marcelo

Prof. Gauna, Daniel

Prof. Stilling, Damián

Consejeros y consejeras graduados

Prof. Luisina Valacco

Prof. Cristian Sebastiani

Consejeros y consejeras estudiantes

Frontini, Paula

Giordano Mauricio

Lomanto, María Victoria

Monsanto, Iván

Pesce, Daiana

Racca, Arlene

Jefes y jefas de departamentos de grado

Departamento de Ciencias de la Educación: Prof. Andrea Pascualón

Departamento de Física: Prof. Gustavo Di Lorenzo

Departamento de Francés: Prof. Natalia Massei

Departamento de Historia: Prof. Antonio Oliva

Departamento de Inglés: Prof. Edita Saluzzo

Departamento de Lengua y Literatura: Prof. Gabriela Nesossi

Departamento de Matemática: Prof. Mariana Cahué

Departamento de Traductorado: Prof. Andrea Masset

Jefes y jefas de departamentos Transversales y Verticales

Campo de la Formación General: Prof. Julia Ceruti
Capacitación Pedagógica para Graduados no Docentes: Prof. Camila Carlachiani
Capacitación, Perfeccionamiento y Posgrado: Prof. Ma. Laura Moneta Carignano
Extensión: Prof. Magdalena Cárcamo
Investigación y Publicaciones: Prof. Renata Bacalini
Trayecto de la Práctica: Prof. Julia Osella