Textos para la enseñanza universitaria

Coordinadores
Federico Navarro
Graciela Aparicio

Prólogo
Estrella Montolío

Autores
Manuel Eiras
Claudio Galván
Florencia Moragas
Federico Navarro
Cecilia Obregón
Alfredo A. Pisano
Alejandro Romagnoli
Gabriela S. Rusell

Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad

Universidad Nacional de Quilmes Editorial

Textos para la enseñanza universitaria

Universidad Nacional de Quilmes

Rector
Alejandro Villar

Vicerrector
Alfredo Alfonso

Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad

Coordinadores

Federico Navarro y Graciela Aparicio

Prólogo

Estrella Montolío

Autores

Manuel Eiras, Claudio Galván, Florencia Moragas, Federico Navarro, Cecilia Obregón, Alfredo A. Pisano, Alejandro Romagnoli, Gabriela S. Rusell

Universidad Nacional de Quilmes Editorial

Bernal, 2018

Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad / Manuel Eiras... [et al.]; coordinación general de Federico Navarro; Graciela Aparicio; prólogo de Estrella Montolío. - 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-558-499-0

1. Manual. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Eiras, Manuel II. Navarro, Federico, coord. III. Aparicio, Graciela, coord. IV. Montolío, Estrella, prólog.
CDD 378.007

© Federico Navarro y Graciela Aparicio, 2018
© Universidad Nacional de Quilmes, 2018

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352
(B1876BXD) Bernal, Provincia de Buenos Aires
República Argentina

editorial.unq.edu.ar
editorial@unq.edu.ar

ISBN 978-987-558-499-0

Queda hecho el depósito que marca la ley N° 11.723
Hecho en la Argentina

Índice

Prólogo. La transversalidad de la escritura en el siglo XXI 7
Estrella Montolío Durán

Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas 13
Federico Navarro

Capítulo I. Leer y escribir en la universidad 25
Alejandro Romagnoli

Capítulo II. Planificar un informe de lectura. 63
Claudio Galván

Capítulo III. Investigar fuentes 93
Florencia Moragas

Capítulo IV. Comparar y explicar fuentes. 131
Manuel Eiras

Capítulo V. Construir afirmaciones 179
Alfredo A. Pisano

Capítulo VI. Construir una voz autoral 217
Cecilia Obregón

Capítulo VII. Presentar oralmente un informe de lectura 257
Gabriela S. Rusell

Sobre los autores 285

Recursos didácticos

- Discutir
- Aprender
- Leer
- Escribir
- Conocer
- Ver y escuchar
- Explorar
- Actividad domiciliaria
- Consultar

Prólogo

La transversalidad de la escritura en el siglo XXI

Estrella Montolío Durán

Catedrática de Lengua Española. Universidad de Barcelona
Estudios del Discurso Académico y Profesional (EDAP)
Directora y coautora del *Manual de escritura académica y profesional*
<www.estrellamontolio.wordpress.com>; @emontoliod; <www.ub.edu/edap>

I

El manual que estas líneas prologan propone, entre otras reflexiones relevantes, una mirada analítica sobre los géneros textuales y la escritura académica.

Integrarse en un colectivo, especialmente, en uno académico o profesional, consiste, en buena medida, en adquirir sus tradiciones comunicativas (antiguas o recientes) y sus patrones discursivos, generalmente, tácitos y altamente codificados; esto es, consiste en aprender a elaborar los géneros que cada colectivo maneja. La relación entre género y sociedad está bien descrita en la bibliografía: los géneros son reflejos lingüísticos del consenso de un grupo para llevar a cabo una actividad social.

Algunos grupos profesionales manejan notificaciones, demandas, atestados, contratos, convocatorias; y alegatos, entrevistas, declaraciones, si incluimos los géneros de la oralidad, que con tanta frecuencia –cada vez más– no pueden desconsiderarse de los géneros que se escriben si se quiere dar cuenta de todo el proceso de la actividad social que la colonia de géneros construye. Otros grupos elaboran trabajos de investigación, exámenes, tests, reseñas, portfolios (adivinen a qué grupo nos estamos refiriendo); otros, historias clínicas o requisitos de proyectos o manuales de instrucciones. Muchos elaboran informes de uno u otro tipo, o presentaciones en PowerPoint que tal vez acaben siendo, aunque no están diseñados para ello, un documento impreso entregable.

¿Qué tienen en común todos estos formatos genéricos? La característica más destacada de los géneros es que no son inmutables; son un producto social, dijimos. Y, en consecuencia, están sometidos a las ineluctables y, a veces, vertiginosas transformaciones de la actividad organizativa humana. Y, así, los géneros cambian, se hibridan, se adaptan a nuevos escenarios comunicativos, a nuevas relaciones en las organizaciones, a nuevos productos, a nuevas modas.

Resulta imprescindible conocer y dominar las propiedades de los géneros que se utilizan en un determinado ámbito; de ahí que sea indispensable analizar y producir

textos a partir de buenos modelos genéricos para formar a quienes han de transitar en los escenarios laborales en el futuro inmediato (los estudiantes). Y todavía es más importante desarrollar la reflexividad de quienes habrán de elaborarlos, a fin de que sean capaces, no solo de reconocer los estándares vigentes, sino también los cambios genéricos que se vayan operando y sus causas, así como también de proponer y llevar a cabo modificaciones oportunas, si ello es preciso, en los géneros de su entorno, en ocasiones realizando tareas de adaptación discursiva que han de redundar en la eficiencia comunicativa de la organización. Si me preguntan, pues, acerca de la clave de los géneros en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura académica, entendida también como base de la escritura en las profesiones, mi respuesta es: exposición a buenos ejemplos y, sobre todo, mucha *práctica reflexiva*.

II

El género que estas líneas construyen, el prólogo, constituye un tipo de paratexto lábil, sin estándares claros.

En muchas ocasiones, el prólogo suele ser un género formulario, algo anodino, poco emocionante y que, a menudo, apenas aporta nada más allá de la trivialidad del supuesto prestigio de quien lo firma. Puesto que en la Introducción de esta obra colectiva a cargo del profesor Federico Navarro los lectores encontrarán la información esencial sobre este manual, diseñado para satisfacer con solvencia necesidades básicas de los estudiantes que empiezan su vida universitaria, permítanme ser un tanto indisciplinada, eludir las inercias del género y déjenme especular sobre el futuro de los estudios de escritura, entendidos como integrantes de los estudios de Comunicación, en un intento de, modestamente, escapar de lo predecible, de lo esperable en un prefacio.

Como se defiende en este manual, considero que quienes hoy se están formando en escritura, lectura y oralidad no han de hacerlo como si de tres disciplinas separadas se tratase, sino entendiéndolas de una manera transversal como ámbitos que interactúan de manera fructífera para enriquecer las capacidades comunicativas del estudiante.

Resulta crítico enfocar las técnicas de lectura hacia la mejora de la escritura y también de la presentación oral; diseñar el proceso de escritura para favorecer la fluidez de la lectura, optimizar la comprensión de las ideas y potenciar el impacto del mensaje defendido verbal y corporalmente ante un público. Y pienso que en esta formación transversal no podemos conformarnos con metodologías antiguas de las disciplinas tradicionales obsoletas, porque el objetivo es convertir a los estudiantes no solo en individuos comunicativamente solventes, sino también en los futuros líderes de la innovación y de la creatividad en el terreno de la comunicación.

En esta obra colectiva, se sientan las bases iniciales para que este programa formativo sea posible, porque, al conectar a los estudiantes que entran por primera vez en la universidad con las teorías actuales de la escritura y la cultura digitales, mediante metodologías transversales, se los inserta en el futuro de las disciplinas comu-

nicativas y se los estimula para que se sientan motivados e implicados en su propia formación como comunicadores.

A este respecto, los antropólogos culturales señalan que, a principios del siglo XXI, las personas que aspiren a entender la vida contemporánea necesariamente han de poseer competencia en cuatro niveles de alfabetización: lectoescritura, audiovisual, infográfica y multimedia. No parece que tenga mucho sentido en estos momentos separar a los estudiantes, en su aprendizaje universitario, de la alta tecnología que emplean para conectarse y comunicarse en su vida cotidiana, en muchas ocasiones como usuarios avanzados.

Salvo algún autor reticente al uso de la tecnología para el trabajo intelectual, la mayor parte de los profesionales del segundo decenio del siglo XXI, inmersos en la llamada Sociedad de la Información y del Conocimiento, escriben y leen documentos diseñados en pantallas y para estas, emplean procesadores de texto, programas de presentaciones en público y trabajan conectados al hipertexto multimedia que conocemos como internet. Este es el nuevo medio natural del ecosistema académico y profesional que sustituyó al entorno intelectual anterior que se difuminó con el siglo XX.

La pantalla es, de hecho, el nuevo soporte de comunicación. Es, casi, un nuevo espacio mental; es también el soporte tecnológico de la escritura multimodal. Además de la formación clásica en escritura, que sigue constituyendo el pilar de los saberes sobre comunicación escrita, los estudiantes actuales han de familiarizarse con conceptos novedosos inherentes al entorno digital, como arquitectura de la información interactividad, usabilidad, navegación hipertextual, escritura de microtextos o diseño de infografías.

Por ello, en la formación universitaria actual ya no podemos emplear exclusivamente textos escritos y transcripciones orales, porque en el mundo profesional se trabaja desde hace años con discursos multimodales. Esta evolución multimedia le ha permitido a la Lingüística reconectar con la tensión cultural de los tiempos, con la interdisciplinariedad que entrecruza transversalmente los lenguajes verbales, infográficos, audiovisuales e interactivos.

Vemos, pues, multimodalidad tanto en la escritura como en la oralidad expertas. Y también desarrollo del trabajo colaborativo en escritura. En nuestros días, los textos del ámbito público son, de manera creciente, producto de varias manos, de más de un cerebro. Es crucial, por tanto, que cada estudiante desarrolle su capacidad reflexiva de escritura para así poder también sintetizar, ampliar y revisar críticamente el trabajo de otros miembros de su equipo. De este modo, este prólogo sería diferente (bastante más trivial, sin duda), sin la colaboración de mis colegas, los doctores Sebastián Bonilla y M.ª Ángeles García. La comunicación escrita es ahora más que nunca actividad colaborativa.

En el éxito de este nuevo planteamiento, resulta estratégica la necesidad de trabajar con textos reales elaborados en los ámbitos profesionales y organizativos, como se hace en buena parte de este manual; y no únicamente con modelos literarios, como era preceptivo antaño, o con textos estrictamente informativos (medios de comunicación escrita, por ejemplo) o con fragmentos textuales aislados de la descripción y entendimiento de su contexto de producción. Sin desdeñar la lengua de la creación literaria, es importante que el trabajo de formación académica se enfoque hacia los

lenguajes profesionales para no acabar retroalimentando un constructo teórico abstracto propio del bucle autorreferencial de una universidad aislada del mundo real de la actividad humana profesional.

Los últimos estudios de psicología de la percepción y de neurociencia demuestran que el nuevo fenómeno universalizado de la lectura en pantalla ha dejado obsoletas las teorías tradicionales de la secuencialidad lectora, típica de la época de la imprenta. Hoy se investiga en ergonomía visual, en flujos de barridos visuales en la trayectoria de lectura, en la sistemática de los movimientos oculares del usuario que "escanea" una pantalla. Son nuevas rutinas perceptivas relacionadas con novedosas operaciones cognitivas que exigen que la teoría de la lectura y la escritura reflexione sobre nuevas formas de concebir la arquitectura de la información. Como complemento a estas ideas, en el capítulo II de este manual se recomienda el vídeo de la conferencia TED de Roger Domingo "¿El fin de la lectura tal y como la conocemos?" , que trata sobre este tema aún controvertido, pero ya del todo ineludible en el diseño de la formación de los estudiantes universitarios.

En los capítulos III y IV se analiza la complejidad de escribir en tiempos de internet y los criterios que nos permiten identificar la fiabilidad de la información obtenida en las fuentes internáuticas. El enfrentamiento con el magma del conocimiento humano universal accesible en internet provoca primero el vértigo y después el desánimo en muchos estudiantes universitarios, hasta el punto de llegar a preguntarse: ¿tiene algún sentido escribir sobre temas académicos si ya existen Google y Wikipedia?

La respuesta a esta pregunta es doble. Por un lado, es un anacronismo adoptar la misma actitud cognitiva ante la nueva cultura digital multimedia que la que era la normal en la anterior etapa audiovisual. La cultura audiovisual nos convertía en consumidores relativamente pasivos de contenidos; la nueva cultura multimedia nos transforma, en cambio, en usuarios interactivos que generan su propia información multimodal. Por otro lado, parece negligente seguir trabajando desconectados de la realidad telemática en unas aulas universitarias aisladas del entorno digital, haciendo simulaciones de los procesos de lectura, escritura y presentación pública de contenidos, cuando internet es un medio de publicación universal abierto y que permite conectar lo académico con el hábitat comunicativo global, ya que permite leer y escribir en Twitter, Wikipedia, WordPress o ver y producir vídeos de presentaciones reales en YouTube o Vimeo.

Otro valor añadido que la formación universitaria en escritura y en comunicación ha de aportar al desarrollo de las habilidades comunicativas solventes de sus nuevos estudiantes, genuinos nativos digitales, es el espíritu de la claridad comunicativa, siguiendo la línea de un movimiento internacional, Lenguaje Claro, que promueve recomendaciones para que los documentos públicos eviten la opacidad y la ampulosidad, y persigan, por el contrario, alcanzar a ser comprendidos de la forma más cómoda posible. Todos, en tanto que ciudadanos, socios, copartícipes, clientes o integrantes de una relación organizativa tenemos derecho a comprender el discurso de los servicios públicos y de las instituciones que financiamos con impuestos o con compras, ya sean leyes, noticias, información médica, contratos bancarios o manuales de instrucciones.

El propósito de la claridad comunicativa, el uso del Lenguaje Claro, exige una revisión y un rediseño profundo de los textos y los discursos en todos sus niveles: vocabulario, sintaxis oracional, marcadores discursivos, estructuras textuales y retóricas, organización efectiva de las ideas, usabilidad de la información, etc. Y cabe añadir que urge que los especialistas en Lingüística Hispánica propongan (propongamos) al movimiento internacional nuevas recomendaciones de redacción clara más exhaustivas y rigurosas que las actuales, y más acordes con la sintaxis del español.

Este nuevo escenario de escritura tecnológica y enriquecida con lenguajes visuales no implica, en absoluto, que el conocimiento de las múltiples técnicas lingüísticas y textuales cuyo conocimiento se requiere para llevar a cabo una escritura planificada eficaz haya devenido obsoleto o inútil. Muy al contrario: en esta sociedad de escritura multimodal, resulta fundamental el dominio de aspectos multinivel como, entre otros, los mecanismos propios de las secuencias textuales; la elaboración de operaciones textuales diversas; los procedimientos de conexión y coherencia –desde el uso de conectores y todo tipo de secuencias conectivas hasta las formas lingüísticas para mantener claro y activo el acceso al referente–; las formas expresivas de la búsqueda de objetividad científica; el uso adecuado de los signos de puntuación; la elaboración de párrafos eficaces de acuerdo con la consideración de soporte de escritura, documento elaborado, ubicación en el texto; la riqueza y precisión léxicas o el conocimiento de la normativa morfosintáctica y ortográfica.

El último capítulo del manual, dedicado a la oralidad, trabaja de manera muy acertada con el formato de las conferencias TED, el nuevo estándar holístico de las presentaciones en público, con esa atractiva estructura transversal que asocia la más alta divulgación de ideas innovadoras con procedimientos oratorios muy eficaces, como el *storytelling* de experiencias personales y la alta motivación comunicativa del experto. Otros formatos especialmente adecuados y fructíferos en la universidad que se están mostrando muy bien valorados por los estudiantes son el *pecha kucha* (presentación de una idea inspiradora que usa como único soporte una pantalla en la que pasan veinte imágenes a razón de veinte segundos cada una de ellas, lo que crea un ritmo oratorio dinámico y atento a lo que pueda interesar al auditorio) y el *elevator pitch*, una herramienta ya clásica en las presentaciones de iniciativas empresariales y de jóvenes investigadores doctorales en formación en las que emprendedores o investigadores disponen escasamente de entre dos y cinco minutos para sintetizar su idea y demostrar que la conocen. Y pueden sintetizarla y saben comunicarla con un entusiasmo contagioso porque creen en ella.

En definitiva: en nuestro mundo globalizado y accesible, como se defiende en este manual, es básico conectar nuestras aulas universitarias con el entorno comunicativo *extramuros* de las organizaciones sociales, profesionales e institucionales.

Introducción

Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas

Federico Navarro[1]

Lectura, escritura y oralidad en educación superior

Las *prácticas letradas académicas* (Lillis & Scott, 2007; Lea & Street, 2006), también conocidas como "literacidades académicas", engloban las actividades de lectura, escritura y oralidad propias de las diferentes carreras y etapas de formación universitaria. Así, el modo en que se demuestran hipótesis, se investigan y recolectan evidencias, se cita y discute la bibliografía, se socializa el conocimiento nuevo, se valida un tema de investigación o se construye una voz autoral constituye la cultura de cada disciplina e impacta en sus prácticas letradas.

La escritura como práctica permite entender mejor que existen diferentes escritores y trayectorias, culturas y lenguas, contextos y usos, y estas prácticas diversas corresponden a escrituras distintas. No se trata solo de los textos, sino de los diversos elementos personales, situacionales y sociales que los rodean: conductas, actitudes, eventos y vínculos (Barton & Hamilton, 2000). Las formas de leer y escribir no académicas, propias, por ejemplo, del sociolecto de los adolescentes o de la comunicación vernácula en redes sociales, también son prácticas letradas válidas, con sus propias características culturales y retóricas.

Las prácticas letradas académicas se manifiestan y organizan en clases tipificadas de textos académicos, o *géneros discursivos* (Bajtín, 2005). Los géneros discursivos son clases más o menos estables de textos escritos, orales o multimodales. Son reconocibles por la comunidad, circulan de cierta manera y en ciertos espacios, y los elaboran y reciben ciertos participantes. Tienen determinados objetivos y temáticas, y se escriben según cierta estructura, gramática y vocabulario específicos. Lo interesante de los gé-

[1] Agradezco el financiamiento otorgado por el Fondo Basal para Centros de Excelencia proyecto FB0003 de PIA-CONICYT, por el Proyecto FONDECYT de iniciación N.° 11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile, que permitió la escritura de este texto y la edición de este volumen durante mi estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile.

neros discursivos es que son reconocibles y predecibles, pero al mismo tiempo varían según el escritor o hablante, la situación, el momento histórico y el entorno social e institucional.

En la universidad, los estudiantes deben producir géneros de formación académica, es decir, géneros que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares (Nesi & Gardner, 2012). Dentro de los géneros de formación académica propios de la educación superior se incluye el examen presencial, el examen domiciliario, la monografía, el informe de lectura, el ensayo, la tesina, entre otros.

Las prácticas letradas académicas y los géneros discursivos escritos y orales de la universidad se vinculan estrechamente a la organización institucional y académica de las disciplinas y a los marcos epistemológicos, tanto teóricos como metodológicos, que las caracterizan, incluyendo las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en educación superior y contextos científicos profesionales (Hyland, 2004, p. 11). Por estos motivos, las prácticas y géneros varían en diferente grado según si se elaboran en Ingeniería o en Historia, en investigación empírica o teórica, en español o en inglés, en una institución argentina o alemana, en el grado o el posgrado, para un docente o para un jefe, entre otras múltiples variables. De hecho, las fronteras entre áreas y disciplinas son difusas y cambiantes, y dependen de tradiciones, objetos de estudio, grados de interdisciplinariedad, entre otras variables. Por este motivo, no puede asociarse directamente una carrera con una disciplina, ni una disciplina con un espacio de desempeño profesional, ni tampoco puede delimitarse de forma estática y discreta el discurso de una disciplina.

Desde este punto de vista, la formación en educación superior supone para el estudiante un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural. Al contrario de lo que comúnmente se cree, la formación universitaria no consiste solamente en el aprendizaje de contenidos disciplinarios, sino en una verdadera *enculturación* del estudiante (Prior & Bilbro, 2011) en las prácticas y hábitos académicos que configuran las áreas, las disciplinas y las carreras. En términos más específicos, para poder transitar la universidad, el estudiante debe reforzar y desarrollar habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas y autorregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas, identificar errores y su reconducción, organizar el tiempo) (Ezcurra, 2011) y, de manera crucial, habilidades comunicativas orales y escritas para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular. Estas habilidades no consisten solamente en qué y cómo leer, escribir y comunicarse oralmente, sino en habilidades metacognitivas y metalingüísticas críticas que permitan analizar situaciones nuevas, reconocer expectativas y demandas retóricas (objetivos comunicativos, interlocutores, patrones discursivos, formatos), y adecuarse a ellas o negociarlas, discutirlas y transformarlas en la medida de lo posible. Estas habilidades comunicativas, focalizadas es-

pecialmente en la lectura y la escritura, se diferencian de las habilidades necesarias para participar en las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad.

A su vez, al finalizar la formación universitaria, el desempeño profesional de los graduados universitarios requiere habilidades comunicativas diversas, en general poco anticipadas por la formación de grado (Cassany & López, 2010). Los graduados deben poder comprender y prepararse activa y críticamente para las exigencias y expectativas retóricas de los nuevos espacios que ocuparán; adecuarse a los distintos géneros discursivos que deberán producir de forma oral, escrita y multimodal; y adaptar y transformar sus conocimientos a nuevos objetivos e interlocutores (transposición didáctica; comunicación con interlocutores con formaciones diversas; negociación de sus aportes en actividades de gestión de emprendimientos e industrias culturales).

En general, estos saberes no se constituyen como objeto de enseñanza explícito, sino que forman parte del currículum oculto (Schleppegrell, 2004), aunque sí son evaluados, e imponen un desafío adicional a los estudiantes de menores recursos y capital cultural. Los textos mejor dichos o escritos son usualmente los que obtienen una mejor calificación y recepción (Rosales & Vázquez, 2006). Así, leer, escribir y comunicarse oralmente son habilidades clave para el desempeño de los estudiantes tanto en su formación en educación superior como en su inserción y desempeño profesional. La enseñanza explícita de estos saberes letrados promovería la excelencia educativa y la democratización del acceso, permanencia y graduación en educación superior.

En ocasiones, se opta por no enseñarlos, sea por desconocimiento de la didáctica necesaria, por falta de oportunidades institucionalizadas para hacerlo, por rechazo a una supuesta reproducción de los discursos hegemónicos o por una concepción romántica de la creatividad y la expresividad no pautada. Sin embargo, no enseñar lectura, escritura y oralidad tiene como consecuencia la reproducción, en el ámbito escolar, de las inequidades e injusticias sociales con las que llegan los estudiantes a un ámbito que tiene como uno de sus objetivos, justamente, democratizar las oportunidades de acceso a la educación de calidad (Rose & Martin, 2012).

Potencial epistémico y retórico de la lectura, la escritura y la oralidad

La alfabetización avanzada (Navarro, 2012) engloba las iniciativas y procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades comunicativas escritas, orales y multimodales necesarias para desempeñarse en el nivel medio-superior, superior y profesional, dando cuenta de los espacios de transición entre estas etapas de formación superior y de las tensiones existentes entre los diferentes niveles, instituciones y disciplinas de pertenencia.

La dificultad principal que enfrenta la alfabetización avanzada para su institucionalización, curricularización y adopción en las prácticas de enseñanza en las carreras y disciplinas es que requiere un conocimiento especializado: el de la didáctica de la escritura científico-académica y profesional (Adler-Kassner & Wardle, 2015) y el de

la gestión de programas de escritura (Malenczyk, 2013). La enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad es un saber específico con varias décadas de tradición a nivel internacional y regional y que requiere un entrenamiento y desarrollo específico que la mayoría de los docentes de las disciplinas e, incluso, de la lingüística y la educación, no tienen.

Primero, se requiere una teoría de la enseñanza y del aprendizaje que sea específica de la adquisición de habilidades retóricas y de las tecnologías de la escritura y de otros modos retóricos; un profesor de biología no puede enseñar sin más la lectura y escritura de su disciplina de la misma manera que un hablante de español no puede enseñar sin un entrenamiento previo su lengua a un hablante de chino o croata. Segundo, se requiere una teoría funcional, comunicativa, dinámica y contextualizada de la lengua y sus componentes; sin este tipo de conocimiento, los profesores pueden tender a manejar teorías anacrónicas e intuitivas de la lengua que ponen el foco en el léxico, la normativa o el formato. Tercero, implica la utilización de un metalenguaje especializado y adecuado pedagógicamente para nombrar los objetos de enseñanza; con este metalenguaje, los profesores pueden indicar y nombrar aquello que enseñan, como, por ejemplo, "nominalización", "reforzador", "estructura retórica" o "género discursivo".

Abordar explícitamente la enseñanza de habilidades comunicativas para desempeñarse de forma adecuada y crítica en las prácticas letradas científico-académicas y profesionales en educación superior es importante en un doble sentido. Por un lado, es preciso escribir, leer y comunicarse oralmente para aprender, ya que estas prácticas letradas sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender contenidos disciplinares (Carlino, 2004, p. 8). Este aspecto se denomina "potencial epistémico de la escritura" o "escribir para aprender" (McCutchen, Teske & Bankston, 2008). Por el otro, es preciso aprender para escribir, leer y comunicarse oralmente, ya que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada ámbito y disciplina (Rose & Martin, 2012, p. 18; Nesi & Gardner, 2012, p. 3). Este aspecto se denomina "potencial retórico de la escritura" o "aprender para escribir" los géneros propios de las carreras y las disciplinas de referencia (Bazerman *et al*., 2016). Los textos que los estudiantes universitarios escriben, los textos que los docentes universitarios usan en sus cursos y los textos que los expertos publican en revistas especializadas o debaten en congresos científicos no pueden considerarse como expresiones individuales y aisladas, sino que se insertan en un conjunto de prácticas letradas académicas donde confluyen acuerdos, disputas, expectativas y antecedentes disciplinares.

Iniciativas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en educación superior

En las últimas dos décadas, numerosas instituciones de educación superior en la Argentina y otros países –y de forma más reciente, diferentes organismos y empresas profesionales– han asumido curricularmente el hecho de que la lectura, la escritura

y la oralidad científico-académicas y profesionales requieren una enseñanza y un acompañamiento específico en cursos de escritura especializados (cf. Tapia Ladino *et al.*, 2016). Estos cursos deben poseer ciertas características.

Primero, no pueden circunscribirse a un entrenamiento previo al ingreso a las carreras, porque la formación en escritura disciplinar es un proceso continuo que requiere la vinculación permanente entre prácticas comunicativas, contenidos disciplinares y marcos epistemológicos. En este sentido, los cursos de escritura deben articularse a lo largo de todo el grado, con objetivos específicos para cada etapa de formación y con una fuerte vinculación con las necesidades y objetivos de cada carrera. Sin embargo, dentro de esta formación continua, los cursos ubicados al comienzo de las carreras cumplen un papel preponderante, ya que acompañan el proceso crítico de enculturación de los estudiantes ingresantes.

Segundo, deben simultáneamente hacerse cargo de nivelar las inequidades y heterogeneidades de formación de las trayectorias personales previas de cada estudiante en el sistema educativo, de las necesidades comunicativas efectivas que enfrentan los estudiantes en el momento de cursar, y de las habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño futuro en el grado universitario. Para simplificar, deben compensar lo anterior, enseñar lo que se necesita en el momento y anticipar necesidades futuras.

Tercero, deben seguir una concepción de la escritura y la comunicación en general como proceso planificado y automonitoreado, con diferentes etapas previas al escrito final; como proceso complejo, con integración de dimensiones lingüísticas; colaborativo, con negociación y aportes de autores y roles diferentes; investigativo y estratégico, con análisis de los requerimientos culturales y retóricos de los destinatarios, de la situación, de la disciplina y del género discursivo; y significativo y situado, con lectura y escritura de géneros, temas y textos disciplinares relevantes para cada etapa de la carrera que transita el estudiante.

En términos más amplios, una concepción de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas letradas académicas situadas disciplinar y culturalmente, con variaciones históricas y sociales, negociadas en distintas situaciones comunicativas, y con una metodología de enseñanza específica, requiere que este tipo de cursos sean acompañados por iniciativas de formación, investigación e institucionalización. Concretamente, es necesario fomentar iniciativas de investigación especializada de esas prácticas letradas que brinden insumos para construir objetos de enseñanza válidos; iniciativas de formación y colaboración docente e institucional entre disciplinas, unidades académicas y niveles educativos que fomenten la interdisciplinariedad, la formación continua a lo largo de la educación media-superior y superior y la formación en didáctica de la escritura, lectura y oralidad académicas; e iniciativas de innovación curricular que permitan incorporar estas iniciativas en los planes y programas de estudio de las carreras.

Por tanto, las iniciativas de enseñanza de prácticas letradas deben insertarse en un verdadero programa de escritura (Adler-Kassner & O'Neill, 2010) que las articule y oriente, les dé continuidad y pueda desarrollar nuevas propuestas según las necesidades emergentes.

Didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica

La didáctica de la enseñanza de la escritura académica a partir de la noción de género discursivo permite integrar, de forma natural, ciertos rasgos clave: es significativa, articulada, socioconstructivista, participativa, crítica y explícita.

Es significativa porque enseña contenidos y habilidades, orientados a fines y adecuados para ciertos contextos, que tienen sentido para los estudiantes; en efecto, los textos que leen o producen se vinculan con sus carreras y con sus necesidades. Es articulada porque se explicitan las relaciones entre los diferentes niveles y aspectos de los géneros discursivos; sacar una coma o agregar un reforzador en la introducción de un informe impacta en el tipo de lector imaginado o en los objetivos de la sección. Es socioconstructivista porque no se transmite al estudiante una plantilla de rasgos para escribir correctamente, sino que se enseñan estrategias para entender textos, situaciones y expectativas siempre cambiantes; el estudiante se familiariza con situaciones y textos, los deconstruye y discute, los ejercita e internaliza. Es participativa porque se estimula que los estudiantes lleven a cabo prácticas e iniciativas propias de la institución, de la carrera y de la disciplina y que se vinculen con sus miembros, por ejemplo, entrevistando profesores o investigando la inserción profesional de los graduados. Es crítica, porque las prácticas comunicativas de las distintas esferas no se enseñan como naturales, inmodificables o superiores a otras, sino como acuerdos en tensión, cambiantes y a veces contradictorios. Finalmente, es explícita porque el profesor debe favorecer, guiar y modelar los procesos de aprendizaje a partir de propuestas pedagógicas teóricamente sólidas.

Cursos de lectura, escritura y oralidad académicas

Departamentalización de cursos de lectura y escritura académicas

El ingreso irrestricto a la educación superior pública y gratuita de calidad es un rasgo característico de las universidades argentinas. En ese marco, las últimas décadas mostraron una explosión de la matrícula y de expansión de los sistemas universitarios en toda la región (Fernández Lamarra & Costa de Paula, 2011). En el caso de la Argentina, se pasó de 48 universidades y 416 000 estudiantes en 1983 a 101 universidades y 1 830 743 estudiantes 30 años después (SPU, 2013), incluidas tanto las entidades públicas como privadas.

Este crecimiento, que contó con el ingreso masivo de estudiantes primera generación de universitarios en sus familias, llevó a la instauración generalizada de cursos de nivelación o aprestamiento universitario. Estos cursos suelen ser obligatorios, masivos, comunes a todas las carreras y previos al ingreso propiamente dicho al grado universitario, y se ocupan de saberes tales como la matemática, la escritura académica, la vida universitaria o la historia regional. En particular, los cursos de lectura y escritura académicas se enfrentan con grandes desafíos, ya que utilizan

materiales transversales en términos de temas, contenidos y habilidades, destinados a un público indiferenciado disciplinarmente, con docentes poco vinculados con las carreras que seguirán los estudiantes y con cierto foco en la resolución y nivelación de carencias previas.

Las asignaturas Lectura y Escritura Académica (LEA) y Textos de Economía y Administración (TEA), iniciadas en 2016, constituyeron un esfuerzo por departamentalizar el antiguo Curso de Ingreso - Eje Lengua de la Universidad Nacional de Quilmes, en sus distintas modalidades. La departamentalización permitió comenzar a abordar algunos de aquellos desafíos: se elaboraron materiales específicos a de carreras del Departamento de Economía y Administración, en consulta con los miembros expertos de la comunidad de aprendizaje específica (cf. Montolío, 2007); se conformaron grupos de estudiantes ingresantes con intereses disciplinares comunes; se responsabilizó por los cursos a un grupo de docentes con pertenencia departamental y formación continua en los contenidos de las carreras, que tuvieron a cargo la elaboración de materiales didácticos específicos, piloteados en el aula y actualizados bibliográficamente; y se siguió un enfoque pedagógico basado en géneros discursivos que simultáneamente aborda diferencias de formación previas, ejercita la comunicación en situaciones nuevas creadas en las aulas y prepara para desafíos futuros en las respectivas carreras.

Lectura y Escritura Académica

Lectura y Escritura Académica (LEA) se ubica en el primer cuatrimestre del Ciclo Introductorio del Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina). Tiene una carga horaria de 72 horas distribuidas en dos clases por semana de dos horas de duración. Se justifica curricularmente como el primer paso en la enculturación de los estudiantes que ingresan a la universidad: es necesario que los estudiantes aprendan o refuercen qué experiencias tienen los escritores y qué expectativas tienen los lectores en educación superior, qué rol tiene la autoría académica y qué constituye una fuente científicamente válida y relevante, cómo se incluyen voces de otros y cómo se las evalúa y compara para construir una voz propia y al mismo tiempo adecuada, entre otras habilidades clave y transversales.

Por este motivo, se focaliza en la enseñanza de habilidades de lectura, escritura y oralidad comunes a la universidad, se leen textos de divulgación y se escriben textos académicos básicos. El eje temático que articula el corpus de lectura es empresa, sostenibilidad y responsabilidad social. En concreto, se leen textos disciplinares de divulgación y un libro completo; estos textos se ubican a medio camino entre el discurso científico y otros discursos sociales con los que el estudiante puede tener más familiaridad. El libro completo aborda temáticas amplias (literatura, sociedad, historia) que resulten de interés para los estudiantes, no solo por la importancia de sus contenidos y la complejidad de leer una obra completa, sino también para favorecer la familiarización con el objeto libro. Respecto de la escritura, se elaboran géneros de formación generales a la universidad (parcial, informe de lectura, definición de

enciclopedia). A su vez, se enseñan contenidos de gramática aplicada y metahabilidades de monitoreo y reflexión sobre lectura y escritura. Este último aspecto se refuerza a partir de la lectura de textos sobre lectura y escritura (historia, aprendizaje, encuadre estratégico y cultural).

Esta asignatura sirve de base para Textos de Economía y Administración (TEA), asignatura también ubicada en el Ciclo Introductorio, pero focalizada en la enseñanza de habilidades de lectura y escritura específicas de las áreas, disciplinas y carreras del Departamento de Economía y Administración. Al modo de los cursos de segundas lenguas como inglés o francés, LEA y TEA repiten ciertos temas, pero difieren en el enfoque, en el tipo de ejercicios y en la profundización. Además, como la enseñanza de habilidades no se parece a una lista correlativa de contenidos, LEA y TEA se complementan y refuerzan mutuamente.

El objetivo general de Lectura y Escritura Académica es que el estudiante amplíe y desarrolle habilidades generales de comunicación oral y escrita científica y académica. Como objetivos particulares, se busca que el estudiante lea, comprenda y exponga fragmentos de divulgación científica, periodismo científico y ficción científica en formatos diversos (libro completo, capítulos de libros, páginas web, diarios, revistas de divulgación científica); escriba un informe de lectura en equipo, entre otros géneros de formación académica; se familiarice con contenidos básicos vinculados a economía y administración a partir del eje temático empresa, sostenibilidad y responsabilidad social; y aprenda a usar sus capacidades analíticas y desarrolle una actitud crítica frente a los saberes y prácticas académicas.

Programa de contenidos y habilidades

LEA se organiza en siete capítulos que estructuran una formación articulada y gradual en habilidades retóricas académicas necesarias para la elaboración de un escrito complejo y grupal: el *informe de lectura*. Este es un género de formación académica que busca que los estudiantes seleccionen, contextualicen, presenten y contrasten distintas fuentes académicas o de divulgación sobre un mismo tema. Se trata, como puede apreciarse, de una actividad fundamental en el desempeño dentro del grado universitario. La originalidad de la producción estudiantil radica en la identificación de un tema, la selección de fuentes relevantes y la construcción de ejes de lectura contrastiva de fuentes. El profesor evalúa la investigación y selección de un tema y fuentes relevantes; la construcción de una voz autoral neutral, académica e informada; la inclusión, reformulación y evaluación de citas que demuestren las hipótesis de lectura; y la capacidad de negociar la escritura colaborativa con pares en un trabajo completo, articulado, cohesivo y coherente. El trabajo tiene varias entregas de instancias de planificación general y de secciones particulares.

En el capítulo I, "Leer y escribir en la universidad", se reflexiona sobre las especificidades de la lectura y la escritura en la universidad y de los géneros discursivos académicos y se problematizan las experiencias y dificultades de escritores ingresantes y expertos. En el capítulo II, "Planificar un informe de lectura", se exploran

las formas de leer y los rasgos básicos del género informe de lectura y su planificación y se investigan las prácticas letradas y académicas en la universidad. En el capítulo III, "Investigar fuentes", se aprende la especificidad de la autoría científica, los criterios para buscar y seleccionar fuentes académicas adecuadas y la escritura de una introducción a un informe de lectura. En el capítulo IV, "Comparar y explicar fuentes", se ejercitan estrategias para vincular, contrastar y evaluar fuentes, se identifican los rasgos que distinguen fuentes y se aprenden estrategias y recursos para citar. En el capítulo V, "Construir afirmaciones", se elaboran definiciones en el género entrada de enciclopedia, se ejercita la reformulación y la revisión para ganar consistencia, la puntuación y la subordinación y el uso de organizadores del discurso. En el capítulo VI, "Construir una voz autoral", se aprende a personalizar y despersonalizar para la construcción de autoridad científica, se mitiga y refuerza para negociar con los saberes y expectativas de los lectores, y se elabora una conclusión de informe de lectura. Finalmente, en el capítulo VII, "Presentar oralmente un informe de lectura", se elabora un guion de exposición, se distribuyen roles estratégicamente y se ejercitan recursos no verbales para la eficacia comunicativa.

Metodología y evaluación

Los cursos de lectura, escritura y oralidad académicas siguen una metodología de taller de enseñanza de habilidades comunicativas situadas con guía docente y participación activa individual y grupal de los estudiantes.

Se fomenta la reflexión e investigación crítica y estratégica de los estudiantes sobre las características culturales y retóricas de los entornos académicos y disciplinares en los que se insertan y de los géneros que allí circulan (Motta-Roth, 2009); la facilitación de instancias de ejercitación de la lectura y la escritura como procesos complejos, pautados y planificados; la enseñanza de herramientas y estrategias de lectura y escritura; y la enseñanza de herramientas y estrategias metalingüísticas y metacognitivas de identificación, planificación y monitoreo de las necesidades comunicativas en diferentes entornos.

Se utilizan técnicas diversas de monitoreo y evaluación en clase, como evaluación interpares, construcción de instructivos y consignas, elaboración de mapas conceptuales, transformación de textos, análisis de modelos positivos y negativos, etc.

Se sigue un enfoque de escritura transversal: las diferentes unidades se organizan como pasos necesarios, pautados y monitoreados para la elaboración de un escrito domiciliario académico final. Se incluyen entregas parciales de secciones o de versiones del trabajo final. Este enfoque facilita la producción de un escrito complejo; permite internalizar el carácter complejo, pautado y planificado de la escritura; y economiza y da sentido a las instancias de escritura, corrección y reescritura.

Las formas de evaluación de la asignatura son diversas y complementarias. Se fundamentan en una concepción de la comunicación escrita como una habilidad compleja, situada culturalmente, de aprendizaje gradual y continuo, y de elabora-

ción pautada y monitoreada. Se focaliza tanto en el proceso como en el producto, en lo individual y en lo social, y en lo analítico y en lo holístico.

Las instancias de evaluación se conforman de parciales individuales presenciales, focalizados en la evaluación de habilidades de lectocomprensión y escritura, contenidos lingüísticos y control de lectura de la bibliografía obligatoria; trabajos prácticos individuales breves; trabajo en clase; informe elaborado de forma gradual y grupal, con entregas parciales; presentación oral del trabajo grupal; y portafolio con los escritos del cuatrimestre, completados, revisados y reescritos si fueron desaprobados, entregados al final de la cursada.

Bibliografía

Adler-Kassner, L. y O'Neill, P. (2010). *Reframing writing assessment to improve teaching and learning*. Logan: Utah State University Press.

Adler-Kassner, L. y Wardle, E. (Eds.). (2015). *Naming What we Know. Threshold Concepts of Writing Studies*. Logan, EE. UU.: Utah State University Press.

Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Londres y Nueva York, Reino Unido y EE. UU.: Routledge.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016 [2005]). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, República Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Edición de Federico Navarro.

Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires, República Argentina: Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile, Chile: Ariel.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). Los Polvorines, República Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M. d. F. (2011). Introducción. En N. Fernández Lamarra y M. d. F. Costa de Paula (Eds.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 9-34). Tres de Febrero, República Argenetina: EDUNTREF.

Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan, EE. UU.: The University of Michigan Press.

Lea, M. y Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice, 45*(4), 368-377.

Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics, 4*(1), 5-32.

Malenczyk, R. (Ed.). (2013). *A rhetoric for writing program administrators*. Anderson, Carolina del Sur, EE. UU.: Parlor Press.

McCutchen, D., Teske, P. y Bankston, C. (2008). Writing and Cognition: Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 554-578). Nueva York y Londres, EE. UU. y Reino Unido : Taylor & Francis.

Montolío, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. En A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregui, J. Robisco y M. Ruiz (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 17-34). Utrecht, noviembre 2006. Utrecht, Países Bajos: Instituto Cervantes.

Motta-Roth, D. (2009). The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 317-351). Indiana, EE. UU.: The WAC Clearinghouse & Parlor Press

Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 12*(6), 49-83.

Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Prior, P. y Bilbro, R. (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló (Ed.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 19-32). Londres, Reino Unido: Emerald.

Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña, 16*, 47-118.

Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Londres, Reino Unido: Equinox.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling*. Mahwah, NJ, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.

SPU (2013). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.

Tapia Ladino, M., Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Bazerman, C. (2016). Milestones, Disciplines and the Future of Initiatives of Reading and Writing in Higher Education: An Analysis from Key Scholars in the Field in Latin America. *Ilha do desterro* (Higher Education Writing Studies in Latin America Special Issue), *69*(3), 189-208.

Capítulo I

Leer y escribir en la universidad

Alejandro Romagnoli

1. La lengua y sus variedades

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

1. **¿Hablamos y escribimos siempre de la misma manera? Ejemplificar.**
2. **¿Cuáles son los factores que determinan nuestra manera de expresarnos?**
3. **¿Existen formas mejores que otras? Justificar.**

El objetivo de esta actividad es recuperar reflexivamente las creencias de los estudiantes acerca del tema de la sección. Tiempo estimado de la actividad: 20 min.

Las lenguas no son homogéneas, ya que en su interior conviven muchas variedades, una multiplicidad de formas de habla. Aquí se caracterizarán algunas de ellas, sobre las que conviene reflexionar a la hora de iniciarse en la práctica de la lectura y escritura académicas.

Aunque no exista una lengua homogénea, al mismo tiempo resulta evidente que no es caprichosa la denominación "*la* lengua española", "*la* lengua inglesa" o "*la* lengua francesa": son formas de referirse a las *lenguas nacionales*. Estas son el resultado de la supremacía de un habla local que se convierte en la lengua oficial de un Estado al imponerse por la organización administrativa y la vida cultural, tal como lo señalan Ducrot y Todorov (1995, p. 76).

Un *dialecto* es una variedad lingüística según la geografía. Una gran distinción en la lengua española se refiere a las variedades utilizadas en España y en América, en las que a su vez pueden reconocerse otras segmentaciones, ya que, por ejemplo, el español que se habla y se escribe en la Argentina se diferencia del utilizado en otros países de América Latina. Por otro lado, cuando se dice "el español de Argentina", en ocasiones no se alude sino a una subvariedad, que es la del español *rioplatense*, que no agota las formas de habla existentes dentro del territorio nacional. Es en el léxico donde se manifiestan de forma más notoria estas diferencias (*v. g.* "niño", "pibe", "chaval", "guri", "chamaco", "chiquillo"), pero se verifican asimismo en los diferentes

niveles de la lengua (*v. g.* el voseo y el yeísmo son rasgos característicos del español rioplatense).

La categoría de *sociolecto* se relaciona con la posición social de los hablantes. La posición socioeconómica y el grado de escolarización determinan diferencias en el uso de la lengua, que se ha esquematizado en términos de niveles: bajo (o vulgar), medio y alto (o culto). Es evidente que estas determinaciones no son directas, lo que hace compleja la categoría; es decir, a cierta posición social y a cierto nivel de escolarización no le corresponde necesariamente el uso de ciertos recursos lingüísticos, aunque sí se registran regularidades. Por lo demás, dado que el grado de escolarización es uno de los elementos determinantes del sociolecto, es posible comenzar a advertir su vínculo con el discurso académico, cuyas características se estudiarán más adelante.

En cuanto a la noción de *idiolecto*, hace referencia a "la manera de hablar propia de un individuo, considerada en lo que tiene de irreductible a la influencia de los grupos a que pertenece ese individuo" (Ducrot & Todorov, 1995, p. 74).

No deben confundirse los conceptos anteriores (dialecto, sociolecto, idiolecto), referidos a variaciones en el uso del código lingüístico según las particularidades de los hablantes, con el concepto de *registro*, que alude a variaciones en relación con el uso en situaciones específicas. Los registros, que pueden mantenerse o cambiarse en una situación comunicativa determinada, no constituyen unidades discretas, sino que se dan en un continuo. Algunos rasgos con los que suelen caracterizarse son los siguientes: elaborado, cuidado, culto, técnico, familiar, especializado, protocolario, común o general, solemne, neutro, expresivo, espontáneo, argótico, marginal, planificado, popular, etc. (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999, p. 327). Por ejemplo, las situaciones de comunicación propias de la esfera académica suelen dar como resultado textos caracterizados por su alto grado de elaboración, planificación, especialización y por la presencia de términos técnicos, mientras que un diálogo cotidiano entre dos amigos está marcado, en cambio, por los rasgos de familiaridad y espontaneidad.

En su *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Ducrot y Todorov (1995, p. 74) denominan geolingüística al "estudio de todas las variaciones relacionadas con la implantación, a la vez social y espacial, de los usuarios de una lengua". Además de los conceptos de "idiolecto", "dialecto" y "lengua nacional", allí pueden consultarse los de "jerga", "mezcla de lenguas" y "multilingüismo".

Leer el siguiente texto.

¿Quién legitima el idioma?
Por *Ricardo Soca*

El gobierno de España, por medio de la corporación estatal Instituto Cervantes, ha avanzado un nuevo paso en el sentido de asegurarse el timón normativo de nuestra lengua, al crear el Servicio Internacional de Evalua-

ción de la Lengua Española (SIELE), que se presenta como "un único examen de español para todo el planeta" (*El País*, Madrid, 2/7/2015).

A fin de poner un pie en América para legitimar su poder sobre la lengua de todo el mundo hispanohablante, el Instituto Cervantes incluyó a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), además de la Universidad de Salamanca, que con sus 800 años de vida perfuma el proyecto con el rancio aroma de la tradición, tan caro a la filología oficial española.

El acuerdo para la puesta en marcha de este certificado internacional fue firmado en México en ceremonia presidida por los reyes de España, una señal para los hispanohablantes acerca de quién manda en la normativa de nuestra lengua. Felipe VI, dígase de paso, es presidente de honor del Instituto Cervantes.

Como parte de esta estrategia, se invisibiliza el Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), que es expedido por el gobierno argentino con el respaldo de más de veinte universidades de ese país. Para España y para toda América, excepto quizá el Cono Sur, el CELU no existe; lo ignoran los españoles y lo ignoramos los americanos.

La reina Letizia identifica simbólicamente a la corona como nueva abanderada de la posición de España en el papel de dueña y señora de la lengua de todos, al agradecer al Instituto Cervantes por encabezar, en nombre del reino, la épica cruzada de llevar el español a los *infieles* que hablan otras lenguas: "Gracias por llevar la lengua y la cultura en español a tantos lugares", "por ser la referencia más sólida en la formación de profesores de una lengua como segundo idioma", manifestó recientemente.

El siglo XIX, tras la pérdida de las colonias, se convirtió en uno de los más negros de la historia de España, que se empobreció considerablemente y se sumergió en una serie de crisis políticas que llevaron, en 1898, a la pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas. País pobre ante sus vecinos enriquecidos, el reino peninsular se propuso entonces lograr "lo que por las armas y la diplomacia ya no era posible", como admitió el académico Zamora Vicente: crear un sistema de academias dirigido desde Madrid, de modo de imponer la noción de que existe una cultura hispanoamericana, que no sería otra cosa que la cultura española trasplantada a América.

En las últimas décadas, la antigua potencia colonial ha dedicado ingentes recursos políticos, diplomáticos y económicos para potenciar lo que llamó "Marca España", a fin de prestigiar las mercaderías que el reino de Felipe VI ofrece al mundo. Es preciso reconocer que se trata del legítimo derecho de todo país de expandir su comercio internacional, aunque en este caso sea a costa de los más de 400 millones de personas que hablan español en más de veinte países.

Esta pretensión se basa en la creencia errónea, difundida a ambos lados del Atlántico, de que las autoridades asentadas en Madrid tienen el poder de dictaminar lo que es "correcto" y lo que es "incorrecto" en materia de lengua. Se trata de naturalizar (en el sentido de "hacer que parezca más

natural") la idea de que las instituciones del reino, o las americanas que cuentan con su apoyo, tienen el derecho de monopolizar la emisión de certificados de proficiencia del español como lengua extranjera.

Soca (2015), publicado en revista *Ñ*

Realizar las siguientes consignas:

1. **Explicar el sentido del título.**
2. **Subrayar el pasaje del texto en el que más claramente se exprese la idea central que sostiene el autor.**
3. **Para defender su posición, el autor emplea la ironía; señalar los pasajes en los que se evidencia con claridad.**
4. **A partir del artículo de Soca, pero también de los conceptos estudiados previamente en relación con las variedades de la lengua, completar la siguiente frase:**
   - **Creer posible dictaminar qué es correcto y qué incorrecto en materia de lengua supone desconocer (o querer desconocer) que .....**
5. **¿Qué funciones cumplen las comillas y los paréntesis en el primer párrafo?**
6. **¿Por qué la palabra "infieles" (párrafo quinto) aparece escrita en letra cursiva? ¿Podría escribirse en letra redonda?, cambiaría el sentido?**

El ejercicio permite introducir a los alumnos en la cuestión de la legitimidad del idioma y de sus variedades, problemática con larga historia en las letras hispanoamericanas. Asimismo, la actividad busca propiciar la reflexión sobre aspectos ortográficos. Tiempo estimado de la actividad: 60 min.

2. Oralidad y escritura

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

1. **¿Qué elementos diferencian la oralidad de la escritura?**
2. **¿En qué instancias se usan ambas? Ejemplificar.**
3. **¿Qué características puede adoptar la oralidad en diferentes ámbitos y circunstancias?**

Con la actividad se busca problematizar las representaciones de los estudiantes acerca de la oralidad, la escritura, y de sus vínculos. Tiempo estimado de la actividad: 20 min.

La siguiente transcripción corresponde a un fragmento de la entrevista oral realizada en CNN al consultor internacional Italo Pizzolante acerca de la responsabilidad social empresarial (puede consultarse en <https://www.youtube.com/watch?v=ItauDlr7xHE>). Transformarlo en un texto para ser leído. En la tabla que sigue al texto, detallar cinco de los cambios realizados.

Hay gente que te dice peor aun hablas con alguien con una empresa pequeña porque eso es otro mito pensar que la responsabilidad social es para empresas grandotas con presupuesto la responsabilidad social es para cualquier empresa para cualquier individuo para cualquier ideologia se habla de una responsabilidad mas de un lado que de otro mas arriba que abajo la responsabilidad es transversal pero la la responsabilidad social existio desde la genesis en que el ser humano nace y se siente que tiene por su conciencia que estar pendiente de alguien en consecuencia hablar de responsabilidad social como algo nuevo es incorrecto lo que si es cierto es que hay una resignificacion de lo social es decir mas que nunca en la region en toda nuestra latinoamerica los temas sociales empiezan a ser importantes para muchos.

Tipo de cambio	Texto original	Texto transformado	Explicación de la modificación
Acentuación gráfica			
Uso de la mayúscula			
Uso del punto y seguido			
Uso de la coma			
Eliminación de repeticiones			
(Agregar otro tipo)			

Esta actividad se propone recuperar los saberes sobre el código escrito que poseen los alumnos y ser una instancia efectiva de trabajo sobre los aspectos que se presentan en la resolución del ejercicio. Tiempo estimado de la actividad: 30 min.

Similitudes y diferencias

Nos equivocaríamos si consideráramos la escritura como la simple transcripción gráfica de la oralidad. En rigor, ambos códigos son interdependientes, es decir, si bien construyen sus mensajes de acuerdo con un mismo sistema lingüístico, presentan rasgos específicos. La última *Ortografía de la lengua española* publicada por la Real Academia Española (2011, p. 7) precisa esta idea:

> Muchos de los elementos acústicamente perceptibles en la comunicación oral carecen de reflejo gráfico en la escritura, como la intensidad del sonido, la velocidad de emisión, los cambios de ritmo, los silencios, las inflexiones expresivas de sentimientos o actitudes del hablante (ironía, reproche, irritación, etc.). Y, a la inversa, existen recursos propios de muchos sistemas de escritura, como la separación de palabras mediante espacios en blanco, la división de párrafos, la oposición entre la forma minúscula y la mayúscula de las letras, los entrecomillados, etc., que no tienen correlato acústico.

También estaríamos errados si, como a veces se afirma, consideráramos la *descontextualización* como el rasgo distintivo de la comunicación escrita. Es cierto que la escritura (a diferencia de la oralidad, en la que los interlocutores interactúan *in praesentia*, al compartir el espacio y el tiempo) supone una comunicación *in absentia*, es decir, una comunicación donde el momento y el lugar de la escritura y la lectura no coinciden.[1] Sin embargo, esto no supone que la escritura sea una práctica descontextualizada, porque la comunicación escrita, tanto como la oral, solo adquiere sentido como parte de una interacción social (Bazerman, 2013, p. 11).

Ahora bien, dado que escritores y lectores se relacionan con el contexto extraverbal de manera mediada, es necesario agregar otra característica, el hecho de que la misma escritura contribuye a su contextualización; en otros términos, el texto debe incluir las instrucciones necesarias para que pueda ser interpretado. Este es uno de los mayores desafíos que enfrenta un escritor al escribir un texto.

La oralidad y la escritura se diferencian también en el proceso de composición. A diferencia del locutor que construye su discurso de manera lineal, el escritor tiene tiempo de planificar, escribir y revisar lo escrito (y de recomenzar el proceso en cada punto), lo cual da como resultado una textualidad diferente. Así, si la sintaxis oral debe su complejidad al hecho de que la producción y la recepción se desarrollan simultáneamente (alta frecuencia de frases inacabadas, elipsis, etc.), la complejidad de la sintaxis escrita se caracteriza, entre otros aspectos, por la presencia de proposiciones incluidas. Otra consecuencia del proceso de escritura es que la selección y organización de la información se vuelve más precisa y rigurosa, y la cohesión se vale en mayor medida de recursos gramaticales, como la pronominalización y los enlaces (conjunciones, relativos, etc.). Con respecto a la recepción, puede afirmarse que el lector posee una libertad de la que no es dueño el oyente, dado que puede leer y volver a leer, recorrer el texto en diferentes direcciones, marcarlo de múltiples maneras.

Por último, cabe destacar diferencias referentes a la materialidad en la que se desarrollan. Además de los elementos fónicos, la oralidad posee elementos paraverbales, tales como los gestos, los movimientos del cuerpo y la voz. La escritura, por su parte, si bien se vale de la materia gráfica a través del sistema ortográfico (representación de los fonemas, acentuación, puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas, etc.) abarca elementos no verbales, como el soporte, el formato y la tipografía.

En el capítulo VII, se profundizará en las particularidades de la oralidad *académica*.

La siguiente es una transcripción de un relato oral. Aunque se han realizado cambios en el

[1] No se estudian aquí formas de comunicación "híbridas", propias de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (chat, sms, videoconferencias, etc.), que comparten características de la oralidad y de la escritura.

proceso, aún se registran muchas huellas de la oralidad. Reescribirlo acentuando los rasgos del código escrito: realizar los cambios ortográficos, sintácticos, léxicos, etc., necesarios.

El tigre y el hombre

San Luis

Es que el tigre andaba buscando al hombre. Que le habían dicho que era el animal más malo y que mataba con el discurso. Y que encontró al hombre hachando un quebracho. Y que llegó el tigre y le preguntó si era él el animal hombre, y él le dijo que sí. Y le preguntó si él mataba con el discurso. Y el hombre le dijo que sí.

—Y a ver tu discurso— es que le dijo.

Y el hombre 'taba rajando un quebracho muy duro y que le dijo que ponga la mano áhi, qui áhi 'taba el discurso d'él. Y puso el tigre la mano y el hombre sacó l'hacha. Y le quedó la mano agarrada al tigre. Y que bramaba de dolor. Y que le dice el hombre:

—Éste es mi discurso.

Y agarró y le pegó con el ojo 'e l'hacha hasta que lo mató.

Elías Alcaraz, 51 años. Las Lomas Blancas. Ayacucho. San Luis, 1951. Modesto ganadero. Buen narrador.

Extraído de Vidal de Battini (2007)

Tras reescribir el texto, reunirse en parejas para cotejar las respuestas; en una puesta común posterior entre toda la clase, compartir los resultados. Tiempo estimado de la actividad: 40 min.

Potpurrí ortográfico: contestar las siguientes preguntas teniendo en cuenta las indicaciones que se dan más abajo.

1. **¿Lleva tilde alguna de las siguientes palabras: *fue, vio, dio, fe*? Justificar.**
2. **A veces la tilde se utiliza para diferenciar monosílabos que se escriben igual, pero que pertenecen a categorías gramaticales distintas. Ejemplo: "Si pudiera, iría"; "Claro que sí". Explique la diferencia entre "si" y "sí". ¿Qué otros monosílabos se diferencian con tilde?**
3. **¿Cuándo llevan tilde los pronombres exclamativos e interrogativos (*qué, quién, quiénes, cuál, cuáles, cuánto, cuánta, cuántos, cuántos, dónde, cómo, cuándo*)? ¿Siempre, a veces? ¿Lo lleva necesariamente en el siguiente caso: "Ignoro dónde ocurrió el hecho"?**
4. **¿Es necesario tildar "solo" en los siguientes ejemplos: "Solo sé que no sé nada", "Disfruto de estar solo"? ¿Y el pronombre demostrativo en el siguiente caso: "Este es su auto"? Justificar.**
5. **¿Es correcta la puntuación de la siguiente frase: "El edificio de la calle Artigas, no había cambiado mucho; sin embargo, le resultaba casi irreconocible"? Justificar.**
6. **¿Cuál es la diferencia de sentido entre las siguientes dos oraciones: "Los alumnos que**

estudiaron mucho aprobaron el examen" y "Los alumnos, que estudiaron mucho, aprobaron el examen"?

Indicaciones: para responder las preguntas, puede consultarse el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, que compendia algunas de las dudas lingüísticas más habituales (<http://lema.rae.es/dpd/?key=>). Allí pueden buscarse las entradas "tilde" y "coma". Las posibles respuestas para el tercer punto requieren considerar las modificaciones ortográficas propuestas por estas instituciones en 2010; se encuentran sintetizadas aquí: <http://www.rae.es/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf>.

Colocar una coma entre el sujeto y el verbo de una frase es uno de los usos incorrectos más frecuentes de este signo de puntuación. El error surge cuando el sujeto es extenso, dado que oralmente suele hacerse una pausa al comienzo del predicado; sin embargo, no debe representarse gráficamente. Ejemplo de uso incorrecto: *Aquellos que no puedan asistir a la reunión del día viernes, podrán enviar a alguien en su lugar.* Excepciones: cuando aparece un inciso o cualquier elemento que suele aislarse con comas del resto del enunciado (*El equipo, como vos sabés, se formó hace tres años*).

El docente presentará los recursos sugeridos, dado que, más allá de los aspectos ortográficos tematizados, el ejercicio busca propiciar el acercamiento de los alumnos a estas herramientas. Es conveniente retomar el problema de la legitimidad idiomática trabajada en el apartado anterior; en este sentido, puede indicarse que el *Diccionario Panhispánico de Dudas* propone discusiones de uso dialectalmente variables. Conviene asimismo poner en consideración de los alumnos los argumentos a favor y en contra en torno a las modificaciones ortográficas propuestas en 2010. Se prevé dedicarle aproximadamente 30 min a la puesta en común.

3. El discurso académico

El discurso académico está constituido por los textos (desde exámenes escritos y exposiciones orales en el aula hasta libros especializados y conferencias) utilizados por los miembros de la comunidad académica (ingresantes, miembros intermedios, expertos) para la circulación y la producción de conocimiento. Se materializa en discursos propios de cada *cultura disciplinar* (véase el apartado 5), que, si bien comparten características, poseen formas textuales, medios de validación y de circulación del saber específicos.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

1. **¿Qué rasgos son propios del discurso académico?**
2. **Suele decirse que el discurso académico es neutro. ¿Es así? Justificar.**
3. **¿Existe la subjetividad en el discurso académico? Justificar.**

El objetivo de esta actividad es recuperar reflexivamente las creencias de los estudiantes acerca del tema de la sección. Tiempo estimado de la actividad: 20 min.

Leer el siguiente fragmento, extraído de un artículo de investigación, e identificar en él los rasgos léxico-gramaticales que consideren propios del discurso académico.

> El objetivo final de esta investigación es proponer y validar una escala de medida para la gestión ambiental en la industria hotelera y detectar las dimensiones subyacentes en esta construcción. Para ello hemos revisado las principales clasificaciones y dimensiones que se han utilizado, tanto en la literatura genérica sobre empresas, como en la específica sobre hoteles. Para mejorar nuestra comprensión de la problemática del sector, se han desarrollado también varias entrevistas para seleccionar los aspectos más relevantes de la gestión ambiental en los hoteles. A partir de este estudio preliminar, hemos diseñado una escala de medida de la gestión ambiental de la industria hotelera. Esta escala resume los múltiples aspectos de la gestión ambiental que se distinguen en las clasificaciones analizadas en el estudio previo. A continuación se analiza empíricamente sobre una muestra de más de 300 hoteles españoles la multidimensionalidad de la escala desarrollada, su fiabilidad y validez. Nuestros resultados prueban la existencia de dos dimensiones dentro de la escala de medida de la gestión ambiental de los hoteles.
>
> Extraído de Céspedes Lorente y Burgos Jiménez (2004)

Realizar la actividad en pequeños grupos; luego, el docente coordinará la puesta en común, facilitará el diálogo y sistematizará la reflexión de los estudiantes con vistas al estudio de las precisiones teóricas posteriores. Tiempo estimado de la actividad: 30 min.

Rasgos enunciativos del discurso académico. Objetividad y subjetividad

El discurso académico ha sido caracterizado tradicionalmente como neutro, impersonal, objetivo. Ahora bien, esos rasgos son producto de una construcción discursiva. Para lograr esto, se utilizan construcciones pasivas, tanto las denominadas con (verbo) "ser" ("El concepto fue definido...") como con (pronombre) "se" ("Se definió el concepto..."). También se emplean estructuras impersonales, como las que se construyen con el pronombre "se" ("Se entrevistó a todos los miembros del equipo") o

con un verbo en infinitivo ("Resulta difícil comparar…"). Además, se hace uso de la nominalización, es decir, la transformación de una parte cualquiera del enunciado en un sustantivo ("El *estudio* de estos fenómenos permite una nueva aproximación al tema"), y de la metonimia, atribución al texto o a la investigación de las intenciones o ideas del autor ("Este trabajo se propone reconocer…"). En el ejercicio anterior, pueden observarse formas pasivas, como "se han desarrollado", "se analiza", etc.

Es necesario, entonces, no pensar la neutralidad del discurso científico en términos absolutos; dicho de otro modo, y de acuerdo con investigaciones recientes que reconocen esta dimensión, no es cierto que la subjetividad no cumpla un papel relevante en el discurso científico.

En este sentido, María Marta García Negroni (2008) analiza de qué manera a través de la presencia de marcas de la primera persona gramatical ("yo", "nosotros") se manifiesta la subjetividad en las diferentes disciplinas. Este recurso puede adquirir valores diferentes: puede tratarse de una primera persona coincidente (indica una coincidencia con el número de los autores), tratarse de un nosotros de modestia, de un nosotros que incluya al lector o de un nosotros con referencia genérica (por medio del cual refiere a un grupo más amplio, como la comunidad científica o la sociedad en general).[2] En el ejercicio anterior, se encuentran marcas de la primera persona coincidente: "hemos revisado", "para mejorar nuestra comprensión", etc.

Por otro lado, la selección y organización minuciosa de la información para facilitar la comunicación y convencer al lector de que la posición sostenida es digna de crédito, la utilización de un léxico preciso y específico de cada cultura disciplinar, la tendencia a explicitar las relaciones entre las frases, a través, por ejemplo, del uso de organizadores, son rasgos del discurso académico relacionados con la búsqueda de claridad.

▲▼

En el capítulo V, se estudia con detenimiento el uso de nominalizaciones. En el capítulo VI, se amplía la ejercitación de recursos de personalización y despersonalización, fundamentales para la construcción de la voz autoral.

Se venden casas, *Se buscan actores* frente a *Se busca a los culpables*.

La palabra *se* sirve para formar dos tipos de oraciones, que no deben confundirse aunque tengan en común el hecho de no mencionar quién realiza la acción verbal:

[2] Algunos ejemplos: nosotros "de modestia" (también llamado "nosotros de autor", dado que la referencia es el autor del texto): "En este sentido, *nos proponemos establecer* las bases que permitan conocer primero la hacienda local de Córdoba en la segunda mitad del siglo XVI"; nosotros inclusivo: "Como *veremos*, estos elementos que Halperín descarta encuentran explicación en el ideario rebelde"; nosotros con referencia genérica: "… a pesar de los buenos resultados no *debemos* sacar conclusiones definitivas…", "La sociedad en la que *vivimos*…" (García Negroni, 2008, pp. 13-14).

a) ORACIONES DE PASIVA REFLEJA. En estas oraciones, la forma *se* precede a un verbo en tercera persona del singular o del plural, según sea singular o plural el elemento nominal que aparece junto al verbo y que es su sujeto gramatical. Por tratarse de una forma de pasiva, esta construcción solo se da con verbos transitivos: *Se vende casa de campo* / *Se venden casas de campo*. Normalmente el sujeto de estas oraciones denota cosa, pero puede denotar también persona indeterminada: *Se buscan actores para la película*.

b) ORACIONES IMPERSONALES. Se llaman así por carecer de sujeto gramatical y en ellas la forma *se* precede siempre a un verbo en tercera persona del singular. Esta construcción puede darse con verbos intransitivos (*Se trabaja mejor en equipo*), con verbos copulativos (*Se está mejor solo que mal acompañado*) o con verbos transitivos, cuando llevan un complemento directo de persona precedido de la preposición *a* (*Se busca a los culpables del crimen*).

La confusión entre las oraciones de pasiva refleja (con el verbo en tercera persona del singular o del plural, concertando con el sujeto paciente) y las oraciones impersonales (carentes de sujeto y con el verbo inmovilizado en tercera persona del singular) únicamente puede darse con verbos transitivos, pues son los únicos que pueden generar ambos tipos de oraciones: *Se buscan casas con jardín* (pasiva refleja) / *Se busca a los culpables* (impersonal).

En caso de duda sobre cuándo utilizar una u otra construcción pueden resultar útiles las indicaciones siguientes:

- Si el elemento nominal sobre el que recae la acción verbal expresa cosa, debe emplearse la construcción de pasiva refleja; por tanto, el verbo ha de ir en plural si este elemento es plural:
  Se hacen fotocopias.
  Se produjeron irregularidades.
  Se reanudarán los trabajos de rehabilitación.
- Si el elemento nominal expresa persona y no va precedido de la preposición *a,* se emplea también la construcción de pasiva refleja:
  Se buscan actores para la película.
  Se contratarán nuevos trabajadores para el proyecto.
  Se necesitan especialistas en informática.
- Si el elemento nominal expresa persona y va precedido de la preposición *a,* debe emplearse la construcción impersonal; por tanto, el verbo irá en singular aunque el elemento nominal sea plural:
  Entre los gitanos se respeta mucho a los ancianos.
  Se entrevistó a los candidatos para el puesto.
  Se busca a quienes presenciaron lo ocurrido.

Extraído de Real Academia Española. Se venden casas, Se buscan actores frente a Se busca a los culpables. Recuperado de < http://www.rae.es/consultas/se-venden-casas-se-buscan-actores-frente-se-busca-los-culpables>.

Distinguir entre oraciones de pasiva refleja y oraciones impersonales. Tiempo estimado: 30 min.

Se necesitan secretarias bilingües.
Se es más feliz sin responsabilidades
Se supone que ibas a venir
Se vio a muchos famosos en la fiesta.
Al final, todo se sabe

Leer la introducción al documento docente *Responsabilidad social empresarial*, escrito por Christian Cancino del Castillo y Mario Morales Parragué.

Introducción

[1] En el último tiempo, la RSE [responsabilidad social empresarial] se ha transformado en uno de los temas que más interesan en el mundo académico y empresarial,[1] sin embargo sus bases conceptuales no son nada nuevas. Ya desde las antiguas Grecia y Roma, vemos indicios de ciertos principios fundamentales, como lo son la filantropía y la caridad,[2] que rigen el actuar de las personas que viven en comunidad para hacer el bien social. Filósofos como Aristóteles, Platón, Freud, Sartre (Colombo, 2008; Mbare, 2007), y teóricos de las ciencias económicas y empresariales como Paccioli (1494), Smith (1776), Nash (1951), entre otros, discutían en sus respectivas épocas temas asociados a la teoría del bienestar y a la inserción de las instituciones del hombre dentro de cada sociedad […].

[2] A pesar de lo anterior, solo en los últimos 120 años empezó a tomar razón una preocupación por desarrollar una estrategia comunicacional sobre la RSE […].

[3] Durante muchos años se desarrolló una visión filantrópica sobre cómo las empresas debían ser más responsables con la sociedad en que participaban. Con ello, se intentó justificar la importancia de la repartición de utilidades, no solo entre los dueños de las empresas, sino también, entre otros grupos de interés de una sociedad (hogares de ancianos, hospitales, colegios, bomberos, etc.).

[4] Bajo esta mirada de la RSE, la preocupación principal estaba basada en la distribución de recursos cuando las empresas obtenían utilidades y no en lo responsable que son las empresas durante el desarrollo de su negocio.

Una empresa que no era responsable con sus trabajadores o proveedores durante el proceso de transformación de insumos a productos (con bajos salarios, no cumplimiento de contratos, etc.), pero que repartía una parte de las utilidades a distintos grupos de interés, igualmente podía ser catalogada como empresa responsable.

[…]

[5] La visión moderna de la RSE no ve las acciones filantrópicas como el fin último de las organizaciones. Al contrario, la preocupación principal es por el desarrollo de acciones durante los procesos productivos en que una empresa es responsable con trabajadores, proveedores y cualquier otro interesado que participe o se vea afectado por el proceso de transformación que genere una empresa.

[6] Es así como aparecen nuevas definiciones de RSE que abarcan intereses mucho más globales. De acuerdo con Bloom y Gundlach (2001), la RSE guarda relación con la obligación que tiene una empresa con diversos grupos de interés, como los trabajadores, los clientes, las personas y los grupos a quienes puede afectar las políticas y prácticas corporativas.

[…]

[7] De acuerdo con el World Business Council for Sustainable Development –WBCSD– (2000), la RSE es "el compromiso continuo de las empresas para comportarse éticamente y contribuir al desarrollo económico, mejorando la calidad de vida de los empleados y sus familias, de la comunidad local y de la sociedad en general". Para la Comisión Europea (2001), la RSE es un concepto en el cual las áreas productivas integran, de una manera voluntaria, consideraciones sociales y ambientales en sus operaciones y en las relaciones con sus grupos de interés.

[…]

[8] Pensar en RSE y tener que cumplir con indicadores sin saber si están alineados con el negocio, ha generado una gran confusión y una difícil concepción y aplicabilidad del término RSE (Sethi, 1975). Al existir tantas definiciones sobre RSE, muchas empresas han querido señalizar al mercado que sí son responsables con la sociedad y han buscado entre las distintas definiciones cuál de ellas se ajusta mejor a la forma que conducen sus negocios, lo que trae consigo que muchas empresas se identifiquen como responsables a pesar de que en la práctica, igualmente no se hagan responsables por las externalidades negativas que generan sobre algún, o algunos, de sus grupos de interés.

[9] A través del presente documento pretendemos mejorar la situación anterior. Creemos que resulta necesario generar una reorganización de las actividades de RSE que generan las empresas y unificar criterios. No es posible que en la actualidad se realicen decenas de mediciones sobre RSE y ninguna de ellas calce o tenga algún grado de cercanía en cuanto a sus resultados […].

[10] Son dos los objetivos de este trabajo. Primero, describiremos diversos trabajos teóricos desarrollados sobre RSE y los clasificaremos en

cuatro grupos de teorías que explicarían por qué las empresas desarrollan diversas actividades en pro del bien social. Segundo […], deseamos desarrollar las bases para generar un modelo piramidal de inversión de recursos en RSE que permita a las empresas definir una estrategia de inversión y compromiso de recursos en el largo plazo […].

[11] Nuestra metodología de trabajo consistirá en la revisión de gran parte de la literatura sobre RSE y ordenaremos los diversos modelos teóricos existentes bajo la perspectiva de análisis que realizó Garriga y Melé (2004), el cual, en opinión de los autores de este trabajo, parece ser la más completa y expositiva de las clasificaciones hasta ahora desarrolladas.[3]

Cancino del Castillo y Morales Parragué (2008)

[1] Se está desarrollando un esfuerzo importante por presentar en un par de años, quizás 2010, una nueva norma internacional sobre RSE, llamada ISO-26.000, la cual pretende consolidar las distintas visiones existentes sobre RSE con la idea de unificar criterios de actuación y medición.

[2] Ambos conceptos hacen referencia al amor por el prójimo o por el hombre en general. En términos religiosos, el concepto "caridad" parece estar más relacionado con el cristianismo, y el de "filantropía" parece estar más relacionado con las creencias paganas. Aún lo anterior, se conocen cartas de San Pablo en que explica que Cristo es la revelación y el sacramento de la filantropía de Dios (Diez-Alegría, 1973). De acuerdo con esto, también podríamos relacionar la filantropía como un término frecuentemente utilizado por la religión cristiana.

[3] El estudio de Garriga y Melé (2004), a pesar de ser muy completo, no profundiza en cada uno de los autores referenciados, solo los cita sin explicar los principales aportes teóricos de estos. En una primera etapa de este trabajo, profundizaremos y complementaremos el estudio de Garriga y Melé (2004) explicitando más los aportes conceptuales de los autores citados de acuerdo a su propuesta de RSE.

En primer lugar, responder la guía de lectura:

1. **¿Cuál es la diferencia entre los antecedentes que se mencionan en el primer párrafo y los que se introducen a partir del segundo?**
2. **¿Cuáles son los rasgos definitorios de la visión moderna de la RSE?**
3. **¿Cuál es el propósito de los autores al escribir su texto? ¿De qué manera lo fundamentan?**
4. **¿Cuál es la coma entre sujeto y predicado verbal que en el texto está utilizada erróneamente? (Ayuda: se encuentra en el párrafo 7, 8 o 9).**

En segundo lugar, identificar algunos de los recursos propios de la enunciación académica que contribuyan a la claridad, a la construcción de objetividad/neutralidad y a la manifestación de la subjetividad (en este caso, aclarar qué valor adquiere la primera persona gramatical).

Objetivos	Recursos	Ejemplos
Claridad	Organizador textual (párrafo 2)	
Objetividad/neutralidad	Pasiva con "se" (párrafo 3)	
Subjetividad	Primera persona (párrafo 10) Valor:	

Por último: en la forma en que un texto dialoga con otros (elogiándolos, criticándolos, etc.) también pueden observarse marcas de subjetividad. En el último párrafo, los autores se refieren a un estudio de Garriga y Melé. ¿Cuál es su postura? ¿Coinciden? ¿En qué medida?

Tiempo estimado de la actividad: 60 min. Se sugiere que, en un primer momento, cada alumno intercambie con un compañero las respuestas para corregirse mutuamente; posteriormente, se sugiere una instancia de reflexión colectiva coordinada por el docente.

▲▼

En el capítulo IV se estudiarán los recursos que permiten incluir y dialogar con otras voces (intertextualidad).

4. Los géneros discursivos

Discutan las siguientes preguntas entre toda la clase:

1. **¿Qué particularidades tiene la charla entre amigos? ¿Qué temas pueden tratarse? ¿En dónde o por qué medios tiene lugar? ¿Por qué o para qué se conversa? ¿Cómo se toman los turnos de habla?**
2. **¿Cómo es una conversación con un desconocido en un ascensor? ¿Qué temas se tocan? ¿Cuál es su finalidad?**
3. **¿Qué rasgos tiene una conversación a través de SMS o de una aplicación de mensajería como Whatsapp? ¿Cada turno se corresponde necesariamente con un mensaje? ¿Qué sucede con la ortografía?**

4. ¿Qué clases de textos son fundamentales en la universidad?

Por medio de esta actividad, se busca ante todo que los estudiantes adviertan que existen, incluso en la vida cotidiana, modos específicos en los que se desarrolla la comunicación. Escribe Bajtín (2005, p. 268): "Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible". Tiempo estimado de la actividad: 10 min.

Mijaíl Bajtín (1895-1975): atento a la naturaleza inmanentemente social de la palabra, toda su obra puede leerse como la de un teórico del lenguaje. Fue perseguido por el régimen soviético; en 1929, se lo condenó a cinco años de campo de concentración y se le prohibió ejercer la docencia; a raíz de un problema de salud crónico, la osteomielitis, se le conmutó la pena y fue condenado al exilio. Hacia las décadas de 1950 y 1960 alcanzó mayor renombre y comenzó a ser conocido en Occidente. "El problema de los géneros discursivos", escrito en 1952-1953, se publicó póstumamente, en 1979.

Los aportes teóricos de Mijaíl Bajtín resultan fundamentales para comprender la naturaleza de los géneros discursivos. En un texto ya clásico, los define como "tipos relativamente estables de enunciados"[3] (2005, p. 248) elaborados dentro de los diversos ámbitos de la actividad humana. Es evidente que no hablamos de la misma manera en nuestra casa, el trabajo o la universidad, que no es indiferente que nuestro destinatario sea un amigo, un compañero o el profesor, o que nuestra intención sea informar de un hecho o convencer de una idea personal, ya que las diversas circunstancias determinan diferencias en el uso del lenguaje. Los géneros discursivos pueden variar según la situación, el destinatario, el estado de ánimo del escritor, la institución o ámbito social, el objetivo de lo que se quiere decir, entre otros factores. Pero, al mismo tiempo, los hablantes y escritores tienen ciertas expectativas más o menos compartidas sobre cómo se debe hablar o escribir, escuchar o leer en diferentes ámbitos.

Bajtín establece una distinción entre dos grandes clases, los primarios o simples, y los secundarios o complejos: los primeros son generalmente orales (*v. g.* la conversación familiar; existen también escritos: la carta), establecen una relación inmediata con el contexto extraverbal y se aprenden por simple exposición al contexto; los secundarios, en cambio, son básicamente escritos, establecen una relación mediata con el contexto extraverbal y requieren para su aprendizaje de un entrenamiento específico (los géneros académicos pertenecen a esta clase). Suele señalarse también que los secundarios "absorben y reelaboran" a los primarios, y el ejemplo clásico es la novela epistolar (2005, p. 250).

Según Bajtín, es posible distinguir tres dimensiones en los géneros discursivos: tema, estilo verbal (selección de recursos léxicos, sintácticos y gramaticales) y estruc-

[3] Un enunciado es la "unidad real de la comunicación discursiva" (Bajtín, 2005, p. 255).

tura. A partir de ellas, puede describirse cualquier género, por ejemplo, la crónica periodística. Con respecto al tema, la crónica trata sobre hechos veraces que acaban de suceder y que son lo suficientemente novedosos y socialmente trascendentes como para ser tratados periodísticamente; con respecto al estilo, puede decirse que el registro utilizado es general, elaborado, cuidado, que admite la presencia de la primera persona gramatical dependiendo de si se trata de una crónica con mayor o menor subjetividad, y que, además de título, puede contar con volanta y copete; con respecto a la estructura, se trata de un texto narrativo, organizado cronológicamente o de acuerdo con la llamada estructura de pirámide invertida. Otro ejemplo: el cuento. Como la crónica, es composicionalmente narrativo, pero no podría delimitarse un tema: el cuento es, en este sentido, temáticamente mucho más flexible que la crónica. Otro tanto habría que decir con respecto al estilo verbal: de hecho, para Bajtín, una peculiaridad de los géneros literarios es que tienen como requisito propiciar la originalidad.

Las observaciones de Charles Bazerman (2013), deudoras de la perspectiva bajtiniana, merecen una consideración especial. Para él, los géneros discursivos se definen sobre todo por su función. Esto equivale a decir que, más que una serie de convenciones de forma y contenido, hay que entender a los géneros como un conjunto de sobreentendidos, relaciones, estrategias, motivaciones, etc. que circulan dentro de actividades e instituciones concretas, es decir, como *modos de hacer* que textualizan los objetivos sociales de los hablantes-escritores.

En definitiva, los aspectos desarrollados de las teorías de Bajtín y de Bazerman nos permiten comprender de manera más ajustada la definición que, en la introducción de este manual, se elabora sobre los géneros discursivos: "Los géneros discursivos son clases más o menos estables de textos escritos, orales o multimodales. Son reconocibles por la comunidad, circulan de cierta manera y en ciertos espacios, y los elaboran y reciben ciertos participantes. Tienen determinados objetivos y temáticas, y se escriben según cierta estructura, gramática y vocabulario específicos. Lo interesante de los géneros discursivos es que son reconocibles y predecibles, pero al mismo tiempo varían según el escritor o hablante, la situación, el momento histórico, y el entorno social e institucional" (Navarro, en este volumen).

▲▼

El concepto de multimodalidad se estudia en el capítulo II.

Por último, cabe señalar que los géneros discursivos, dentro de las actividades e instituciones en que tienen lugar, se organizan a modo de red y forman un sistema que es posible recorrer de diversas maneras: de acuerdo con la jerarquía (existen géneros más importantes que otros: una *tesis* ocupa un lugar central frente a una *monografía*), el orden cronológico (la existencia de un género puede depender de la de otro temporalmente anterior: el género *ponencia* requiere de un *resumen* previo) o la perspectiva de los usuarios (estudiantes principiantes o avanzados, expertos).

Todos los ejemplos del párrafo anterior pertenecen a la clase de los géneros discursivos *académicos*. A lo largo del cuatrimestre, estudiaremos con detenimiento tres: el parcial, la entrada enciclopédica y, especialmente, el informe de lectura.

Tanto el parcial como el informe de lectura pertenecen a la subclase de los *géneros de formación*. Estos deben su nombre al hecho de ser utilizados por los estudiantes en su formación académica. Se diferencian de los *géneros expertos* (*v. g.*, el artículo de investigación), utilizados por los especialistas de una cultura disciplinar en la producción y circulación del conocimiento (Navarro, 2015).

Leer los siguientes fragmentos pertenecientes a textos genéricamente diversos.

Texto 1

Capítulo 1

Las reglas del juego de la Economía

INTRODUCCIÓN

Antes de realizar o asistir a cualquier tipo de juego o deporte, necesitamos conocer las reglas básicas a las que se van a ajustar los participantes. En el fútbol, por ejemplo, existe un conjunto de reglas que ordenan el juego, como el número de jugadores, el tiempo de duración de los partidos o la manera en que las personas que intervienen deben comportarse. Durante el desarrollo del juego, el árbitro es el que aplica y hace cumplir las reglas establecidas, pero el director técnico y los jugadores tienen capacidad para actuar dentro de ellas. El director técnico puede cambiar a un jugador por otro, puede tener una táctica más defensiva u otra más ofensiva, etcétera.

Al iniciar el estudio de la Economía, también es conveniente que conozcamos las «reglas» fundamentales de esta disciplina, el «campo» donde se desarrolla, cómo pueden actuar quienes participan en ella, qué decisiones pueden tomar y otros temas que se presentan a lo largo de este libro.

Una característica fundamental del «juego de la Economía» es que todos somos agentes activos, unas veces «jugamos» como consumidores, otras trabajamos en empresas. Elegimos a los «árbitros», esto es, a las autoridades que formulan y controlan algunas de las reglas con las que juegan los «equipos» de los consumidores, las empresas y las «instituciones públicas». En función de la calidad de los distintos equipos, será la calidad del «campeonato»: esto es, el funcionamiento global de la sociedad dependerá de cómo actúen los agentes o equipos. En resumen, el juego de la Economía es bastante más complejo que el fútbol, pero tiene muchas cosas en común.

Los equipos tienen que plantearse, al principio de la temporada, qué contrataciones deben realizar para tener un plantel que les permita conseguir los puestos más destacados en las competiciones en las que participen, deben buscar la financiación necesaria para contratar a los jugadores, contar con un buen director técnico, etcétera. Durante el desarrollo de la competición, los resultados y la clasificación medirán los logros alcanzados.

Al igual que un equipo, la sociedad tendrá que tomar numerosas decisiones en el «campeonato de la economía». Deberá decidir **qué** bienes y servicios desea producir, **quién** y **cómo** va a realizar esa producción y **para quién** van a ser los bienes y servicios que produzca. Deberá buscar financiación para las

OBJETIVOS

Delimitar el ámbito del que se ocupa la Economía.

Mostrar cómo toman sus decisiones los agentes económicos.

Analizar cómo se relacionan los individuos en sus conductas económicas.

Presentar a la Economía como la ciencia de la elección ante diversas disyuntivas.

Comprobar en la vida real que no hay nada «gratis», y que tomar decisiones implica incurrir en un costo, al optar por unos objetivos y tener que descartar otros.

Destacar que las decisiones económicas se presentan frecuentemente bajo la forma de ajustes marginales.

(Mochón & Becker, 1995)

Texto 2

LA INCIDENCIA DEL TOURING CLUB Y DEL ACA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TURISMO COMO CUESTIÓN PÚBLICA (1918-1929)

Melina Piglia[*]
Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

Resumen: *Este trabajo procura analizar el modo en que, durante la década del veinte, el Touring Club Argentino (TCA) y el Automóvil Club Argentino (ACA) configuraron al turismo como problema público, pensándolo como industria, como fuente de civilización para los pueblos atrasados y como agente de fomento de la salud pública, la armonía social y el patriotismo. Estos clubes (en particular el Touring Club) demandaron la intervención estatal en la promoción y regulación del turismo, y procuraron suplir parcial y transitoriamente la ausencia de acción estatal y orientar las políticas públicas.*

PALABRAS CLAVE: historia del turismo; política turística; clubes de automovilistas.

Abstract: *The Influence of the Argentine Touring Club (TCA) and the Argentina Automobile Club (ACA) in the Construction of Tourism as a Public Issue (1918-1929). This work aims to analyze the way in which during the 1920s, TCA and ACA shaped tourism as a public issue, posing it as an industry, as a source of civilization for back warded regions and as an agent for the encouraging of public health, social harmony and patriotism. These clubs (especially the Touring Club) demanded intervention of the State in promoting and regulating tourism, attempted to partially and temporarily substitute the State that failed to fulfill those demands, and searches to orient public policies.*

KEY WORDS: history of tourism; tourism policy; automobile and touring clubs.

INTRODUCCIÓN

El Touring Club Argentino (TCA) y el Automóvil Club Argentino (ACA) fueron los dos más importantes clubes sociales y deportivos ligados al mundo del automóvil de la Argentina de entreguerras. Surgidos en la elite porteña en la primera década del siglo XX, en los años veinte, ambos alcanzaron un tamaño muy importante y desplegaron una amplia gama de notorias acciones públicas a favor de la vialidad, el automovilismo y el turismo alcanzando gran repercusión gracias a las estrechas relaciones de esos clubes con la prensa.

Este trabajo procura analizar el modo en que durante la década de 1920 el TCA y el ACA configuraron al turismo como problema público, demandaron la intervención estatal en su

[*] Graduada de la carrera de Historia por la Universidad de Buenos Aires y doctorando en Historia por la misma universidad. Es becaria del CONICET desde el 2004 y actualmente se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: pigliamelina@gmail.com.

(Piglia, 2008)

Texto 3

Página|12

Imprimir | Regresar a la nota

La ventana | Miércoles, 3 de febrero de 2010

medios y comunicación

Responsabilidad colectiva

Por su parte, Lucía Caruncho incursiona en el tema de la comunicación vinculada con la responsabilidad social empresaria.

Por Lucía Caruncho *

La celeridad de los cambios en la post modernidad llevó a la constitución de un nuevo panorama atravesado por realidades complejas y radicalmente disímiles. Una de las manifestaciones más evidentes se da en el campo de la comunicación en torno de las formas de relación y constitución de los vínculos humanos.

Las entidades privadas se ubican dentro del ámbito de la sociedad civil, actúan en ella y mantienen relaciones constantes con la sociedad. Las empresas, tradicionalmente vinculadas al ámbito del mercado privado, al insertarse en el entorno social, utilizar sus recursos y actuar en el seno civil, económico, político y cultural, se vuelven actores sociales que comportan beneficios y responsabilidades en la comunidad donde se insertan.

Tal transformación en la arena comunicacional, incitó a las organizaciones privadas a desarrollar herramientas de promoción social, dando origen a la responsabilidad social empresarial (RSE). La RSE, experimentó su apogeo en la pasada década a través del uso del patrocinio. Las empresas notaron que su implementación estimulaba la imagen y percepción social de la entidad.

Pero la responsabilidad empresarial, tomada sólo como herramienta de marketing y no como modo de actuar de la entidad en su conjunto, llevó a las organizaciones a contrariarse en sus discursos y accionar. Al concebir la responsabilidad social, no como forma de actuación constante y coherente, sino como acciones aisladas del trabajo diario sujetas a un ámbito particular de la entidad, las empresas no consiguen consolidar ni una imagen positiva, ni un una real promoción social.

La empresa se instituye como sujeto social, por tanto imprime sentido, es decir, significaciones constantes en la comunidad donde se encuentra, allí donde su discurso es transmitido. Así concebidas, las organizaciones privadas se vuelven actores sociales, y reproducen en su accionar ciertos valores que inscriben una determinada forma cultural. La publicidad es parte de la comunicación de la empresa, le atañe, por tanto, igual compromiso social. Los modos de representación que reflejan los arquetipos, estereotipos y roles sociales que la publicidad actual propone, se contraponen a los valores que la misma empresa dice concebir. La publicidad también tiene la responsabilidad social empresarial de desarrollar valores solidarios y favorecer la circulación de discursos emergentes e inclusivos.

Es fundamental que las entidades privadas conciban a la RSE como una forma de ser empresaria, y no como el aporte de un departamento aislado, o el establecimiento de una fundación. Es tarea de las entidades privadas contribuir al desarrollo de una conciencia que permita a la institución autocomprenderse como un actor social que comunica siempre, incluso cuando cree que no lo está haciendo. La empresa es parte de la sociedad, su responsabilidad ética para con la comunidad es urgente e inmediata. Así entendidas, las entidades privadas tienen la responsabilidad social de reforzar el desarrollo de la comunidad donde se insertan, a través de comunicaciones que permitan la inclusión de la otredad y la articulación de las redes sociales.

Es tarea de todos los actores del campo empresario llevar a cabo un discurso alternativo, que derrumbe los estereotipos negativos y fomente el retorno de una conciencia inclusiva que permita la emergencia de las identidades silenciadas y las representaciones sociales complejas. Es responsabilidad colectiva de los sectores públicos y privados, fundar discursos sobre los cuales construir una realidad inmersa en la historia, que dé lugar a la diversidad y a diferentes formas de accionar, siempre desde la inclusión subjetiva y la revalorización social.

** Licenciada en Comunicación Social, UCES.*

© 2000-2017 www.pagina12.com.ar | República Argentina | Todos los Derechos Reservados

Sitio desarrollado con software libre GNU/Linux.

(Caruncho, 2010)

Completar el cuadro con las respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿A qué género discursivo pertenece cada uno de los textos: nota de opinión, capítulo de manual o artículo de investigación?
2. ¿Cuál es el objetivo comunicativo principal en cada caso (informar, conmover, entretener, advertir, convencer, enseñar, divertir, etc.)?
3. ¿Quiénes son los autores? ¿Qué características puede atribuírseles?
4. ¿Quiénes son los destinatarios? ¿Qué características puede atribuírseles?
5. ¿Cuál es el tema en cada caso? ¿Cómo se relaciona con el género discursivo al que pertenece el texto?
6. ¿Qué rasgos estilísticos (léxico, gramática, sintaxis) típicos del género al que pertenece se puede identificar en cada texto? Para responder este punto, puede hacerse referencia a frases típicas, tiempos verbales característicos, campos léxicos frecuentes y secuencias textuales predominantes.
7. ¿Qué otros elementos permiten identificar el género discursivo en cada caso (título, resumen, palabras clave, volanta, copete, distribución del texto en la página, tipografía, etc.)?

Aunque se propone trabajar con géneros discursivos muy específicos, el ejercicio no tiene otra intención que la de promover la reflexión sobre los géneros discursivos de acuerdo con la perspectiva aquí sostenida. Por lo tanto, es importante aclarar a los alumnos que no se espera una respuesta perfecta (no se demanda que estén familiarizados con todos los géneros seleccionados), sino simplemente que, a partir de lo trabajado, sean capaces de problematizar el acercamiento a estos textos. De acuerdo con su criterio, el docente puede proponer la resolución individual o grupal de la actividad, o adelantar más o menos información acerca de los géneros en cuestión. La corrección se hará mediante una puesta común entre toda la clase. Tiempo estimado de la actividad: 60 min.

Texto	Género discursivo	Objetivo/s comunicativo/s	Autor/es	Destinatario/s	Tema	Rasgos estilísticos	Otros elementos que permiten identificar el género discursivo
1							
2							
3							

5. Lectura, escritura y conocimiento disciplinar

Discutan las siguientes preguntas entre toda la clase:

1. ¿De qué manera se aprende un contenido?
2. ¿Para qué se lee y escribe en la universidad?
3. ¿Qué diferencias hay entre decir y escribir lo que se sabe?

4. **¿Qué diferencias presenta la escritura en la universidad respecto de otros ámbitos?**
5. **¿Qué actitudes, técnicas y recursos conviene tener en cuenta a la hora de escribir en la universidad?**
6. **¿Para qué sirve una disciplina académica?**

El objetivo de esta actividad es realizar un primer acercamiento a las representaciones que los estudiantes tienen acerca de la lectura, la escritura, y su relación con el aprendizaje en la universidad. Tiempo estimado de la actividad: 20 min.

Ser estudiante universitario supone conocer las prácticas de lectura y de escritura que utilizan las *culturas disciplinares* para producir conocimiento. Afirmar esto implica que la lectura y la escritura no son prácticas accesorias, separables del contenido de una materia, meramente útiles para estudiar, investigar o comunicarse; por el contrario, la lectura y la escritura son la forma en que existen esas otras prácticas: "Leemos y escribimos, investigamos y aprendemos, leyendo y escribiendo" (Miras & Solé, 2007, p. 84). Por eso, según Lemke (1997), así como se dice "hablar inglés" o "hablar francés", por ejemplo, para hacer referencia al aprendizaje y dominio de un idioma extranjero, puede utilizarse la expresión "hablar ciencia" (o "hablar economía", "hablar medicina", "hablar sociología", si se quiere establecer distinciones disciplinares) para dar cuenta del proceso de aprendizaje y apropiación de un campo disciplinar. El problema es que estas prácticas a veces permanecen ocultas, implícitas; es decir, si bien son indispensables para poder transitar la vida académica, no siempre se las enseña; de ahí la necesidad de espacios como el de esta materia.

El concepto de "cultura disciplinar" utilizado más arriba pertenece a Ken Hyland. Al respecto, el autor sostiene: "Entender las disciplinas como culturas permite dar cuenta de qué temas pueden ser discutidos y cómo, y de los acuerdos que sustentan las acciones y la construcción colaborativa de conocimiento. Lo importante no es que todos estén de acuerdo, sino que los miembros logren relacionarse con las ideas y los análisis de los demás de formas consensuadas. Las disciplinas son los contextos en los que el desacuerdo puede ser discutido" (citado y traducido por Navarro, 2015, p. 191).

Leer "El descubrimiento de la escritura académica", de Charles Bazerman.

Charles Bazerman (1945), profesor de la Universidad de California, Santa Barbara, es experto en la enseñanza de la escritura, entendida como una práctica sociohistóricamente situada. Participa del enfoque didáctico denominado *Writing Across the Curriculum* (WAP), que sostiene que es necesario desarrollar la escritura académica de forma continua a partir de las especificidades discursivas de cada disciplina.

El descubrimiento de la escritura académica

Charles Bazerman. Traducción: Natalia Ávila Reyes
Universidad de California, Santa Bárbara (Estados Unidos)

Escribir en la universidad es un trabajo duro. Como estudiante, debes lidiar con materiales y conceptos desconocidos para decir algo novedoso, que refleje tanto tu pensamiento como la evidencia propia de tu disciplina. Al mismo tiempo, debes estar consciente de las diversas teorías y perspectivas presentes en libros y artículos leídos, de modo de poder evaluar y elegir entre esas ideas para desarrollar las tuyas. Es probable que, en tu vida escolar previa, vieras la escritura como una repetición de lo que decían los profesores y los textos leídos, para demostrar que habías aprendido y que podías transmitir de forma adecuada la información adquirida, usando la lengua correctamente. Sin embargo, ahora te están pidiendo algo más. Tus ideas, conocimiento, análisis y pensamiento crítico son fundamentales; pero deben construirse sobre la base del conocimiento acumulado por tu futuro campo profesional, con los modos de pensar, argumentar y presentar evidencia que le son propios.

Cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él. Pero para comenzar a ver y pensar de esa nueva forma, tendrás que adoptar la disciplina de tu área. La disciplina es algo así como un conjunto de lentes mágicas que te dejan ver detalles que nunca habías notado, comprender por qué estos son importantes y cómo se ajustan a ideas más complejas.

No obstante, esas lentes también vuelven invisibles otras cosas, que podrían ser simplemente espejismos, o bien fenómenos propios del foco de otras disciplinas, es decir, de otras formas de ver. Un mismo evento, como sería la aparición de una nueva red social como Twitter, podría ser visto de forma muy diferente por un sociólogo, un cientista político, un psicólogo, un lingüista, un crítico cultural o un economista. Cada uno de estos profesionales ve diferentes cosas en este evento, debido a los diferentes problemas que resuelven, la clase de evidencia a la que atienden o las teorías en que se basan.

Descubrirás, gracias a tus lecturas y a los cursos, que existen estas lentes; pero realmente irás aprendiendo cómo usarlas en tus discusiones en clases y a través de las tareas escritas, pues solo entonces comenzarás a inspeccionarlas y a describir lo que puedes ver a través de ellas. Al hablar y escribir también aprendes a usar los términos conceptuales de tu campo, y los pones en relación con los términos de diferentes teóricos, la evidencia que recolectes, tu propio pensamiento y tus propias experiencias. En suma, al hacer tu escritura coherente e inteligible para los demás, también clarificas tu entendimiento y evaluación de las ideas, y de qué es lo que estas te enseñan acerca de la vida. Trabajar por una escritura más precisa y comprensible es ajustar el foco de tu lente disciplinar.

Al inicio, puede que te abrumes con los textos perfectamente escritos que te asignan para leer, puesto que comunican de un modo mucho más preciso, exhaustivo y elocuente de lo que piensas que podrías hacerlo. Vas a sentir ganas de ceder la voz de tu escritura a la de esos otros textos, mediante largas citas y pocas palabras tuyas. Sin embargo, apropiarte de esas ideas y volverlas relevantes para lo que quieres decir consiste en seleccionar, parafrasear y resumir cuidadosamente las citas y luego, sobre estas, aportar tu mirada, tu opinión, tu experiencia y tu propia evidencia cuando sea apropiado. Mientras más practiques la inclusión de tu perspectiva mediante la discusión de las lecturas, más vas a avanzar en tus textos desde una voz meramente reproductiva hacia una voz que construye conocimiento, confiada en los hechos que reportas, el análisis y la crítica que formulas y las soluciones a los problemas que ofreces. Para lograrlo, tal vez puedas llevar un diario de lecturas, en el que comentes lo que lees; o anotar los textos al margen con notas adhesivas. Estas estrategias contribuyen tanto a desarrollar tu propio entendimiento y valoración de la lectura, como a ver conexiones y contrastes con otras lecturas y experiencias.

A medida que aprendas a discutir tus lecturas con mayor confianza, y a incorporarlas de un modo más profundo en tu propio pensamiento, serás capaz de ocupar gradualmente el rol de una persona de tu disciplina, preparada para responder a nuevas situaciones, con nuevos aportes y al mismo tiempo con conciencia de lo que otros ya han dicho; de forma adecuada para tu campo, pero aun así expresando tus propias ideas al respecto. Escribir basándote en las lecturas de tu campo, representar sus ideas en tu texto y posicionar tus propias aserciones al respecto es un principio conocido como "intertextualidad".

Cuando te involucres con tus lecturas, te darás cuenta de que los especialistas de tu campo ponen atención a ciertos fenómenos en particular, recogen ciertos tipos de evidencia por medio de procedimientos específicos y los representan de formas también específicas. Fíjate en cómo se hace esto, ya que este es el momento exacto en que la lente de la disciplina se usa para mirar el mundo. Lo que se mira, cómo se define el modo de mirar en tanto modo de conocer y los procedimientos exactos para mirar, corresponden a la ontología, la epistemología y la metodología de un campo. Los miembros de un campo disciplinar a menudo se preocupan por esta clase de cosas porque resultan cruciales para construir conocimiento disciplinar confiable y para comprender de qué tipo de conocimiento se trata. No obstante, en un nivel más práctico, al fijarte en estos procedimientos, vas a ir contando con modelos de las diferentes clases de fenómenos acerca de los cuales escribir, de cómo recoger información y de cómo escribir sobre ella. Cuando aprendas a participar de un campo y a reportar evidencia a otros miembros de este, ganarás credibilidad en la medida en que respetes y entiendas estos modos de participación. También, de esta forma, irás aprehendiendo la naturaleza del campo y de su trabajo.

Más aún, te encontrarás con que los académicos de tu campo tienen formas propias de componer ideas e información y darles forma en textos reconocibles que desempeñan funciones específicas, tales como reportar un estudio de investigación, interpretar textos o presentar nuevos conceptos teóricos. A medida que te acostumbres al trabajo del campo y a los tipos de escritura que los profesores te encargan, los modos de razonamiento encarnados en esos géneros se te irán haciendo más familiares. Cuando aprendes a escribir en esos géneros, comprendes mejor cómo piensan los miembros de la disciplina y aprendes a presentar tu pensamiento para llevar a cabo las tareas del campo.

Por estas razones, debes pensar los diversos trabajos escritos que los profesores te asignan como algo más allá de una carga que pone a prueba tus conocimientos. Cada tarea de escritura es un modo de desarrollar una cierta mentalidad, propia de la identidad profesional. En concordancia con ello, deberías darle a cada tarea tiempo suficiente para afinar tus ideas. No dejes la escritura para el último minuto: comienza a planificar cuando recién te asignan el trabajo, luego dedícate a recolectar información y desarrollar ideas, escribe índices, esquemas y borradores y, a continuación, corrige. Tras muchos años como profesor de escritura, me he dado cuenta de que el mayor problema que los estudiantes tienen como escritores (en realidad, el problema que todos tenemos como escritores) es la procrastinación, incluso si finalmente la escritura surge en el apuro por cumplir un plazo final. Dejar la escritura para último minuto no le permite madurar y refinarse. No obstante, cuando tus ideas se vuelvan más complejas, necesitarás invertir tiempo en presentarlas del modo más claro posible a los lectores. La revisión cuidadosa te ayuda a resolver y clarificar ideas complejas y a explicarlas del modo más simple posible, aunque no más simple de lo que deben ser. La escritura apresurada suele ser vaga, confusa, falta de detalles y de elaboración; resulta menos inteligente de lo que los estudiantes son en realidad. La escritura de los estudiantes les haría mucha más justicia si tan solo le destinaran más tiempo.

Mientras te ajustas a ellos, un par de lentes nuevos pueden provocar dolor de cabeza. Las lentes disciplinares, en tanto, pueden continuar dándotelos, incluso cuando ya aprendiste a usarlas, porque te permiten identificar y resolver materias y problemáticas de gran complejidad. Pero si aprendes a usarlas bien, podrás ver cómo tu pensamiento y tus ideas cambian, podrás sentirte a ti mismo más inteligente y con mayor conocimiento. Te vas a sorprender por lo que escribes, te vas a impresionar con los diálogos profesionales a los que serás capaz de acceder. Habrás abierto tu camino hacia la carrera escogida por medio de la escritura.

Este *Manual de escritura para carreras de humanidades* proporciona entradas prácticas y conceptuales a la escritura académica, ayudándote a entender alguno de los géneros con los que vas a leer y a escribir en tu experiencia universitaria. Asimismo, provee herramientas concretas de lenguaje y

planificación. Las tareas escritas varían desde respuestas cortas de exámenes hasta trabajos finales de clases, cuya elaboración te demandará semanas. Estas tareas varían también de materia en materia, para ofrecer espacios de práctica en las diversas formas de razonamiento, de evidencia y de intertextualidad puestas en juego en los géneros de cada campo. A lo largo de tu formación y luego en tu desempeño profesional, vas a progresar desde los géneros estudiantiles hasta aquellos que los profesionales efectivamente usan en su práctica. Este manual representa una excelente guía y compañía en tu trayectoria hacia esas nuevas identidades y formas de pensar profesionales.

Santa Bárbara, 1 de diciembre de 2013

Bazerman (2014)

Contestar en grupos reducidos la guía de lectura. A continuación, discutir entre toda la clase las respuestas.

1. **¿Qué características definen una disciplina, según Bazerman?**
2. **¿Cuál es, para el autor, el lugar de la escritura en cada disciplina?**
3. **De acuerdo con Bazerman, ¿qué rasgos posee la voz autoral en el discurso académico?**
4. **¿Qué consejos sobre la actividad de escribir ofrece el texto?**
5. **Bazerman interpela fuertemente a los lectores. ¿A través de qué recurso lo hace? ¿Cómo se vincula este hecho con el género al que pertenece el texto ("Palabras preliminares" de un manual de escritura académica)?**

El texto de Bazerman, además de sintetizar las ideas centrales de este apartado, adelanta algunas de capítulos posteriores. Señalar a los alumnos la necesidad de más de una lectura. Se sugiere dar la importancia y el tiempo necesarios a la puesta en común a fin de conversar y discutir acerca del contenido conceptual, pero también de la forma (adecuación, organización, etc.) en que fueron expresadas las respuestas; de esta manera, se busca propiciar gradualmente la atención sobre ciertos aspectos en los que se ahondará en los capítulos siguientes. Por lo demás, más abajo se encuentra una actividad de reescritura que apunta a trabajar algunas de estas cuestiones. Tiempo estimado de la actividad: 90 min. Optativamente, la actividad puede realizarse de forma domiciliaria.

Revisar y reescribir las respuestas a partir de las siguientes consideraciones:

1. **Una respuesta que no retome explícitamente lo planteado por la consigna puede volverse confusa e incluso incorrecta. Por ejemplo, para contestar la primera pregunta, no sería adecuado limitarse a enunciar sin más las características de una disciplina, sino que conviene introducir frases del siguiente tipo, que, aunque simples, aportan claridad: "Las características que definen a una disciplina son las siguientes"; "Una disciplina académica puede ser definida como…", etc.**

2. **En la formulación de las preguntas de la guía se ha incluido, a riesgo de ser redundante, el hecho de que se refieren en cada caso a lo que Charles Bazerman afirma al respecto en su texto. Conviene aclarar esta circunstancia en las respuestas, dado que no es indiferente quién sea el autor. Así, los ejemplos del punto anterior podrían adoptar las siguientes formas: "Para Bazerman, las características que definen a una disciplina son las siguientes"; "Según Charles Bazerman, una disciplina académica puede ser definida como...", etc.**
3. **En el discurso académico deben evitarse en principio términos o expresiones informales. Ejemplos inadecuados: "Para Charles, las características que definen a una disciplina son las siguientes"; "Según Bazerman, una disciplina medio que puede ser definida como...", etc.**
4. **En toda respuesta académica debe haber una reelaboración de la materia conceptual, es decir, no es válido *copiar y pegar* información (las razones se desprenden del mismo texto de Bazerman y se trabajarán puntualmente en los próximos capítulos). Por lo tanto, no sería correcto ofrecer como respuesta una copia de un fragmento como el que sigue: "La disciplina es algo así como un conjunto de lentes mágicas que te dejan ver detalles que nunca habías notado, comprender por qué estos son importantes y cómo se ajustan a ideas más complejas". Esto no quiere decir que no puedan citarse fragmentos textuales, pero, en este caso, tales pasajes funcionarían como justificación, además de que debería haber marcas formales (comillas) que indiquen que lo transcripto se trata en efecto de una cita textual.**

Tiempo estimado de la actividad: 30 min. Se sugiere que los grupos se intercambien y comenten entre sí las respuestas reescritas; luego, entre toda la clase, conversar sobre la experiencia y sus resultados.

Del texto de Bazerman se desprenden algunos consejos de escritura, tal como se trabajó a partir de la guía de lectura. He aquí algunos más, esta vez de Castelló (2007). ¿Se asemejan? ¿En qué aspectos? Tiempo estimado: 20 min.

Cinco reglas de oro de la escritura:

1. La escritura necesita del caos:
La consecución de un texto claramente estructurado no es producto de un proceso automático. En su realización existen dudas, vacilaciones; pero de ese caos, inevitable en buena medida, surgen las ideas.

2. El proceso seguido y el producto final son interdependientes:
Un texto complejo e interesante probablemente sea el resultado de un proceso de escritura también complejo. Desconfiar de la inspiración.

3. La confusión y la confianza son necesarias en su justa medida:
Al escribir, conviene no declararse derrotado por la confusión ni cegarse por un exceso de confianza.

4. Cuatro ojos ven más que dos… o dos mentes revisan mejor que una:
El consejo es claro: la mirada de otro, sobre todo si es experta, puede ayudarnos mucho en el proceso de escritura.

5. La reflexión siempre es más útil que la automatización:
No hay reglas de las que automáticamente se desprendan las respuestas a los problemas que plantea la escritura. A escribir se aprende escribiendo, o mejor, a través de la práctica reflexiva de la escritura.

Elaborado a partir de Castelló (2007)

6. Experiencias de lectura y escritura

En este apartado, además de leer diversos testimonios acerca de la relación con la lectura y la escritura, se propone escribir sobre la propia experiencia.

Experiencias propias

Escribir una autobiografía de lector y escritor, en la que se reconstruya cómo se han modificado las formas de practicar la lectura y la escritura a través del tiempo. Además de tener en cuenta experiencias en la educación formal, no olvidar que se lee y se escribe con múltiples finalidades en muy diversos ámbitos (en Facebook, por ejemplo).

Se trata de una actividad que admite diferentes formas para ser resuelta, de ahí que su formulación tenga una relativa amplitud; con todo, y de acuerdo con el criterio del docente a cargo, pueden formularse mayores orientaciones. La actividad persigue dos propósitos: recuperar representaciones –acertadas o erradas– acerca de la lectura y la escritura, y buscar que los estudiantes se reconozcan como lectores y escritores con trayectorias diversas. Tiempo estimado de la actividad: 30 min para la escritura y otros 30 min para la puesta en común entre toda la clase –lectura en voz alta y comentario a partir de los propósitos perseguidos–. Optativamente, puede realizarse de forma domiciliaria.

Experiencias de otros

Leer los testimonios de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires al ser interrogados sobre su formación en prácticas de lectura y escritura dentro de las materias.

No se enseñan las técnicas de su producción [de la escritura filosófica] en ningún momento de la carrera; no se la explicita en ningún ámbito formal como un requisito fundamental de las aptitudes esperadas de un alumno; no se provee de acceso informativo alguno a su vigencia convencional que no sea la corrección calificadora en las instancias de evaluación (AI, estudiante de Filosofía, 2011).

Mi experiencia con la escritura académica comenzó cuando estaba cursando el taller de Semiología del Ciclo Básico Común. Allí realmente me enfrenté a un problema y a una falencia enorme que es la carencia de una herramienta o de una "técnica" para escribir. Yo viví esta experiencia de manera frustrante. Toda mi carrera tuve problemas para escribir. Mis primeros parciales, recuerdo, eran como una carga muy pesada, muy densas; era algo así como "tropezar" con la escritura. Poco a poco, y de una manera casi autodidacta fui adoptando ciertas claves, o herramientas pero por mi cuenta (NM, estudiante de Historia, 2011).

Tanto la lectura como la escritura, cuando ingresé a la facultad, se presentaron como una obligación que debía ser llevada a cabo con las herramientas que uno tenía en el momento. Y a medida que fui avanzando en los años fue un proceso de ensayo y error, en el cual uno iba adquiriendo las particularidades de cada género que se presentaba, o de la materia para la cual se pedía el mismo. A través de estudiar o del propio oficio de ser alumno uno podía llevar adelante las exigencias requeridas para la lectura y escritura (DC, estudiante de Educación, 2011).

Tuve que enfrentarme con algo para lo cual carecía de herramientas. Las que tenía eran muy vagas, incompletas o equívocas [...] Siempre tuve la sensación de que me faltó ese aprendizaje, de que me evaluaban sin haberme enseñado en qué consistía. Durante mi paso por las distintas materias, tampoco hubo una instancia de aprendizaje sobre cómo escribir una monografía, lo máximo que recibí fueron las pautas para citar (que variaban según las preferencias de cada profesor o cátedra entonces nunca quedaba claro cómo hacerlo y eso me indujo a errores) (IA, estudiante de Letras, 2011).

Extraído de Navarro (2013)

Discutir en pequeños grupos y, luego, entre toda la clase las siguientes preguntas:

5. **¿Qué rasgos comunes presentan los testimonios?**
6. **¿Se han sentido identificados con algunos de ellos? ¿Con cuáles? ¿Por qué?**
7. **¿Cómo podría revertirse la situación que señalan?**

Debe señalarse a los estudiantes la necesidad de designar a un integrante del grupo para anotar las respuestas, que, posteriormente, serán compartidas en la puesta en común. Tiempo estimado de la actividad: 40 min.

Leer el siguiente texto:

Reescribir, esa permanente tentación

DE NUNCA ACABAR. Hay tantos autores que al reeditar corrigen como otros que prefieren no volver atrás. Diversos escritores dan aquí sus razones

Edgardo Scott
PARA *LA NACIÓN*
Domingo, 13 de diciembre de 2015

En la casa-museo de Balzac en París, los *souvenirs* típicos y más económicos son las postales que reproducen la página de alguna prueba de galera del autor de *Las ilusiones perdidas*. La página está llena de anotaciones, correcciones y tachaduras; se mezclan las palabras impresas con las manuscritas armando un nido de flechas y garabatos, de múltiples signos que así, en conjunto, resultan incomprensibles. "Escribir es corregir" decían y pensaban tanto Baudelaire como Borges, y la postal de Balzac sería apenas otro ejemplo luminoso de aquel linaje. Pero si escribir es corregir, ¿qué es corregir entonces? La corrección (revisar o, más radicalmente, reescribir) parece introducir la dimensión de la lectura. El que corrige ha leído lo escrito. Cuando se dice "escribir es corregir" es porque habría una escritura previa más cerca de la expresión, de la manifestación, del impulso. La literatura es un arte temporal no espacial: aunque haya ejemplos donde esa brecha sea muy delgada, no se puede escribir y leer al mismo tiempo. "Lo primero confiado a la página –dice Edgardo Cozarinsky– es mero soporte para cambios: de palabras, de sintaxis, de articulación narrativa o expositiva. Diría que para mí las sucesivas correcciones son el verdadero momento de escritura". Cozarinsky es un ejemplo de los escritores para quienes el primer borrador es apenas un punto de partida.

[…]

La literatura no es una religión, no hay libros ni discursos sagrados. Luis Gusmán, que también ha reeditado y sigue reeditando varios de sus libros, se extiende y explica: "Sí, siempre corrijo. Cuando reedité mi novela *En el corazón de junio* la corregí, y al escribir el prólogo me encontré con una cosa obvia: el libro, a pesar de que había sido publicado, seguía siendo mío. Como si la publicación, en una especie de efecto del fetichismo de la mercancía, le arrebatara al escritor el libro, y este olvidara que es de su propiedad. Como si perteneciera al editor, a los lectores, vaya a saber a quién". Pero después matiza: "Depende de cada libro. Para mí, *El frasquito* es incorregible en el doble sentido del término".

Entonces, la pregunta por si se corrige o no se enrarece, tal vez hasta deba ser reemplazada por otras: qué se corrige, cuándo, cómo y sobre

todo para qué. Un muestreo rápido marca que hay tantos autores que al reeditar corrigen como otros que prefieren no tocar el texto publicado originalmente. ¿Qué corrigen los que lo hacen, qué prefieren no corregir los que no? Prudencia o temeridad, olvido o reencuentro, la decisión sobre la escritura nunca es mineral, nunca es letra muerta […].

Andrés Neuman –argentino, pero radicado en España desde la adolescencia– acaba de reeditar sus precoces y laureadas novelas: *Bariloche* y *Una vez Argentina*, ambas finalistas del Premio Herralde. "Sería interesante distinguir entre tres conceptos que suelen darse como sinónimos: revisión, corrección, reescritura. La revisión trabaja en la superficie, tiene lugar durante las últimas lecturas y propicia pequeñas decisiones que ya no afectan al núcleo del texto. La corrección está asociada a un paradigma de orden, tiene que ver con el pulido minucioso y con la perfección formal, que en principio es deseable aunque a veces pueda resultar homogeneizadora o, incluso, contraproducente. Finalmente, está la reescritura, que es la instancia que más me atrae y también la más drástica de todas. Ahí el texto queda intervenido a fondo: se cuestionan sus conflictos, se tensan sus contradicciones, se pone en duda su lenguaje a todo nivel". El caso de Neuman hace su contribución a la pregunta del qué, qué se corrige. Porque al parecer no todo libro admitiría –reclamaría– su reescritura. "Respecto al caso concreto de *Una vez Argentina*, al trabajar con la historia de mi familia, mi país natal y mis recuerdos de infancia, se trataba de entrada de un material especialmente revisitable. Al regresar a la novela con casi cuarenta años en vez de veintipico, inevitablemente surgieron preguntas diferentes, tanto acerca de la memoria familiar como acerca de las ideas políticas que yo mismo había asimilado". La reescritura afectó el lenguaje del libro: "En la versión anterior yo tuteaba a mis ancestros lejanos (algunos de los cuales eran españoles), porque tú es el pronombre que empleo diariamente desde mi adolescencia, y también el que mis padres terminaron adoptando con los años. Ahora, sin embargo, al trabajar en la reescritura y revisitar mis recuerdos argentinos, sentí la necesidad de vosear a mis ancestros. Fue un fenómeno auditivo y emocional, muy relacionado con el desdoblamiento de mi lengua materna. Entre la primera y la segunda versión de la novela, perdí a mi madre. Mi mamá era de Lanús y pasó la segunda mitad de su vida en Andalucía. Nació voseando y murió tuteando. Es como si su muerte me hubiera devuelto al origen, a su habla inicial".

[…]

"Me es mucho más difícil –retoma Luis Gusmán– saber qué entiendo por reescritura y diferenciarla de la corrección. En principio supondría dos tiempos distintos de escritura. ¿Responde a una cuestión de trama? ¿A una cuestión de estilo? ¿A una cuestión de verosimilitud? ¿A la fatalidad de la lengua? Como se ve, puras preguntas. Creo que cada escritor,

al respecto, podría contestar de manera diferente. Lo que implica que no hay diccionarios de corrección, no hay recetas. La literatura es un oficio sin red". Oficio sin red. ¿Cuándo un texto está terminado? Al parecer, el texto puede cesar, pero la vida y la Historia siguen de largo y lo atraviesan, y el autor –o la crítica, o los escritores y lectores del futuro– no son indiferentes a ese proceso. En cualquier caso, la escritura y todos sus dobles persiguen el cuarto verso de aquel poema infinito de Valéry, el que dice: "El mar, el mar, siempre recomenzando".

Scott (2015)

Resolver en pequeños grupos las actividades siguientes:

1. **Sintetizar el tema del texto en dos o tres renglones (utilizar palabras propias).**
2. **¿Cuáles fueron los cambios que Andrés Neuman introdujo en su novela *Una vez Argentina*? ¿A qué obedecieron? (Utilizar en la respuesta el vocabulario técnico aprendido en el apartado "La lengua y sus variedades").**
3. **Andrés Neuman y Luis Gusmán se detienen en algunos términos: "revisión", "corrección" y "reescritura". ¿Qué dicen al respecto? (Contraponer sus posiciones, no enunciarlas por separado).**
4. **¿En este texto se utilizan rayas o guiones? ¿Con qué función?**

El ejercicio busca hacer visible el trabajo de escritores expertos para desnaturalizar algunas representaciones de la escritura (como inspirada o espontánea, por ejemplo). Por lo demás, se recomienda señalar que en muchos aspectos los desafíos de un escritor experto y de uno inicial son diferentes. Como primera actividad de corrección, los grupos pueden intercambiar y comentar entre sí las respuestas; luego, hacer una puesta en común entre toda la clase. Tiempo estimado de la actividad: 60 min.

Leer los siguientes fragmentos de entrevistas realizadas por Juan Domingo Argüelles para su libro *Historias de lectura y lectores. Los caminos de los que sí leen*.

Entrevista a Gregorio Hernández Zamora (doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad California en Berkeley, Estados Unidos).

¿Cuándo y de qué forma descubriste la lectura y la escritura?

Viví mi infancia y juventud en Ciudad Nezahualcóyotl. En mi casa, al igual que en la mayoría de las casas de Neza, prácticamente no había libros. Con excepción de los libros de texto de la primaria, no creo haber tenido ninguna experiencia memorable de lectura, y menos de escritura, en la escuela. Lo que

sí recuerdo es a algunos maestros, y sobre todo mi interés en los libros de geografía e historia. Mi primera experiencia de lectura realmente memorable se produjo gracias a una hermana mayor que estudiaba economía en el Instituto Politécnico Nacional. Ella y su novio eran activistas políticos de izquierda; en la década de los setenta, ellos llevaron a mi casa diversos materiales de literatura marxista y nos platicaban, con mucho entusiasmo, a mí y a mis hermanos, acerca de sus actividades y lecturas. Únicamente otra hermana y yo nos interesamos por estos temas y empezamos a leer, luego de escuchar sus conversaciones. Hablaban, sobre todo, de sus actividades, sus lecturas y las películas que veían, también muy relacionadas con aspectos sociales. En ese entonces, llevaban a casa revistas e historietas de análisis político como *Estrategia, ¿Por qué?* o *Los Agachados*, de Rius; cuentos y revistas chinas como *Pekín Informa*, así como literatura soviética. Recuerdo especialmente las novelas *Así se templó el acero*, de Nikolai Ostrovski, y *La madre*, de Máximo Gorki que, de hecho estuvieron entre las primeras obras literarias que yo leí completas y con mucho interés. Mi hermana y mi cuñado nos integraron a una especie de círculo de estudios en donde leíamos, también, *Los bienes terrenales del hombre*, de Leo Huberman, que me impactó muchísimo, así como textos sobre materialismo dialéctico. La experiencia fue muy formativa, porque leíamos en una especie de seminario doméstico, en el que discutíamos acerca de lo que estábamos leyendo. Estas fueron las experiencias más importantes en mis inicios como lector. La otra experiencia, fundamental en mi vida, en relación con la lectura, fue mi entrada a la universidad. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, tuve profesores que me ofrecieron nuevas perspectivas e interpretaciones sobre la realidad social, todo ello acompañado, obviamente, de nuevas y múltiples lecturas que yo no habría podido hacer si no hubiese ingresado a la universidad. Mi experiencia como estudiante universitario fue fundamental en mi formación como lector, pues tuve la fortuna de contar con profesores que me ayudaron a reflexionar y a discutir sobre lo que leía, como Juan María Alponte, Juvencio Wing, Arnulfo Arteaga, Luis Cerda, Lysis Fajardo y muchos otros. Con esto quiero decir que mi formación como lector no se puede entender solo como resultado del "gusto por la lectura", sino que está íntimamente ligada a toda una trayectoria de educación formal desde la primaria hasta la universidad.

Entrevista a Efraín Bartolomé (poeta)

¿Cómo, en dónde y de qué forma descubriste la lectura?

Mnemósine fue mi guía. Antes de aprender a leer, mi memoria comenzó a guardar rimas elementales, trabalenguas, juegos de palabras y poemitas inocentes que mis padres me enseñaban o que aprendía en el kínder. La condición sonora de aquellos artefactos verbales hacía que mi memoria los guardara con gran facilidad. Cuando entré a la primaria mi repertorio aumentó. Mis padres mostraban su felicidad ante mi facilidad y eso me

complacía. Tan pronto como pude leer comencé a buscar por mi cuenta. En la casa había una buena biblioteca de leyes y poesía que había sido de mi abuelo, pero el material para niños solo lo encontré en libros escolares como *Poco a poco*, *Mis primeras letras*, *Rosas de la infancia*, que habían sido de mis padres, de mis tías, de mis primas. El placer que buscaba o al que accedía a los siete y ocho años era básicamente sonoro, pero muy pronto tuve una experiencia *emocionante*: leí la historia de un niño de ciudad que llega a un pueblo y se integra al grupo escolar. Al principio hace amistad con un niño, pero pronto cambia esa amistad por la de un niño rico. El primer amigo se siente relegado y sufre por ello. Pero la vida sigue y un día en que todos nadan en el río el niño forastero está a punto de ahogarse. El niño rico se acobarda mientras el pobre se lanza al agua en un clavado impecable y rescata al otro del peligro. La amistad se restablece dramáticamente. La sencilla historia me pareció tan bien contada que terminé absolutamente conmovido, con un nudo en la garganta y lágrimas en los ojos. Le conté la historia a mi madre y se la leí. Estuvo de acuerdo en mi apreciación y luego le contó mi reacción a mi padre que, a su vez, lo celebró. La historia parecía hablar de mi pueblo y de mí. Parecía que el río del que se hablaba era cualquiera de los nuestros. Creo que esa experiencia a los siete años fue definitiva: supe que los libros guardaban cosas emocionantes. Encontré en esa lectura cosas de mí que yo no conocía y eso producía raros deleites.

En segundo de primaria me alcanzaron los libros de texto gratuitos, pero mi padre recibía el *Boletín Bibliográfico Mexicano* y cada cierto tiempo pedía, por correo, libros para él y ciertos libros que le parecían dignos acompañantes de mi desarrollo escolar: *Primeras luces, Nosotros, Cultura y espíritu* […].

Extraído de Argüelles (2014)

Responder las siguientes preguntas:

1. **¿En qué aspectos se asemejan y se diferencian las experiencias del descubrimiento de la lectura y la escritura de Gregorio Hernández Zamora y Efraín Bartolomé? Considerar la función que cumple en la experiencia de cada uno el círculo familiar y las instituciones educativas.**
2. **¿Por qué Gregorio Hernández Zamora entrecomilla la expresión "gusto por la lectura"?**
3. **¿Se podría establecer alguna relación entre la formación o profesión de los autores y el relato de sus experiencias? Utilizar indicios textuales en la respuesta.**

El ejercicio invita a detenerse sobre la diversidad de trayectorias que forman a un lector. En el contexto del capítulo, estas historias entran en relación con las propias de los estudiantes. Tiempo estimado de la actividad: 60 min.

A partir de las experiencias anteriores, propias y ajenas, elaborar en pequeños grupos un instructivo para formarse como escritor experto.

El ejercicio contribuye a revisar lo visto en este apartado. Con la escritura grupal, la lectura en voz alta y la puesta en común entre toda la clase se busca continuar aprovechando la dinámica propia de un taller de escritura. Tiempo estimado de la actividad: 40 min. Optativamente, puede realizarse como actividad domiciliaria.

Bibliografía

Bibliografía y recursos obligatorios

Argüelles, J. D. (2014). *Historias de lectura y lectores. Los caminos de los que sí leen.* México: Océano.

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16.). Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Cancino del Castillo, C. y Morales Parragué, M. (2008). Introducción. En *Responsabilidad social empresarial*, Serie Documento Docente, 1, (pp. 9-12). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122747/Cancino_Morales_2008.pdf?sequence=1>.

Caruncho, L. (3 de febrero de 2010). Responsabilidad colectiva. *Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/laventana/26-139513-2010-02-03.html>.

Céspedes Lorente, J. y Burgos Jiménez, J. de (abril de 2004). Un análisis de las dimensiones de la gestión ambiental en los servicios hoteleros. *Dirección y Organización. Revista de Ingeniería de la organización*, 30, 5-15.

Mochón, F. y Becker, V. (1995). *Economía. Principios y aplicaciones*. Madrid, España: McGraw Hill.

Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734.

Piglia, M. (2008). La incidencia del Touring Club Argentino y del ACA en la construcción del turismo como cuestión pública (1918-1929). *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 17, 51-70.

Scott, E. (13 de diciembre de 2015). Reescribir, esa permanente tentación. *La Nación*, Argentina, Suplemento "Ideas". Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1853154-reescribir-esa-permanente-tentacionliteratura>.

Soca, R. (19 de octubre de 2015). ¿Quién legitima el idioma? *Revista Ñ*, Argentina. Recuperado de <http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Quien-legitima-idioma_0_1450654934.html>.

Vidal de Battini, B. E. (2007). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, tomo III. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (edición digital basada en la de Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, 1980), <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccz3m8>.

Bibliografía y recursos recomendados

Cassany, Daniel (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.

García Negroni, M. M. (coord.) (2010). *Escribir en español: claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires, República Argentina: Santiago Arcos.

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid, España: Gredos.

Montolío Durán, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, España: Ariel.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*, [en línea], <www.rae.es>.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario Panhispánico de Dudas* [en línea], <www.rae.es>.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires, República Argentina: Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Buenos Aires, República Argentina: Espasa.

Bibliografía consultada

Bajtín, M. (2005). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.

Bazerman, C. (2013). *A Rhetoric of Literate Action: Literate Action Volume I*. Fort Collins, Colorado, Estados Unidos: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires, República Argentina: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Castelló, Montserrat (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, España: Graó.

Drucaroff, E. (1996). *Mijaíl Bajtín: la guerra de las culturas*. Buenos Aires, República Argentina: Almagesto.

Ducrot, O. y Todorov, T. (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, *41*(66), 5-31.

Gusdorf, G. (1991), Condiciones y límites de la autobiografía. *Suplemento Anthropos*, 29. Recuperado de <http://www.docfoc.com/condiciones-y-limites-de-la-autobiografia-pdf-georges-gusdorf>.

Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, España: Paidós.

Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona, España: Graó.

Navarro, F. (en prensa). Aportes a la didáctica basada en géneros discursivos para la enseñanza de la escritura académica en educación superior. En A. Vergara Heidke (Ed.), *Destejiendo discursos: crítica y subjetividades*. Madrid & Frankfurt: Iberoamericana & Vervuert Verlag.

Navarro, F. (mayo/agosto de 2015). Análisis situado del plan de negocios en español y portugués: perspectivas de emprendedores docentes y estudiantes. *Calidoscopio*, *13*(2), 189-200.

Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-100). Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires.

Real Academia Española (2011). *Ortografía de la lengua española.* Buenos Aires, República Argentina: Espasa.

Capítulo II

Planificar un informe de lectura

Claudio Galván

En este capítulo se exploran y aprenden aquellos rasgos que definen a un género discursivo que circula en ámbitos académicos y es, de hecho, muy solicitado: el informe de lectura. El informe es un tipo de género discursivo de formación que, junto con otros como el parcial presencial o la monografía, constituyen los textos exigidos al estudiante que se inicia en este ámbito. Su objetivo es producir, a partir de uno o más textos fuentes de reconocidos autores expertos, un texto crítico por parte del estudiante para un tercer lector, ya sea el profesor u otro alumno. Así, el nuevo texto elaborado puede tener similitudes con otros géneros discursivos de formación como la reseña académica, que aborda en general un libro o capítulo único; además, puede ser conocido por otros nombres, como "informe bibliográfico". El informe de lectura se destaca por fomentar que el estudiante asuma posiciones de lectura propia, originales y críticas. Pero antes de comenzar con dicho análisis es necesario precisar ciertas nociones.

En principio y antes de caracterizar al informe, se pueden debatir en clase los distintos modos de leer, el tipo de lectura que se hace usualmente y qué se espera de un lector académico.

1. Modos de leer

Antes de comenzar a familiarizarse con el tipo de lecturas y escritos que circulan dentro del ámbito académico, se propone debatir sobre las siguientes cuestiones. Tiempo estimado: 10 min.

1. **¿Qué tipo de textos lee habitualmente? ¿Con qué frecuencia?**
2. **¿Qué expectativas tiene sobre la lectura y escritura en la universidad? ¿Qué diferencias pueden pensarse entre una lectura libre, personal, y una lectura pautada y académica?**
3. **¿Qué propósitos pueden motivar la lectura?**
4. **¿Qué dimensiones son importantes al leer? ¿Qué aspectos se supone que son relevantes al leer un texto académico? ¿Cómo se marca en el texto la lectura?**

Luego de la puesta en común, se sugiere la lectura del artículo de Enrique Margery sobre los tipos de lectores y su vinculación con el ámbito académico. Responder las preguntas de lectocomprensión por escrito. Tiempo estimado: 60 min.

¡Lectura obligatoria!

Por Enrique Margery Bertoglia

La escritura aparece hace alrededor de 5.000 años en la ciudad de Uruk, en Mesopotamia, como respuesta a la necesidad de llevar las cuentas en los almacenes de los templos. Pronto, los signos liberan a la memoria humana y permiten acumular el conocimiento para ser transmitido de generación en generación. Así, la escritura marca el fin de la prehistoria y... ¡el nacimiento de la historia!

¿Cómo leemos?

La escritura es imposible sin la lectura que, a lo largo de 50 siglos, ha producido tres tipos de lectores:

K1. El lector reproductivo, que dice lo que dice el texto. Isabel Solé (profesora de Psicología de la Universidad de Barcelona) apunta que la lectura reproductiva es típica del colegio. Este es el mundo de los docentes impacientes porque sus alumnos acumulen conocimientos, sin preocuparse por que los entiendan, organicen e interioricen. Lo trágico es que cuanto mejor se comprenda un concepto, más fácilmente se recordará.

K2. El lector medieval o escolástico, que repite el significado autorizado. Del dios Hermes –patrón de la lectura y mensajero entre los dioses y los humanos– deriva la hermenéutica o interpretación de textos. Originalmente, la interpretación se enfocaba en los textos sagrados, en los que solo podía haber mensajes edificantes. En la Pedagogía, esto resultó en la creencia de que a todo texto literario se le debe extraer una enseñanza sintética y positiva (la que usualmente entrega el profesor).

K3. El lector crítico, capaz de interpretar el texto y construir nuevos conocimientos. En este caso, no se trata de repetir como un loro, aprenderse el resumen "de Internet" o aceptar la verdad dada por el profesor: lo meramente reproductivo o interpretativo da paso a una lectura epistémica.

Claro está, saber leer y escribir no garantiza demasiado. Los estudiantes y profesores que creen que el conocimiento es simple y que se aprende de forma rápida –todo o nada y a la primera–, se quedan en la superficie y no logran una lectura crítica.

Leer, pensar y construir la mente

Gordon Wells (una autoridad mundial en el tema del lenguaje y el aprendizaje) establece cuatro niveles de alfabetización: en el primer escalón está

el nivel ejecutivo, que reconoce letras, palabras, frases y estructuras textuales; un escalón arriba, el nivel funcional permite responder a las exigencias de la vida cotidiana; subiendo otro escalón, el nivel instrumental enfatiza el poder de la lectura para obtener información. Finalmente, el nivel superior es el epistémico, que emplea la lectura como herramienta para transformar el pensamiento y no solo acumular información.

Con frecuencia, la enseñanza de la lectura se restringe a los dos primeros niveles. Se asume que el nivel instrumental vendrá "de algún modo" y el nivel superior es desdeñado. Así, son raras las tareas asociadas con el desarrollo de la lectura epistémica: elaborar mapas conceptuales, integrar y sintetizar dos o más textos, desarrollar talleres de escritura colaborativa, practicar la autointerrogación metacognitiva (métodos para verificar la calidad del propio trabajo), trabajar con "texto truncado" (interrumpir una lectura y dejar que los estudiantes redacten "el final"), etc.

Formar estudiantes estratégicos

Escribir un ensayo, una monografía o realizar la síntesis de varios textos son "tareas híbridas" que exigen leer y escribir de manera integrada. Hay que convertirse en autor (considerar el tema y el tipo de lector) y volver a ser lector para revisar el propio texto. Es esta lectura epistémica la que empuja a pensar estratégicamente, reorganizar y transformar el conocimiento.

Luchar por la lectura es distinto a ser beligerante en favor de un texto o de otro. No es raro leer a colegas rasgándose las vestiduras porque el libro de sus amores fue sacado de las listas de lectura obligatoria. Empero, si no se aspira a hacer lectura epistémica, el libro a leer es una cuestión secundaria. Dicho sacrílegamente: para formar un lector reproductivo y funcional, da lo mismo El Quijote que Corín Tellado.

Tal vez no se trate solo de uno u otro libro, sino también del tipo de lector que queremos formar. Parafraseando a Shakespeare: ¿reproductivo o epistémico? Esa es la pregunta.

Pensando acerca de la palanca, Arquímedes decía: "denme un punto de apoyo y moveré el mundo". Una oferta similar nos hacen los libros: "Danos lectura epistémica y ¡moveremos tu mente!".

La Nación, 16 de enero de 2011

Luego de la lectura, responder por escrito:

1. **¿Qué tipos de lectores plantea el autor? Sintetícelos. ¿Se reconoce en alguno de ellos? Comentar.**
2. **¿A qué se refiere el escritor al afirmar que "se asume que el nivel instrumental vendrá ´de**

algún modo´ y el nivel superior es desdeñado"? ¿En su vida cotidiana, emplea alguna de las formas de lectura tratadas en el artículo?

3. ¿Qué es una "lectura epistémica"? ¿Por qué su papel es fundamental en la formación académica?

Cambios en los modos de leer

Antes de la proyección de un video referido al tema de la lectura, entre toda la clase debatir las siguientes preguntas disparadoras. Luego del debate y de la proyección, redactar un escrito individual de no más de diez líneas a partir de la consigna 4. Alternativamente, ver el video de forma domiciliaria. Tiempo estimado: 60 min.

1. ¿Qué diferencias se pueden establecer en las formas de lectura en papel y *online*?
2. Si en el ámbito académico se propone una lectura epistémica, ¿qué rol tendría una práctica de lectura en la web?
3. Se recomienda la proyección de la conferencia TED de Roger Domingo "¿El fin de la lectura tal y como la conocemos?". En ella, el especialista expone sobre los nuevos hábitos de lectura y cómo nuestro cerebro se adapta a estos. Por ejemplo, si leemos con más frecuencia *online* haremos más conexiones neuronales para que nuestro cerebro se adapte a este tipo de práctica. En cambio, repercutiría negativamente en la lectura tradicional en papel, dado que esta última exige más concentración. Link: <https://youtu.be/NLEWwRsBKH0>. También el docente puede sugerir otras conferencias para proyectar y debatir con los alumnos.
4. Una vez visto el video, escriba un breve texto de opinión que exprese su posición sobre la siguiente pregunta: ¿se puede pensar en una formación académica basada en un aprendizaje hipermedia?

2. Participación en los contextos académicos

Adentrarse en los estudios académicos no solo consiste en aprender los contenidos de las materias y de la carrera elegida, sino también observar y participar en las prácticas sociales y culturales características de las disciplinas. El estudiante no debe ser solo un participante pasivo, receptor unilateral de los aprendizajes, sino que debe participar gradualmente en las actividades de este nuevo ámbito, dentro y fuera del aula, y en lectura y escritura de los géneros discursivos que textualizan esas actividades. Las metáforas del estudiante como "antropólogo" o "etnógrafo" son útiles a la hora de mostrar la importancia de que el estudiante recorra la institución universitaria, interactúe con futuros pares, participe en los conocimientos y hábitos compartidos, y así se apropie de a poco de la cultura académica y disciplinar. Se suele utilizar dicha comparación, dado que todo ser humano forma parte de su entorno sociocultural y, al igual que el antropólogo participante que analiza el desarrollo y los cambios que se producen en los distintos contextos, el estudiante universitario es un aprendiz dentro de su ámbito. Esto implica ser curioso, observar,

preguntar, registrar y analizar aquella información valiosa para su formación en esta nueva comunidad.

Para comenzar este camino dentro de lo institucional, elegir *una* de las siguientes actividades para comentar en próximos encuentros. Compilar toda la información en una carpeta para ser compartida en la siguiente clase.

1. **Consultar el programa de alguna asignatura de primer año de su carrera, concurrir a la Biblioteca Central (física o virtual), seleccionar dos o tres textos obligatorios, ubicarlos y dejar registro de su ubicación para futuras consultas.**
2. **Consultar la editorial de la universidad; hablar o entrevistar a los responsables de esta espacio y registrar, al menos, dos títulos que se relacionen con su carrera para determinar su importancia en lo disciplinar. Registrar los datos de los títulos.**
3. **Consultar la cartelera y agendar si la institución ofrece conferencias, presentaciones de libros, entrevistas u otro evento cultural de su interés; registre los datos para asistir al evento y justifique su elección.**
4. **Acceder al plan de estudios de su carrera y proyectar un recorrido futuro por esta en la etapa de su diplomatura; es conveniente que entreviste a su tutor o director de la carrera y registre lo hablado.**
5. **Hacer un croquis con los lugares comunes de la institución y el departamento al cual su carrera pertenece (sala de conferencias, oficinas de atención al público, laboratorios, etc.); también incluya los centros de estudiantes actuales y los servicios que ofrece. Explicar qué función tiene cada lugar.**
6. **Informar/se sobre congresos o jornadas de investigación que se llevarán a cabo tanto en la universidad como en otras y, en caso de poder acceder, especifique la convocatoria o normas que se requieren para participar de dichos eventos.**
7. **Hablar o entrevistar al responsable del Departamento de Extensión Universitaria y hacer un relevamiento (sintético) de los cursos que ofrece la universidad al público en general. Hacer un breve bosquejo de estos y seleccionar dos de su interés. Justificar la elección por escrito. Esta actividad también puede realizarse vía web.**

3. Textos multimodales

Los textos académicos, y de otros contextos, no solo utilizan el sistema verbal como modo de transmisión de significados. De acuerdo con Parodi (2010), un texto multimodal escrito estático no incluye solamente palabras, sino otros modos semióticos de comunicación, tales como dibujos, colores, fondos, íconos y números, entre los posibles sistemas semióticos que constituyen los textos. Así, la construcción de los textos responde a *fines comunicativos* según las necesidades de los escritores dentro de *un contexto social y cultural* (en este caso el académico) determinado.

A continuación se presenta una serie de textos para leer en grupos de tres o cuatro integrantes. Comentarlos oralmente y luego responder las consignas. El propósito de la actividad es identificar la distribución textual y gráfica que conforma un texto y el impacto visual que estos pueden producir en los lectores.

Texto 1

Más allá de la Gran Muralla

Por qué algunos ven la integración de China al sistema de comercio internacional como una competencia amenazadora, mientras que otros, entre ellos los consumidores de todo el mundo, la consideran beneficiosa

Eswar Prasad y Thomas Rumbaugh

LA PRESENCIA de China en el sistema de comercio internacional, tras un largo período de aislamiento, se incrementó espectacularmente en los últimos 20 años. Se multiplicó su participación en el comercio mundial en relativamente poco tiempo, pasando de menos del 1% en 1979 al 5½ % en 2003, y esto dio lugar a una serie de cuestionamientos e inquietudes en torno a las prácticas comerciales chinas. Las inquietudes sobre las repercusiones de las exportaciones chinas fueron especialmente agudas en varios países, tanto industriales como en desarrollo, debido a la percepción de que los productos chinos inundan los mercados locales, desplazan a las exportaciones de otros países y ocasionan una pérdida de puestos de trabajo locales.

Pero es necesario trascender la retórica, a menudo exaltada, sobre el papel que desempeña China en el comercio mundial, y examinarlo desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, cabría preguntarse: ¿qué factores explicarían el crecimiento sostenido de las exportaciones chinas? ¿Cómo se modificaron durante este período las tendencias del comercio exterior? ¿Es probable que continúe la expansión del comercio exterior chino? ¿Qué efectos tendría esto sobre sus principales socios comerciales y sobre la misma China? Estas preguntas tienen implicancias que pudieran ser muy importantes para el sistema de comercio internacional y, sobre todo, para las otras economías asiáticas.

Gráfico 1
Espectacular aumento
Las exportaciones e importaciones chinas aumentaron mucho más rápidamente que el comercio mundial, sobre todo desde principios de los años noventa.

Fuente: FMI, *Direction of Trade Statistics*.

El comercio exterior de China viene ampliándose ininterrumpidamente desde la apertura de su economía en 1979 (gráfico 1). El proceso comenzó con relativa lentitud en los años ochenta, al flexibilizarse los complejos controles generalizados sobre las importaciones y las exportaciones, pero cobró fuerza en los noventa con las reformas comerciales, que incluían amplias reducciones arancelarias, y con la adhesión a la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 2001. El nivel promedio de los aranceles bajó de más de 40% a principios de la década de 1990 a 12% para 2002, y se contempla reducirlos al 10% en el corto plazo. En 2002, las exportaciones e importaciones chinas registraron un aumento de alrededor del 21% —el más rápido de las grandes economías— en un momento en que prácticamente no crecía el comercio internacional total. En 2003 se registró un aumento de un 30% en las exportaciones y uno mayor, de más del 40%, en las importaciones.

No cabe duda de que la reciente depreciación del dólar de EE.UU. —moneda a la cual está ligado el renminbi— reforzó temporalmente la competitividad china, aunque debe recordarse que el principal factor determinante ha sido el bajo nivel de los costos laborales en China, sustentado en la abundancia de mano de obra calificada y no calificada. Esto, a su vez, atrajo cuantiosos montos de inversión extranjera directa, lo que fortaleció la productividad de la mano de obra y provocó un continuo y rápido crecimiento de las exportaciones chinas prácticamente en todos los rubros, aun cuando se iban apreciando el renminbi y el dólar frente a las otras monedas principales.

En forma simultánea se fue acrecentando la importancia del comercio exterior para la economía china, y la suma de exportaciones e importaciones —medida tradicional de la apertura de un país al comercio— representa en la actualidad más del 50% del PIB, porcentaje muy superior al 20% registrado en 1989 y a menos del 10% en 1979. Esta nueva orientación de la economía, combinada con la abundante afluencia de inversión extranjera directa, pone de manifiesto la velocidad con que China se está integrando a la economía mundial.

46 **Finanzas & Desarrollo** diciembre de 2003

(Prasad y Rumbaugh, 2003)

Texto 2

HORIZONTES

Textos en papel vs. *textos electrónicos:* ¿nuevas lecturas?

JORGE VACA URIBE* Y DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ**

Este ensayo analiza semejanzas y diferencias entre los modos impresos y electrónicos del texto, por un lado, y sus lecturas concomitantes, por el otro. Reflexiona sobre las implicaciones de la propagación vertiginosa de los textos electrónicos en nuestras vidas y en nuestras prácticas como lectores, ponderando con detenimiento cuándo efectivamente se trata de textos o prácticas de lectura nuevas y cuándo es simplemente un cambio de soporte. De los análisis se desprenden algunos tópicos emergentes de investigación, tanto lingüísticos, como psicológicos y educativos. Se enfatizan algunas semejanzas, como el uso de un mismo sistema gráfico, la función referencial, etc. Entre las diferencias, se aborda la velocidad de transmisión, la accesibilidad y el alcance, la transportabilidad, la multimodalidad y la interactividad de algunos textos.

In this article, the author analyzes the resemblances and differences between the printed and electronic text modes, on one hand, and on the other the ways of reading those documents. The main reflexion is about the vertiginous dissemination of electronic texts in our lives and our practices as readers, althouth the author thoroughly weighs up how many of those actually are texts and new reading practices and how many times we only have to do with a change of medium. The analyses show some emerging research topics, related to linguistics, psychology and pedagogy, emphatizing some resemblances –like the use of the same graphic system, the referential function, etc.— and differences, such as the rapidity of transmission, accessibility and scope, transportibility, multi-mode and interactivity of some texts.

Texto electrónico / Texto en papel / Prácticas de lectura / Multimodal
Electronic text / Paper text / Reading practices / Multi-mode

•

Recepción: 9.12.2005 / Aprobación: 13.09.2006

(Vaca Uribe & Hernández y Hernández, 2006)

Texto 3

LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

(Borri, Larrambebere & Pevotel, 2010)

Discutir las siguientes cuestiones en grupos de dos o tres estudiantes y escribir las respuestas. Tiempo estimado para esta actividad: 60 min.

1. **Una lectura multimodal implica la identificación de varios sistemas semióticos (lingüísticos, visuales, entre otros) interrelacionados. En primer lugar, determine si en los textos 2 y 3 está presente el sistema léxico-gramatical y qué grado de presencia tiene.**
2. **Luego, determine el uso de las diferentes tipografías (tipos, tamaños, colores, formas, etc.) de los textos. ¿Qué inferencias puede hacer a partir de la presencia de estas?**
3. **En otros casos, el sistema gráfico puede aparecer bajo diferentes formas: un cuadro sinóptico, un cuadro de doble entrada, un red conceptual, entre otros. Trate de proponer una clasificación de estos a partir de los textos propuestos.**
4. **También, dentro de la lectura multimodal, puede identificarse el uso de números (romanos o arábigos), logos o signos. Marcar estos elementos en los textos leídos.**
5. **Como bien se destacó, los textos multimodales están en íntima relación con el contexto en que se producen. Infiera una vinculación de los textos propuestos con el área de estudio en la que aparecen. Por ejemplo, economía social, sociología, etc.**

6. **A partir de las respuestas anteriores, elaborar un texto oral dialógico en el que un estudiante le explica a un compañero que faltó a clase esta temática. Incluir qué es una lectura multimodal, qué función tienen los diferentes elementos que la componen y qué vinculación tienen con su contexto de producción.**

4. Textos disciplinares

Dentro del ámbito académico, aquel que desarrolla, divulga y enseña el conocimiento científico y técnico, confluyen diferentes especialidades, también llamadas "disciplinas", con fines y objetivos de investigación diversos. Así, dentro de las *ciencias naturales* se pueden identificar especificidades, tales como el estudio de los seres vivos, los procesos químicos, las propiedades del espacio, el tiempo, la materia o la energía. Dentro de las *ciencias sociales*, los procesos históricos, el desarrollo urbano, la comunicación, entro otros. Estos rasgos básicos de delimitación del objeto de estudio, se materializan con un uso particular del lenguaje, el *discurso académico*, que, como tal, tiene sus singularidades.

En el capítulo anterior, se distinguieron dos subclases de géneros académicos. Por un lado, los llamados "géneros de formación", es decir, los que se elaboran durante la carrera de formación del profesional y que muchas veces permanecen inéditos en el espacio específico del aula. Por el otro, los que corresponden al *discurso experto*, es decir, los elaborados por los profesionales de cada área, muchos de ellos publicados.

El objetivo de este apartado es ofrecer una primera caracterización del informe de lectura, identificar su función y observarlo bajo una lupa más atenta, prestando atención a su marco teórico, realizando una lectura epistémica y reflexionando sobre lo escrito. Esta mirada atenta a lo textual será un componente esencial a la hora de preparar el informe de lectura.

A continuación se presenta un fragmento de discurso experto del área disciplinar. En una primera lectura superficial hacer un reconocimiento del autor, contexto y tema. Si es necesario, ampliar la información a través de distintas fuentes. La actividad pretende identificar en un texto del área cómo los especialistas aportan su posición respecto al tema de la RSE. En forma individual, responder por escrito las consignas de abajo. Luego, hacer una puesta en común. Tiempo estimado: 60 min.

Introducción

En los últimos años surge una nueva tendencia mundial que realza el rol de las grandes empresas y conglomerados, promoviendo un nuevo concepto, el de Responsabilidad Social Empresaria (de ahora en adelante RSE). A partir de ello, se considera que la empresa ya no es solo de sus propieta-

rios, sino que se entiende y legitima desde toda la comunidad, el rol de la misma no se limita a la generación de dinero, sino que trasciende su rol económico tradicional para convertirse en un actor fundamental creador de riqueza, impulsor de desarrollo, generador de bienestar social y crecimiento humano digno (Morello, 2004).

De ese modo, las empresas, a través del impulso de organizaciones internacionales, comienzan a tomar conciencia de la posibilidad de transformación estructural del tejido social que tienen a su alcance en pos del beneficio de la comunidad en general y de su negocio en particular (Liarte V, Álvarez G., Llayá C., 2008). En otros términos: "Las empresas tienen el poder y deberían responder por él a la Comunidad" (Morello, 2004: 18).

Progresivamente, la RSE comienza a estar presente en las esferas políticas y económicas, las agendas de las organizaciones no gubernamentales (ONG), de las organizaciones de consumidores y los sindicatos. En ese sentido, "Cuando se hace referencia a la RSE, se apunta en primer lugar a las empresas como los actores principales en el desarrollo e implementación de este concepto y en la consecución de un desarrollo sostenible. En segundo lugar, el debate reside en el papel que deben jugar las Administraciones Públicas, tanto desde su posición de órgano regulador y de fomento del concepto de RSE4, como por su potencial incentivador de cambios en los comportamientos empresariales a través de su papel como consumidor, dado el importante volumen de compras y contrataciones públicas".

Así, entendiendo a la RSE como el conjunto de acciones planeadas a favor de las personas y su dignidad, emprendidas libremente por las empresas, que presentan las características de estar vinculadas de algún modo con el desarrollo del negocio y van más allá del cumplimiento de la ley y los convenios colectivos de trabajo, se hace necesario el fortalecimiento de círculos de confianza interactorales (empresa pymes, ONG, gobierno) para lograr el éxito del objetivo propuesto y por ende propiciar un desarrollo social armónico e integral.

Creemos que la RSE puede aportar al desarrollo de la sociedad en su conjunto, sin embargo es un hecho que si sus acciones se enmarcan en un contexto de desigualdad y exclusión, sin políticas públicas que aseguren la educación, la salud, trabajo, etc., su accionar se ve obstaculizado, ya que se impide producir con eficiencia. En ese sentido, el Estado y la empresa son aliados, el primero por su rol estratégico en el diseño y puesta en práctica de los grandes lineamientos de políticas y, sobre todo, como promotor del diálogo social, convocante de diferentes sectores en pro de un modelo de desarrollo consensuado y participativo. La empresa, por su parte, es un excelente aliado mediante sus acciones de RSE. La corresponsabilidad de los distintos actores para lograr el desarrollo de negocios éticos deviene relevante puesto que "cada vez más se tiende a asumir que la gobernan-

za social en nuestro mundo interdependiente pide, al mismo tiempo, una nueva visión de la contribución de las empresas a la sociedad, una nueva relación entre los actores políticos y los empresariales y la capacidad de desarrollar un diagnóstico y una perspectiva compartidos acerca de cuáles son los principales retos de nuestras sociedades. [...] La RSE se configura como una manera de repensar el papel de la empresa en la sociedad incorporando como elemento vertebrador una perspectiva de gobernanza y sostenibilidad" (ESADE, 2005: 6).

A partir de ello se deduce que no existen modelos estándares, sino que cada gobierno debe vertebrar su modo de interacción según su contexto se lo exija y permita. Lo cierto es que ya no se discute si el gobierno debe o no participar en el desarrollo de la RSE, el punto es saber de qué modo llevará adelante cada uno esta tarea. A propósito, "en Europa los gobiernos no han adoptado políticas de obligatoriedad de la RSE, sino que han potenciado la dinamización de iniciativas referidas a la misma, la facilitación de políticas que favorezcan la RSE, el desarrollo de estándares y las prácticas de información que la promuevan, así como la creación de espacios de diálogo y partenariado" (ESADE, 2005: 5).

Existen varios elementos de los cuales puede valerse un gobierno para propiciar el desarrollo de esta temática y brindar una perspectiva política que enmarque la RSE. La legislación solo es uno de estos elementos posibilitadores: "El debate sobre legislación en RSE no es posible sin plantearse previamente dos preguntas: en primer lugar ¿debe haber una política y de qué tipo? (en la medida en que la eventual legislación no es más que un instrumento entre otros posibles de dicha política) y, en segundo lugar, ¿qué visión tenemos de la RSE? (puesto que si partimos de la RSE como una visión global de la empresa entonces deberemos concluir que ya tenemos mucha legislación sobre RSE" (ESADE; 2005: 7).

Este artículo pretende iniciar la reflexión acerca de los factores que influyen en la ausencia de estrategias público-privadas en torno al desarrollo de la RSE, entendiendo que, el desarrollo de la RSE no logrará la seriedad pretendida si no se lo vincula a una visión de empresa y a una visión de país.

Los datos analizados se recolectaron en diferentes instancias de investigación por parte del equipo de Proética*.

*Proética es el centro de estudio y aplicación de la responsabilidad social, la ética y la sustentabilidad en las organizaciones, del ICDA. El objetivo principal de este centro es promover la gestión ética integral de las organizaciones y su entorno, a través de actividades de investigación, capacitación y asesoramiento, que contribuyan a un desempeño organizacional socialmente responsable, económicamente constructivo y humanamente digno. Dependiente de la Universidad Católica de Córdoba.

(Álvarez Gatti & Lyarte, 2011)

1. **Identificar la disciplina en cuestión, el género discursivo (ensayo, artículo de investigación, informe de lectura), el tema, el objetivo comunicativo y quién o quiénes son sus posibles destinatarios.**
2. **¿Cuál es el concepto de RSE que se describe en el texto? ¿Es similar al expresado en el capítulo anterior? Detallar.**
3. **¿A qué se refiere la frase "las empresas tienen el poder y deberían responder por él a la comunidad"?**
4. **¿Qué vinculación plantean los autores entre la empresa y el gobierno?**
5. **¿Qué actos de habla promueve el texto: afirma hechos, cuestiona, problematiza, da instrucciones, explica, clasifica, argumenta? Justifique su respuesta con frases del texto.**
6. **¿Aparece el autor en primera persona en el texto? ¿qué persona gramatical utiliza? ¿en qué tiempo verbal? ¿se logra algún efecto con el uso de esa persona gramatical? Justifique.**
7. **¿Qué función cumplen los diferentes usos de los paréntesis?**
8. **En el texto hay un uso intensivo de las comillas. ¿Qué marcan y para qué se utiliza este recurso?**

Definir conceptos

En el discurso académico, los términos técnicos utilizados para identificar conceptos deben definirse con claridad, ya que pueden confundirse con términos del habla cotidiana. A su vez, un mismo término técnico puede recibir diferentes definiciones en disputa provenientes de autores y tradiciones diferenciadas. En este caso, se presenta un texto que problematiza las definiciones conceptuales del término "sostenible".

Leer el siguiente fragmento. Subrayar aquellos vocablos que sean particulares del área de estudio. Responder las consignas en forma individual y, luego, compartirlas con el resto de la clase. Tiempo estimado: 60 min.

Sobre el origen y el uso del término "sostenible"

La aceptación generalizada del propósito de hacer más *sostenible* el desarrollo económico es, sin duda, ambivalente. Por una parte evidencia una mayor preocupación por la salud de los ecosistemas que mantienen la vida en la Tierra, desplazando esta preocupación hacia el campo de la gestión económica. Por otra, la grave indefinición con la que se maneja este término empuja a hacer que las buenas intenciones que lo informan se queden en meros gestos en el vacío, sin que apenas contribuyan a reconvertir la sociedad industrial sobre bases más sostenibles. Reflexionemos sobre el origen de este término, para hacerlo luego sobre su contenido.

El extendido uso del epíteto *sostenible* en la literatura económico-ambiental se inscribe en la inflación que acusan las ciencias sociales de términos de moda cuya ambigüedad induce a utilizarlos más como conjuros que como conceptos útiles para comprender y solucionar los problemas del mundo real. Como ya había advertido tempranamente Malthus en sus *Definiciones en Economía Política* (1827), el éxito en el empleo de nuevos términos viene especialmente marcado, en las ciencias sociales, por su conexión con el propio *statu quo* mental, institucional y terminológico ya establecido en la sociedad en la que han de tomar cuerpo. El éxito del término "sostenible" no es ajeno a esta regla, sobre todo teniendo en cuenta que nació acompañando a aquel otro de "desarrollo" para hablar así de *desarrollo sostenible*. Recordemos las circunstancias concretas que propiciaron el éxito de este término y que enterraron aquel otro de "ecodesarrollo" que se empezaba a usar en los inicios de los setenta.

Cuando a principios de la década de los setenta el *Primer Informe del Club de Roma* sobre los límites del crecimiento, junto con otras publicaciones y acontecimientos, pusieron en tela de juicio la viabilidad del crecimiento como objetivo económico planetario, Ignacy Sachs (consultor de Naciones Unidas para temas de medioambiente y desarrollo) propuso la palabra "ecodesarrollo" como término de compromiso que buscaba conciliar el aumento de la producción, que tan perentoriamente reclamaban los países del Tercer Mundo, con el respeto a los ecosistemas necesario para mantener las condiciones de habitabilidad de la tierra. Este término empezó a utilizarse en los círculos internacionales relacionados con el *medioambiente* y el *desarrollo*, dando lugar a un episodio que vaticinó su suerte. Se trata de la declaración en su día llamada de Cocoyoc, por haberse elaborado en un seminario promovido por las Naciones Unidas al más alto nivel, con la participación de Sachs, que tuvo lugar en l974 en el lujoso hotel de ese nombre, cerca de Cuernavaca, en Méjico. El propio presidente de Méjico, Echeverría, suscribió y presentó a la prensa las resoluciones de Cocoyoc, que hacían suyo el término "ecodesarrollo". Unos días más tarde, según recuerda Sachs en una reciente entrevista (Sachs, 1994), Henry Kissinger manifestó, como jefe de la diplomacia norteamericana, su desaprobación del texto en un telegrama enviado al presidente del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente: había que retocar el vocabulario y, más concretamente, el término "ecodesarrollo" que quedó así vetado en estos foros. Lo sustituyó más tarde aquel otro del "desarrollo sostenible", que los economistas más convencionales podían aceptar sin recelo, al confundirse con el de "desarrollo autosostenido" (*self sustained growth*) introducido tiempo atrás por Rostow y barajado profusamente por los economistas que se ocupaban del desarrollo. Sostenido (*sustained*) o sostenible (*sustainable*), se trataba de seguir promoviendo el desarrollo tal y como lo venía entendiendo la comunidad de los economistas. Poco importa que algún autor como Daly matizara que para él *desarrollo sostenible* es desarrollo

sin crecimiento, contradiciendo la acepción común de desarrollo que figura en los diccionarios estrechamente vinculada al crecimiento.

Predominó así la función retórica del término "desarrollo sostenible" subrayada por algunos autores (Dixon y Fallon, 1991), que explica su aceptación generalizada: "La sostenibilidad parece ser aceptada como un término mediador diseñado para tender un puente sobre el golfo que separa a los *desarrollistas* de los *ambientalistas*. La engañosa simplicidad del término y su significado aparentemente manifiesto ayudaron a extender una cortina de humo sobre su inherente ambigüedad" (O'Riordan, 1988). En fin, parece que lo que más contribuyó a sostener la nueva idea de la *sostenibilidad* fueron las viejas ideas del *crecimiento* y el *desarrollo* económico, que tras la avalancha crítica de los setenta necesitaban ser apuntaladas.

De esta manera, veinte años después de que el *Informe del Club de Roma*, preparado por Meadows, sobre los límites del crecimiento (1971), pusiera en entredicho las nociones de crecimiento y desarrollo utilizadas en economía, estamos asistiendo ahora a un renovado afán de hacerlas *sostenibles* asumiendo acríticamente esas nociones que se habían afianzado abandonando las preocupaciones que originariamente las vinculaban al medio físico en el que se encuadraban. […] El deterioro planetario y las perspectivas de enderezarlo son bastante peores que las de hace veinte años, pero los autores, para evitar que se les tilde de catastrofistas, se sienten obligados a estas alturas a escudarse en la confusa distinción entre crecimiento y desarrollo económico, para advertir que, "pese a existir límites al crecimiento, no tiene por qué haberlos al desarrollo" (Meadows y Meadows, 1991) y a incluir el prólogo de un economista tan consagrado como es Tinbergen, y galardonado, además, con el premio Nobel, en el que se indica que el libro es útil porque "clarifica las condiciones bajo las cuales el crecimiento sostenido, un medio ambiente limpio e ingresos equitativos pueden ser organizados".

Sin embargo, a la vez que se extendió la utilización banalmente retórica del término "desarrollo sostenible", se consiguió también hacer que la idea misma de *sostenibilidad* cobrara vida propia y que la reflexión sobre la viabilidad a largo plazo de los sistemas agrarios, industriales... o urbanos tuviera cabida en las reuniones y proyectos de administraciones y universidades, dando lugar a textos como el que estamos elaborando que pretenden avanzar en la clarificación y aplicación de esta idea.

(Naredo, 1996)

1. **¿A qué se refiere el autor cuando afirma que la aceptación de un desarrollo económico más sostenible resulta "ambivalente"?**
2. **¿Qué persona gramatical utiliza el texto? ¿hay alguna modificación en ese uso?**
3. **¿Cuál es el origen conceptual de "desarrollo sostenible" y qué otro vocablo se utilizaba?**
4. **La composición léxica del término "ecodesarrollo" alude a un adjetivo y a un sustantivo. ¿Cuál es, según su autor, su significado?**

5. **El texto incluye una anécdota. ¿Cuál es su fin? ¿Es común hallarlas en textos de economía?**

Adverbio	Sinónimo	Adjetivo
originariamente		
	abundantemente	
		perentorio
	precisamente	
		banal
acríticamente		

6. **¿Qué diferencias gramaticales y semánticas se pueden encontrar en "sostenido" y "sostenible"?**
7. **A lo largo del texto se utilizan adverbios. En el cuadro se transcriben algunos de ellos. Completar el resto según las referencias.**
8. **¿Puede deducirse a partir del uso de determinados adverbios algún grado de subjetividad en el texto? Justificar con las frases que crea conveniente.**
9. **Reformule el último párrafo del escrito ocultando la primera persona y modificando los adverbios y adjetivos que muestran marcas de subjetividad. Discutir: ¿qué se gana y qué se pierde en esta versión?**

Prefijación

Los *prefijos* son elementos gramaticales que se anteponen a un término y modifican su significado ("pre", 'antes'; y "fijo", 'fijar', como por ejemplo, "in/decente"). A continuación se brindan algunos ejemplos de prefijos más usuales y su significado.

Tipo de prefijo	*Prefijos*	*Ejemplos*
Prefijos de negación	a/an anti de/des/dis in/im/i	pedir ciclón contento político
Prefijos locativos	ante entre inter sobre sub tras/trans ultra	acto cocina compacto nacional urbano lúcido volar
Prefijos temporales	ante pos/post pre	poner fabricar guerra
Prefijos de intensificación	archi extra hiper super re/requete	secreto fino salado activo enemigo

(Lang, 2002)

En grupos, completar las palabras de la tabla previa con el prefijo correspondiente. Conversar sobre qué tipo de efecto genera cada prefijo. A continuación, completar las siguientes oraciones con palabras con prefijos. En algunos casos se requieren adjetivos, como los de la tabla previa, pero en otros verbos o sustantivos. Tiempo estimado: 60 min.

1) Desde su fundación (1993) la Unión Europea (UE) ha firmado acuerdos (comunitarios) _____ con varios países. No obstante, algunos países han (poner) _____ proyectos, debido a la escasez de fondos. Otros casos han mostrado su (contento) _____ hacia ciertas gestiones de la UE.

2) El comercio (marino) _____ es uno de sus objetivos importantes. Tal es el caso de la isla de Madeira (habitada) _____, pero con una gran (producción) _____ de vid. Otro de los (proyectos) _____ de la UE es el despliegue de un cable (marino) _____ _____ de fibra óptica que uniría Europa con países latinoamericanos, e independizaría las comunicaciones de EE. UU.

3) Finalmente, Austria pidió a la UE mayor atención ante el (orden) _____ (migratorio) _____ que ha sucedido durante este último tiempo.

A continuación se transcribe un fragmento del texto "Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión" de Mascareño y Carvajal. Responder en forma escrita las siguientes cuestiones. Tiempo estimado: 60 min. Opcionalmente, puede realizarse como actividad domiciliaria.

1. En el primer párrafo se hace alusión a los conceptos del título del trabajo y a autores que han realizado sus investigaciones. ¿Cuándo adquieren importancia dichos términos, por quiénes y qué antecedente se señala?
2. A su vez, los autores del trabajo apuntan una distinción de sentido para esos términos. Obsérvela y escríbala con sus palabras.
3. ¿A qué se refieren los autores cuando afirma que esa distinción "impide concebir constelaciones paradójicas en las que se entremezclan diversas modalidades de inclusión y exclusión"? En la práctica social, ¿es posible ver esas contradicciones?
4. En el texto aparecen delimitados el objetivo del trabajo y la hipótesis perseguida. Identifíquelas y transcríbalas.
5. En el último párrafo, se especifica la organización del trabajo y sus partes. ¿Qué especifican cada una? Luego de la lectura, puntualice el tema de la introducción.

I
Introducción

En el análisis y práctica de políticas públicas, el uso de los conceptos de inclusión y exclusión comenzó a adquirir popularidad en los años noventa del siglo XX, especialmente en el contexto europeo y en el marco de acción de organizaciones internacionales. Programas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de las Naciones Unidas, comisiones de la Unión Europea o estructuras intersectoriales como la Unidad de Exclusión Social del Gobierno británico de Tony Blair, estructuraron sus agendas sociales sobre tales conceptos (MacPherson, 1997; Porter, 2000; Davies, 2005). Anteriormente, sin embargo, había aparecido en la política social francesa (Lenoir, 1974) para indicar a ciertos grupos sociales en los que la política estatal debía poner atención. El extendido uso de la distinción inclusión/exclusión en el diseño de políticas radica en que permite introducir un criterio estratégico-político fácilmente entendible y transversalmente aplicable: las personas están dentro o fuera de criterios específicos de consideración social, por sobre o por debajo de ciertos límites que materializan la diferencia.

Si bien esta fórmula binaria puede ser útil en el diseño de políticas, en tanto aporta orientaciones concretas para decidir intervenciones y también para mostrar resultados, desde un punto de vista sociológico, una diferencia estricta entre inclusión y exclusión parece más una ficción con finalidades instrumentales que una observación de acontecimientos sociales reales. En su versión estática, la distinción transforma procesos (por ejemplo, participación versus marginalización) en estados (inclusión versus exclusión), adosa categorizaciones sociales a personas (excluidos versus incluidos), y genera una demarcación de límites que impide concebir constelaciones paradójicas en las que se entremezclan diversas modalidades de inclusión y exclusión (Goodin, 1996; Davies, 2005; Sánchez, 2012).

El objetivo de este artículo es revisar la distinción inclusión/exclusión para intentar superar sus propias limitaciones, mostrar las paradojas que oculta e identificar conceptualmente diversas formas de inclusión/exclusión que puedan referir a situaciones concretas. La hipótesis que subyace a este ejercicio es que en sociedades modernas existen prácticas sociales de distinta naturaleza, que producen paradojas inevitables y que se vuelven invisibles cuando se emplea la distinción inclusión/exclusión en su versión estática. A objeto de hacer frente a estas paradojas, es necesario identificar qué condiciones de inclusión hay en la exclusión y qué condiciones de exclusión existen en la inclusión. De este ejercicio deben emerger diversas constelaciones de inclusión/exclusión que permitan alejarse de una comprensión estática de la distinción, comprensión que más bien refuerza las condiciones presentes de inclusión y exclusión que se procura superar.

Para hacer plausible tal hipótesis, después de la Introducción, en este artículo se reconstruye la distinción inclusión/exclusión en la tradición sociológica (Simmel, Durkheim, Parsons), con énfasis en las paradojas que ella muestra y oculta (sección II). Se prosigue, en la sección III, con la elaboración sistémica de la distinción (Luhmann, Stichweh), para luego internarse en la propuesta de la escuela francesa (Fitoussi, Rosanvallon) y con ello mostrar los límites de la distinción concebida de manera estática ante la emergencia de *nuevas desigualdades* (sección IV). Sobre esta base, en el artículo se propone una clasificación original de distintas constelaciones de inclusión/exclusión y se ilustran con determinadas situaciones concretas, según puede apreciarse en la sección V. El documento concluye en la sexta sección con una síntesis de los principales hallazgos y sus consecuencias conceptuales y de políticas públicas.

☐ Este artículo forma parte de las actividades de investigación de los proyectos Redes 130008, Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) 1140344, 1110437, y Núcleo Milenio Modelos de Crisis (NS130017), ICM-Iniciativa Científica Milenio.

(Mascareño & Carvajal, 2015)

5. El texto escrito: su especificidad

En este apartado se hace una somera caracterización de la escritura como práctica social, cultural y transmisora de conocimiento. Según Calsamiglia y Tusón (2001), la escritura alfabética, desde su aparición alrededor del 2000 a. C., ha adoptado diferentes prácticas culturales a lo largo del tiempo. Las funciones sociales más relevantes son la conservación de la memoria de los acontecimientos, la llegada a destinatarios diversos y lejanos, el prestigio de ser un vehículo de expresión política, jurídica y administrativa de una comunidad, y acentuar el poder humano de la abstracción. Debido a esto, el conjunto de dichas funciones ha otorgado al texto escrito un prestigio social que lo diferencia del uso oral ordinario. Estas funciones, además, potencian el desarrollo intelectual, la reflexión y la elaboración mental, y alcanzan un grado tal de autonomía que lo distancia de lo real.

Antes de comenzar con la lectura de los fragmentos de Calsamiglia y Tusón, debatir entre todos las siguientes preguntas. Tiempo estimado: 15 min.

1. **¿En qué situaciones de la vida cotidiana es necesario dejar por escrito un documento? Dar dos ejemplos y justificar el porqué.**
2. **Haciendo un paralelo con la consigna anterior, ¿en qué casos basta con la palabra oral para señalar un acto comunicativo?**
3. **¿Qué sentido se puede otorgar a la frase "bajo la escritura todo tiempo es futuro"?**
4. **¿Por qué la escritura, al igual que la lectura, no son espontáneas? ¿Qué rol cumple quien guía u orienta el proceso de escritura?**

A continuación se transcribe un fragmento del libro *Las cosas del decir* de Calsamiglia y Tusón. Leerlo y responder en forma escrita, en grupos de tres o cuatro integrantes, las consignas. Por último, poner en común las respuestas. Tiempo estimado: 60 min.

3.1. La situación de enunciación

La situación de enunciación escrita *prototípica* se caracteriza básicamente por los siguientes rasgos:

a. La actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto. Emisores y receptores se llaman más precisamente *escritores y lectores*.
b. La comunicación tiene lugar *in absentia*: sus protagonistas no comparten ni el tiempo ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura.
c. Al tratarse de una *interacción diferida*, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado.

La transmisión de información durable se realiza a través de la escritura: los textos, como objetos externos a su autor y a su lector, se exponen, se archivan o circulan, desde los más simples a los más elaborados:

Textos breves	*Textos extensos*
Anuncios	Novelas
Avisos	Poemarios
Cartas	Tratados
Notas	Ensayos
Carteles	Diccionarios
Prospectos	Manuales
Listados	Diarios

La modalidad escrita admite informalidad, pero se caracteriza mayoritariamente por su tendencia a la formalidad. En la escritura, el carácter monologal adquiere una organización precisa y estructurada; por esta razón los discursos monologales orales, como las conferencias, los discursos o las clases magistrales suelen tener como soporte textos escritos. El diálogo se puede representar por escrito –en los guiones cinematográficos, en las novelas, en las entrevistas periodísticas–, pero son entonces diálogos construidos y pulidos.

Actualmente la escritura utiliza como vehículo *canales* múltiples y variados. Son importantes porque constituyen un medio que aporta significación social a los mensajes (véase el apartado 3.5). Para calibrar el valor de dichos canales tendremos en cuenta que pueden ser de dos tipos:

d. *Manual*: Se escribe a mano con lápiz, bolígrafo, pluma, tiza. etc. Textos como exámenes, apuntes, anotaciones, cartas, diarios, agendas, grafitis, avisos, listas de la compra, pancartas... Este tipo de canal más bien se especializa en el ámbito de lo inmediato y personal, tanto si se da en la esfera de lo privado, como si se da en la esfera de lo público. Crea un efecto de personalización y singularización del escrito.
e. *Mecánico*: La imprenta, a escala industrial, produce libros y publicaciones periódicas con posibilidad de alcanzar públicos amplios. Máquinas de escribir, ordenadores, impresoras, FAX, CDROM, fotocopiadoras, etc., producen y reproducen textos escritos en virtud de medios telemáticos y electrónicos.

3.2. Las prácticas discursivas escritas

Así como en la oralidad la práctica generalizada y primordial es la conversación, en lo que respecta a la escritura nos encontramos con una gran diversidad textual que se ha ido generando en los diferentes ámbitos de la vida social en aquellas sociedades en las que la escritura ha venido a formar parte sustancial de los hábitos y formas de vida. En otras ocasiones se ha propuesto tomar la prosa expositiva como polo de referencia para el contraste con la conversación, probablemente como epítome de lo que es característico y propio de la escritura (Perera, 1984; Cassany, 1987; Calsamiglia 1991; Tusón, 1995). Aquí preferimos remitirnos a las diversas tipologías textuales, elaboradas desde distintos criterios, principalmente por la lingüística textual. En las obras de Bernárdez (1982), Adam (1985), Ciapuscio (1994) y Bassols y Torrent (1996) podemos encontrar una síntesis y presentación de las distintas propuestas de clasificación de textos y los rasgos que los definen. A lo largo de este libro tendremos ocasión de centrarnos en ello (véanse especialmente el apartado 3.6 y los capítulos 9 y 10).

Los géneros discursivos escritos se han constituido históricamente como prácticas sociales ligadas a cada cultura y a cada sociedad. Su multiplici-

dad hace muy difícil la clasificación. Por ello nos limitamos a enumerar los principales ámbitos en donde las prácticas escritas están arraigadas para presentar una panorámica de sus posibles manifestaciones:

Ámbito	*Prácticas discursivas*
Administrativo	Instancias, alegaciones, certificados
Jurídico	Leyes, sentencias, contratos, sumarios
Religioso	Tratados, catecismos, libros sagrados
Político	Panfletos, manifiestos, bandos, actas, discursos
Periodístico	Editoriales, crónicas, reportajes, noticias
Literario	Novelas, ensayos, teatro, guiones cinematográficos
Científico	Artículos, informes, obras de referencia, monografías
Tecnológico	Instrucciones de uso, informes técnicos
Médico	Historias clínicas, recetas, informes, prospectos
Académico	Exámenes, trabajos, memorias, informes, tesis
Instituciones y organizaciones	Actas, informes, correspondencia, comunicados, catálogos
Publicitario	Eslóganes, anuncios, folletos
Vida cotidiana	Correspondencia personal, notas y apuntes, avisos, letreros, anuncios, indicadores, tarjetas

De hecho, en cada ámbito profesional se generan actividades escritas con valor funcional, etiquetadas socialmente: los médicos extienden *recetas,* los comerciantes extienden *facturas,* los profesores elaboran *programas* de asignaturas, los estudiantes redactan *trabajos* y *exámenes*, etc. Son innumerables los escritos habituales más o menos extensos, más o menos formulísticos, más o menos elaborados, más o menos creativos. Los únicos que por su valor cultural y estético han sido estudiados sistemáticamente y poseen un cuerpo de teoría y crítica son los de tipo literario, que se han incluido tradicionalmente dentro de los estudios de filología. Pero el resto solo se ha convertido en centro de interés prioritario de la reflexión lingüística con el Análisis del Discurso, que acoge como objeto de estudio toda clase de producciones escritas en su contexto.

Vale la pena destacar que el texto escrito ha constituido en nuestra cultura el modo de representación del conocimiento. La reflexión y la abstracción se ha potenciado a través de la escritura, al tiempo que esta ha permitido el desarrollo del ámbito en que se refleja el punto más alto de la abstracción y la especialización: los lenguajes formales y la terminología especializada. Esta capacidad de la escritura para transmitir y producir conocimiento le ha conferido un valor epistémico y la ha asociado culturalmente al avance del saber. En la actualidad el ámbito de los escritos científicos está siendo abordado tanto por los estudiosos de los lenguajes de especialidad (Sager *et al.,* 1980; Kocourek, 1982; Cabré, 1992; Lérat, 1995; Hoffmann, 1998) como por los analistas del texto (Halliday y Mar-

tin, 1993; Martin y Veel, 1998) y ha generado la aparición de manuales de escritura técnica o profesional (Kirkman, 1992; Rubens, 1994; Alberola *et al.*, 1996).

(Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 2001, pp. 75-78)

1. **Describa brevemente la situación enunciativa del texto escrito.**
2. **¿Cuáles pueden ser los canales de transmisión de un texto escrito?**
3. **De la clasificación propuesta de "prácticas discursivas", seleccionar un género que se repita y diferenciarlo teniendo en cuenta el ámbito al que pertenece.**
4. **¿Cuáles son los valores que se le han transmitido al texto escrito en nuestra cultura?**

6. El informe de lectura como género de iniciación

En los textos analizados anteriormente se pueden identificar distintas fuentes a las que remiten los conceptos elaborados por los autores para marcar la relevancia, desacuerdo y vigencia de algunos términos, tales como la responsabilidad social empresarial o la sustentabilidad. Los autores, en cualquiera de los casos, manifiestan su posición al respecto. De este modo se observa el uso de las fuentes bibliográficas autorizadas y de qué manera aparecen estas en los textos y cómo se textualizan, ya sea bajo forma de cita o reformulación de algún concepto. Esta dinámica es común en los informes de lectura que vinculan fuentes, las comparan y contrastan en sus similitudes y diferencias, y proponen posiciones o hipótesis de lectura crítica a partir de dimensiones o ejes comparativos. En cuanto a la definición del informe se puede precisar, tal como se señala en el programa de la asignatura, que

> [...] el informe de lectura es un género académico de iniciación. Busca que los estudiantes seleccionen, contextualicen, presenten y contrasten distintas fuentes académicas o de divulgación sobre un mismo tema, incluyendo algunas de las lecturas previas de la asignatura. La originalidad radica en la identificación de un tema, la selección de fuentes relevantes y la construcción de ejes de lectura contrastiva de fuentes. Se evaluará la investigación y selección de un tema y fuentes relevantes; la construcción de una voz autoral neutral, académica e informada; la inclusión, reformulación y evaluación de citas que demuestren las hipótesis de lectura; y la capacidad de negociar la escritura colaborativa con pares en un trabajo completo, articulado y consistente. El trabajo tiene varias entregas de instancias de planificación general y de secciones particulares.

Tal como se desprende de este fragmento, hay varios componentes que están involucrados en el proceso de escritura del informe, tales como selección de fuentes, comparación de estas, identificación del tema que las aúna, etc., que deben considerarse para redactar y responder a las exigencias del escrito.

La organización de un informe de lectura

Con respecto a su estructura, el informe se organiza en cinco partes diferenciadas: *carátula, introducción, análisis, conclusión y fuentes*.

Los datos fundamentales de la *carátula* son universidad a la que asiste, materia, año, profesor, comisión, apellido y nombre del alumno y título del trabajo. Su objetivo es identificar el escrito dentro de los demás escritos elaborados por otros estudiantes.

En la *introducción* se debe expresar el tema del trabajo, sus propósitos, las fuentes por analizar para abordar el tema y las dimensiones de comparación.

En el *análisis* se detalla el desarrollo de la temática abordada y de los ejes de comparación. Las citas en discurso directo e indirecto sirven como argumentos para justificar y demostrar las posiciones del estudiante. Es conveniente revisar los escritos para cotejar si los propósitos planteados en la introducción han sido abordados. En esta sección del informe, se expone la lectura, el manejo y la toma de postura frente al tema tratado evidenciando el enunciador que no solo leyó el texto, sino que también formula y sostiene críticamente su lectura.

En la *conclusión* se debe brindar una síntesis del trabajo en la que se retomen los objetivos señalados en la introducción y se evalúe en qué medida fueron cumplidos.

Fuentes: Se deben detallar las referencias bibliográficas en orden alfabético y según alguna norma reconocida.

La planificación del informe

Elaborar un *informe de lectura* requiere atravesar una serie de etapas, tales como la producción de sentido (lectura de diversos textos afines, ejercitar una lectura "atenta", seleccionar fragmentos, entre otras actividades) y etapas textuales (planificar, redactar, revisar) que tienen como resultado final la redacción del informe.

Pensar la planificación

A continuación se transcriben tres fragmentos sobre distintos temas económicos que pueden servir para comenzar a pensar el eje general del informe propio. Elegir uno de estos textos para la confección de un futuro informe y, luego, responder. Tiempo de actividad: 60 min.

1. "Desde que nacemos y a lo largo de nuestra vida, recibimos bienes y servicios de multitud de organizaciones y de empresas. La mayoría de nosotros hemos nacido en un hospital, por tanto, en una organización sanitaria, nos hemos educado en un centro escolar, u organización escolar, compramos la ropa o la comida en empresas de diferente índole y, probablemente trabajamos, o esperamos hacerlo, en una empresa u organiza-

ción. En nuestro día a día nos relacionamos con infinidad de empresas y de organizaciones. A veces, la relación es como usuario de los servicios que ofrece la empresa o la organización; otras veces, la relación surge como consumidor de sus productos; en otras ocasiones, la relación obedece a un contrato de trabajo. Independientemente del tipo de relación que establezcamos con una empresa o con una organización es conveniente, para la mayor parte de personas, entender qué son las empresas y las organizaciones, entender cómo funcionan y aprender a dirigir con éxito empresas y organizaciones". (Iborra, 2006, p. 4)

2. "La riqueza de las sociedades en las que domina el modo de producción capitalista se presenta como un "enorme cúmulo de mercancías", y la mercancía individual como la forma elemental de esa riqueza. Nuestra investigación, por consiguiente, se inicia con el análisis de la mercancía.

La mercancía es, en primer lugar, un objeto exterior, una cosa que merced a sus propiedades satisface necesidades humanas del tipo que fueran. La naturaleza de esas necesidades, el que se originen, por ejemplo, en el estómago o en la fantasía, en nada modifica el problema. Tampoco se trata aquí de cómo esa cosa satisface la necesidad humana: de si lo hace directamente, como medio de subsistencia, es decir, como objeto de disfrute, o a través de un rodeo, como medio de producción". (Marx, 2010, p. 43)

3. "Este trabajo tiene como objetivo la construcción de un modelo de diagnóstico organizacional aplicable al escenario de las pymes argentinas y capaz de generar resultados que permitan identificar las claves para un adecuado plan de intervención organizacional.

Para hacerlo se establecerá primero el marco conceptual que plantean los modelos diagnósticos basados en los principios de la administración para la calidad total. Seguidamente se estudiarán las características y estructuras de dichos modelos a los efectos de compararlos y establecer su grado de homogeneidad conceptual y estructural y su aplicabilidad al escenario planteado. Posteriormente se analizará el escenario de las pymes Argentinas y los resultados de investigaciones previas sobre las características comunes de aquellas firmas que demostraron un elevado posicionamiento competitivo". (Braidot *et al.*, 2003, p. 3)

1. **¿Qué motivó su elección?**
2. **¿Cuál es la temática que trata? Enunciarlo en una frase. ¿Se relaciona la temática con la carrera o es un tema tangencial?**
3. **¿Qué objetivo/propósito persigue?**
4. **¿Cuál es el objeto a describir o analizar?**
5. **Elaborar por escrito una planificación de escritura del informe de lectura. Puede elaborarse como lista, como descripción o como diagrama, según la preferencia individual para planificar. En esa planificación, incluir todos o la mayoría de los siguientes elementos:**
   - **Título del informe**

- **Tema del escrito**
- **Fuentes posibles. Se sugiere seleccionar tres fuentes, dos de ellas de este manual y al menos una de selección propia.**
- **Lugares donde buscar la fuente propia.**
- **Ejes de comparación de las fuentes.**
- **Algunas hipótesis de lectura: ¿qué puede encontrarse en cada fuente sobre los ejes comparativos propuestos?**
- **Portada con datos propios.**
- **Elementos a incluir en la introducción, en el análisis y en las conclusiones.**
- **Plazos para realizar el informe de lectura.**

La escritura del informe

Una vez presentado y evaluado el *plan del informe*, es momento para comenzar el desarrollo de las partes que conformarán el texto. Durante la escritura de sus partes, ya sea *la introducción, el análisis o la conclusión*, se sugiere mantener cierta fidelidad al texto fuente, incorporar la mirada de quien escribe el informe sin desatender aquellos aspectos relevantes del texto y, sobre todo, mantener la coherencia planteada en los objetivos del informe. Tiempo estimado: 60 min.

A continuación se transcriben dos párrafos de un informe. Luego de leerlos, responder las preguntas que les siguen.

1. "Podemos distinguir dos partes del libro. La primera parte, los cinco primeros capítulos y, en cierta manera, el capítulo 9, serían propiamente las 'lecciones' sobre el capitalismo, donde se definen las conceptualizaciones básicas para entender el funcionamiento del sistema capitalista: en primer lugar, la propia noción de capitalismo (cap. 1), de beneficio (cap. 2), de desigualdad (cap. 3), de mercancía (cap. 4), de necesidad (cap. 5) y de crisis (cap. 9). Sin embargo, el autor trata de huir del academicismo –si bien, no siempre lo consigue– y complementa sus explicaciones teóricas con un amplio recurso a datos y evidencias históricas. La clarificación de estos conceptos permiten ver, desde una perspectiva totalmente diferente a la que ofrece la economía convencional, las cuestiones que el autor aborda en los capítulos restantes: el tema medioambiental (cap. 6), la globalización (cap. 7) y la Unión Europea (cap. 8). Todo ello nos permite disponer de los elementos suficientes para entender la crisis actual (cap. 9 y 10) y llegar, de forma natural, a la conclusión final del libro: el capitalismo es un obstáculo para el bienestar de la humanidad. Aunque, tal como él mismo reconoce, en ocasiones da la impresión que se muestra benevolente con el capitalismo de los 'Treinta Gloriosos', argumenta sólidamente por qué la 'vuelta' al capita-

lismo fordista es imposible. La idea de un 'capitalismo con rendimientos decrecientes' y una 'regulación caótica' del mismo, se presentan como caracterizaciones válidas para describir la fase actual del capitalismo y apuntalar la idea de que el capitalismo actual solo puede mantenerse a través de la regresión social. Así pues, el futuro no parece nada halagüeño dentro del capitalismo".

2. En el libro de Michael Husson "El capitalismo en 10 lecciones", el autor trata de explicar los engranajes del capitalismo de una forma didáctica y, a la vez, rigurosa. El subtítulo 'Breve curso ilustrado de economía 'heteredoxa" resume este objetivo del autor. Aquí el concepto de economía heterodoxa, supone un rechazo al pensamiento económico dominante neoclásico. Con ello el autor reivindica la validez del enfoque marxista para entender la dinámica del funcionamiento del capitalismo y sus contradicciones inherentes e insalvables.

(Soldevila Lafón & Husson, 2014)

1. **¿Cuál es el libro reseñado? ¿A qué parte del informe corresponden cada uno de los párrafos?**
2. **¿Se explicita el objetivo a describir en el informe? ¿en qué persona está escrito? ¿varía esa posición? Marcar en el texto.**
3. **En el párrafo central, ¿en qué aspectos del libro se detiene el enunciador? ¿Cómo divide su análisis? ¿hay algún juicio personal sobre el tema tratado? Ejemplifique.**

A continuación se transcribe el párrafo final.

Leerlo y responder:

3. "También resultan un acierto las lecturas recomendadas por el autor al final de cada capítulo, así como el prólogo de la edición española realizado por Manuel Marí y Nacho Álvarez. Aunque la temática del libro es el análisis del capitalismo global, resultan frecuentes las referencias al caso francés. En este sentido, las reflexiones de Marí y Álvarez hacen de puente entre las ideas de Husson y el caso español y, a la vez, son una acérrima y necesaria reivindicación de Marx y de la incuestionable validez del enfoque marxista para analizar la situación económica actual".

4. **¿Cómo se cierra el informe? ¿Se centra en aspectos temáticos del libro o comenta elementos que están por fuera del eje temático? ¿Se retoma la idea inicial o hay algún tipo de valoración personal? Ejemplifique.**
5. **Como etapa final, es importante realizar la revisión del escrito. En este caso, su profesor le pide que reformule el último párrafo para hacerlo más conclusivo, con más eje en el tema tratado y, en lo posible, más despersonalizado.**

Abreviaturas

Se utilizan para simplificar el lenguaje escrito. Con una letra o grupo de letras se puede abreviar una palabra para ahorrar tiempo o espacio al escribir. Existen ciertas normas que rigen su uso y, en otros casos, según el contexto o situación su interpretación puede variar. También es posible usar abreviaciones inventadas por el propio escritor, a veces sin seguir las normas vigentes, para tomar apuntes privados, por ejemplo en clase.

En grupos de dos o tres personas, usar las indicaciones de algunas normas vigentes para completar el cuadro a continuación; también recurrir a internet. Luego, inventar cinco abreviaturas útiles para tomar apuntes en la universidad. Tiempo estimado: 45 min.

Abreviatura	Palabra completa	Ejemplo
Pág.		
Crio.		
	Contadora	
Gte.		
	Autores varios	
C. P. N.		
e.g.		
	Folio	
Íd.		
P. V. P.		

III.6.2. Abreviaturas

Se denomina abreviatura al modo de representar a las palabras por escrito con solo una o varias de sus letras.

Si bien no hay normas fijas para su conformación, existen ciertas reglas que se deben tener en cuenta:

- Las abreviaturas siempre terminan con un punto. Este se respeta aun cuando le siga otro signo de puntuación, salvo el propio punto:

  etc., ej.:

- El punto puede ser remplazado por una barra solo en las abreviaturas comerciales:

  c/ (cuenta) *m/c (mi cuenta)*

- Si la palabra que se abrevia lleva una vocal acentuada en la parte reducida, la tilde debe ser respetada:

  tít. (título) núm. (número)

- En las abreviaturas que contienen una parte volada, el punto se coloca antes de esta:

C.ta (cuenta) *Exc.ª (excelencia)*

– Cuando la abreviatura surge de dos o más palabras, el criterio que se utiliza no es siempre el mismo. Pueden usarse:
  - las letras iniciales de cada palabra:

    N. del E. (Nota del Editor) c.f.s. (coste, flete y seguro)

  - las letras iniciales y finales:

    Bs. As. (Buenos Aires)

  - la letra inicial de la primera palabra más la abreviatura de la segunda:

    ppdo. (próximo pasado)

– En general, las abreviaturas se escriben con minúscula. Sin embargo, las fórmulas de tratamiento o expresiones de respeto se representan con mayúscula:

  Ud. (usted) Sr. (señor)

– Existen abreviaturas dobles, es decir, que pueden escribirse tanto en mayúscula como en minúscula. En algunos casos, el significado es diferente:

  ms. M.S. (manuscrito)

  gral. (general) Gral. (General, cargo militar)

– Algunas abreviaturas tienen más de una forma:

  tel. teléf. T.E. (teléfono) ppal. pral. (principal)

– Asimismo, existen abreviaturas que no responden a ninguna regla en particular:

  pbro. (presbítero) ms. (manuscrito)

– Formas del plural:
  - En algunos casos se agrega "-s" o "-es":

    págs. (páginas) Sres. (señores)

  - En otros casos se duplica la letra inicial:

    AA.EE. (Asuntos Exteriores) EE.UU. (Estados Unidos)

– Las siguientes formas abreviadas no son consideradas abreviaturas sino usos familiares de los términos que representan. Se utilizan teniendo en cuenta quién es el receptor o la situación o el contexto comunicativo. Por lo general, estas formas se emplean en el lenguaje oral, aunque algunas (como por ejemplo, *foto*) han adquirido tal relevancia que casi han reemplazado a su palabra de origen:

  boli (bolígrafo) bici (bicicleta)

  foto (fotografía) tele (televisión)

(García Negroni *et al.*, 2004, pp. 494-495)

Bibliografía

Bibliografía obligatoria

Álvarez Gatti, M. y Lyarte, N. (2011). Responsabilidad social empresaria: de la visión de empresa a la visión de país. Trabajo presentado en el I Seminario Iberoamericano sobre modelos de docencia e investigación en Responsabilidad Social Empresaria, Buenos Aires, junio de 2011.

Borri, N., Larrambebere, F. y Prevotel, S. (2010). Caminos abiertos y acción colectiva. Propuestas y esquemas para la construcción política. Buenos Aires, República Argentina: *Cuaderno Mapas*, Centro Nueva Tierra para la promoción social y pastoral.

Margery Bertoglia, E. (16 de enero de 2011). ¡Lectura obligatoria! *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/archivo/Lectura-obligatoria_0_1171682862.html.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona,España: Ariel-lingüística, pp. 75-78.

García Negroni, M. M. (2005). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires, República Argentina: Santiago Arcos Instrumentos.

Marx, K. (2010). La mercancía. Capítulo I. En *El capital, Crítica de la economía política*. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL*, 116.

Naredo, J. (1996). Sobre el origen, el uso y el contenido del término sostenible. En *La construcción de la ciudad sostenible*. Madrid, España: Ministerio de Obras Públicas y Medio Ambiente. Disponible en: http://habitat.aq.upm.es/cs/

Ledesma A. (2010) La empresa turística y su entorno. IV Congreso Latinoamericano de Investigación Turística, Montevideo: UNR.

Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 48*(2), 33-70.

Prasad, E. y Rumbaugh, T. (2003). Más allá de la gran muralla. *Revista Finanzas y Desarrollo*, (40), 46-49.

Soldevila Lafón, V. y Husson, M. (2014). El capitalismo en 10 lecciones. España: La Oveja Roja.

Uribe Vaca, J. y Hernández y Hernández, D. (julio-septiembre de 2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, n.° 113, pp. 106-128. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal

Bibliografía y recursos recomendados

Biblioteca de la UNQ http://www.unq.edu.ar/secciones/12-biblioteca

Biblioteca de Ciencias económicas de la UBA http://www.econ.uba.ar/www/servicios/Biblioteca/ingresar.htm

Biblioteca Virtual Cervantes http://www.cervantesvirtual.com/

Conferencia de Roger Domingo ¿El fin de la lectura tal y como la conocemos? Disponible en https://youtu.be/NLEWwRsBKH0.

Bibliografía consultada

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa* (18: 355-381).

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *5*(2). Disponible en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.htm

Fernández, J. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: UANL.

Figueras, C. y Santiago, M. (2007). Capítulo 1. Planificación. En Montolío E. (coord.) *Manual práctico de escritura académica vol. II*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Lang, M. (2002). Prefijación. En: *Formación de palabras en español*. Madrid: Cátedra Lingüística.

Motta Roth, D. (2009). The role of context in Academic text production and writing pedagogy. En Bazerman, Bonini, Figueiredo (Ed.) *Genre in a changing world*. EE. UU.: WAC, LLC

Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En Navarro, F. (coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 55-100.

Nieto, F. & Resnik, G. (2010). El informe de lectura. En López Casanova Martina (coord.). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: UNGS.

Nuñez, G. (2003). Marco general y la definición del concepto de responsabilidad social corporativa, pp. 11-17. En *La responsabilidad social corporativa en un marco de desarrollo sostenible*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL/GTZ, 2003.

Varela, L. (2007). El informe de lectura. En Nogueira Sylvia (coord.). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires, República Argentina: Editorial Biblos.

Capítulo III

Investigar fuentes

Florencia Moragas

Introducción

En el capítulo anterior se trabajó la planificación del informe de lectura. Como bien se adelantó, las fuentes son un recurso imprescindible y necesario para el informe de lectura, pero, además, la planificación de este tipo de texto requiere de este recurso para definir cuestiones importantes, tales como el tema, los conceptos centrales, los diversos puntos de vista, entre otros aspectos. Por este motivo, en el capítulo se ampliará el proceso de buscar fuentes, seleccionarlas y jerarquizarlas.

Asimismo, se profundizará acerca del informe de lectura, particularmente se abordará la introducción, las partes que la integran y su objetivo a fin de desarrollar estrategias y competencias más precisas tanto para planificar un texto como para su revisión.

1. Investigar el conocimiento consensuado

1.1. La autoría en los textos académicos

Leer el siguiente texto y resolver las actividades.

Confesiones de un plagiador
Por Tania Opazo y Noelia Zunino

[1] El chileno Rodrigo Núñez Arancibia había construido una exitosa carrera de historiador en México. El problema es que estaba sustentada en los trabajos de otros investigadores, y el mes pasado su caso se destapó. "Yo sabía que iba a chocar como un tren contra una pared".

[2] "No se puede mentir toda la vida", dice Rodrigo Núñez Arancibia. Pero él pudo hacerlo durante 11 años, hasta que la mañana del 18 de junio el secretario académico de su universidad lo encaró y tuvo que reconocerlo todo.

[3] Desde 2004 hasta hace poco más de un mes este chileno de 42 años era un reconocido profesor en la academia mexicana. Trabajaba en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás Hidalgo, donde tuvo cargos como jefe de la División de Estudios de Postgrado y director de magíster. Había publicado, además, numerosos artículos académicos, presentado ponencias de distintos temas, era parte del Sistema Nacional de Investigadores de Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México) y tenía el estatus de docente "deseable".

[4] Hoy en cambio, se sabe que una parte importante de su carrera se sustentaba en la copia del trabajo de otras personas y que entre 2004 y este año plagió al menos 12 artículos y capítulos de libros. Por eso, algunos de sus pares y la prensa mexicana lo llaman un "plagiador serial". [...]

Modus operandi

[5] Núñez generalmente publicaba en revistas de un país distinto al del autor original, pero dice que no fue calculador. Explica que lo que hacía "era un plagio tonto y burdo": copiaba íntegramente los textos y solo realizaba pequeños cambios de palabras, al título o al resumen. A pesar de eso, y de estar en un mundo conectado, pudo plagiar a casi veinte investigadores sin ser descubierto.

Los filtros

[6] El sistema académico de publicación descansa en que las revistas revisen acuciosamente las investigaciones que publican para que estas sean originales y reales. Jaime Valenzuela, director de la revista *Historia* de la Universidad Católica, una de las pocas chilenas del área que no está involucrada en este escándalo, explica el proceso que siguen cuando un autor envía un artículo: "Primero hay una evaluación por parte del equipo editorial y una exploración en internet para buscar plagio. También se busca el autoplagio –bastante común, por lo demás–, el cual en general es más fácil de detectar. Luego de pasar esta fase, las propuestas son enviadas a al menos dos especialistas del área temática, uno nacional y otro internacional, externos a la revista, y con un sistema de doble ciego (el revisor no sabe el nombre del autor y viceversa)".

[7] [...] Según Osvaldo Silva, en su caso se cumplieron todos los protocolos. "Era muy difícil detectar que estaba plagiado ese artículo, porque era un documento de trabajo del CIDE y no sé cuándo lo pusieron en la red, y luego se publicó en un libro que ni siquiera está aquí en Chile". Por su parte, René Salinas, editor de la *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, de la USACH, argumenta que hicieron una revisión muy detallada en la web, pero que, como en su caso era una traducción del inglés al español del artículo de un libro, era muy difícil que pudieran encontrarlo.

[8] Sin embargo, Silva admite que en un momento empezó a tener dudas. "Me extrañaba que abarcaba muchos temas distintos. Era alguien que casi conocía toda la historia de América y en todas las épocas, y era muy joven para eso". Núñez transitaba por temas como el empresariado chileno, la Revolución Mexicana, la enseñanza en Hispanoamérica, la Inquisición y hasta las monjas indígenas.

[9] La presión. Esa es una palabra que repiten varios de los académicos entrevistados cuando se les pregunta por el sistema en que se desenvuelven. También usan otra: perverso. Dicen que el medio es exigente y que se privilegia más la cantidad que la calidad de publicaciones. "Los investigadores tenemos un pago, pero hay un complemento importante, casi equivalente al sueldo base, que viene de Conacyt. Estos estímulos están directamente relacionados con el número de investigaciones que uno tiene y dónde las publica. Para entrar al sistema hay que tener artículos o capítulos de libros, y para mantenerse hay que publicar anualmente", dice la mexicana Eugenia Roldán. En Chile, la situación no es muy diferente.

[10] Esa era la presión que asfixiaba a Núñez. "Tenía temor de ser descubierto, pero más miedo tenía de no estar a la altura de lo que se me pedía, de no poder mantenerme profesionalmente. Ese era el miedo que más me pesaba".

Las consecuencias

[11] El 6 de julio apareció en el diario *El Universal de México* la primera noticia del plagio de Núñez y desde entonces el tema no ha dejado de comentarse en ese país. Pero con la revocación del grado de doctor, y la salida de la Universidad Michoacana, la historia no ha terminado. El Conacyt debe dictar un fallo en su caso, lo que sucedería en los próximos días, determinando las sanciones. La más dura podría ser la expulsión por veinte años del Sistema Nacional de Investigadores. Sobre si debe devolver el dinero entregado, es un tema que Conacyt reconoce que no ha resuelto.

[12] La mayoría de los investigadores plagiados reclaman que ni Núñez ni la Universidad Michoacana les han pedido disculpas. La española Rosario Sevilla, por ejemplo, cuenta que se enteró por un periodista de *El Universal* y que aún nadie se contacta con ella. El 29 de julio pasado, a raíz de este caso y otros más, un grupo de 22 académicos publicó una carta abierta en el diario *El País* de España, llamada "Por una cultura académica distinta: propuestas contra el plagio", en la que se solicita, entre otras cosas, "el establecimiento de una política de tolerancia cero frente al plagio académico".

La Tercera, 1 de agosto de 2015

Tiempo de la actividad: 90 min.

1. **En el texto se habla de tipos de plagio, resúmalos en el siguiente cuadro.**

Clase de plagio	Mecanismos del plagio
"Era un plagio tonto y burdo"	
	La reformulación de artículos propios para nuevas presentaciones o publicaciones en revistas.

2. **Resaltar con distintos colores o marcar aquellas palabras o expresiones que evidencien cómo las personas afectadas por el plagio evalúan ese hecho. ¿Qué aspectos del plagio se ponen en juego en las evaluaciones?**
3. **Entre las siguientes definiciones de plagio, ¿cuál considera que corresponde al hecho que se describe en el texto anterior?**
   - **"1. tr. Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias". (DRAE)**
   - **"al borrar los límites entre el discurso ajeno y el propio, se originan distorsiones dialógico-polifónicas con efecto involuntario de plagio y se producen desviaciones conceptuales. En efecto, al borrarse el punto de vista del autor del texto fuente, no se explicita quién es el responsable de los enunciados y el discurso queda sin límites" (García Negroni y Hall, 2010: 54).**
4. **A lo largo del texto, las comillas aparecen con distintos usos y también se puede registrar un uso específico de las comas. Tomar ejemplos del texto para los siguientes usos:**

Función de signos de puntuación	Ejemplos
Comillas: Encerrar una frase textual dicha por otro autor o personalidad.	
Comillas: Marcar un distanciamiento o puesta en duda de su uso del concepto enunciado.	
Comas: Para introducir información de carácter explicativa, es decir una aposición explicativa.	

5. **Al final del primer párrafo, se subrayó una frase que expresa una evaluación sobre la situación analizada a partir del uso de una metáfora. Reemplazar la expresión subrayada en el primer párrafo por otra palabra o frase.**
6. **Los académicos entrevistados en la nota coinciden en que el sistema privilegia la cantidad por sobre la calidad ¿Qué quiere decir que la vida académica esté centrada en la cantidad de publicaciones? ¿Qué consecuencias tiene dicho modelo académico-científico?**
7. **¿Qué quiere decir "tenía el estatus de docente 'deseable'"?**

A partir del texto anterior, del trabajo realizado con el texto y del siguiente fragmento, discutir las preguntas propuestas. Tiempo de actividad: 20 min.

"En el discurso científico-académico también es típica la inclusión de distintos fragmentos textuales referidos a enunciados ajenos al locutor. Una de las funciones principales de estos enunciados referidos es la de considerar teorías, conceptos y planteos preexistentes sobre el tema a tratar. De esta manera, el locutor también configura una imagen de sí mismo que lo incluye dentro de la comunidad académica, al mismo tiempo que lo legitima como una voz que se construye sobre el reconocimiento de un conjunto de saberes consensuados". (Moris & Pérez, 2014, p. 232)

1. **¿Qué diferencia hay entre penalizar o condenar el plagio y exigir el uso de discursos ajenos en el discurso científico-académico?**
2. **¿En qué situaciones considera que se hace difícil distinguir aquellos casos que resultan plagio de aquellos que son citas?**

1.2. La autoría en el ámbito académico y el valor de las fuentes

Leer el apartado "Fuentes fiables" de *Wikipedia*, que integra las políticas de *Wikipedia*, y responder las siguientes preguntas. Tiempo estimado: 50 min.

Wikipedia: Fuentes fiables - Wikipedia, la enciclopedia libre

Para garantizar la calidad de los artículos de Wikipedia, es necesario basarlos en fuentes fiables y verificables, aceptándose como referencias solamente los trabajos de autores acreditados en la materia en cuestión y no las opiniones personales de los wikipedistas. Con el mismo fin, es además preferible emplear contenido firmado a aquel sin firmar.

Normas básicas

Las normas de aplicación general a seguir son las siguientes: Los artículos de Wikipedia deben utilizar principalmente fuentes fiables, independientes y publicadas.

Las fuentes son materiales (libros, revistas, archivos multimedia) de los que proviene la información.

Las fuentes fiables son materiales creíbles en cuanto a que están publicados bajo un proceso que ofrece seguridad respecto de su veracidad; sus autores están generalmente considerados como dignos de confianza o de autoridad *en relación con el tema en cuestión*.

Las fuentes independientes son aquellas creadas por personas o entidades no supeditadas a otras personas o entidades. Su estilo tiende a ser de carácter neutral: están dirigidas a la mayor parte de la sociedad. La propia

Wikipedia, que se acoge a la política sobre neutralidad, tiene como objetivo permanente constituir una fuente independiente.

El término "publicadas" está más comúnmente asociado con materiales textuales. Sin embargo, los materiales de audio, vídeo y multimedia que hayan sido grabados y después emitidos, distribuidos o archivados por un tercero reputado pueden también cumplir los criterios necesarios para ser considerados fuentes fiables. Como las fuentes textuales, las fuentes de medios deben estar producidas por un tercero confiable y estar apropiadamente citadas. Adicionalmente, una copia archivada del medio debe existir. Es útil –pero de ningún modo necesario– que la copia archivada sea accesible a través de Internet. Las fuentes deben respaldar directamente la información como está presentada en un artículo y deben ser adecuadas a las afirmaciones hechas. Los editores de artículos deberán evitar efectuar investigación original, especialmente a la hora de hacer afirmaciones de alcance basadas en síntesis de información de diversas fuentes. Las conclusiones deben proceder de las fuentes, y no del editor de Wikipedia.

Se intentarán utilizar fuentes fiables de buena reputación, siempre que esta cualidad pueda ser determinada. El grado de aceptación y uso de una fuente concreta por parte de otras proporciona una evidencia, ya sea en sentido positivo o negativo, de la reputación de esa fuente concreta. Cuanto más generalizado y más consistente sea el uso de dicha fuente, mayor será el grado de evidencia sobre su reputación. Por ejemplo, el hecho de que una fuente de referencia para unos contenidos concretos no sea puesta en cuestión a pesar de tener un uso generalizado evidencia la buena fiabilidad y confiabilidad de dicha fuente para referenciar contenidos similares, mientras que dudas generalizadas sobre su confiabilidad pesarían en su contra. Cuando la cita por parte de otros medios es el indicador principal de la reputación de una fuente, debe tenerse especial cuidado en que esta última cumpla con el resto de las políticas y normas de Wikipedia, y que no represente a partes con reivindicaciones minoritarias o excesivamente beligerantes.

La falta de fuentes fiables disponibles para un tema podrá ser motivo para prescindir del artículo correspondiente, siguiéndose para ello los procedimientos habituales de borrado.

(Wikipedia)

1. **En el texto "Confesiones de un plagiador" se menciona que ser una personalidad reconocida en el ámbito científico-académico requiere una participación activa mediante publicaciones ¿Por qué cree que las publicaciones científicas son un aspecto importante en la vida académica?**
2. **Enumerar por escrito los criterios que determinan la validez y legitimidad de las publicaciones científicas-académicas, a partir de los dos textos trabajados.**

3. A partir del siguiente fragmento, comparar cuáles son los principales aspectos que caracterizan las publicaciones científico-académicas frente a publicaciones como las que se hallan en Wikipedia. Considerar en dicha comparación el rol y tipo de autoría en cada caso.
   - "Wikipedia es una enciclopedia, es decir, es un texto que busca compendiar el conocimiento. Pero cuenta con muchos rasgos que no están presentes en las enciclopedias corrientes. Entre ellas, los artículos se editan en comunidad, el material evoluciona constantemente, la diversidad de temas es inmensa, y no posee un plan de trabajo prefijado".
4. De acuerdo con los criterios, ¿considera que Wikipedia constituye una fuente fiable? ¿Cuáles son sus ventajas y limitaciones para ser incluida en un trabajo académico?

Buscar en internet los siguientes textos y responder de forma escrita las preguntas propuestas:

1. El texto "La responsabilidad social empresarial en el sector hotelero: revisión de la literatura científica", de Fernández Alles y Cuadrado Marqués (2011). Extraer la definición de responsabilidad social empresarial.
2. La definición de responsabilidad social empresarial (RSE) de Wikipedia.
3. ¿En qué sitio web halló el texto de Fernández Allés y Cadrado Marqués? ¿Qué tipo de sitio web es?
4. ¿Qué diferencia hay en el desarrollo conceptual entre la definición que figura en el texto y la proporcionada por Wikipedia? Justificar por escrito empleando los criterios para valorar las fuentes.
5. ¿Cuál de las definiciones presenta mayor claridad conceptual?
6. ¿Cuál de las definiciones presenta mayor complejidad y especificidad en la información desarrollada? Para elaborar su respuesta, tener en cuenta los rasgos de los textos científico-académicos.

Consultar en el capítulo I el apartado "Lectura, escritura y conocimiento disciplinar" donde se sugieren algunos criterios a tener en cuenta para la elaboración de sus respuestas.

Realizar una puesta en común en el aula, con la finalidad de identificar que las fuentes dadas son distintas por la elaboración conceptual, el modo de exposición, el público al que se dirigen y el uso que se puede realizar de cada una. Tiempo de actividad: 20 min.

2. Uso de fuentes

2.1. Tipos de fuentes

Observar los siguientes fragmentos de referencias bibliográficas y resolver las consignas.

Texto 1

11 Andrés Ruggeri: *Las empresas recuperadas. Autogestión obrera en Argentina y América Latina*..., 2009.

12 Gabriel Fajn: *Fábricas y empresas recuperadas. Protesta social, autogestión y rupturas de la subjetividad*. Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires, 2003; Andrés Ruggeri y otros: "Las empresas recuperadas en Argentina"..., 2005.

13 Andrés Ruggeri: "Las empresas recuperadas en Argentina"..., 2010.

15 Henrique T. Novaes: *O fetiche da tecnologia. A experiência das fábricas recuperadas*. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2007.

16 Dan Jakopovich: *Sources Of The Democratic Deficit In The Yugoslav System Of "Self-Government"*. Z Net, The Spirit of the Resistence Lives, 2009. http://www.zcommunications.org/sources-of-the-democratic-deficit-in-the-yugoslav-system-of-self-government-by-dan-jakopovich.

19 Gabriel Fajn y Julián Rebón: "El taller ¿sin cronómetro? Apuntes acerca de las empresas recuperadas". *Herramienta 28*, 2005. Ver: http://www.herramienta.com.ar/print.php?sid=300 (fecha de acceso 25 enero 2006); Pablo Heller: *Fábricas ocupadas*. Argentina 2000-2004. Ediciones Rumbos, Buenos Aires, 2004.

20 Henrique T. Novaes: ob. cit.; Andrés Ruggeri: *Las empresas recuperadas. Autogestión obrera en Argentina y América Latina*..., 2009 y "Las empresas recuperadas en Argentina"..., 2010.

21 Henrique T. Novaes: ob. cit.

22 Héctor Hugo Trinchero: "De la exclusión a la autogestión. Innovación social desde la experiencia de las empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT)". En *La economía de los trabajadores: autogestión y distribución de la riqueza*. Selección de trabajos presentados al Primer Encuentro Internacional. Programa Facultad Abierta, Ediciones de la Cooperativa Chilavert, Buenos Aires, 2009; Andrés Ruggeri: *Las empresas recuperadas. Autogestión obrera en Argentina y América* Latina..., 2009.

24 Henrique T. Novaes: ob. cit.; Renato Dagnino: Tecnologia social, ferramenta para construir outra sociedade. IG/UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

(Ruggeri, 2011, p. 300)

Texto 2

Bibliografía

Brewer, T. (2007), *U.S. Climate Change Policies and International Trade Policies: Intersections and Implications for International Negotiations*, Washington, D.C., Universidad de Georgetown, noviembre.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2008a), *Panorama de la inserción internacional en América Latina y el Caribe, 2007. Tendencias 2008* (LC/G.2391-P), Santiago de Chile.

——— (2008c), "Las relaciones económicas y comerciales entre Amé-

rica Latina y el Asia-Pacífico. El vínculo con China", *Segunda Cumbre Empresarial China-América Latina*, Harbin, China, 20 y 21 de octubre.

——— (2007), *Panorama de la inserción internacional de América Latina y el Caribe, 2006. Tendencias 2007* (LC/G.2341-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, No de venta: S.07.II.G.85.

——— (1992), "Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado", *Libros de la* CEPAL , No 32 (LC/G.1701/Rev.1-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N.° de venta: S.92.II.G.5.

CIN (Confederación Nacional de la Industria) (2007), "Os interesses empresariais brasileiros na América do Sul", Río de Janeiro.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003), *Comunicación de la Comisión del Consejo, el Parlamento Europeo, el Comité Económico y Social Europeo y el Comité de las Regiones: mejora de la protección del transporte marítimo* (COM (2003) 229 final), Bruselas.

Fitzgerald, E. (2007), "Los nuevos colosos emergentes y su efecto sobre la economía internacional", *Claves de la economía mundial*, N.° 7, Madrid, Instituto Español de Comercio Exterior.

FMI (Fondo Monetario Internacional) (2008), *World Economic Outlook Database,* octubre.

Friedman, T. (2006), *La tierra es plana. Breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*, Madrid, Martínez Roca.

Goldman Sachs (2003), "Dreaming with brics: the path to 2050", *Global Economics Paper*, N.° 99, Nueva York, octubre.

Hamel, G. (2008), *El futuro de la administración,* Bogotá, D. C., Grupo Editorial Norma.

Hufbauer, G.C. (2008), "Climate change: competitiveness concerns and prospects for engaging developing countries", testimonio ante el Subcomité de Energía y Calidad del Aire de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos.

Kelly, E. (2006), *La década decisiva. Tres escenarios para el futuro del mundo,* Bogotá, D. C., Grupo Editorial Norma.

Lee, H.L. (2008), "Speech by Prime Minister Lee Hsien Loong", Londres, London School of Economics, 11 de abril.

Mahbubani, K. (2008), *The New Asian Hemisphere. The Irresistible Shift of Global Power to the East*, Nueva York, Public Affairs.

OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) (2008), *Staying Competitive in the Global Economy: Compendium of Studies on Global Value Chains*, París.

——— (2005), *Handbook on Economic Globalization Indicators*, París.

OMC (Organización Mundial del Comercio) (2004), *El futuro de la* OMC. *Una respuesta a los desafíos institucionales del nuevo milenio*, Ginebra.

OMS (Organización Mundial de la Salud) (2007), *Informe sobre la salud en el mundo, 2007. Un porvenir más seguro: protección de la salud pública mundial en el siglo XXI*, Ginebra.

Rodríguez, O. (1980), *La teoría del subdesarrollo de la* CEPAL, México, D. F., Siglo XXI Editores.

Rosales, O. (2008), "G20 Summit and the road ahead", *China Daily*, Beijing, 19 de noviembre.

Rosales, O. y M. Kuwayama (2007), "América Latina al encuentro de China e India: perspectivas y desafíos en comercio e inversión", *Revista de la* CEPAL, N.° 93 (LC/G.2347-P), Santiago de Chile.

Salles de Almeida, J. (2008), "Normas privadas: el nuevo desafío de las exportaciones de los países en desarrollo", serie *Comercio internacional*, N.° 85 (LC/L.2861-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N.° de venta: S.08.II.G.06.

The Economist (2008a), "Barriers to entry", 20 de diciembre. (2008b), "Building bricS of Growth", 27 de junio.

(Rosales, 2009, p. 95)

1. **En grupos, tomar uno de los textos y clasificar las fuentes referidas según su tipo. Para su clasificación, considerar la autoría (académica, organismo público o privado), el tema (teórico o de coyuntura) y el género (artículos, capítulos, libros, páginas web).**
2. **Especificar para cada fuente en qué lugares podría encontrarlas para la preparación de un informe de lectura.**

Tiempo de actividad: 30 min.

Las fuentes de información, es decir los recursos consultados, se clasifican como primarias y secundarias, de acuerdo al tipo de información que aportan. Las fuentes primarias están integradas por aquellos textos donde originalmente se propuso una hipótesis, se realizó cierto hallazgo o se aportó información nueva, mientras que las fuentes secundarias refieren aquellos textos que se nutren de las fuentes primarias, es decir sintetizan, reorganizan la información (Navarro, 2012).

Según el nivel de información que proporcionan las fuentes de información pueden ser primarias o secundarias.

Las fuentes primarias contienen información nueva y original, resultado de un trabajo intelectual. Son *documentos primarios:* artículos de investigación, artículos de revistas científicas, como también artículos de prensa como ser crónicas; noticias, entrevistas o notas de opinión de periódicos o diarios; documentos oficiales de instituciones públicas; informes técnicos y de investigación de instituciones públicas o privadas; patentes; normas técnicas; ensayos; tesis; ponencias

Las fuentes secundarias, en cambio, contienen información organizada, elaborada, producto de análisis, extracción o reorganización que refiere a documentos primarios originales.

Son *fuentes secundarias:* enciclopedias; manuales; reseñas; antologías; artículos de divulgación en diarios o revistas; libros o artículos que interpretan otros trabajos o investigaciones, por ejemplo el informe de lectura., las reseñas publicadas en revistas científico-académicas, entre otros géneros discursivos.

(Biblioteca Universidad de Alcalá)

1. **Clasificar en la siguiente tabla los tipos de fuentes citadas en los textos con referencias bibliográficas de más arriba.**

Fuentes primarias				Fuentes secundarias		
Libros con desarrollo teórico o metodológico	Artículos de investigación de revistas científica	Noticias, notas de opinión, entrevistas en periódicos/ diarios	Documentos oficiales / informes técnicos de organismos públicos/ privados)	Enciclopedia/ manuales	Antología o compendio	Libros / artículos basados en otros trabajos

2. **En pequeños grupos, tomar uno de los tres fragmentos de referencias bibliográficas (textos 1, 2 y 3) y, de acuerdo con los títulos de las obras referidas, listar los temas que se asocian al objeto abordado en el artículo o capítulo.**
3. **¿Por qué en las referencias bibliográficas se brindan numerosos datos y a lo largo de un texto (como este manual) se suelen brindar datos incompletos?**

Tiempo de la actividad: 30 min.

En el capítulo IV, se profundizará en el trabajo de comparar y explicar fuentes.

2. Selección de fuentes

Determinar cuáles de las siguientes fuentes podrían ser referidas en un trabajo final de una asignatura universitaria, en un informe de lectura, en un informe de coyuntura y en un artículo de investigación de disciplinas como economía y administración. Tomar en cuenta la distinción entre géneros expertos y géneros de formación. Justificar la elección por escrito.
Tiempo de la actividad: 30 min.

- Grünewald, Luis A. (1999). *Manual de calidad de atención para empresarios de establecimientos hoteleros*. Buenos Aires: Secretaría de Turismo de la Nación.
  ¿Qué fuente? ¿Por qué?
- Feser, M. Eleonora (2012). *Manual para la práctica del Cooperativismo de Trabajo: herramientas impositivas y de gestión para el trabajador cooperativo*. Buenos Aires: Patria Grande.
  ¿Qué fuente? ¿Por qué?
- *Revista de Economía y Estadística,* Instituto de Economía y Finanzas de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.
  ¿Qué fuente? ¿Por qué?
- Stiglitz, Joseph E. (2013). *El precio de la desigualdad: el 1 por ciento de la población tiene lo que el 99 por ciento necesita*. Buenos Aires: Taurus.
  ¿Qué fuente? ¿Por qué?

Leer el siguiente texto y resolver las consignas a continuación.

La cita bibliográfica

La cita bibliográfica permite introducir otros textos o fuentes de información en el texto que estamos elaborando. Puede consistir en citas literales entre comillas, reformulaciones de lo leído, datos numéricos específicos o simplemente la referencia a otro texto en el que se pueden verificar, ampliar o contrastar los temas que abordamos en nuestro propio texto. En suma, la cita bibliográfica es la referencia a la fuente textual de la cual extraemos información.

Pero también la cita bibliográfica es fundamental para sostener nuestro aporte a partir de otros textos previos. Esto se debe a que el conocimiento científico no consiste en hallazgos inéditos y aislados, sino en una continuidad y negociación entre lo que tenemos para aportar y lo que los demás han aportado previamente.

Nuestro texto debe necesariamente dialogar con otros textos, tanto para confirmar las propuestas de otros como para ampliarlas o, incluso, refutarlas. Las referencias a otros textos son tan importantes en la investigación académica, en particular en las humanidades y las ciencias sociales, que se han codificado en ciertas secciones. Por ejemplo, en la sección "Referencias bibliográficas" al final de libros, artículos y ponencias, y en la sección "Estado de la cuestión" al comienzo de monografías y tesis. También, en géneros específicos, como la "Reseña", el "Informe de lectura" o el "Artículo de revisión bibliográfica".

¿Qué fuentes bibliográficas citar?

Las fuentes bibliográficas utilizadas en nuestro texto deben ser seleccionadas según criterios defendibles. Es importante evitar caer en la mera yuxtaposi-

ción de fuentes o en la tendencia a incluir todo lo que se leyó. Sea el criterio que sea, lo importante es que ese criterio exista y pueda hacerse explícito.

Pero, además de criterios teóricos internos al texto, hay numerosos criterios que tienen que ver con factores disciplinares. En primer lugar, las fuentes deben estar actualizadas, es decir, ser recientes. Este criterio varía disciplinarmente: en ciertas disciplinas, como la biología, las fuentes deben ser extremadamente recientes, mientras que en otras disciplinas, como la filosofía, se puede trabajar sobre fuentes antiguas. En segundo lugar, las fuentes deben ser reconocidas por la comunidad disciplinar en la que nos insertemos: autores y libros importantes y prestigiosos en buena medida; citar una fuente bibliográfica poco aceptada por la comunidad académica puede quitar seriedad o poner en duda nuestro propio texto. En sentido similar, es conveniente buscar fuentes ligadas a instituciones (como universidades o centros de investigación) o editoriales prestigiosas (que publican libros y revistas de investigación) en el mundo académico. En tercer lugar, es preferible citar fuentes primarias, es decir, el texto donde originalmente se propuso una hipótesis o se realizó cierto hallazgo, y no manuales u otros textos que se refieren a esa fuente primaria. En cuarto lugar, sigue siendo más aceptado, al menos por ahora, citar fuentes impresas en papel (aunque tengan una versión equivalente en formato digital) que fuentes exclusivamente digitales.

En este sentido, resulta interesante el caso de Wikipedia. Se trata de una fuente no citada por los escritores académicos expertos, aunque sí puede ser utilizada, en algunos casos, durante la formación de grado. Su atractivo radica en que ofrece en general un enorme, actualizado y preciso caudal informativo sobre cualquier tema.

Sin embargo, no tiene un autor concreto que firme los contenidos, constituye una fuente secundaria (y a veces errónea) y exclusivamente digital y los textos están en constante revisión (no hay, en sentido estricto, una fecha de publicación, aunque sí de consulta). Por tanto, Wikipedia presenta varias falencias insalvables según la lógica del saber científico: no hay un autor que se haga responsable por sus contenidos, estos contenidos siempre están referidos a otros textos primarios (y en ocasiones presentan errores), no existe una edición fechada que citar y esa edición es exclusivamente digital.

(Navarro, 2012, p. 179)

1. **Listar los cuatro factores disciplinares para seleccionar fuentes que se enumeran en el texto anterior. Emplear las siguientes etiquetas para indicar en qué parte del texto se desarrolla cada criterio: fuente impresa; fuente actualizada; fuente primaria; autoría reconocida: autor e institución o editorial.**
2. **En el sexto párrafo del texto se menciona que *Wikipedia* es una fuente no citada por escritores académicos. ¿Por qué considera que ocurre esto?**

3. ¿Qué importancia considera que tiene la autoría como dato para la selección de fuentes? ¿Por qué la autoría tiene un rol particular dentro del conocimiento científico?
4. ¿Qué importancia tendrá la fecha de edición? ¿Por qué? ¿Cómo cree que varía esta importancia por disciplina?
5. ¿Por qué considera que en el ámbito académico-científico se prefieren fuentes primarias a fuentes secundarias?

2.3. Búsqueda y consulta de fuentes

Actividad preparatoria

En pequeños grupos, leer los siguientes fragmentos y discutir las preguntas. Tiempo de la actividad: 40 min.

1. ¿Cuál es el objetivo comunicativo de los dos textos?
2. ¿Qué estructura textual organiza el texto?
3. ¿Qué características tendría el destinatario de los textos?
4. A partir del texto 2 ¿Qué otros elementos o rasgos le permite caracterizar el texto?
5. ¿Qué rol se le puede atribuir a la imagen del texto 2?

Texto 1

Instrucciones para llorar

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente.

Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca.

Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

(Cortázar, 1995)

Texto 2

Por medio del REDATAM + SP el usuario podrá obtener procesamientos de información de manera rápida de acuerdo a sus necesidades.

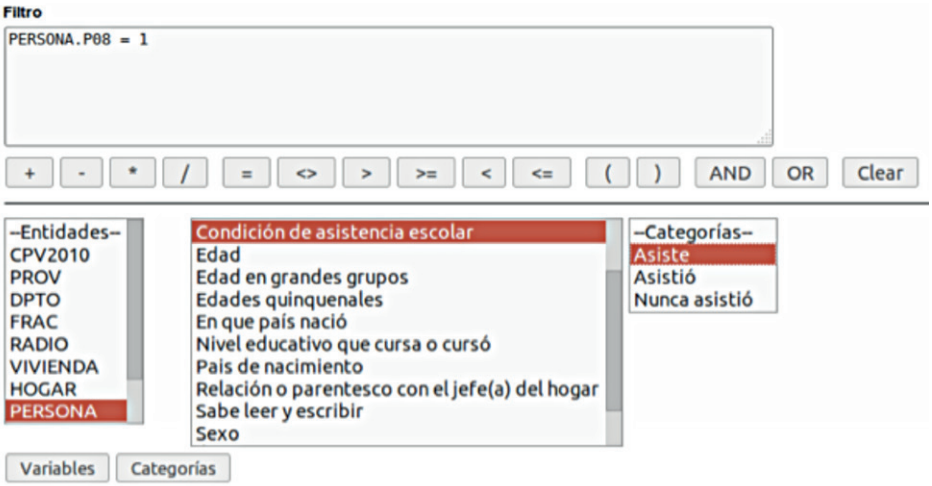
El programa permite construir tablas o cuadros con las variables de población, hogares y viviendas relevadas en el Censo 2010.

Para la publicación de información obtenida con este programa REDATAM+SP, se tendrá que citar la fuente de la siguiente manera: "Fuente: elaboración propia en base a datos del INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, procesado con Redatam+SP".

Los paneles de ejecución están compuestos por "cajas" que solicitan el ingreso de determinados parámetros, como el nombre de la variable o del indicador, el corte de área a realizar, la selección geográfica a aplicar y el tipo de salida, entre otros.

Para utilizar el Constructor de Expresiones, que permite definir el parámetro "Definición del universo", deberá activarlo con el botón "Construir Filtro". Para confeccionar una expresión de filtro que permita, deberá hacer clic sobre el listado de entidades que aparece en el casillero del extremo inferior izquierdo del constructor. Luego, presionar el botón "Variables" que se encuentra debajo de la ventana anterior. En ese momento, el listado de variables disponibles para la entidad seleccionada, aparecerá en un casillero nuevo, ubicado en el extremo inferior central del constructor. A continuación, deberá seleccionar una variable del listado presentado en ese casillero, y hacer doble clic. La variable se trasladará hacia "Filtro", el casillero ubicado en la ventana superior del constructor. Acto seguido, podrá hacer uso de los operadores que figuran debajo del casillero "filtro", haciendo clic sobre los botones respectivos (o si lo prefiere, escribiéndolos directamente), y agregar el parámetro deseado. Puede escribir el parámetro, o presionar el botón "categorías", que desplegará un listado en la porción inferior derecha del constructor. Con un doble clic en la categoría seleccionada, el valor correspondiente se trasladará al casillero "Filtro". El proceso descripto puede repetirse tantas veces como sea necesario para obtener la expresión deseada. Para activar el filtro elaborado y salir del constructor, se hará clic en el botón "OK" o, en su defecto, en "Cancelar".

La siguiente figura muestra la construcción del filtro para las personas que actualmente asisten a un establecimiento educativo.



La secuencia que se siguió es la siguiente:

1. Selección de la entidad "PERSONA" en el casillero "Entidades",
2. Clic en el botón "Variables",
3. Selección de la variable "Condición de asistencia escolar" en el casillero "Variables",
4. Doble clic, con traslado automático a casillero "Filtro"
5. Clic en botón "=" del tablero de expresiones aritméticas y lógicas,
6. Clic en botón "Categorías",
7. Doble clic en "Asiste" de casillero "Categorías".

(INDEC, 2013, p. 5)

Con la actividad anterior se pretende que puedan dar cuenta de los rasgos y elementos que identifican en el texto 2, como ser el uso de una ilustración o una secuencia numerada de pasos por seguir, considerando qué función se le atribuye a esos elementos dentro de la secuencia explicativa. Es decir, si tiene un rol subsidiario de la explicación o bien si contribuye en la explicación y tiene un rol didáctico, que ilustra las opciones y distintas categorías para conformar el filtro y aporta una reformulación y síntesis para garantizar la comprensión.

Elaborar por escrito y de manera individual un instructivo mediante el cual explique a un/a compañero/a cómo seleccionar fuentes académicas. Brindar los pasos necesarios. Advertir los errores más comunes y señalar qué aspectos tomar en consideración. Por último, intercambiar con otra persona sus trabajos y leer con atención para evaluar si es claro el escrito de su compañero/a, si está bien organizada la secuencia explicativa, si cumple con lo pedido por la consigna. Puesta en común de lo observado. Tiempo de la actividad: 70 min.

Por medio de esta actividad de escritura se busca integrar los conocimientos desarrollados en los apartados "Tipos de fuentes" y "Selección de fuentes". Para ello, se trabajará con el instructivo, que es un tipo de texto donde se indica cómo actuar u obrar para realizar una determinada actividad, con objetivos específicos. Es decir, mediante una secuencia explicativa se dirige un determinado procedimiento.

Según Martín y Rose (2008), el instructivo o texto procedimental es un texto pedagógico, que enseña al destinatario cómo realizar una actividad, con cierta especificidad, en relación con un determinado objeto o ámbito. Para elaborar este tipo de secuencias es necesario contar con la experiencia, que permita dar cuenta de qué modo realizar dicha actividad, atendiendo a los detalles, cuidados y requisitos que pueda demandar. De ese modo, se logrará orientar qué hacer en cada instancia, explicitando específicamente cada objeto o espacio necesario para el desarrollo de la actividad.

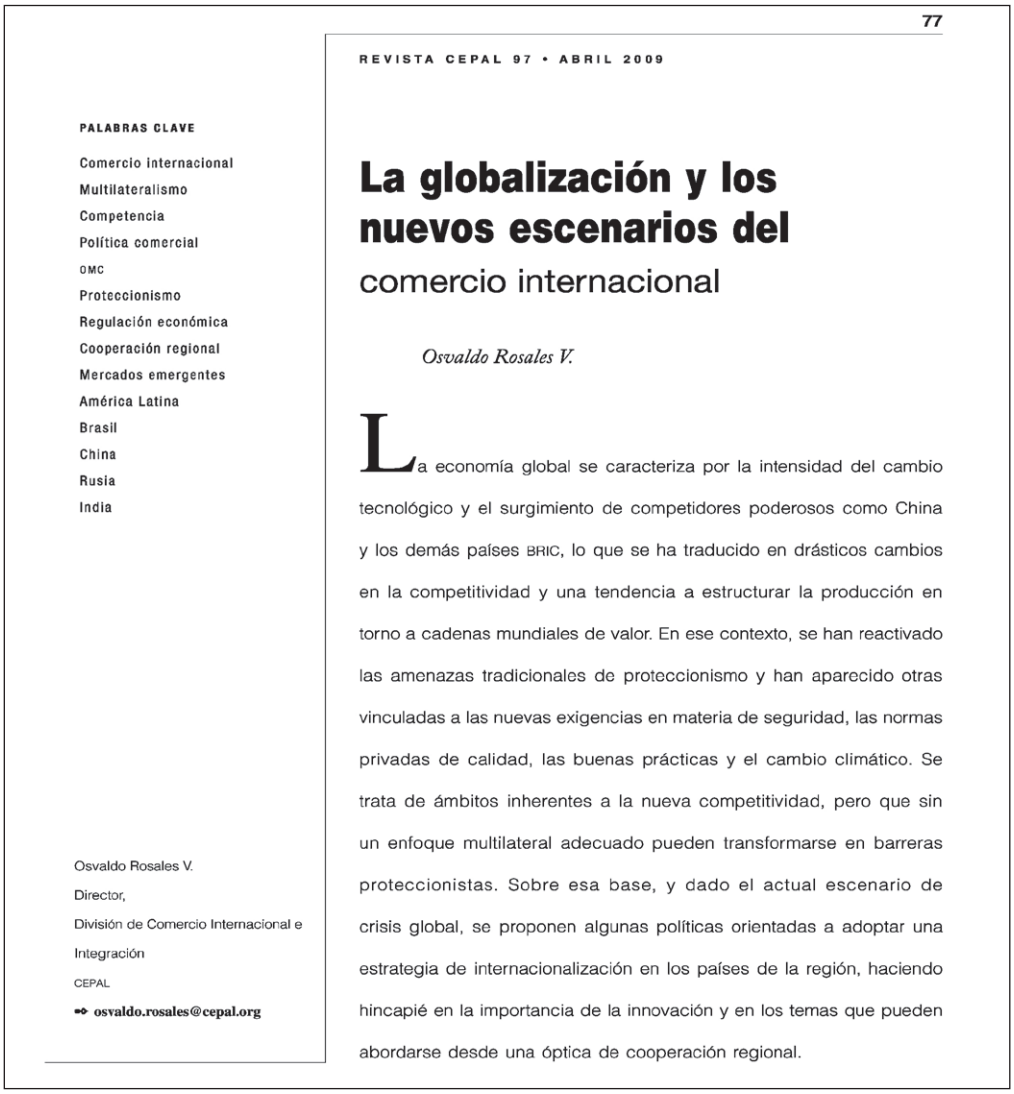
En las secuencias explicativas, las actividades son dirigidas mediante el uso del imperativo para marcar que es 'necesario' hacer, y es importante que, en cada paso,

el proceso, los objetos y los espacios sean explicitados –mediante el uso de término apropiados y específicos–, y las actividades sigan una secuencia específica –cierta jerarquía u orden temporal.

Consulta de fuente

Realizar las siguientes actividades de forma individual. Luego, compartir las conclusiones con el resto de la clase. Tiempo de actividad: 50 min.

1. **Observar qué elementos del género artículo académico integran la primera página del texto "La globalización y los nuevos escenarios del comercio internacional" (título, palabras clave, autor, datos de filiación del autor, entre otros). Marcar los recursos semióticos que se emplean para distinguirlos como ser tipografía, tamaño, ubicación, color.**



77

REVISTA CEPAL 97 • ABRIL 2009

PALABRAS CLAVE

Comercio internacional
Multilateralismo
Competencia
Política comercial
OMC
Proteccionismo
Regulación económica
Cooperación regional
Mercados emergentes
América Latina
Brasil
China
Rusia
India

La globalización y los nuevos escenarios del comercio internacional

Osvaldo Rosales V.

La economía global se caracteriza por la intensidad del cambio tecnológico y el surgimiento de competidores poderosos como China y los demás países BRIC, lo que se ha traducido en drásticos cambios en la competitividad y una tendencia a estructurar la producción en torno a cadenas mundiales de valor. En ese contexto, se han reactivado las amenazas tradicionales de proteccionismo y han aparecido otras vinculadas a las nuevas exigencias en materia de seguridad, las normas privadas de calidad, las buenas prácticas y el cambio climático. Se trata de ámbitos inherentes a la nueva competitividad, pero que sin un enfoque multilateral adecuado pueden transformarse en barreras proteccionistas. Sobre esa base, y dado el actual escenario de crisis global, se proponen algunas políticas orientadas a adoptar una estrategia de internacionalización en los países de la región, haciendo hincapié en la importancia de la innovación y en los temas que pueden abordarse desde una óptica de cooperación regional.

Osvaldo Rosales V.
Director,
División de Comercio Internacional e Integración
CEPAL
osvaldo.rosales@cepal.org

2. Elabore una hipótesis de lectura de acuerdo a las palabras clave que aparecen en el siguiente fragmento de un artículo académico. Es decir, de acuerdo con las palabras clave de qué espera que trate el artículo.
3. Las palabras clave son un elemento del género artículo académico. ¿Qué rol considera que tiene este elemento en este tipo de publicaciones? ¿Qué rol pueden tener en el proceso de búsqueda de fuentes?

La hipótesis es una *proposición, es decir una oración declarativa,* la cual tendrá sujeto: la cosa sobre la que afirmamos o negamos algo; verbo: palabra que en una oración, expresa la acción o el estado del sujeto; predicado: lo que se afirma o niega del sujeto. Esta proposición es una explicación tentativa o posible a un problema y es sometida a discusión, a partir de la teoría. Algunas consideraciones de este tipo de enunciados: evitar la ambigüedad; en tanto que es una afirmación no puede ser formulada como pregunta, prescripción o expresión de deseo; evitar la repetición de una palabra o equivalentes; debe ser pertinente de acuerdo con el tema y disciplina (Pájaro, 2002).

En el capítulo II del Curso de Textos de Economía y Administración se desarrollará el trabajo con palabras clave en disciplinas vinculadas a la economía y administración.

1. Seleccionar al menos dos palabras clave de artículo y realizar una búsqueda en el catálogo de la biblioteca de la Universidad. Por ejemplo, "política comercial argentina". Evaluar si los resultados arrojados son afines al propósito de la búsqueda, considerando tema y disciplina.
2. A partir de la búsqueda anterior y de los resultados, elaborar un texto donde se expongan cuáles son los fenómenos o problemas comunes que atraviesan los estudios actuales del tema o disciplina seleccionada (tomar aquellos resultados de no más de seis años) y desde qué disciplinas o enfoques se están abordando. Este texto debe ser de utilidad para pensar su propio informe de lectura, de forma tal que debe contar con datos precisos, que le permitan fácilmente contar con un mapa o estado actual del tema abordado.

Los resultados de las búsquedas serán compartidos en clase y se realizarán distinciones entre cada uno de los espacios sobre el tipo de búsqueda que puede realizarse y qué tipo de resultados pueden esperarse. Este ejercicio servirá para que cada estudiante reconozca los tipos de buscadores y los usos que puede hacer de cada uno.

[TIC] A la hora de realizar la búsqueda en el catálogo *online* de la biblioteca de la Universidad, tener en cuenta las siguientes observaciones importantes:

- Cuando se utilice más de una palabra para realizar la búsqueda y estén separadas por un espacio en blanco se deben seleccionar uno de los dos operadores disponibles: AND (para relacionar) y OR (para sumar).
- Si desea truncar parcialmente las palabras, debe utilizar el signo de pesos ($) al final de la raíz, por ejemplo infeccio$ recuperará la infección, infecciones, enfermedades infecciosas, etc.
- No es necesario utilizar mayúsculas o minúsculas, ni acentos. Pero sí tenga en cuenta de no ingresar signos de puntuación tales como puntos, comas, paréntesis, apóstrofes o cualquier otro

(Sección de Ayuda del Catálogo de consulta)

A partir de lo trabajado en búsqueda y consulta de fuentes, discutir en clase: ¿qué uso entienden que tienen las citas en los textos académicos? ¿Qué importancia tiene su inclusión en los textos? Leer el siguiente texto y responder por escrito. Tiempo estimado: 30 min.

¿Cómo se relaciona la cita con nuestro texto?

La inclusión de citas debe estar justificada en el desarrollo del tema que estamos llevando a cabo. En particular, la cita bibliográfica no puede hablar por sí sola. Es conveniente comentarla e interpretarla mediante reformulaciones y evaluaciones. De esta manera, podemos hacer explícito qué nos interesa destacar de esa cita.

> producido. Darwin destacaba continuamente la diferencia entre sus dos grandes y diferentes logros: el establecimiento de la evolución como un hecho, y la proposición de una teoría -la selección natural- para explicar el mecanismo de la evolución. En *The Descent of Man* escribió: «Tenía dos objetivos distintos en mente: en primer lugar, mostrar que las especies no habían sido creadas por separado, y en segundo lugar, que la selección natural había sido el principal agente del cambio… Por consiguiente, si he errado en… haber exagerado su poder [el de la selección natural]…, espero al menos que habré hecho un buen servicio al ayudar a desbancar el dogma de las creaciones separadas».

En este fragmento (Gould, 1983 [1981]), la cita está claramente ligada al texto en el que se inserta. Antes de la cita, se explica una distinción atribuida a Darwin; la cita demuestra y refuerza esa afirmación con la formulación exacta y original de tal postura. A su vez, luego de la cita, el autor resume y reformula la postura de Darwin. También es común destacar por

medios gráficos (con itálica o subrayado) ciertos elementos de una cita bibliográfica en discurso directo. De esta manera, también dejamos constancia de nuestra apropiación de la cita. En estos casos, es común usar la frase "subrayado nuestro" o "énfasis nuestro", como en el siguiente fragmento (Nogueira, 2010, p. 4)

> Nun reconoce el parentesco con la teoría de la regulación y, especialmente, con las estructuras sociales de acumulación pero argumenta que a diferencia del RSA, tales enfoques le "otorgan un papel determinante a la forma particular de organización del trabajo en la empresa industrial lo cual suele teñirlos de un *economicismo excesivo*" (Nun, 2001:598. Énfasis nuestro)

Es posible, además, quitar elementos irrelevantes o que distraigan la atención del lector, sobre todo en citas demasiado largas. Es preciso dar cuenta de ese recorte (usualmente con [...]) para no perder la literalidad de la cita, como en el siguiente fragmento (Escandell Vidal, 2006 [1996], p. 47)

> portante del cumplimiento de una acción. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la frase *Sí, quiero* dicha en las circunstancias adecuadas: no describe un estado de cosas, sino que realiza una acción.
>
> > Emitir expresiones rituales obvias, en las circunstancias apropiadas, no es describir la acción que estamos haciendo, sino hacerla. [...] Tales expresiones no pueden, estrictamente, ser mentiras [Austin, 1970: 107-108].
>
> El interés de esta perspectiva radica no en su originalidad —para los lingüistas este hecho resulta bastante claro—, sino en el hecho de que supone también un punto de inflexión en la historia de la filoso-

Asimismo, los corchetes pueden utilizarse para agregar aclaraciones inevitables –por ejemplo, referencias– que pueden perderse al incluir una cita fuera de su contexto, como se ve a continuación (Escandell Vidal, 2006 [1996], p. 54)

> ferencia entre ambos tipos de enunciados. Austin señala a este respecto que
>
> > hay una asimetría sistemática entre esa forma [primera persona de singular del presente de indicativo] y las otras personas y tiempos del mismo verbo. El hecho de que haya esta asimetría es precisamente la nota más característica del verbo realizativo [Austin, 1962: 105].
>
> En teoría, y sobre el papel, la distinción puede resultar suficiente-

(Navarro, 2012).

▲▼

En el capítulo IV, se desarrollarán las estrategias de reformulación, frecuentemente empleadas para volver sobre otros textos e incluir segmentos o ideas de un texto fuente.

2.4. Trabajo con fuentes

Discutir entre toda la clase. Tiempo de actividad: 15 min.

1. **¿Qué es leer? ¿Cuántas formas de leer hay?**
2. **¿Quién enseña a leer? ¿Dónde y cómo se aprende?**
3. **¿Qué acciones implica la lectura de textos académicos?**

Leer el siguiente fragmento y, en forma individual, responder por escrito las consignas que le siguen. Luego, hacer una puesta en común. Tiempo de actividad: 30 min.

Así, en primer término, y en los alumnos, el concepto [de *capital cultural*] refiere en especial, si bien no solo, a ciertas *habilidades cognitivas* y *hábitos académicos críticos*. Entre otros, *saber estudiar* y *saber aprender*. Un saber que, por un lado, abarca un conjunto que Pierre Bourdieu (2005) llama *técnicas del trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje*, y que engloba conocimientos como hacer una ficha, utilizar el diccionario, estructurar el trabajo y el tiempo, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, usar la biblioteca y herramientas informáticas, y leer cuadros estadísticos y gráficos, entre otros.

Un saber que solo algunos poseen, un privilegio cultural, un patrimonio de clases cultivadas (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 2003). Entonces, un saber que sigue patrones de clase. A pesar de ello, y por lo general, no es objeto de enseñanza. En efecto, se lo presupone. Y así se abre aquella brecha académica, entre capital cultural esperado y real. Por eso sobrevienen dificultades por desconocimiento, agudas.

De ahí que esos alumnos, si finalmente logran aprendizajes al respecto, con frecuencia lo hacen solos, por ensayo y error (Ezcurra, 2007; 2003). Ciertas investigaciones confirman el papel clave de la ausencia o debilidad de esa "tecnología de trabajo intelectual" (Bourdieu, 2005:170) como fuente de dificultades académicas serias –por ejemplo, cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla, cómo tomar apuntes en clase, cómo preparar exámenes (Cols, 2008; Ezcurra, 2003)–.

(...) En la esfera cognitiva, obstáculos de comprensión debidos a que la enseñanza presupone no ya habilidades, sino contenidos –informaciones, conceptos, marcos de interpretación, que lo alumnos no manejan (Cols, 2008)–. Otro caso son dificultades en habilidades cognitivas avanzadas, tales como analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información (Cols, 2008). Por eso, Robert Reason, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006) señalan el valor de ofrecer a los alumnos de primer año oportunidades de involucrarse (en) y practicar actividades que apunten al desarrollo de esas competencias.

Además, y en lo metacognitivo, sobresalen problemas en el monitoreo de los propios aprendizajes –el auto-monitoreo–. Es decir, el no saber si se aprendió –por ejemplo, si se entendió bien, si se resolvieron problemas o ejercicios correctamente–.

(Ezcurra, 2011, pp. 42-44, en Navarro & Brown, 2014)

1. **¿Qué actividades comprende saber estudiar y saber aprender, además de las que se mencionan en el texto?**
2. **¿Qué tipo de problemas son los que se nombran como metacognitivos?**
3. **¿De qué manera se distribuyen estos saberes socialmente? ¿Cómo se pueden vincular a conceptos como inclusión y desigualdad en educación superior?**

Metacompetencias letradas. **Las prácticas letradas forman parte de un conjunto de saberes de los estudiantes –vinculados al saber estudiar y saber aprender, la mayoría de ellos procedimentales– que suelen englobarse bajo el concepto "capital cultural" (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2011). Este concepto integra ciertas habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informática), habilidades metacognitivas (monitorear el aprendizaje, organizar el tiempo) e informaciones, conceptos y marcos de pensamiento.**

Una metacompetencia importante es hacer anotaciones al leer un texto. Los escritores expertos saben qué anotar y cómo hacerlo, y buscan dejar marcas de su lectura en el texto de forma tal de luego poder recuperarla para estudiar o para elaborar un texto propio. Esta habilidad resulta estratégica para desarrollar el entendimiento y la valoración de la lectura, como así también permite evidenciar las conexiones y los contrastes con otras lecturas y experiencias (Bazerman, 2014, p. 13). Una estrategia para comenzar a desarrollar esta metacompetencia es anotar cada párrafo de un texto según las siguientes dimensiones (Navarro, 2013, p. 27):

1. Operación discursiva

¿Qué hace el párrafo? Por ejemplo, *ejemplifica*, *da argumentos*, *presenta un tema*, *define un concepto*, *historiza*, *muestra posiciones opuestas*, etc.

2. Tema

Escribir una frase o nominalización que sirva como título. Por ejemplo, "La importancia de la responsabilidad social empresarial".

3. Resumen

Oración compleja que resuma los contenidos más importantes el párrafo. Por ejemplo, "La responsabilidad social empresarial interesa mucho a los agentes sociales".

4. Palabras clave

Palabras o frases técnicas fundamentales para comprender el párrafo. Por ejemplo, "responsabilidad social empresarial".

5. Conectores y organizadores

Palabras o frases de múltiples tipos que indican la función de cada fragmento y la relación lógica entre los sectores textuales. Por ejemplo, "sin embargo", "nuestro objetivo es", "valga como ejemplo", etc.

6. Postura del estudiante

Anotaciones personales que muestren la posición del lector. Ejemplo: "coincido", "no entiendo", "importante", "revisar significado".

Leer el siguiente fragmento y completar en grupos de dos o tres personas cada una de las dimensiones listadas más arriba. Luego, compartir la lectura anotada con el resto de la clase. Tiempo de la actividad: 30 min.

En los años treinta del siglo XX surgen las primeras referencias en materia de responsabilidad social empresarial, pero no es hasta 1953 cuando se genera un cierto debate sobre el tema con motivo de la publicación del estudio de Bowen (1953) titulado "Social Responsibilities of the Businessman" (Carroll, 1999), potenciado, en buena parte, por las críticas realizadas por Milton Friedman a esta concepción de la realidad empresarial, tildándola de "fundamentalmente subversiva" (Friedman, 1962). A partir de esa etapa, son innumerables las contribuciones científicas que se han producido en este terreno, pudiéndose categorizar de distintas formas.

(Fernández Alles & Cuadrado Marqués, 2011, p. 47)

Leer Fernández Alles y Cuadrado Marqués (2011). A continuación, se reproducen los fragmentos iniciales:

La responsabilidad social empresarial en el sector hotelero: revisión de la literatura científica

1. Introducción

En la actualidad, uno de los temas que más interés ha despertado para los distintos agentes sociales o *stakeholders*, ya sean empresas, consumidores,

o la administración pública, es la Responsabilidad Social Empresarial. Esta puede ser conceptualizada como "el compromiso adquirido para mejorar el bienestar de la comunidad a través de prácticas empresariales discrecionales y contribuciones realizadas con recursos corporativos" (Kotler y Lee, 2005), o bien como, "la forma de conducir los negocios de las empresas que se caracteriza por tener en cuenta los impactos que todos los aspectos de sus actividades generan sobre sus clientes, empleados, accionistas, comunidades locales, medio ambiente, y sobre la sociedad en general" (Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa, 2009), atendiendo, en todo caso, "a las expectativas económicas, legales, éticas y discrecionales que la sociedad tiene de las organizaciones en un determinado momento" (Carroll, 1979).

La importancia de este concepto, dentro de la realidad empresarial actual, queda reflejada en el creciente número de artículos publicados sobre el tema, tanto en revistas de carácter científico, como en informes provenientes de instituciones públicas o sin ánimo de lucro, en los que se manifiestan las implicaciones de las acciones de Responsabilidad Social [...].

Partiendo del concepto, ampliamente difundido, de Responsabilidad Social Empresarial, y al objeto de conocer el estado actual de la investigación sobre la materia en el sector hotelero, nuestro trabajo de investigación se va a centrar en la revisión y análisis de las referencias académicas e institucionales existentes, hasta el momento presente, en el ámbito objeto de nuestro estudio, para finalizar con el estudio de la conceptualización de la Responsabilidad Social Corporativa en el sector hotelero.

2. Responsabilidad social empresarial

En los años 30, del s. xx surgen las primeras referencias en materia de Responsabilidad Social Empresarial, pero no es hasta 1953 cuando se genera un cierto debate sobre el tema con motivo de la publicación del estudio de Bowen (1953) titulado "Social Responsibilities of the Businessman" (Carroll, 1999), potenciado, en buena parte, por las críticas realizadas por Milton Friedman a esta concepción de la realidad empresarial, tildándola de "fundamentalmente subversiva" (Friedman, 1962). A partir de esa etapa, son innumerables las contribuciones científicas que se han producido en este terreno, y pueden categorizarse de distintas formas. De las distintas propuestas, una de las más destacadas corresponde a Reyes (2008), quien distingue los siguientes tipos de estudios académicos:

— Trabajos de concepto, referidos a aquellos que tratan de definir y conceptualizar la Responsabilidad Social Empresarial, si bien no se ha llegado a una posición de consenso respecto a una definición universal del término Responsabilidad Social Empresarial.

— Modelizaciones generales o específicas que tratan de aplicar el concepto en las empresas.

— Aquellos trabajos que analizan la relación existente entre la implantación y desarrollo de políticas socialmente responsables y los resultados empresariales.

— Trabajos que tratan la Responsabilidad Social como caso de estudio o que analizan un caso referente a ésta en un sector específico.

Asimismo, destacamos la propuesta de Garriga y Melé (2004), quienes establecen distintas categorías de trabajos en función de la naturaleza de las teorías que analizan, de las que resultan cuatro grupos claramente definidos:

— Teorías instrumentales: Asumen que la única responsabilidad de las empresas es la generación de riqueza, por lo que cualquier supuesto de actividad social es aceptado por estas teorías únicamente en el caso de que esta contribuya a dicho cometido.

— Teorías políticas: Señalan el poder social de las empresas, especialmente en su relación con la sociedad y el ámbito político; dichas empresas aceptan ciertas cargas o derechos sociales y adoptan una postura de cooperación con la sociedad en general.

— Teorías integrativas: En las que se defiende la interdependencia que existe entre las empresas y la sociedad, por lo que, según estas teorías, las demandas de la sociedad deberían estar integradas en las empresas.

— Teorías éticas: Según las cuales, al estar los valores éticos integrados en la relación entre empresa y sociedad, las empresas deberían aceptar su responsabilidad para con la comunidad por encima de toda consideración. […]

3.1. Visión de la Responsabilidad Social en el sector

Dentro de los estudios publicados acerca de la Responsabilidad Social en los establecimientos hoteleros, son mayoritarios los centrados en los aspectos relativos al ecoturismo, o al impacto ecológico de la actividad del turismo y de los hoteles. En estos estudios se justifica ampliamente la relación existente entre la actividad del alojamiento hotelero y el medio ambiente. Concretamente, se demuestra que los responsables de los establecimientos perciben la importancia de gestionar el impacto que producen sobre el entorno y declaran a menudo un compromiso mayor con el mismo del que realmente han adquirido. Esto ha sido motivado, principalmente, por la presión social, dado que el compromiso es un factor de *marketing* menor, debido a la falta de un conocimiento real del impacto de los establecimientos sobre el medio, especialmente en el caso de los hoteles urbanos (Bohdanowicz, 2005). Sin embargo, existe un *gap* entre la teoría y la práctica en el campo de la Responsabilidad Social, ya que, de emprenderse, solo se llevan a cabo aquellas iniciativas que revierten de forma directa en la consecución de objetivos puramente empresariales (Knowles, 1999). Por estas razones, resulta imprescindible un cambio en el nivel de formación y concienciación de los responsables de los establecimientos hoteleros en materia de Responsabili-

dad Social. En esta línea, existe una relación probada entre el incremento de la preocupación social por el patrimonio cultural y natural y el aumento de prácticas de protección ambiental y ecoturismo, por lo que, en parte, el cambio de actitud, en la gestión hotelera, podría ser impulsado por la demanda de los clientes (Moutinho *et al*, 1995).

Esta demanda existe actualmente y constituye un nicho de mercado suficiente, por lo que resulta factible atraer a esos clientes hacia destinos turísticos en los que los empresarios hoteleros y la administración emprendan acciones de promoción desde una óptica de *marketing* social (Dinan y Sargeant, 2000).

(Fernández Alles & Cuadrado Marqués, 2011, pp. 48-52)

1. **¿Qué tipo de fuente es el artículo de Fernández Alles y Cuadrado Marqués? ¿Qué elementos le permiten reconocerlo?**
2. **Resaltar o subrayar a lo largo del texto las partes donde se introducen ideas o palabras de las fuentes. Indicar cuándo se trata de citas textuales –discursos ajenos que se reproducen textualmente– y cuándo de reformulaciones –es decir, cuando las ideas o palabras ajenas se reproducen de otro modo–. ¿Qué diferencias encuentra en ambos casos?**
3. **¿Qué rasgo en común presentan las fuentes citadas? De acuerdo con el tipo de fuente al que corresponden, evaluar el tipo de aporte que hacen al texto. En tanto aportan ideas que permiten respaldar un planteo, aportan información que ilustra una determinada situación.**
4. **Marcar los verbos introductores de las distintas citas. Clasificar los verbos según considere que sugieren un posicionamiento respecto de la cita, es decir adhieren/reconocen o se distancian de la idea que se reproduce.**
5. **De las fuentes identificadas seleccionar, al menos, un ejemplo para los siguientes casos y emplear las etiquetas dadas para anotar en el margen.**
   - **Referencia bibliográfica para definición del tema [Definición].**
   - **Referencia bibliográfica para contextualizar los antecedentes en el tema [Antecedentes].**
   - **Referencia bibliográfica modelos teóricos y/o metodológicos [Marco teórico/metodológico].**
   - **Referencia bibliográfica para retomar posicionamientos o presupuestos teóricos [Hipótesis].**
   - **Referencia bibliográfica conclusiones o hallazgos de otros trabajos [Planteo del autor].**

Tiempo de actividad: 60 min.

Leer el siguiente texto.

3. El sentido de la empresa turística en la sociedad actual

[1] En una rápida revisión de la literatura sobre el rol de las empresas en la sociedad, encontramos dos modelos perfectamente diferenciados que

colisionan entre sí. Por un lado aparece el modelo basado en el paradigma de los economistas neoclásicos, paradigma cultural individualista y subjetivista que considera como una de las manifestaciones de la libertad a la libertad de acción en el campo económico. En palabras de Paladino (2007:23):

[2] Este paradigma se basa en el resultado de una abstracción reduccionista propia de científicos que en la teoría separan lo económico del resto de los aspectos que completan la actividad real del hombre. Tal simplificación también incide puntualmente en la concepción de la empresa a partir de las especulaciones de los economistas.

[3] Podemos decir entonces que el modelo concebido bajo este paradigma aparece como un modelo concentrado en los medios sin discutir la naturaleza de los fines […]

[4] En el otro extremo puede reconocerse el modelo de "empresa humana" bajo el paradigma que reconoce a la empresa como una unidad de producción y distribución (prestación de servicios en nuestro caso) sometida a las reglas comunes de la actividad humana, paradigma de la racionalidad libre que nos hace responsables de nuestros actos.

[5]...*Admitimos desde el principio que la empresa es un trabajo del hombre. Que el hombre es un ser trascendente con una misión y un carácter a la vez individual y social, y la verdadera felicidad es algo superior al placer corporal. El mismo nacimiento de la empresa es una expresión de responsabilidad incoada por la solidaridad, que nace y es posible solamente bajo el patrocinio de la solidaridad de la que se alimenta, y que maneja bien si ejercita el recurso de la subsidiariedad..." (PALADINO, 2007:24)*

[6] Bajo este paradigma podemos sostener que en toda organización humana el aspecto económico es necesario pero no suficiente, es un valor y una virtud en la medida que se subordine a fines y valores superiores y así entonces se puede pensar en conceptos como la responsabilidad social. […] **Desde otra perspectiva,** también Porter y Kramer (2000) ven la íntima relación empresa-comunidad cuando sostienen

[7] "(...) Es verdad que se ha considerado por mucho tiempo que los objetivos económicos y sociales son distintos y a menudo compiten entre sí. Pero esta es una dicotomía falsa. Representa una perspectiva cada vez más obsoleta en un mundo de competencia abierta basada en el conocimiento. Las empresas no funcionan aisladas de la sociedad que las rodea. De hecho, su habilidad para competir depende considerablemente de las circunstancias de los lugares donde operan" (Flores *et al*, 2007:5).

[8] Es de tener en cuenta como sostienen autores de la talla de Paladino (2007) y Ballvé-Debeljuh (2006) que la generación de valor económico es consecuencia de la previa generación de valor humano y no al revés. Por lo tanto en la empresa, lo económico está supeditado a su misión desde el momento que esta es la razón última de la generación de valor agregado. Entonces podemos colegir que un componente indispensable de la organi-

zación es la responsabilidad ante la sociedad, sin la cual no se puede concebir ni definir a una empresa y esta actitud se ve plasmada en la misión de la empresa.[3] […]

[9] A partir de este análisis y de reconocer la necesidad de tener una gestión que les permita ser responsables, competitivas y procurar la sustentabilidad de los destinos, es que los *stakeholders*[4] (turistas, trabajadores, asociaciones, aseguradoras, etc.), adquieren un papel significativo en la toma de decisiones de la empresa, debiéndose estas encaminarse hacia la implementación de estrategias de responsabilidad social.

[10] Surge de esta manera, para la empresa en general y para la turística en particular, una nueva manera de hacer negocios que busca el equilibrio entre su fin económico y el impacto social y ambiental de sus actividades. Ese nuevo modelo de gestión es el que se conoce con el nombre de gestión socialmente responsable, (…). Al respecto Andrés Thompson[5] dice:

[*11*]*La* RSE *o, en otros términos, la relación de la empresa con la sociedad, es uno de los temas más candentes de este siglo. No es posible pensar en un cambio social a favor del desarrollo humano si no se tiene en cuenta la potencialidad existente en el campo de las empresas para aportar a este cambio. El Estado, reducido a su mínima expresión en los países llamados en vías de desarrollo y la sociedad civil, más o menos organizada pero también heterogénea, no pueden por sí solos torcer el rumbo de una historia que tiene a las empresas como protagonistas principales" (Vargas Niello, 2006:16).*

[12] Por otro lado, el interés y la evolución del enfoque desde la perspectiva académica es sumamente alto y hay denodados esfuerzos por marcar las diferencias entre una simple acción filantrópica, de *marketing* social y el verdadero enfoque basado en los principios y valores éticos que vertebran la actividad de la organización. Es por medio de esta última conceptualización que la empresa puede comprometerse con los retos sociales a través de los aspectos claves de su negocio. En definitiva, la ética se convierte en una cuestión estratégica para las organizaciones modernas en general y para las turísticas en particular a partir de la cual se definen los criterios y los valores desde los cuales se tomarán las decisiones empresariales. Así entonces se puede hablar de una empresa turística ética cuando esta "actúa sobre la dimensión de la responsabilidad sosteniendo una ética de la dignidad humana en sus procesos y que en su *ethos* tiene una praxis generadora de moral y valoración de la persona humana" (LEDESMA, 2009).

[3] Es la razón de ser de la empresa, el motivo por el cual existe.

[4] Se entiende por *stakeholders* al grupo de actores sociales que se ven afectados directa e indirectamente por las actividades de la empresa.

[5] Andrés Thompson. Director de Programas para América Latina y el Caribe de la Fundación Kellogg.

(Ledesma, 2010)

1. En el tercer párrafo se retoma la cita de Paladino (2007), ¿qué función cree que cumple este párrafo?
   - Agrega información.
   - Explica la cita.
   - Interpreta y recupera lo que la cita aporta al presente texto.
2. En los párrafos cinco y seis se menciona que habría otra perspectiva. ¿Cuál es esa otra perspectiva? ¿Considera que la perspectiva referida se opone o se complementa con el paradigma desarrollado en el párrafo cinco?
3. Incorporar al texto un subtítulo.
4. Seleccionar un fragmento del texto "La empresa turística y su entorno" que pueda funcionar como cita de autoridad y que respalde el siguiente fragmento del texto "La responsabilidad social empresarial en el sector hotelero":
   - En definitiva, se trata de hacer ver las iniciativas en materia de Responsabilidad Social como una fuente de valor para la empresa y para los agentes relacionados con ella, ya sean internos o externos, y de esta creación de valor derivar las ventajas económicas [...] (Fernández Alles & Cuadrado Marqués, 2011, p. 52).

Tiempo de actividad: 40 min.

Al seleccionar un fragmento para citar, es importante tener en cuenta los siguientes criterios: coherencia y relevancia. El primero supone que la idea que se desarrolla en el texto y la idea de la cita deben estar relacionadas entre sí (por ejemplo, una agrega información como ser una causa o consecuencia, o una se opone a la otra, o una ejemplifica la otra). Por su parte, el segundo refiere a la necesidad de aportar información nueva, ya sea para completar la idea o para expresarla de manera especial (Fonsalido, García & López Casanova, 2010, p. 157).

3. Introducción del informe de lectura

En este apartado se retomará la elaboración del informe de lectura. Se pondrá el foco en la elaboración de una sección clave: la introducción. Para su planificación es muy importante considerar qué función o rol tiene esta parte del texto y así definir qué aspectos del informe tienen relevancia y pertinencia para ser incluidos allí y cuáles no.

A partir de lo trabajado en el capítulo anterior, discutir entre toda la clase:
1. ¿Cuál cree que es el objetivo de la introducción del informe final?
2. ¿Qué aspectos del informe final cree que deben desarrollarse en la introducción?

Tiempo de actividad: 15 min.

3.1. Estructura de la introducción

Realizar las siguientes actividades de comprensión y producción. Tiempo de la actividad: 60 min.

1. **Leer la siguiente introducción a un informe de lectura, elaborado por estudiantes del curso de Lectura y Escritura Académica, sobre la conceptualización de la Responsabilidad Social Empresarial. Luego seleccionar qué función o funciones corresponde a cada párrafo. Recordar que las funciones no solo tienen una secuencia (se ordenan unas detrás de otras), sino también una estructura jerárquica (algunas son más importantes que otras; algunas pueden depender de otras).**

[1] Dentro de este informe de lectura vamos a trabajar el tema de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), según distintos autores y formas de ver a este fenómeno, que cobró importancia en los últimos años. El cumplimiento de programas de RSE no es obligado por ningún organismo, sino que las mismas empresas deciden actuar con responsabilidad o no.

[2] Resulta difícil encontrar o elaborar un único concepto sobre el tema abordado que se pueda adaptar a todas las empresas por igual, debido a la falta de indicadores que comprueben el cumplimiento de la responsabilidad por parte de las empresas para con sus grupos de interés. A modo de hipótesis, demostraremos que existe una solución a este problema, enunciando dos características que deben ser obligatorias para cualquier definición prexistente o nueva sobre RSE. Estas características son que la RSE debe ser aplicada de manera sustentable o sostenible y, debe estar relacionada con sus grupos de interés.

[3] De modo que, proponemos evaluar, en este trabajo, cómo cada definición se relaciona con la empresa, sus negocios, sus grupos de interés para determinar qué características de cada actividad y actores son necesarias o no al momento de elaborar una definición de RSE.

[4] Para ello, en este informe se pondrán en diálogo dos textos, el primero, "Responsabilidad Social Empresarial" (Cancino del Castillo y Morales Parragué, 2008) y, el segundo, "Responsabilidad Social Empresarial. Un campo de problematización aún incipiente" (Figari y Giniger, 2014), donde se abordarán distintas definiciones sobre (RSE).

- **Anticipar la organización del desarrollo del texto.**
- **Señalar el tema abordado en el informe.**
- **Exponer el objetivo del informe.**
- **Señalar la relevancia del trabajo.**
- **Presentar el estado de cuestión de las investigaciones y señale la bibliografía que existe sobre el tema.**

- **Presentar los temas específicos.**

2. **Seleccionar el modo en que se introduce el tema general, en la introducción de la reseña.**
   - **Una breve caracterización del tema.**
   - **A partir de una historización del tema.**
   - **Referencia a la repercusión social del tema.**
3. **Leer los siguientes fragmentos de introducciones a informes de lectura, incluso el trabajado anteriormente y, luego, completar el siguiente cuadro con al menos dos expresiones que se utilicen para introducir cada función:**

Texto 1

Actualmente, el interes por la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) tanto en el ambito académico como empresarial se incremento notablemente. En este contexto, las empresas empezaron a buscar definiciones que se adecuen mejor a sus actividades y necesidades para obtener mas beneficio y, asi ser reconocidas como empresas socialmente responsables, sin cumplir con indicadores basicos de la implementación de acciones de RSE.

En el presente informe de lectura, se comparara la actitud que toman las empresas al aplicar la definicion de RSE que más les conviene para su actividad frente a la iniciativa de las Organizaciones de las Naciones Unidas (ONU) que busca erradicar la heterogeneidad de definiciones. Es asi que la ONU promueve un tratado para regular la RSE. A partir de todo esto, se busca evidenciar la necesidad de implementar medidas para difundir los principios y valores de la RSE.

Por un lado, para cambiar el modo en que las organizaciones adoptan programas de RSE es necesario unificar criterios, tal como proponen Cancino del Castillo y Morales Parragué (2008), en la revision de diversos modelos teoricos existentes de RSE. Por otro lado, se deben proteger los fundamentos de la RSE que definio la ONU a través del Pacto Global, que busca protegerlos aplicando medidas de protección y favoreciendo el cumplimiento de los principios establecidos. (Baltera y Díaz, 2005)

Texto 2

La Responsabilidad Social Empresarial, también conocida como RSE, trata de la manera en que una organización es responsable con la sociedad, con la cual intercambia permanentemente dentro del contexto en la que se desenvuelve. Los principios de RSE se ven reflejados hace aproximadamente medio siglo y se fue modificando a través del tiempo. Por esta razón hay una fuerte problemática al momento de conceptualizarla, ya que abarcan diversos intereses globales.

Existen diversas definiciones de RSE, por lo tanto, la problemática existente actualmente es que cada empresa adopta una definición que la beneficie, y estas se ven diferenciadas según el alcance social que tenga el concepto sobre responsabilidad. A partir de distintas lecturas, se analizará la necesidad de unificar criterios sobre RSE para que el panorama sea más

homogéneo y que cada empresa no tome la definición que más se adecue a sus intereses.

Por lo tanto, dentro de este informe de lectura vamos a trabajar con dos textos, el primero extraído de Cancino del Castillo y Morales Parragué (2008) y, el segundo, un fragmento de un artículo de Figari y Giniger (2014). A partir del trabajo con ambas fuentes, realizaremos un breve recorrido histórico por las bases de la RSE y su conceptualización, tanto desde la visión filantrópica y luego, de la visión moderna. Para luego, describir y relacionar con las características principales de la RSE. De modo que, analizaremos de qué forma las empresas generan relaciones con sus grupos de interés y con sus negocios. Para tal fin, se repasarán los diferentes conceptos de RSE que podemos encontrar, para arribar a una conceptualización más uniformemente.

Objetivo	*Anticipación de la organización del texto*	*Indicar las fuentes*	*Introducir los ejes o temas específicos*	*Señalar la importancia del tema*

4. **En el texto 1 faltan todas las tildes a las palabras que llevan acentuación; revisar y corregir cada una de ellas.**
5. **Marcar en el texto 2 las palabras u otras marcas textuales que permitan valorar o estimar la importancia del tema abordado en el texto.**

En español, es importante pronunciar las palabras con su correcta acentuación. De modo que, por ejemplo, en "depósito" (sustantivo), "deposito" (verbo conj. 1.ª sing. del presente indicativo) o "depositó" (verbo conj. 3.ª sing. pretérito perfecto simple), la acentuación cambia el sentido y la clase de palabra a la que corresponde.

La sílaba sobre la que recae el acento prosódico se llama "sílaba tónica" o acentuada. Según el lugar que ocupe la sílaba tónica, las palabras se clasifican en agudas, graves o llanas, esdrújulas y sobresdrújulas.

Reglas básicas de acentuación

1. **Palabras agudas: Son aquellas que cuya última sílaba es tónica. Llevan tilde las palabras terminadas en -n, -s o vocal, salvo que esté precedida por otra consonante. Ejemplos: producción, además, invertí.**
2. **Palabras graves o llanas: Son aquellas cuya penúltima sílaba es tónica. Llevan tilde las palabras graves que terminan en cualquier consonante menos en -n, -s, o vocal. También van acentuadas las palabras que terminan en -s precedida por otra consonante. Ejemplos: cónsul, difícil, dólar.**

3. Palabras esdrújulas y sobresdrújulas: las primeras son las que llevan la antepenúltima sílaba acentuada y las sobresdrújulas, aquellas que llevan acento en sílabas anteriores a la antepenúltima. Estas palabras siempre llevan tilde. Ejemplos de esdrújulas: América, díganselo, máquina, características, párrafo; ejemplo de sobresdrújulas: fácilmente, sacárselo.
4. Es importante tener en cuenta que las palabras monosilábicas (que tienen una sola sílaba) por regla general no llevan tilde, como por ejemplo: fie, guion, hui, guie, etc.

(Adaptado a partir de García Negroni, 2011, p. 63-67)

Adaptar el primer párrafo del texto 2 para que exponga de manera clara cuál es el tema por desarrollar en el informe de lectura. Tiempo de la actividad: 20 min.

La planificación de la escritura supone diferentes actividades como leer para escribir, generar las ideas por desarrollar, seleccionar y establecer relaciones entre las ideas y organizar la información. Las dos últimas etapas muchas veces requieren o se ven potenciadas por la elaboración de esquemas, cuadros o representaciones gráficas, entre las cuales podemos considerar el mapa conceptual que nos permite sistematizar y organizar los conceptos y evidenciar sus relaciones con las ideas propuestas.

A partir del artículo que se haya consensuado trabajar en el informe de lectura y de los temas que se quiera analizar en la lectura, elaborar una planificación de la introducción del informe. Listar los elementos que se incluirían y su secuencia y justificar su inclusión. Tomar en consideración los temas aprendidos durante este capítulo. Posteriormente, compartir la planificación con el resto de la clase y tomar apuntes de las sugerencias del docente y de los demás compañeros. Tiempo de actividad: 60 min.

A partir de la planificación revisada previamente, escribir un borrador de introducción. A modo de orientación, se pueden incluir los siguientes elementos:

1. Presentación del tema.
2. Uso de citas. Utilizar algunas de las citas de más abajo que respalden y expandan las afirmaciones del tema. Se puede utilizar cita literal o su reformulación y reelaboración. Ver el trabajo con fuentes más arriba.
3. Objetivos del informe.
4. Textos fuentes que se usarán para el informe.
5. Ejes de comparación posibles para abordar los textos fuentes.
6. Organización del informe.

"En otros términos, *marketing* es la trama de actividades comerciales a través de la cual fluye información desde los diversos sectores de un mercado para promover actividades que lleven a confeccionar los productos fi-

nales para comercializarlos en ese mercado y así satisfacer las necesidades de su población". (Moreno, J. M. [1991]. "Capítulo I, Marketing general". En: Marketing *internacional*, Buenos Aires, p. 13).

"El *marketing* o comercialización se refiere entonces a todo el complejo institucional, físico y operativo, que genera las actividades económicas que vinculan la producción con el consumo". (Moreno, J. M. [1991]. "Capítulo I, Marketing general". En: Marketing *internacional*, Buenos Aires, pág. 13).

"Una cooperativa es un grupo o asociación de personas que se han unido voluntariamente para satisfacer necesidades y aspiraciones económicas, sociales y/o culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta democráticamente controlada, autónoma y abierta". (Cruz Reyes, J. y Piñeiro, C. "¿Qué es una cooperativa?" [2011]. En: Piñeiro, Camila [comp.]. *Cooperativas y socialismo*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos).

"Una cooperativa es una asociación y una empresa a la vez. Pero es una empresa donde lo asociativo, lo social, es lo que guía el funcionamiento de lo empresarial. Y es una empresa donde cada persona, independientemente de lo que haya aportado al capital de la cooperativa, tiene el mismo poder de toma de decisiones. Es decir, es una empresa de personas y no de capitales". (Cruz Reyes, J. y Piñeiro, C. "¿Qué es una cooperativa?" [2011]. En: Piñeiro, Camila [comp.]. *Cooperativas y socialismo*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos).
"La Comisión de las Comunidades Europeas, por medio del Libro Verde presenta a la RSE como "La integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con el entorno. Ser socialmente responsable no significa solamente cumplir a plenitud las obligaciones jurídicas, sino también ir más allá de su cumplimiento, invirtiendo más en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores" (Libro verde, 2001)". (Arroyave, J. Castrillón, T. y Ochoa, C. [2014]. "Reflexiones desde la contaduría y la administración frente a la Responsabilidad Social Empresarial". *Adversia. Revista Virtual de Estudiantes de Contaduría Pública*. Universidad de Antioquia, *14*, pp. 4-5).

"Por su parte, en la ISO 26000 *Guía para la Responsabilidad Social Corporativa* se define como aquellas acciones llevadas a cabo por las empresas para responsabilizarse por los impactos de sus actividades en la sociedad y el medio ambiente con un comportamiento que es consistente con el interés de la sociedad y el desarrollo sostenible, que cumple la ley aplicable y es consistente con las normas internacionales, que está integrado en toda la organización y tiene en cuenta las expectativas de los grupos de interés (Duran, 2005)". (Arroyave, J., Castrillón, T. y Ochoa, C. [2014].

"Reflexiones desde la contaduría y la administración frente a la Responsabilidad Social Empresarial". *Adversia. Revista Virtual de Estudiantes de Contaduría Pública*. Universidad de Antioquia, *14*, pp. 4-5.

Bibliografía

Bibliografía obligatoria

Arlt, R. (1926) [1993]. *El juguete rabioso*, Buenos Aires, Argentina: Espasa Calpe.

Arlt, R. (1930). El idioma de los argentinos. En *Aguafuertes porteñas*. Buenos Aires, Argentina: Losada, 2001.

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.). *Manual de escritura para carreras de humanidades (pp. 11-16).* Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Cortázar, J. (1995) [1962]. *Historias de cronopios y de famas.* Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.

Fernández Alles, M. T. y Cuadrado Marqués, R. (2011). La responsabilidad social empresarial en el sector hotelero: revisión de la literatura científica. *Cuadernos de Turismo, 28*, pp. 47-57. Recuperado de http://revistas.um.es/turismo/article/view/147181/131231.

Fonsalido, M. E., García, M. B. y López Casanova, M. (2010). Capítulo 4. La confrontación y complementación de fuentes. En M. López Casanova (coord.). *Los textos y el mundo: Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura.* Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

García Negroni, M. M. (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo.* Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.

García Negroni, M. M. y Hall, B. (julio-diciembre, 2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística, 22* (34), pp. 41-69. Recuperado de http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34721061003.

Iborra, M., et. al. (2006). Capítulo 6. La evolución de la empresa I. En: *Fundamentos de dirección de empresas. Conceptos y habilidades directivas*. Madrid, España: Paraninfo.

Ledesma, A. (2010). La empresa turística y su entorno. Un modo diferente de gestionar los negocios. *IV Congreso Latinoamericano de Investigación Turística.* Montevideo, Uruguay.

Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Londres, Reino Unido: Equinox.

Moris, J. P. y Pérez, I. G. (2014). La monografía. En F. Navarro, (Ed.) *Manual de escritura para carrera de humanidades* (pp. 193-238). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. (febrero-marzo, 2013) ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 6*(1), pp. 18-34.

Navarro, F. (2012). La cita bibliográfica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 179-192). Los Polvorines, Argentina: UNGS. Re-

cuperado de http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales.html
Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Ed.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-100). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires.
Opazo, T. y Zunino, N. (1 de agosto de 2015). Confesiones de un plagiador. *La Tercera*. Recuperado de http://www.latercera.com/noticia/tendencias/ 2015/08/659-641025-9-confesiones-de-un-plagiador.shtml
Pájaro, D. (2002). La formulación de hipótesis. *Cinta moebio 15*. pp. 373-388.
Piglia, M. (2008). La incidencia del Touring Club y del ACA en la construcción del turismo como cuestión pública (1918-1929). *Estudios y Perspectivas en Turismo 17*, pp. 51-70.
Rosales V., O. (2009). La globalización y los nuevos escenarios del comercio internacional. *Revista Cepal 97*, pp. 77-95.
Ruggeri, A. (2011). Autogestión obrera en Argentina: problemas y potencialidades del trabajo autogestionado en el contexto de la poscrisis neoliberal. En: C. Piñeiro Harnecker, *Cooperativas y socialismo: Una mirada desde Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos.

Bibliografía y recursos recomendados

Biblioteca de la Universidad de Alcalá. Disponible en: http://www3.uah.es/bibli otecaformacion/BPOL/FUENTESDEINFORMACION/tipos_de_fuentes_de_informacin.html
Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://www.biblioteca.mincyt.gob.ar/.
Catálogo de la Biblioteca Laura Manzo de la Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: http://biblio.unq.edu.ar.
Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2013). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010. Censo del Bicentenario: Base de datos REDATAM. Guía básica para el Usuario.* Recuperado de http://200.51.91.245/redarg/CENSOS/CPV2010rad/Docs/guia.pdf.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario de la lengua española*, [en línea], <www.rae.es>.
Real Academia Español y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario Panhispánico de Dudas* [en línea], <www.rae.es>.
Wikipedia, [en línea], <https://es.wikipedia.org>

Bibliografía consultada

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381.
Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere. *Investigación*, *6*(20), 409-417.
García Negroni, M. M. (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo.* Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.

García Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid, España: Gredos.

Mirás, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona, España: Graó.

Natale, L. (coord.) (2013). *El semillero de la escritura: Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 95-148). Los Polvorines, República Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. (Ed.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Nieto, F. y Resnik, G. (2010). El informe de lectura. En: López Casanova, M. (coord.). *Los textos y el mundo: una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines, República Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Capítulo IV

Comparar y explicar fuentes

Manuel Eiras

Introducción

En este capítulo se abordarán las procedencias y los fines de los distintos enunciados que normalmente componen un texto académico. En uno de los lugares donde se hace explícita la escritura académica es en las referencias. Lo que se escribe siempre tiene un pasado y un futuro, ya que investigar y construir conocimiento en la academia es un acto colectivo. Tal como asegura María Palmira Massi (2005), la estructura de los textos académicos suele estar atravesada por la intención persuasiva del autor. En ese sentido, una de las características principales del discurso académico tiene que ver con la organización de argumentos y los particulares modos de presentarlos. La forma de exponer las ideas propias siempre está ligada a las instancias de evaluación y comparación de las ideas ajenas. Los distintos recorridos por los referentes bibliográficos existentes determinan de manera directa las nuevas producciones. Antonio Gramsci sugiere que formar parte de una comunidad científica implica asumir el sentido de la responsabilidad intelectual y aceptar los complejos modos de vincularse:

> En la discusión científica, puesto que se supone que el interés está en la investigación de la verdad y en el progreso de la ciencia, se manifiesta más "avanzado" quien se sitúa en la postura de considerar que el adversario puede exponer una necesidad que deba ser incorporada, aun con ciertas limitaciones, al ordenamiento de ideas. Comprender y valorar realísticamente posiciones y razonamientos del contendiente –y en ocasiones es antagónico todo pensamiento pasado– significa haberse liberado de la limitación del ciego fanatismo ideológico, haberse colocado en un punto de vista crítico, único fecundo en la investigación científica. (Gramsci, 1967, p. 85)

Leer y escribir dentro de una universidad es ingresar a una red intelectual en permanente cambio. En la lectura y escritura académicas se retoman constantemente ideas y conceptos de autores que trabajan en el mismo campo disciplinar. Con el objetivo de contribuir al conocimiento científico, siempre se hacen aportes desde un lugar

constitutivo, incluso, como afirma Ken Hyland, en los momentos en que se generan polémicas, debates y confrontaciones:

> Los textos que los estudiantes del grado escriben, los textos que los docentes universitarios usan en sus cursos y los textos que los expertos publican en revistas especializadas o debaten en congresos científicos no pueden considerarse como expresiones individuales y aisladas, sino que se insertan en un conjunto de prácticas letradas académicas donde confluyen acuerdos, disputas, expectativas y antecedentes disciplinares. (Hyland, 2004, p. 1; citado en Navarro, 2014)

Teniendo en cuenta las distintas formas de diálogo que constituyen el discurso académico, es importante reflexionar sobre la importancia de los modos de utilización de fuentes tanto en la escritura como en la lectura e internalizar las estrategias para hacerlo.

1. Modos de leer a partir de otras lecturas

A continuación se presenta un fragmento de un artículo científico publicado en una revista especializada. Los autores, académicos, presentan el tema que tratarán en su trabajo a partir de un recorrido por otros autores que ya han aportado a la discusión.

Realizar una lectura individual prestándole atención a las diferentes voces que aparecen en el texto. Luego, responder las consignas propuestas abajo. Tiempo de la actividad: 60 min.

ANÁLISIS TEÓRICO Y EMPÍRICO DE LOS SEGUROS AMBIENTALES EN ARGENTINA

Gabriela Pesce[1]
CONICET – Universidad Nacional del Sur
Hernán Vigier[2]
Universidad Nacional del Sur, Universidad Provincial del Sudoeste y CIC
Regina Durán1
Universidad Nacional del Sur

[1] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. gabriela.pesce@uns.edu.ar

[2] Universidad Nacional del Sur y Universidad Provincial del Sudoeste, Bahía Blanca, Argentina. Comisión de Investigaciones Científicas, Buenos Aires, Argentina. hvigier@uns.edu.ar

RESUMEN

El trabajo presenta, desde un abordaje teórico, el desarrollo de un modelo económico de seguro ambiental con transferencia de riesgos y algunas extensiones, considerando asimetrías de información. Desde el punto de vista empírico, se analiza el marco regulatorio vigente en Argentina y se describe el mercado de seguros ambientales. Finalmente, se comparan las características que emergen del modelo teórico respecto de aquellas observadas empíricamente. Los resultados sugieren que existe similitud en algunas nociones, como el incentivo al agente o la señalización, mientras que en otras se presentan diferencias sustanciales, como la transferencia de riesgo y la determinación del monto asegurable.

Palabras clave: Seguro ambiental, asimetrías de información, regulación, incentivos.

II. Motivaciones y antecedentes

Los manuales tradicionales de microeconomía (Mas-Colell, Whinston y Green, 1995; Kreps, 1995; Fernandez de Castro y Tugores Ques, 1992; Macho Stadler y Pérez Castrillo, 1994; entre otros) exhiben uno o varios capítulos dedicados al estudio de la teoría de la economía de la información, y presentan los problemas que surgen particularmente debido a las asimetrías de información: selección adversa y riesgo moral. En ellos se caracteriza una situación de selección adversa como aquella en la cual el principal no logra reconocer el tipo del agente antes de la firma del contrato; mientras que el riesgo moral es una situación en donde el principal no puede observar las decisiones del agente durante el desarrollo de la relación contractual (es decir, después de la firma del contrato).

Rothschild y Stiglitz (1976) presentan hace ya más de tres décadas un modelo básico sobre equilibrio en el mercado de seguros competitivos. El resultado principal es que el equilibrio (si existe) depende de la especificación de precios y cantidades (no solo precios); que los individuos más riesgosos ejercen una disipación de externalidades sobre los de bajo riesgo; y que la estructura del equilibrio, al igual que su existencia, solo se encuentra bajo un gran número de supuestos que con información perfecta son inconsecuentes.

Laffont (1995) estudia los conflictos potenciales entre la reducción de costos y la asunción de riesgos, en un contexto de regulación de un monopolio natural. Una de las principales conclusiones a las que arriba es que los seguros de grandes riesgos no pueden ser dejados en manos del mercado.

Particularmente en relación con la cuestión ambiental, en la Unión Europea existe un documento llamado *White Paper on Environmental Liability* (Commission of the European Communities, 2000) en el que se provee un régimen legal con un enfoque de la responsabilidad ambiental,

focalizado principalmente en el daño a la biodiversidad de áreas naturales protegidas. El mismo busca explorar cómo el principio de "quien contamina paga" puede servir de mejor manera a las intenciones de cooperación de la región, teniendo en cuenta que evitar el daño ambiental es el objetivo principal de las políticas.

Con base en el *White Paper*, Faure (2003) estudia la *asegurabilidad*[2] del riesgo ambiental en general, y la responsabilidad ambiental de daños sobre los recursos naturales en particular. Los análisis contenidos en esta investigación no se centran solo en la cobertura del daño vía seguros (en el sentido tradicional), sino también en acuerdos de seguridad financiera, tales como fondos de compensación y otras alternativas. El análisis realizado tiene un enfoque principalmente legal, más que económico. Se distinguen casos de accidentes ambientales unilaterales (esto implica que la víctima no afecta la probabilidad de ocurrencia del evento) y bilaterales (el damnificado también influye en el riesgo de accidente). En ambas situaciones, es necesaria una distinción entre actividades riesgosas y no riesgosas. Teniendo en cuenta esa tipificación de casos, se analiza bajo qué circunstancias es conveniente utilizar sistemas de responsabilidad subjetiva o *negligence rules*, esto es cuándo existe necesidad de prueba de culpa o dolo; y bajo cuáles otras es conveniente sistemas de responsabilidad objetiva o *strict liability rules*, en las que es irrelevante demostrar la culpa o dolo.

A nivel local, Tolosa (2005) realiza un análisis de las cuestiones que son interesantes para el estudio de la responsabilidad civil por daños al ambiente para generar incentivos adecuados en pos de alcanzar una solución eficiente en materia de prevención. Se distingue entre daños jurídicos individuales y colectivos, siendo estos últimos aquellos en los que el perjuicio recae sobre los miembros de una comunidad o de un grupo, pudiendo afectar a numerosas víctimas, identificadas o no, actuales y/o futuras. La responsabilidad civil funciona adecuadamente bajo tres condiciones: que las víctimas reclamen por sus daños con una alta probabilidad (cercana a 1); que los responsables sean solventes para afrontar el daño que eventualmente deban compensar; y que el ente contaminador sea identificable. Bajo circunstancias en las que una determinada actividad genera riesgos que implican aumentar la probabilidad de causar daños tanto individuales como colectivos, la utilización conjunta de la regulación administrativa *ex ante* y la responsabilidad civil es una alternativa superior en relación a la utilización exclusiva de esta última. Las normas de responsabilidad civil generan incentivos para que aquellos que generen riesgos superiores al promedio exigido en la regulación, inviertan en un nivel de precaución mayor, lo que constituirá una alternativa superior respecto a la posibilidad de utilizar cualquiera de los dos instrumentos en forma exclusiva.

(Pesce, 2012, p. 81)

[1] Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. rduran@criba.edu.ar.

[2] El diccionario de la Real Academia Española *no ampara* asegurabilidad como un término válido. Aun así, es de uso generalizado en el mundo de los seguros, probablemente por la traducción literal de la palabra en inglés: *insurability*. La definición del término utilizada en este trabajo es "posibilidad de ser asegurable".

1. **¿Cuáles son las problemáticas de información que se plantean al comienzo del apartado?**
2. **¿Cuáles son las características de las distintas responsabilidades ambientales que aparecen expuestas en los últimos dos párrafos?**
3. **¿Qué relación existe entre la estructura del texto y el título del apartado?**
4. **¿Qué función cumplen en el texto cada uno de los aportes de otros trabajos con los que se dialoga? ¿Cómo aparece la voz de los autores del artículo?**
5. **Una de las fuentes consultadas es un documento firmado por la Commission of the European Communities. Teniendo en cuenta lo explorado en los capítulos 1 y 3, ¿qué rasgos autorales se ponen de manifiesto al agregar una fuente como esta?**
6. **En la nota al pie también aparece una referencia, en este caso a la RAE, ¿por qué creen que se agrega esta aclaración? ¿De qué manera el texto dialoga con la RAE?**

En el fragmento leído aparecen varias fuentes. Los verbos de cita como "presentan", también llamados "verbos de expresión o de comunicación", son los que suelen utilizarse para introducir otras voces en el texto propio.

En el texto que sigue se explican algunas de las características de las citas de reformulación. Leer y realizar la actividad de producción. Tiempo de actividad: 60 min.

Citas de reformulación

En este tipo de citas el texto citado se presenta adaptado a la nueva situación de comunicación. El autor *reformula* y crea un nuevo texto, priorizando el contenido del original, sin atender –al menos de manera explícita– al modo en que las palabras citadas fueron enunciadas anteriormente. Estas citas pueden aparecer con un verbo que las introduce o sin él. Veamos ambos casos.

1) Con verbo introductorio

En estas citas, el autor emplea un verbo de comunicación; estos verbos son fundamentales para definir su posición frente a las citas. Hay dos tipos de verbos de comunicación: los neutros *(decir*, *expresar*, *declarar*) y los que dejan presuponer desacuerdo (*contestar*, *replicar*, *objetar*).

De este modo, los verbos introductorios pueden reflejar un cierto compromiso del escritor respecto del texto reproducido. Los llamados *verbos neutros* son los más frecuentes. La lengua provee de un repertorio amplio; además de los citados arriba, tenemos *afirmar, apuntar, aseverar*, *considerar, destacar, formular, sostener*. Esto puede ser aprovechado con fines de precisión y de variedad léxica, evitando así la repetición del verbo-tipo *decir*.

En todos los casos de cita con verbo introductorio mencionados, no es necesario señalar las páginas.

En la Lección Inaugural *en el College de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970, Foucault (1970) afirma que detrás de tanta logofilia y tanta veneración por los discursos en nuestra civilización, en realidad se esconde un profundo temor.*

2) Sin verbo introductorio

- Citas de referencia general

Esta forma de citado se utiliza para señalar los trabajos realizados por otros autores, comentar sobre sus aportes, o remitir al lector a fuentes complementarias, entre otros propósitos. Veamos distintas maneras posibles de emplear este tipo de citas:

Marc Angenot (1989) ha presentado una serie de conceptualizaciones en torno al discurso social.

En todo caso, se trata de incorporar como horizonte de análisis la noción de que la imposición disciplinaria no incide sino como resultado de un ensamblaje de contradicciones parciales y una tensión relativamente estable entre fuerzas centrífugas y centrípetas (Angenot, 1989).

En 1975, la antropóloga Gayle Rubin analizó las limitaciones del concepto de patriarcado por referir a un modo específico de dominación masculina, basado en el modelo original del pastor nómade del Antiguo Testamento.

En todos los casos se debe indicar el autor o los autores y el año de publicación.

(Narvaja de Arnoux, 2016, p. 5)

Realizar un cuadro de doble entrada en donde se señale, de cada una de las fuentes consultadas en el fragmento leído del artículo "Análisis teórico y empírico de los seguros ambientales en argentina", quién es el autor, qué verbos de cita se utilizaron y qué aporta la referencia al apartado. En una columna aparte se deben detallar, si es que se poseen, los datos particulares que la distinguen de las otras fuentes. Guiarse con el siguiente ejemplo.

Autores	Verbos de cita	Aportes	Otras observaciones
Mas-Colell, Whinston y Green (1995)	Exhibir	Sobre el estudio de la teoría de la economía de la información (a modo introductorio)	Es citado junto con otros autores con trabajos de temáticas similares
Tolosa (2005)	Realizar	Analiza, en plano local, la responsabilidad civil por daño ambiental	

Actividad domiciliaria:

1. **Buscar en internet el portal de la *Revista de Economía Política de Buenos Aires*.**
2. **Hallar el artículo "Análisis teórico y empírico de los seguros ambientales en argentina".**
3. **Una vez que se da con el texto prestar atención a las referencias que aparecen al final del artículo, en la sección "Bibliografía".**
4. **Listar los datos completos de todas las referencias que aparecieron en el fragmento leído en la actividad anterior. Ejemplo:**
   - **Faure, M. (Ed.) (2003). *Deterrence, insurability, and compensation in environmental liability. Future developments in the European Union*. Austria: Springer Wien New York.**
   - **Macho Stadler, I. y Pérez Castrillo, D. (1994). *Introducción a la economía de la información*. Barcelona: Editorial Arial.**
5. **Dentro de las referencias aparece la siguiente:**
   - **Vinocur, G. y Schatz, P. (2010). *El seguro ambiental en Argentina*. Buenos Aires: Fundación Ambiente y Recursos Naturales. Fecha de consulta: 03-04-2011. Disponible en: http://www.farn.org.ar**
6. **Buscar en internet el artículo de Vinocur y Schatz.**
7. **A partir de las referencias de los dos artículos responder:**
8. **¿Qué fuentes aparecen en ambos?**
9. **¿A qué se debe la diferente manera de relevar las fuentes?**
10. **¿Podrían considerarse los dos textos académicos?**
11. **¿Por qué en el artículo "El seguro ambiental en Argentina" de Vinocur y Schatz aparece el narrador en las referencias?**

Abajo se transcribe el título, el resumen y las referencias del artículo de los investigadores Luis Beccaria y Roxana Maurizio. A partir de la lectura de estos datos, realizar las actividades propuestas a continuación. Tiempo de actividad: 45 min.

Explorando un enfoque de regulaciones laborales y protección social para américa latina

Luis Beccaria
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
Roxana Maurizio
Universidad Nacional de General Sarmiento y CONICET

Resumen
Este documento pretende contribuir a la reflexión sobre enfoques de políticas que garanticen derechos económicos y sociales básicos a los ciudadanos en América Latina. Se aboga a favor de una estrategia que privilegie políticas orientadas a lograr el pleno empleo formal y a consolidar esquemas de regulaciones laborales protectoras, pero que se articulen con otras políticas –especialmente sociales– para que, en conjunto, aseguren el acceso universal a servicios sociales básicos de calidad homogénea, así como a niveles de ingresos adecuados, incluso durante el desempleo y luego del retiro de la vida activa. La coordinación entre ambos tipos de intervenciones es especialmente analizada.

Referencias
Albornoz, F. y Menéndez, M. (2002), "Analyzing income mobility and inequality: the case of Argentina during the 1990's", París, inédito.

Beccaria, A. y Curcio, J. (2011), "Evolución histórica del sistema de Seguridad Social en Argentina, entre 1990 y 2008" en Danani, C. y Hintze, S. (Coords.), Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la argentina 1990-2009, Universidad Nacional de General Sarmiento. ISBN 978-987-630-097-1.

Beccaria, L. y Groisman, F. (2006), "Inestabilidad, movilidad y distribución del ingreso en Argentina" en Revista CEPAL, Nro. 89, pp. 133-156, Santiago de Chile.

Beccaria, L. y Maurizio, R. (2003), Movilidad Ocupacional en Argentina, Colección Investigación, Serie Informes de Investigación, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Berg, J. y Kucera, D. (Eds) (2008), In defence of labour market institutions: Cultivating justice in the developing world, OIT, Palgrave MacMillan.

Bertranou, F. (Coord.) (2010), Aportes para la construcción de un piso de protección social en Argentina: el caso de las asignaciones familiares, OIT, Argentina.

Card, D. y Krueger, A. (1997), Myth and Measurement: the new economics of the minimum wage, Princeton NJ Princeton University Press.

CEPAL (2010), La Hora de la Igualdad: Brechas por cerrar, caminos por abrir, Informe del Trigésimo tercer período de sesiones de la CEPAL.

Eyraud, F. y Saget, C. (2008), "The revival of minimum wage setting institutions" en Berg, J. y Kucera, D. (Eds), In defence of labour market institutions: Cultivating justice in the developing world, OIT, Palgrave MacMillan.

Feldman, S. (1996), "El trabajo de los adolescentes en Argentina. ¿Construyendo futuro o consolidando la postergación social?" en Konterllnik, I. y Jacinto, C. (Comps.), Adolescencia, pobreza, educación y trabajo, Losada, Buenos Aires.

Fields, G., Hernández, R., Freije Rodríguez, S. y Sánchez Puerta, M. (2006), "Income Mobility in Latin America" en Working Papers ILR Collection, Cornell University.

Filmus, D., Miranda, A. y Zelarayán, J. (2001), "En el mercado de trabajo, ¿el saber no ocupa lugar?: egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral" documento presentado en el 5to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires.

Freeman, R. (2009), "Labor regulations, unions, and social protection in developing countries: market distortions or efficient institutions?" en NBER Working Paper, Nro. 14789.

Gindling, T. y Terrell, K. (2005), "The Effect of Minimum Wages on Actual wages in the formal and informal sectors of Costa Rica" en World Development, Nro. 33(11).

Gindling, T. y Terrell, K. (2007a), "The effects of multiple minimum wages throughout the labor market: the case of Costa Rica" en Labour Economics, Nro. 12, pp. 485-511. 144 | Revista de Economía Política de Buenos Aires

Gindling, T. y Terrell, K. (2007b), "Minimum Wages and the Welfare of Workers in Honduras" en IZA DP, Nro. 2892.

Grushka, C. (2010), "Apuntes para (re) pensar la Reforma Previsional Argentina" documento presentado en la Primera Jornada de trabajo sobre Seguridad Social, Empleo e Ingresos: A un año de la reforma previsional en la Argentina, ICO/UNGS y CEPED, Buenos Aires.

Hussmanns, R. (2004), "Measuring the informal economy: from employment in the informal sector to informal employment" en Working Paper, Nro. 53.

Jacinto, C. (1996), "Transición laboral de los jóvenes, políticas públicas y estrategias de los actores". Documento presentado en el 2do Congreso Nacional de Sociología del Trabajo, organizado por ASET, Buenos Aires.

Kugler, A. (2000) "The Incidence of Job Security Regulations on Labor Market Flexibility and Compliance in Colombia: Evidence from the 1990 Reform" documento de la Red de Centros de Investigación del BID, Nro. R. 393.

Lemos, S. (2004), "The Effects of the Minimum Wage in the Formal and Informal Sectors in Brazil" en IZA Working Paper, Institute for the Study of Labor.

Lemos, S. (2007), "Minimum Wages Across the Public and Private Sectors in Brazil" en Journal of Development Studies, Vol. 43, Nro. 4, pp. 700-720.

Lustig, N. y McCleod, D. (1997), "Minimum Wages and Poverty in Developing Countries. Some empirical evidence" en Edwards, S. y Lustig, N. (Eds.), Labor markets in Latin America, Washington DC, Brookings Institution, pp. 62-103.

Marchionni, M., Bet, G. y Navarro, A. (2007), "Empleo, Educación y Entorno Social de los Jóvenes: Una Nueva Fuente de Información" en Documento de trabajo Nro. 61, CEDLAS, La Plata.

Neumark, D. y Wascher, W. (2006), "Wages and Employment: A review of evidence from the new minimum wage research" en NBER WP, Nro. 12663, November.

Neri, M., Gonzaga, G. y Camargo, J. (2001), "Salario mínimo, 'Efeito-Farol' e Pobreza" en Revista de Economia Politica, Neo. 21(2), pp. 68-90.

Paes de Barros, R. y Leite Corseuil, C. (1999), "Labor Market Regulations and the Duration of Employment in Brazil" en IPEA Working Paper, Nro. 676.

Rofman, R., Fajnzylber, E. y Herrera, G. (2010), "Reformando las reformas previsionales: en la Argentina y Chile" en Revista CEPAL, Nro. 101, Santiago de Chile.

Velásquez Pinto, M. (2010), "Seguros de desempleo y reformas recientes en América Latina" en Serie Macroeconomía del Desarrollo, Nro. 99, Santiago de Chile, CEPAL

(Beccaria, 2010)

1. **Describir la situación comunicativa en la que se enmarca este texto (cuáles son los fines, a quiénes está dirigido, dónde es posible encontrarlo).**
2. **A partir del título y el resumen, ¿cuál es el tema principal que trabaja el artículo de Beccaria y Maurizio?**
3. **Reconocer qué temáticas son las que más se reiteran en el listado de las referencias. Confeccionar un cuadro agrupándolas por palabras clave.**
4. **Basándose en la información que se brinda, escribir un índice que contemple los títulos de los cuatro posibles capítulos que hipotéticamente podríamos encontrar entre el resumen y las referencias.**

Desde el capítulo anterior se viene trabajando en la búsqueda y el análisis de fuentes. A partir de estas actividades se pretende complejizar las formas de interpretar las referencias. Dentro las numerosas formas en que se relacionan los discursos en el universo académico, existen diversos modos de leer que merecen ser explorados. Por esa razón, se propone seguir indagando en los interrogantes que surgen cuando nos sumergimos en los entramados bibliográficos de los textos científicos. Los textos y las actividades que siguen a continuación tratan de contemplar estas cuestiones.

Normativa lingüística: la acentuación

Como asegura García Negroni (2005), en nuestro idioma hay que prestar una particular importancia a la acentuación. Sabemos que, según la sílaba en la que estén acentuadas, muchas palabras cambian de sentido. Se debe tener presente que la acentuación gráfica (o tilde) responde a reglas que siempre es bueno revisar o repasar.

El Diccionario Panhispánico de Dudas se encuentra disponible *online* y en él se pueden hallar, además de otras cuestiones ortográficas, léxicas y gramaticales, las reglas de acentuación. Disponible en: http://lema.rae.es/dpd/?key=acentuaci%C3%B3n

A continuación, se exploran dos casos en los que suelen aparecer dudas con respecto a la acentuación. Por un lado, las explicaciones de García Negroni sobre las palabras que llevan tilde en exclamaciones e interrogaciones y, por otro, algunos ejemplos de cambios recientes de normativas extraídas del *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Luego de leer las explicaciones, realizar las consignas que siguen. Tiempo de la actividad: 60 min.

Texto 1

1.1.4.4.2.3. Aun / Aún

Aún se escribe con tilde cuando es adverbio de tiempo reemplazable por "todavía". Cuando equivale a "hasta", "incluso" (o "siquiera"), se escribe sin tilde. Otro tanto ocurre cuando forma parte de las locuciones conjuntivas concesivas *aun cuando* y *aun si* (véase II.8.4.3.8. *Encabezadores de proposiciones adverbiales concesivas*). Ejemplos:

Aún no ha llegado. (= todavía)

Aun en esas condiciones, lo hubiera admitido. (=incluso)

Ni aun su hija se atrevió a molestarlo. (== ni siquiera)

Aun si me lo pidiera de rodillas, no se lo prestaría. (conj. de subord. concesiva)

Aun cuando intente, no lo logrará. (conj. de subord. concesiva)

1.1.4.4.2.4. Interrogativos y exclamativos

Los interrogativos y exclamativos *qué, quién, dónde, cuándo, cómo, cuánto, cuál* llevan tilde. Ejemplos:

¿Qué libro trajiste hoy?

¡Qué maravilla!

¿Quién vino ayer?

¿Cuándo es la próxima reunión?

¿Cuál me queda mejor?

¿Cómo estás?

¡Cómo se puso!

También se escriben con tilde cuando introducen oraciones exclamativas e interrogativas indirectas. Ejemplos:

No recuerdo qué trajo.
Ignoro cuándo llegó.
No sabe quién vino a verla.
No imaginas cuánto sufría.
No sabía cuál era el suyo.

Nota: Estos términos no llevan tilde, aunque estén en oraciones interrogativas o exclamativas, si ellos mismos no son interrogativos o exclamativos. Ejemplos:

¿Será Juan quien vino?
¡Dales cuanto te pidan!
¡Irás cuando te lo pidan!
Quien quiera oír que oiga.
Cuando la visité estaba bastante más animada.

El interrogativo *por qué* se distingue de *porque*, subordinante causal, que nunca lleva tilde. Porque y *por qué* se distinguen a su vez de *porqué*, sustantivo sinónimo de "razón" o "motivo" y de *por que*, pronombre relativo equivalente a *por el cual/por la cual*. (Véase II.8.4.3.4. *Encabezadores de proposiciones adverbiales de causa*). Ejemplos:

Vino porque estaba angustiado. (Subordinante causal).
No sé por qué vino. (Loc. interrogativa).
¿Por qué vino aquella noche? (Loc. interrogativa).
Ignoraba el porqué de su venida. (Sustantivo).
No entiendo el motivo por que se fastidió. (Prep. + pron. relativo)

Algo similar ocurre con *con qué*, *conque*, *con que*. Mientras que *con qué* corresponde a la combinación de la preposición *con* y el interrogativo *qué* (lo que explica la presencia de la tilde), *conque* es un coordinante consecutivo equivalente a *así que*, *por lo tanto* (véase II.8.2.4. *Conjunciones de coordinación consecutiva y de coordinación causal*). Por último, *con que* es, al igual que *por que*, una preposición seguida del relativo *que*. Ejemplos:

¿Con qué material trabajaste? (Preposición + qué interrogativo).
Ignora con qué se cortó. (Preposición + qué interrogativo).
Te está esperando conque apúrate. (Coordinante consecutivo).
Estos son algunos de los problemas con que te vas a encontrar. (Preposición + relativo).

(García Negroni, 2005, pp. 20-21)

Texto 2

3.2.3. sólo/solo. La palabra solo puede ser un adjetivo: No me gusta el café solo; Vive él solo en esa gran mansión; o un adverbio: Solo nos llovió dos días; Contesta solo sí o no. Se trata de una palabra llana terminada en vocal, por lo que, según las reglas generales de acentuación (→1.1.2), no debe llevar tilde. Ahora bien, cuando esta palabra pueda interpretarse en un mismo enunciado como adverbio o como adjetivo, se utilizará obligatoriamente la tilde en el uso adverbial para evitar ambigüedades: Estaré solo un mes (al no llevar tilde, solo se interpreta como adjetivo: 'en soledad, sin compañía'); Estaré sólo un mes (al llevar tilde, sólo se interpreta como adverbio: 'solamente, únicamente'); también puede deshacerse la ambigüedad sustituyendo el adverbio solo por los sinónimos solamente o únicamente.

3.2.4. aún/aun. Este adverbio oscila en su pronunciación entre el hiato [a - ún] y el diptongo [aun], dependiendo de diferentes factores: su valor semántico, su situación dentro del enunciado, la mayor o menor rapidez o énfasis con que se emita, el origen geográfico del hablante, etc. Dado que no es posible establecer una correspondencia unívoca entre los usos de esta palabra y sus formas monosílaba (con diptongo) o bisílaba (con hiato), es preferible considerarla un caso más de tilde diacrítica.

a) La palabra aún lleva tilde cuando puede sustituirse por todavía (tanto con significado temporal como con valor ponderativo o intensivo) sin alterar el sentido de la frase: Aún la espera; Este modelo tiene aún más potencia; Tiene una biblioteca de más de cinco mil volúmenes y aún se queja de tener pocos libros; Aún si se notara en los resultados..., pero no creo que mejore; Ahora que he vuelto a ver la película, me parece aún más genial.

b) Cuando se utiliza con el mismo significado que hasta, también, incluso (o siquiera, con la negación ni), se escribe sin tilde: Aprobaron todos, aun los que no estudian nunca; Puedes quejarte y aun negarte a venir, pero al final iremos; Ni aun de lejos se parece a su hermano. Cuando la palabra aun tiene sentido concesivo, tanto en la locución conjuntiva aun cuando, como si va seguida de un adverbio o de un gerundio, se escribe también sin tilde: Aun cuando no lo pidas [= aunque no lo pidas], te lo darán; Me esmeraré, pero aun así [= aunque sea así], él no quedará satisfecho; Me referiré, aun brevemente [= aunque sea brevemente], a su obra divulgativa; Aun conociendo [= aunque conoce] sus limitaciones, decidió intentarlo.

(RAE, 2005)

Responder las preguntas y exclamaciones que propone García Negroni en el primero de sus ejemplos utilizando las mismas palabras, pero sin tilde.

-¿Qué libro trajiste hoy?
.....Te traje el libro que me pediste...

-¡Qué maravilla!
.....

-¿Quién vino ayer?
.....

-¿Cuándo es la próxima reunión?
.....

-¿Cuál me queda mejor?
.....

-¿Cómo estás?
.....

-¡Cómo se puso!
.....

Buscar en internet, en los sitios del Centro Virtual Cervantes y de la Real Academia Española, la normativa para el uso de tildes en las letras mayúsculas, la conjunción disyuntiva "o", las palabras "este" y "esta" y otras normativas que fueron cambiando en los últimos tiempos con respecto a la acentuación.

2. El ¿problema? de la cantidad

Dentro de la academia existen y se producen una cantidad incontable de textos. A pesar de que se llega a la instancia universitaria con herramientas para encarar distintas lecturas, este nuevo mundo textual requiere ejercitar algunas nuevas destrezas. Una de ellas tiene que ver con la capacidad de búsqueda y selección de material pertinente.

Leer más no siempre es mejor. Leer más es bueno, pero no siempre es la solución. En el medio encontramos diversas complejidades que son de las que hablan los fragmentos que siguen. El crítico italiano Franco Moretti asegura que dentro de los estudios literarios sucede lo que se denomina "lectura distante", es decir, se leen textos a partir de las lecturas de otros. Jorge Larrosa, por su parte, se posiciona ante los modos de lectura que se suelen realizar en la academia.

A partir de la lectura de los siguientes fragmentos responder las preguntas que se hacen a continuación. Tiempo de actividad: 60 min.

Texto 1

En el fondo, es un ejercicio teológico –un tratamiento muy solemne de unos cuantos textos que se toman muy en serio–, mientras que lo que realmente necesitamos es un pequeño pacto con el diablo: sabemos leer textos, ahora aprendamos cómo no leerlos. La lectura distante, en la que la distancia, permítaseme repetirlo, es una condición para el conocimiento, nos permite centrarnos en unidades mucho menores o mucho mayores que el texto: recursos, temas, tropos; o géneros y sistemas. Y si entre lo muy pequeño y lo muy grande desaparece el texto en sí, bien, es uno de esos casos en los que es justificable decir que menos es más. Si deseamos comprender el sistema en su totalidad, debemos aceptar la pérdida de algo. Siempre pagamos un precio por el conocimiento teórico: la realidad es infinitamente rica; los conceptos son abstractos, pobres. Pero es precisamente esta "pobreza" la que hace posible manejarlos, y, por lo tanto, saber. Por eso menos es en realidad más.

(Moretti, 2000, p. 67)

Texto 2

La cuestión es que, desde el punto de vista de la imagen dogmática del pensamiento, el académico no es un escritor. Y podría decirse también que el académico no es un lector. No sé si ustedes se habrán dado cuenta de que ahora nadie estudia, o lee, sino que investiga, es decir, que la lectura académica es investigación. La biblioteca ya no es lugar de la lectura o el lugar del estudio, sino el lugar de la investigación, y el investigador es un tipo muy particular de lector: el lector de la novedad, de la apropiación, de la prisa. Hubo un momento, yo no sé si aquí pasó lo mismo, que estuvo de moda en España que en las universidades se dieran cursos de lectura rápida, porque había que leerlo todo, y en muy poco tiempo, y solo para seleccionar enseguida lo que al investigador le es útil para su trabajo. En este sentido, el lector académico es el que siempre tiene ganas de leer, pero que nunca tiene tiempo para leer, simplemente porque no se puede llamar "leer" a ese deslizarse apresuradamente por los textos obligatorios desde el punto de vista de la apropiación. El académico es el que lee por obligación, y también, al mismo tiempo, el que lee juzgando lo que lee, colocándose a favor o en contra, mostrando su acuerdo o su desacuerdo, diciendo sí o no. El espacio académico ha olvidado seguramente la lentitud de la lectura, la delicadeza de la lectura, esa forma de tratar al texto como a una fuerza que te lleva más allá de ti mismo, que te lleva más allá de lo que el texto dice, de lo que el texto piensa o de lo que el texto sabe. Se ha olvidado, o nunca se ha aprendido, el arte de la lectura como lo define Nietzsche en el prólogo de Aurora: "leer despacio, con profundidad, con intención honda, a puertas abiertas y con ojos y dedos delicados".

(Larrosa, 2003)

1. **¿De qué manera se podría interpretar la frase de Moretti: "sabemos leer textos, ahora aprendamos cómo no leerlos"?**
2. **¿Cómo se explica la idea planteada por el crítico italiano de que la lectura académica puede suponer la desaparición del texto?**
3. **Al final del fragmento seleccionado Franco Moretti plantea la relación entre la realidad y los conceptos, ¿a qué conclusión llega?**
4. **¿En los dos textos aparecen las opiniones de los autores? Comparar los tonos de ambos narradores.**
5. **En el fragmento del ensayo de Larrosa no se habla tanto de distancias como de tiempos. Según el autor, ¿qué diferencias existen entre estudiar e investigar?**
6. **¿Qué características tiene, para Larrosa, el lector académico?**
7. **¿Qué función cumple la inclusión de la cita de Nietzsche al final del texto de Larrosa?**

Debatir con el resto de la clase qué opinan de las ideas de lecturas académicas planteadas por Moretti y Larrosa. ¿Están de acuerdo con los autores? ¿Se podría leer de otra manera? ¿Qué estrategias de lecturas tienen (a la hora, por ejemplo, de estudiar para un examen)?

Para seguir pensando en cómo dialogan los distintos discursos, se vuelve interesante pensar en las redes sociales. Con la llegada de internet, las formas de intervenir en los comentarios u opiniones ajenas se volvieron más inmediatas y a la vez más informales. Teniendo en cuenta esto, realizar los siguientes pasos. Tiempo estimado: 60 min.

- **Comentar por escrito cada uno de los fragmentos (de Moretti y Larrosa) haciendo de cuenta que son entradas de *Facebook* o algún blog.**
- **Intercambiar con el compañero los comentarios. Cada uno debe responder a la intervención del otro.**
- **Hacer circular los comentarios varias veces.**
- **Poner en común.**

Un texto, muchas lecturas

Así como de la enorme cantidad de textos que se producen en la academia solo leemos una parte muy pequeña, también podemos pensar en las distintas lecturas que existen (o pueden existir) de un mismo texto. Leer e interpretar los distintos textos desde una disciplina u otra ayuda, es parte de complejizar el análisis intelectual. Las formas en que se relacionan las diversas fuentes tienen que ver con las variadas (propuestas de) lecturas que los autores van haciendo de esos textos. De esta manera se puede explicar por qué, muchas veces, textos temáticamente tan distintos aparecen citados en un mismo trabajo. O, a la inversa, cómo el mismo texto se usa como referencia para trabajos que pertenecen a campos disciplinares diversos.

El siguiente texto, que se publicó en una revista mexicana de investigación, es una reseña del libro *La economía del fútbol*. Ciro Murayama (Ciudad de México, 1971), el autor del libro, es doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Autónoma de Madrid, profesor titular de la Facultad de Economía de la UNAM y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Luego de leer el artículo, realizar las actividades. Tiempo estimado: 50 min.

La economía del fútbol

Reseña del libro: Murayama, Ciro (2014). *La economía del futbol*. México: Ediciones Cal y Arena, 167 pp.

Como hemos podido ser testigos durante este Mundial, el futbol es una actividad que atrae la atención de una inmensidad de personas y en la que participan, en sus diferentes componentes otras tantas. Visto así, el fútbol deja de ser una actividad relativamente simple en donde 22 personas corren detrás de un balón y se convierte en una actividad mucho más compleja y susceptible de ser analizada desde diferentes aristas. Justo esa es la premisa del libro de Murayama: analizar los diferentes componentes del futbol haciendo uso del instrumental de la economía.

¿Por qué es posible un análisis económico del futbol? Murayama responde a esta pregunta en el primer capítulo planteando que el futbol, en tanto espectáculo, se trata de una actividad en donde alguien (los equipos de futbol) provee de entretenimiento a otra serie de personas (los aficionados). Dicho de otra forma: los equipos de futbol son los oferentes mientras que los aficionados somos los demandantes. Para poder ofertar el espectáculo, los equipos de fútbol requieren un insumo: los jugadores. En el más simple de los casos, la transacción que se realiza entre consumidores y productores tiene lugar en el estadio, en donde el demandante paga su boleto (el precio) y entra a consumir el servicio (ver el partido de fútbol).

Este esquema básico se complejiza conforme se van agregando elementos como los medios de comunicación (que actúan como intermediarios), el Estado como regulador (tanto de la calidad del servicio como de los mercados de factores *i. e.* el mercado de jugadores), las marcas deportivas (como una industria derivada) y al sector financiero (que provee de fondos y en algunos casos incluso renta los factores de producción a los equipos). La complejidad de esa relación se muestra de lleno en un esquema de flujo circular (p. 27) que bien podría servir para explicar las relaciones entre agentes en una economía de mercado en los cursos de introducción a la economía.

En lo que resta de ese capítulo, Murayama va pasando revista a los distintos temas que surgen de las relaciones entre los equipos con otros agentes en los distintos mercados en que participan. El autor resalta tres

relaciones en particular: la de los equipos con los medios de comunicación, en tanto que a través de ellos es que los equipos obtienen muchas veces la mayor parte de sus ingresos, la de los equipos con sus jugadores y la de los equipos con las leyes. Esas relaciones son en torno a las cuales giran los siguientes tres capítulos del libro.

Respecto a la relación entre los medios de comunicación y equipos, vale la pena señalar que los primeros actúan como intermediarios entre los equipos y el público. Los medios de comunicación permiten a los equipos atender a una mayor demanda de la que podrían tener acceso si solo pudieran atender a la demanda que cabe en los estadios. Así, los medios les pagan a los equipos por transmitir sus partidos a un mayor mercado, mientras que los medios obtienen ingresos de la venta de publicidad dentro de dichas transmisiones. A partir de este planteamiento, el autor va desgranando los resultados lógicos de este tipo de relación, apoyándose en evidencia estadística y anecdótica. La primera de ellas es que los ingresos por derechos de transmisión han ido desplazando a los ingresos de taquilla como principal fuente de ingresos de los equipos (lo cual es natural dado el mayor número de demandantes que pueden atenderse vía los medios).

Eso lleva al segundo resultado que es que los equipos que son capaces de ofrecer un mejor servicio son los que le pueden vender los derechos de transmisión a los medios a un precio más alto. Esto, como bien señala Murayama, vuelve fundamental la forma en que se hace esa negociación. Si cada equipo tiene que negociar con los medios (como en España o México) los equipos más fuertes podrán hacerse con una mayor cantidad de recursos lo que a su vez les permite fortalecerse aún más, mientras que los más débiles o los recién ascendidos solo podrán vender sus derechos de transmisión a precios más bajos, obteniendo en resultado menores ingresos y condenándose a permanecer débiles.

El siguiente capítulo, dedicado a las relaciones entre los jugadores/entrenadores y los equipos de fútbol (en lengua económica: la relación que ocurre en el mercado de factores), es el más extenso del libro y el mejor desarrollado del mismo. Dos temas resaltan por su importancia, por un lado el comportamiento de los precios de los futbolistas en los últimos años y, por otro, el tema de los derechos laborales de los jugadores.

En cuanto al tema de los derechos laborales de los jugadores, como bien señala el autor, lo más común es que exista una asociación de jugadores (o sindicato) que les represente frente a los dueños de los equipos y les garantice el respeto de sus derechos. En México, en el plano legal, los jugadores tienen reconocido su derecho a organizarse, a elegir libremente el equipo en donde jugarán y, por tanto, a ser consultados al ser transferidos de un equipo a otro y a negociar de forma libre con cualquier equipo al momento de finalizar su contrato. Sin embargo, en la realidad, ninguno de estos derechos puede ser ejercido por los jugadores. Como bien señala Murayama, históricamente los jugadores se han visto impedidos para or-

ganizarse y quienes lo han intentado se han visto relegados y aislados por sus equipos.

Todo esto implica que los equipos mexicanos han violado sistemáticamente las leyes laborales del país, sin ser penalizados de forma alguna por el gobierno. Este poco respeto de los equipos al marco legal de un país es el centro del último capítulo del libro. Murayama se enfoca en tres cosas: la compra de partidos, la corrupción al interior de la FIFA y los recientes escándalos por evasión fiscal en España.

El libro de Murayama es una buena introducción al análisis del futbol desde una perspectiva económica, campo en el que la literatura en español es escasa por no decir que inexistente. Lo ideal es que sirva como detonador para una mayor cantidad de estudios, pues un mejor conocimiento del campo ayudará a su vez a mejorar la calidad de dicho deporte en México.

(Monroy, 2014)

1. **¿Qué indicios aparecen en el texto que dan cuenta de que se trata de una reseña de un libro?**
2. **Detallar brevemente cómo se estructura el libro reseñado.**
3. **¿Qué posición tiene el narrador frente al libro que reseña? Para justificar, marcar en el texto los fragmentos en los que se evidencia su postura.**
4. **¿Qué quiere decir el narrador con que "un mejor conocimiento del campo ayudará a su vez a mejorar la calidad de dicho deporte en México"?**

Si bien Murayama, como señala el autor de la reseña, en el libro hace un análisis económico de la industria del fútbol o un "análisis del fútbol desde una perspectiva económica", se podría pensar este texto a partir de diversos enfoques. Para trabajar esta consigna sobre los modos de leer, conformar tres grupos (se debe dividir la clase en tres); a cada uno se le asigna un lineamiento de lectura y, luego, se realizará la consigna de escritura individualmente de forma domiciliaria.

Perspectivas de lectura:

1. **Relación entre fútbol y economía.**
2. **La comunicación y los medios.**
3. **Los derechos y relaciones laborales.**
   - **Releer la reseña de Monroy desde la perspectiva que se le asignó.**
   - **Escribir una columna breve para la sección (a) economía, (b) medios y periodismo o (c) gremial/laboral, según corresponda, de un diario de distribución nacional. Se deberá recomendar el libro a los lectores destacando solo los temas del libro que corresponden a la perspectiva asignada. (Extensión mínima: 15 líneas.)**
   - **Poner en común. Leer en voz alta para toda la clase todas las producciones prestándole atención a cuáles fueron las partes que se fueron destacando de la reseña original.**

3. Leer es escribir: La necesidad de otras voces para construir la propia voz

Cada vez que leemos un texto relacionado con nuestro ámbito académico, estamos incorporando ideas, conceptos y teorías de otros. Al escribir se vuelve imposible desligarse de las lecturas pasadas. En ese sentido, cada vez que se escribe un nuevo texto (dentro del ámbito académico, por ejemplo, un artículo, un examen, un trabajo práctico, etc.) se dialoga con los textos leídos, que a su vez tampoco pueden deslindarse de las lecturas de los correspondientes autores. Por eso se puede afirmar que la escritura académica es dialógica y que, aún en la escritura de las propias opiniones, se exhiben las lecturas de otros.

▲▼

Revisar lo que expone sobre estas cuestiones Charles Bazarman en el texto "El descubrimiento de la escritura académica", que se encuentra en el capítulo I.

De lo que se trata, entonces, es de pensar la construcción del conocimiento a partir de la relación entre las ideas propias y las de los demás especialistas. El escritor/lector académico, en tanto miembro pleno o en formación de las culturas académicas a las que pertenece, no puede dejar de tener en cuenta el contexto disciplinar en el que se desenvuelve. Se torna pertinente tener presente las palabras de Bazerman (2014) relacionadas a cómo posicionarse a la hora de escribir con respecto de las lecturas de los textos ajenos: "apropiarte de esas ideas y volverlas relevantes para lo que quieres decir consiste en seleccionar, parafrasear y resumir cuidadosamente las citas y luego, sobre estas, aportar tu mirada, tu opinión, tu experiencia y tu propia evidencia cuando sea apropiado".

La meta (que se renueva constantemente) podría resumirse en construir una voz propia, para decir lo que se quiere decir, para aportar al conocimiento científico a partir de lo que hasta ese momento ya se construyó o se está construyendo. La producción propia es fundamental, ya que es una de las instancias más importantes de intercambio. Los debates en las ciencias suelen darse por escrito, tienen que quedar plasmados. Por eso, tan importante como leer, es escribir. Se vuelve interesante, entonces, reflexionar una vez más sobre la figura de autor de textos académicos.

Retomar los debates sobre autoría presentados en el capítulo anterior y discutir las siguientes preguntas entre toda la clase. Tiempo de actividad: 20 min.

1. **¿Cómo se construye la voz, el tono del narrador académico? ¿Cuánto de subjetividad creen que aparece en un texto académico?**
2. **¿Cómo convive en un texto la propia voz con todo lo que se dijo, con lo que se toma de los demás?**
3. **¿De qué manera el autor da cuenta de la investigación y lecturas que hizo?**
4. **¿Qué relaciones analíticas pueden encontrar entre un autor y las fuentes a las que recurre en sus textos? Reflexionar acerca del lazo constitutivo que hay en ambos sentidos (cómo se condicionan entre sí).**

El siguiente texto forma parte del capítulo 7 del libro *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* y habla de la intencionalidad o finalidad en los discursos propios y ajenos. Después de leer, pensando en cuáles son las formas más eficaces de trasmitir nuestras ideas (contemplando las de otros), responder las consignas. Tiempo de la actividad: 45 min.

7.1 Las finalidades

> [...] Al usar el lenguaje, y quizá en todas las demás actividades comunitarias, somos racionales y eficientes, incluso cuando parece todo lo contrario. Hasta somos racionales para engañamos: lo que permite el engaño es el *acuerdo* previo, tácito, de las buenas intenciones (Reyes, 1990: 52).

El discurso siempre tiene un propósito –a menudo, más de uno–, si bien el grado de control que la conciencia ejerce sobre la producción de los enunciados y sobre la manifestación o la ocultación de nuestras intenciones es muy variable. Está claro incluso que, en ocasiones, las palabras "nos traicionan "porque desvelan finalidades que preferiríamos mantener en la sombra –el caso extremo de estos enunciados emitidos sin control de la conciencia sería el de los llamados *lapsus linguae*–. Como señala Escandell,

> […] todo discurso es un tipo de acción; dicho de otro modo, de las marcas y resultados de la acción se deduce la intención. [...] En el término *intención* [...] son interesantes las ideas etimológicas de dirección, de tendencia, de esfuerzo por conseguir algo, que ponen de manifiesto la orientación hacia la consecución de un determinado fin (Escandell, 1993: 34-35).

Las finalidades del habla o de la escritura pueden ser muy diversas: pasar el rato, tomar decisiones, conquistar los favores de alguien, conseguir trabajo, llevar a buen término una transacción comercial, romper una relación, etc. Además, es muy común que un mensaje sea portador de varias finalidades a la vez o, incluso, que exista cierta contradicción entre las finalidades aparentes y las intenciones más privadas. La ciencia cognitiva se ha interesado por estudiar de qué manera los seres humanos ponemos en práctica nuestras intenciones a través de *planes* que nos permitan conseguir las *metas* que nos proponemos alcanzar (Schank & Abelson, 1977). Una de las formas más segura para descubrir estas actuaciones encaminadas a un fin es analizar los usos lingüísticos porque en ellos quedan inscritos esos planes o porque gracias a ellos y con ellos organizamos, precisamente, nuestros planes. Es decir, que las personas hemos hecho del lenguaje –de su uso– un instrumento privilegiado para conducirnos en la vida cotidiana. Por lo tanto, al margen del carácter psicológico que puedan tener las

intenciones, su manifestación en y a través del discurso nos permite reconocerlas, desarrollarlas y encaminarlas hacia los fines perseguidos.

La forma como se manifiestan las intenciones en un evento comunicativo a través de elementos verbales y no verbales es uno de los temas centrales de muchas de las disciplinas implicadas en el análisis del discurso, ya que, junto con el problema de la interpretación, forma el núcleo de lo que se entiende por comunicación, como veíamos al inicio de este capítulo.

Al referirse a las finalidades discursivas que se pueden observar en todo evento comunicativo, Hymes (1972) propone distinguir, en primer lugar, entre las "metas" y los "productos" y, en segundo lugar, entre lo que pueden considerarse como las finalidades "globales", sociales o institucionales de un evento y lo que serían las finalidades "particulares".

(Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999, p. 186)

1. **¿A qué se refieren las autoras con que el "grado de control que la conciencia ejerce sobre la producción de los enunciados y sobre la manifestación o la ocultación de nuestras intenciones es muy variable"?**
2. **Buscar en diccionarios o en internet qué es la "ciencia cognitiva".**
3. **¿Qué papel cumple la cita que se incluye en este fragmento en términos de "planes" y "metas"?**
4. **¿Qué intencionalidad puede a llegar a tener este fragmento y, en otra dimensión, el libro en el que se encuentra?**
5. **¿Qué finalidades encuentran en los distintos géneros que se estuvieron leyendo hasta ahora dentro del ámbito académico?**

¿Están de acuerdo con que el discurso siempre tiene un propósito? Justificar con ejemplos de la vida cotidiana.

El tema de los textos a continuación gira en torno a la idea de autor académico. Tanto Emilia Ferreiro como Juan Pablo Moris e Inés Pérez se dedican a investigar sobre la relación entre lectura/escritura y academia. El objetivo de la lectura de estos textos y la posterior realización de las actividades tiene que ver, por un lado, con reflexionar sobre las responsabilidades y compromisos entre los miembros de las culturas disciplinares y, por el otro, fortalecer la idea de que el sentido del trabajo académico en conjunto también se construye desde la escritura individual. Tiempo de la actividad: 60 min.

Texto 1

Las voces de la monografía

[…] el autor se construye como una voz (o locutor) que expone, compara e interpreta desde un saber que se legitima por circular en el interior de la

comunidad académica. Es decir, esa voz (o locutor) debe utilizar ciertos recursos de valoración, grado de compromiso y focalización que manifiesten una subjetividad aceptada (Hood y Martin, 2005), a partir de algún grado de distanciamiento y, al mismo tiempo, algún grado de valoración con respecto a los dichos presentados. En concreto, el autor utiliza ciertos recursos de textualización, como los de *personalización, despersonalización y referencia de la palabra ajena* que permiten legitimar su voz y, por lo tanto, las selecciones, ordenamientos e interpretaciones a su cargo. A partir de estos recursos de la textualización de la monografía, el locutor se oculta o se muestra y se relaciona discursivamente con las otras voces que incluye.

(Moris & Pérez, 2014, p. 225)

Texto 2

Pasado y futuro del verbo *leer*

Los verbos *leer* y *escribir* no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y las mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia. Leer no ha tenido ni tendrá la misma significación en el siglo XII y en el XXI.

La tipología textual tampoco consiste en un conjunto cerrado de géneros. De hecho, estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito.

Es preciso ubicarse entre "la nostalgia conservadora y la utopía ingenua" (Chartier, 1997). En el centro del debate, ¿cómo ayudar a construir esos nuevos lectores del siglo XXI, nuevos lectores que también hay que concebir como nuevos productores de textos?

¿Estamos frente a una renovación (¿revolución?) en la definición del texto y del lector, de las prácticas de lectura y de los modos de leer? Creo que la respuesta debe ser positiva (…).

Los cambios que dieron lugar a una "gramática de la legibilidad" (Parkes, 1992) produjeron ese tipo de texto que hoy nos resulta familiar: un texto con título y autor claramente visibles al comienzo, con páginas numeradas, con índice, con división en capítulos, secciones y parágrafos, con un ordenamiento numérico o alfabético, con letras ampliadas para indicar el comienzo o titulación, con una puntuación que ayuda al lector a encontrar los límites externos e internos de cierta parte del discurso argumentativo. Esa página dio origen a la lectura individual sin censura social. Es esa página la que está a punto de estallar con las nuevas tecnologías de la comunicación.

(…) La página heredada del medioevo está a punto de estallar. Esa página permitió la práctica sistemática de la citación y esa distinción impor-

tantísima entre comentario y citación. Esto es llevado al extremo con las nuevas tecnologías. La fragmentación indefinida de un texto puede producir tanto un exceso de citación como, al mismo tiempo, la posibilidad indefinida de plagio por causa de la superabundancia de textos en circulación.

La página medieval permitió una relación única y singular entre el lector y el texto. La página de la computadora rompe la intimidad con el texto. La página iluminada y en posición vertical trasforma la lectura en computadora en una lectura pública.

(…) Los libros se fueron diferenciando y personalizando progresivamente. Su aspecto nos permitía ponerles nombres de inmediato. Pero la computadora nos impone una imagen neutra, donde todos los textos se parecen.

(Ferreiro, 2012, p. 41)

1. **Buscar en el diccionario las diversas acepciones que hay respecto de la palabra "legitimar". ¿Cuál parece más adecuada para interpretar lo que propone Moris y Pérez? Justificar.**
2. **¿Qué quieren decir Moris y Pérez con "subjetividad aceptada"?**
3. **¿Cuáles son y para qué sirven los recursos de textualización?**
4. **¿De qué manera se podría interpretar la frase "los verbos 'leer' y 'escribir' no tienen una definición unívoca", con la que comienza la reflexión de Ferreiro?**
5. **¿Cómo se podrían definir, a partir del texto de Ferreiro, las prácticas de lectura y escritura en la actualidad? ¿Qué pasa en la academia?**
6. **¿A qué se refiere Ferreiro con la diferencia entre la intimidad que se lograba con la "página medieval" y la "lectura pública"? En la actualidad, ¿qué tipo de lecturas son más frecuentes? Dar ejemplos de textos que hayan leído en los distintos formatos.**
7. **¿Cómo aparecen en la actualidad las citas en las redes sociales? ¿Qué diferencias existen con las formas de referirse a otros en el discurso académico?**

▲▼

Los diferentes aspectos que contribuyen a la construcción de la voz autoral son profundizadas en el capítulo VI.

A continuación se trascriben tres cartas de lector (o "cartas al director", según el medio) aparecidas en diferentes diarios. Después de leerlas (prestándole particular atención al tema que las atraviesa: las redes sociales y las nuevas tecnologías), responder las preguntas. Tiempo estimado de las actividades: 50 min.

Texto 1

Comer sin celular

Sr. Director:

El doctor Alfonso Méndiz, profesor de la Universidad de Málaga (España),

afirma que debemos recuperar esa comida tranquila, disfrutada en familia o en buena compañía, que tanto necesitamos para nuestro equilibrio familiar y emocional.

Una firma comercial ha dado un paso más, y en su nueva campaña publicitaria hace un elogio del almuerzo como punto de encuentro en medio del ajetreo de la jornada. "Volvamos a disfrutar de las comidas" tiene como objetivo descubrir a los consumidores la importancia de preservar el espacio de la comida para el disfrute y la familia: De esa forma se evitan las distracciones que pueden ocasionar las nuevas tecnologías o la realización de otras tareas simultáneas.

"En un momento en el que el espacio de las comidas se encuentra invadido, es importante que podamos desconectar para volver a conectar con nosotros mismos", dice María Pilar Casanova, experta en "*mindful eating*".

Datos recientes muestran que ocho de cada diez personas están pendientes del teléfono móvil cuando se sientan a comer. En este sentido, la compañía quiere recordar la importancia de disfrutar de esos momentos participando en la mesa con los cinco sentidos: gozando tanto de lo que hay en nuestros platos como de la compañía y el entorno.

Con creatividad, la nueva campaña se integra en esta tendencia a recuperar espacios emocionales que estamos perdiendo en la sociedad de la prisa. Como ese comer sin distracciones, con atención plena, algo que todos podemos conseguir centrándonos en el momento presente, en lo importante, tomando conciencia de nuestra vida y nuestras relaciones.

El mensaje es muy positivo. Y transmite la firme convicción de que todos, con esfuerzo y entrenamiento, podemos mejorar en este difícil arte de recuperar el control de nuestra vida y dirigirla en la dirección que deseamos.

Clemente Ferrer DNI 20.285.521
Miércoles 6 de abril de 2016, *Diario de Cuyo* http://www.diariodecuyo.com.ar/participar/vercarta.php?carta_id=59696

Texto 2

Celulares en el aula

Leyendo la nota sobre lo que hacen los alumnos en la escuela, publicada el sábado pasado en la sección Comunidad, me alarmó leer el testimonio del docente Leonardo, quien afirma que "la lucha contra el celular es una causa perdida". La telefonía móvil y los *smartphones* son útiles en muchos ámbitos de nuestra vida, no entiendo por qué la escuela debería luchar en su contra. El 21 de febrero se realizó en Lincoln, Buenos Aires, el I Congreso de Educación organizado por la Escuela del Alba, AMA y EduCREA. El tema, "El desafío de las nuevas tecnologías en la escuela", fue tratado por disertantes de muy buen nivel de universidades nacionales y por un pro-

fesional de la Universidad Veracruzana de México que aportó propuestas muy originales, como aprovechar el uso de celulares para generar *trending topics* como disparadores de debate, proponer a los alumnos que hagan el perfil de Belgrano en Facebook y que manden tuits con *hashtags* relativos a temas como la Batalla de Salta.

Luis María Vedoya DNI 27.309.875
Viernes 08 de marzo de 2013, Diario *La Nación*
http://www.lanacion.com.ar/1561117-cartas-de-los-lectores

Texto 3

La adicción digital

Hace poco paseando por la calle vi a unos niños jugando en el parque. Uno de los niños le reclamó la atención a su padre, que estaba ensimismado mirando el móvil. Por supuesto, este tipo de imagen no es la primera vez que la veo. Pensamos que una adicción puede provenir unilateralmente por las drogas, pero no nos engañemos, actualmente una de las adicciones que más daño hace a la sociedad es el uso constante del móvil. Quizá algunos piensen que estoy exagerando, pero no. Con esta fuerte dependencia cada vez se disfruta menos del momento y se presta atención de forma superflua a aquello que nos rodea. Parémonos a pensar, ¿qué importancia tiene revisar cada dos por tres las redes sociales para ver la vida de otras personas, mientras tú estás siendo un espectador de la tuya? ¿Realmente es necesario responder a alguien inmediatamente por móvil antes que prestar atención a la persona que tenemos enfrente? Por supuesto, no debemos dar la espalda a las nuevas tecnologías, puesto que nos ayudan a progresar, pero se debería hacer un control y disfrutar de lo que nos rodea, si no acabaremos siendo personas vacías, sin rumbo ni expresión: zombis.

Sonia Delso Roche
Barcelona, 21 de enero de 2016, Diario *El País* http://elpais.com/elpais/2016/01/21/opinion/1453386931_239356.html

1. **¿Qué efecto podemos suponer que pretende buscar el autor del primer texto con la inclusión de las citas?**
2. **¿Por qué el lector Luis María Vedoya asegura que no entiende "por qué la escuela debería luchar" en contra del celular?**
3. **En el texto titulado "La adicción digital", ¿qué relación existe entre la anécdota del comienzo y las preguntas retóricas que se hace el narrador?**
4. **Describir la opinión de cada uno de los lectores.**
5. **¿Qué herramientas argumentativas utilizan para defender sus ideas?**

Redactar una carta de lector como las que figuran arriba en donde se reflexione sobre las redes sociales y la utilización de las nuevas tecnologías en ámbitos educativos (el eje puede ser el interrogante: ¿crees que se deben incluir las nuevas tecnologías en las aulas?). En el texto se deben incluir citas de por lo menos dos textos que aparecen en este cuadernillo. Extensión mínima: 20 líneas. Esta actividad puede realizarse en clase o ser una tarea domiciliaria.

4. La importancia de la cita

Para leer y producir textos en la universidad se debe desarrollar la capacidad de conocer y diferenciar críticamente las características particulares del discurso académico. A lo largo, sobre todo, del capítulo III y del presente se postula la importancia de la utilización y la interpretación de las fuentes en los textos que circulan en las universidades. Los textos y las actividades que siguen vuelven a estas cuestiones haciendo foco en la relación y contextualización de citas.

Reyes, García Negroni y Marcial realizaron trabajos en donde se reflexiona sobre la importancia de la cita en los textos académicos. Leer los fragmentos que siguen y responder las consignas. Tiempo estimado: 45 min.

Texto 1

Parodi (citado en Sánchez, 2011, p. 99) advierte que el mayor peso que se asigna al discurso escrito sobre el discurso oral y la mayor validez que se da a los resultados de la investigación cuando aparecen publicados se debe, entre otros aspectos, a los procesos de citación que emplea un autor para constatar lo que afirma mediante las voces de otros expertos que han abordado el tema de manera previa. Sánchez (2011) destaca que los procesos de cita conforman el marco textual que caracteriza el discurso académico, en el que se hacen evidentes sus antecedentes teóricos y empíricos, así como la importancia de la relación entre el texto académico y el contexto de conocimiento en el proceso de construcción colaborativa de nuevos saberes.

López Yepes (2003, p. 43) propone que la aplicación de la cita tiene una razón científica y permite al lector confirmar la veracidad y el buen uso de la fuente; señala, también, que la cita se debe asumir como el verdadero hilo conductor con el que se articulan las ideas, ya sea cuando el investigador se apoya en ella para obtener nuevo conocimiento, o bien cuando el hallazgo se propaga gracias a la cita que consignan los autores subsiguientes.

Como se aprecia, la cita juega un papel central en la escritura científica. Teufel, Siddharthan y Tidhar (2006, p. 80) sostienen que la escritura científica sigue la estructura general de la argumentación, por la que los investigadores necesitan mostrar su producción científica y justificar que

esta abona al conocimiento de su disciplina, lo cual se declara de manera explícita en el objetivo específico de su escrito. Myers (citado en Teufel, 2006) refuerza la idea anterior al señalar que, mediante la cita, los autores deben hacer evidente la relación entre su trabajo y las investigaciones previas, pero acompañada de alguna expresión que la conecte con la argumentación, como puede ser la declaración del uso de los enfoques de otros autores o de su discrepancia con estos enfoques.

El sistema de citas se asume como un escrutinio del proceso científico destinado a mejorar la calidad de la investigación, a partir del supuesto de que la frecuencia con la que se alude a un artículo tiene una correspondencia directa con su influencia y significado en la ciencia; no obstante, Rodríguez (2006) advierte que la evolución del sistema de producción del conocimiento muestra que la frecuencia con la que se alude a un artículo no siempre es un indicador adecuado de su impacto, calidad o influencia (párrafo 3).

(Marcial, 2013, p. 98)

Texto 2

El artículo de investigación científico puede ser caracterizado como un espacio de dialogismo enunciativo (Bajtín, 1982) en el que el autor se posiciona en relación con la comunidad científica a la que se dirige y en la que busca quedar incluido mediante la presentación de los resultados alcanzados en un determinado dominio. Se trata de una construcción colaborativa de conocimiento nuevo (Hyland, 2000) en la que, por lo tanto, resulta habitual que se haga referencia a las investigaciones previas y se recojan las afirmaciones de otros investigadores acerca de un tema para luego confrontarlas con las propias y, entonces, refrendarlas, tomarlas como aval o disentir de ellas. Simultáneamente, al establecer ese diálogo, el autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999) acorde con las exigencias del discurso académico, y se muestra como alguien que conoce del tema y sus antecedentes, a la vez objetivo, riguroso y creíble.

(García Negroni, 2008, p. 16)

Texto 3

La cita es una representación lingüística de un objeto también lingüístico: otro texto. Esta representación puede ser total o parcial, fiel o aproximada: el grado de semejanza entre los dos textos, el reproducido y el que lo reproduce, depende de muchos factores, determinados por la intención comunicativa del hablante. No es necesario, al citar, reconstruir otro enunciado al pie de la letra: habrá cita siempre que el oyente reconozca la intención del hablante de evocar un enunciado o un pensamiento ajenos. Veamos un ejemplo.

Una persona ha oído, en el informativo de la noche, el pronóstico del tiempo para el día siguiente. El locutor ha dicho: "Para mañana por la mañana se pronostican lluvias intensas". Esta persona se levanta y ve que el cielo está despejado, pero, sin embargo, aconseja a su cónyuge que se lleve un paraguas, por las dudas, y justifica el consejo con cualquiera de las siguientes citas, y otras que puede agregar el lector:

a) Dijeron: "Mañana por la mañana va a llover".
b) Dijeron: "Se pronostican lluvias fuertes para la mañana".
c) Dijeron que a la mañana iba a llover a cántaros.
d) Dijeron que a esta hora se iba a largar una buena.
e) Dijeron que hoy va a llover mucho.

(a) y (b) son casos de estilo directo, y (c-e) casos de estilo indirecto. El lector recordará qué valores comunicativos tienen estas distintas maneras de representar palabras ajenas, y por qué el estilo indirecto parece ser más normal en esta situación. Lo que nos importa señalar aquí es que ninguna de las representaciones (a-e) es completa ni fiel, y que, sin embargo, todas cumplen bien su función de informar sobre lo que dijo el locutor, para justificar el consejo de llevar paraguas.

Ahora supóngase que la misma persona ve nubes amenazantes (o huele a agua en el aire, o tienen dolores reumáticos que nunca le fallan) y dice:

f) "Va a llover".

En este caso no cita a nadie, sino que asume la responsabilidad de su propio pronóstico. La diferencia fundamental entre (a-e) y (f) es que en (a-e) el hablante no afirma por sí mismo, sino que hace hablar a otro en su discurso, y en (f), en cambio, asume la responsabilidad de lo que dice.

(Reyes, 1993, p. 9)

1. **Marcar en el texto de Marcial los fragmentos en los que hace referencia a otros textos y en los que no.**
2. **Según el fragmento del artículo de Marcial, ¿cómo aparece la argumentación en los textos académicos?**
3. **Explicar con sus palabras la siguiente frase: "El sistema de citas se asume como un escrutinio del proceso científico destinado a mejorar la calidad de la investigación".**
4. **¿Qué papel cumple la figura de autor en el texto de Negroni? ¿Cómo es la relación entre el autor de un texto y los autores que se cita?**
5. **¿Cómo podría interpretarse la siguiente frase: "...habrá cita siempre que el oyente reconozca la intención del hablante de evocar un enunciado o un pensamiento ajenos"?**
6. **Teniendo en cuenta el final del fragmento de Reyes, ¿cómo opera el sentido de la responsabilidad a la hora de escribir un texto académico?**
7. **Comparar las formas de citar que aparecen en los tres textos, ¿qué semejanzas y diferencias aparecen?**

Discurso indirecto: decir lo que otros ya dijeron

En la academia es fundamental explicitar de dónde proviene lo que se afirma. Por un lado, para evitar ser acusado de plagio y, por otro, para que los lectores puedan desandar el camino de pensamiento que ha transitado el autor. En este sentido, desarrollar la habilidad de reconocer los datos de las fuentes (de dónde fue extraído, quién y cuándo lo dijo, etc.) es central, tanto para escribir como para leer textos científicos.

Un elemento importante que tener en cuenta a la hora de pensar en la relación entre lecturas y escrituras tiene que ver con la capacidad de orden y selección. En la realización de un trabajo, cuando se cursa una materia universitaria o a lo largo de la carrera, nos encontramos con una lista de textos que solo tiende a agrandarse. Para que la relación con los textos académicos sea lo más fructífera y eficaz posible, se recomienda contemplar estas dos variables que ayudan a saber dónde encontrar algo que ya se leyó y poder diferenciar qué textos son más importantes o trascendentes que otros.

Las fichas como clave del orden

El escritor y crítico literario Daniel Link en un trabajo destinado a aconsejar cómo escribir monografías hace algunas recomendaciones sobre la utilización de la ficha:

> Naturalmente, no es obligatorio ni imprescindible fichar cada artículo o libro que se lea, pero el hábito de fichado suele tener sus ventajas. El trabajo de fichado supone la organización de cierto material bibliográfico con hipótesis de futuro. Esto significa que, además de facilitar la comprensión (y posterior exposición) de la bibliografía, la ficha se integra en una suerte de banco de datos de fácil acceso que permitirá al estudiante (o al investigador, o al profesional) ahorrar esfuerzos a lo largo de su carrera. (Link, 2012, p. 87)

Link asegura que existen por lo menos dos tipos de fichas: de lectura y temáticas.

Fichas de lectura: incluyen los datos bibliográficos del libro (o artículo), un resumen general, una serie de valoraciones sobre su importancia y una serie de citas textuales que a primera vista parecieron especialmente significativas o potencialmente utilizables en el futuro.

Fichas temáticas: organizan el material bibliográfico por temas: comunicación (concepto), funcionalismo, arte y cultura (América Latina), por ejemplo. Estos "índices" temáticos suelen organizarse con gran facilidad gracias a la profusión de *software* específico (bases de datos, bibliografías, buscadores de internet, etc...), pero un buen fichero hecho a mano es igualmente productivo.

Cómo se lee

Insistamos (en la persistencia, se dice, está el sentido): leer es relacionar lugares lejanos. Una serie de sentidos inherente al objeto con una serie de sen-

tidos inherente al sujeto. Hay varios pasos metodológicos para tener éxito en esta empresa racional. Rápidamente: esos pasos son a) la delimitación del *corpus*, b) la construcción del objeto y c) la formulación de hipótesis.

Estos pasos metodológicos no son necesariamente sucesivos. Más aún: operan en bloque. Cada uno de ellos "juega" con los otros.

Algunas especificaciones antes de entrar de lleno en la discusión de estos pasos. Denominamos *corpus* a aquello que constituye el material a leer. Por ejemplo, las crónicas periodísticas sobre la toma de Malvinas, o las tapas del diario *Clarín* en un período determinado, o las letras de Virus, o los video-clips de Madonna, o la revista *Radiolandia* entre tal año y tal año, o las declaraciones de personalidades públicas no políticas sobre aspectos político-institucionales de la Argentina entre 1982-1985, o las leyes, decretos y reglamentos sobre sexualidad, o la fotografía sobre moda de la década del 90 en Argentina. El *corpus* reúne la totalidad de enunciados definidos recolectados en función de un proyecto de trabajo. Todo *corpus* debe tener una variable de organización: por ejemplo, el límite temporal (de tal año a tal año, de tal década) o el lugar de enunciación (los discursos presidenciales, Dios nos libre) o el género. En fin, algo que haga que ese conjunto de enunciados funcione (pueda funcionar) como un conjunto y no como un mero revoltijo.

El objeto es diferente del *corpus*. El objeto es *aquello que efectivamente se lee*. No se puede leer "la totalidad" del *corpus*. Toda lectura supone un desperdicio. Ese desperdicio es lo que, del *corpus*, no constituye el objeto. Si analizo (si leo) los video-clips de Madonna, voy a hacerlo *desde una cierta perspectiva*. Puedo realizar un análisis ideológico de los videos de Madonna, o un análisis formal de esos videos, o un análisis económico. Cada vez, el objeto será otro. Lo que resulta claro es que "desde una cierta perspectiva" define el objeto: el punto de vista define al objeto. "Desde una cierta perspectiva" o "desde un punto de vista" hay algo que seguro no se ve: el desperdicio, lo que no vamos a leer. La distancia entre objeto y *corpus* se explica por el punto de vista o la perspectiva. Pero además: el *corpus* es un conjunto (o archivo) de enunciados concretos, definidos empíricamente. El objeto es ya una delimitación teórica. El objeto es ya una correlación de dos series de sentido (una, inherente al objeto, habíamos dicho y la otra inherente al sujeto).

No hay que confundir "objeto" y "tema". El objeto es lo que se construye para leer, el tema es lo que articula mi lectura. Cuando hablamos de lectura, pues, nos referimos a un proceso que *transforma el corpus en una manifestación discursiva de sentido*, lo que llamamos objeto. El objeto solo se sostiene en la medida en que es leído, no hay objeto de lectura sin lectura; no hay objeto de lectura, en consecuencia, sin lenguaje (porque, en el caso de la monografía, la lectura se traduce en lenguaje).

Y finalmente, las hipótesis. Una hipótesis es una sentencia operacional que debe ser probada. Una hipótesis es la respuesta que yo planteo a una pregunta que el objeto me formula. Una hipótesis es una respuesta a ciertas preguntas

que surgen de la problematización que la lectura significa. Cuando leo, algo me llama la atención. ¿Qué me llama la atención y por qué me llama la atención? Responder a esas preguntas es formular hipótesis. Me llama la atención, por ejemplo, las imágenes del video arte. Propongo como hipótesis: *La imagen del video arte funciona como el arte egipcio*. No importa cuán extravagante sea una hipótesis, cuán lejanos sean los términos (las series de sentido) que relaciona. Lo importante es que la demostración (la prueba) funcione.

Me llama la atención la estructura del soneto clásico. Propongo como hipótesis: *la forma del soneto clásico es la representación de la forma del Estado moderno*. Me llama la atención la oposición (construida) entre Mirtha Legrand y Susana Giménez. Planteo como hipótesis: *la oposición entre Mirtha Legrand y Susana Giménez es equivalente de la oposición entre la cultura del siglo* XIX *y la cultura del siglo* XX.

Lo importante es, pues, preguntarse cosas. Si uno no puede preguntarse nada sobre el objeto, es evidente que no podrá leer. Podrá describir (es tedioso pero seguro) o interpretar (es fácil y hasta divertido), pero leer, lo que aquí llamamos leer, seguramente no.

(Link, 2012, p. 93)

1. **Revisar todas las citas y formas de citados que se encuentran en este cuadernillo.**
2. **Seleccionar por lo menos cuatro textos y hacer dos fichas de cada tipo.**
3. **Armar un cuadro para una hipotética investigación en donde se aclare cuál es el corpus, cuál es el objeto y cuál es la hipótesis.**
4.

Tiempo de actividad: 60 min.

▲▼

Tener presente las estrategias de búsquedas eficaces de fuentes que fueron trabajadas en el capítulo III.

A continuación aparecen dos reseñas de libros de economía. Una de un libro académico publicada por Alfredo Zaiat en un diario nacional y otra sobre un libro de un autor estadounidense que apareció en una revista (digital) española especializada. Leer ambos textos y responder las consignas de comprensión y de escritura. Tiempo estimado de las actividades: 60 min.

Texto 1

Guía Piketty

Thomas Piketty es un economista francés que publicó *El capital en el siglo* XXI el año pasado, traducido al inglés este año. El libro está provocando conmoción en el mundo de la academia y en el espacio de debate de divulgación económica. Los conceptos centrales de la obra son:

- La concentración de la riqueza aumentó en todos los países desarrollados.

- Se mantiene la tendencia a la no intervención impositiva sobre esas fortunas (una muestra es la resistencia a la Tasa Tobin en Europa).

- Si no hay cambios en esa situación, la economía del siglo XXI se parecerá a las del siglo XIX, cuando las elites económicas heredaban la riqueza en lugar de obtenerla del trabajo.

- La propuesta de Piketty, que admite "utópica", para evitar ese retorno a un mundo oligárquico es un esfuerzo coordinado a nivel mundial para aplicar impuestos a esa inmensa masa de riqueza concentrada en pocos. Concluye que si no se toman medidas drásticas, el funcionamiento de la economía estará condicionada por las personas que simplemente posean la riqueza heredada de sus padres.

El argumento principal de *El capital en el siglo XXI* es que el capitalismo, en su forma neoliberal (de mercado) o intervencionista (estado de bienestar), conduce a una economía dominada por quienes tienen la suerte de nacer en una posición de riqueza heredada. Si bien realizó el análisis sobre países desarrollados (Estados Unidos, Francia, Alemania, Italia, Canadá, Japón y el Reino Unido), en la Argentina también está teniendo ese reflejo y es interesante observar cómo los hijos de familias de gran fortuna y visibilidad pública comenzaron a reunirse en un grupo de afinidad (revistas de la farándula, deportiva y de negocios los están mostrando).

¿Cuál es la definición de capital de Piketty? Quienes lo acusan de marxista es porque no conocen el concepto marxista de capital, pero los sectores conservadores consideran marxista a cualquiera que estudia o tiene una posición crítica sobre la desigualdad y la concentración de la riqueza. Piketty utiliza una definición amplia al considerar que "el capital" es igual a "la riqueza". O sea, todo el patrimonio (propiedades, activos en efectivo, inversiones en acciones y bonos) constituye el capital o riqueza. Piketty no solo señala que la distribución del ingreso (dinero obtenido por trabajo) es desigual, sino que la riqueza (el *stock* de activos) se reparte en forma mucho más desigual.

El esquema analítico de Piketty es el siguiente: a partir de definir la tasa de retorno sobre el capital (r) y la tasa de crecimiento económico nominal (g), utiliza una larga serie de tiempo de 200 años de datos sobre pobreza, ingresos y riqueza para países desarrollados. Con esa inmensa cantidad de información determina un comportamiento económico sencillo de entender. Calculó que r se ha ubicado en el 5 por ciento promedio, mientras que g ha sido inferior a ese porcentaje en ese extenso lapso. Esto significa que la tasa de crecimiento económico global ha sido menor al incremento de la riqueza de las grandes fortunas. Piketty denomina "ley fundamental" a la fórmula $r > g$, o sea que los ricos se hacen más ricos en forma permanente. Piketty afirma que en el largo plazo la desigualdad económica no será solamente por la brecha entre las personas que ganan altos salarios y los que reciben ingresos bajos, sino que será entre las personas que heredan grandes fortunas en propiedades y efectivo, y quienes no.

En la muy completa reseña publicada en el medio electrónico estadounidense *Vox*, Matthew Yglesias resume que "cuando r es mayor que g, la piscina de la riqueza de los ricos crece más rápido que el conjunto de los ingresos percibidos por los trabajadores". Señala que esto no significa necesariamente que los pobres sean más pobres, sino que cada vez es más grande la brecha entre las ganancias de las personas que poseen una gran cantidad de propiedades e inversiones financieras y las de las personas que reciben un ingreso de su trabajo para vivir.

Hasta el conservador *The Economist* en una crítica al libro de Piketty se rindió ante la formidable "base de datos sobre la que se construye el libro, siendo difícil de disputar su llamado a una nueva perspectiva de la era económica moderna, estemos o no de acuerdo con sus recomendaciones de política".

También fue criticado por el economista de la Universidad de Texas en Austin, James K. Galbraith (hijo del célebre economista del siglo pasado, John Kenneth Galbraith), en un artículo publicado en la revista trimestral *Dissent* "Kapital for the Twenty First Century?". Galbraith concluye que "es un libro principalmente sobre la 'valoración' de activos materiales y financieros, la 'distribución' de los activos a través del tiempo, y la 'herencia' de la riqueza de una generación a otra".

Más allá de controversias por derecha (*The Economist*) y por izquierda (James K. Galbraith), el libro tiene el mérito de instalar en el corazón del capitalismo el debate sobre la desigualdad, y no solo de ingresos, sino la que emerge del reparto del *stock* de riqueza global. Es lo que afirma Paul Krugman en "The Piketty Panic", publicado en *The New York Times*, cuando elogia la obra del economista francés porque "es la manera en que echa por tierra el más preciado de los mitos conservadores: que vivimos en una meritocracia en la que las grandes fortunas se ganan y son merecidas". Menciona que lo realmente sorprendente del debate es que la derecha parece incapaz de organizar ninguna clase de contraataque significativo a la tesis de Piketty.

El capitalismo no está generando una mejor distribución de la riqueza y de los ingresos, sino que su concentración es el estado natural del capitalismo más que una excepción. Piketty afirma entonces que se está transitando hacia una economía dominada por el "capitalismo patrimonial", donde la lista Forbes 400 (los más ricos del mundo) estará dominada no por los fundadores de las empresas líderes, sino por hijos y nietos de la súper elite de hoy.

(Zaiat, 2014, p. 23)

Texto 2

Peter Nolan, *¿está China comprando el mundo?*

Peter Nolan se convirtió en un nadador a contracorriente en lo que al estudio de la economía china se refiere a principios de los años noventa cuando tomó partido en el vivo debate acerca de las transiciones al capitalismo de las antiguas economías de planificación centralizada. Frente a las deno-

minadas "terapias del shock" neoliberales, recomendadas a los países de Europa del Este, entre otros, por Jeffrey Sachs (posteriormente reciclado en supuesto "luchador contra la pobreza"), Nolan defendió el denominado "gradualismo" de las medidas de reforma económica en China. En menos de una década quedó patente lo acertado de sus tesis frente a las de quienes habían promovido dislocaciones económicas y sociales como la sufrida por Rusia a finales de esa década. En contraste con lo allí ocurrido, el mantenimiento de algunos de los más importantes resortes de la economía bajo control estatal ha permitido a China convertirse en la, según algunas mediciones, primera economía del mundo. Aunque no sin cada vez más profundas contradicciones (que se encuentran en el origen de las actuales sacudidas de las bolsas de Shanghai y Shenzhen), esa regulación que el gobierno chino aún mantiene sobre la economía del país también le ha permitido capear hasta hace muy poco algunos de los peores efectos de la crisis económica mundial.

Paradójicamente, una vez rendidos a la evidencia, muchos economistas neoliberales convirtieron el heterodoxo éxito de China en un apoyo a sus tesis pro-mercado dentro del debate sobre la globalización. A ello colaboró la miopía del pensamiento progresista que, cegado, como en su momento denunciaron Martin Hart-Landsberg y Paul Burkett (China y el socialismo. Reformas de mercado y lucha de clases. Hacer. Barcelona. 2006), por la que parecía ser la única alternativa al denominado "Consenso de Washington", ha tenido una actitud habitualmente acrítica frente a los perversos efectos del acelerado desarrollo económico chino. No obstante, a pesar de la admiración general frente a ese proceso, no han tardado en aparecer relatos que tratan de explotar el desconocimiento popular del país asiático, azuzando el miedo a una supuesta "conquista" de la economía mundial por parte de China. A estos relatos es a los que da ahora respuesta Nolan con su libro ¿Está China comprando el mundo? Un libro que, hay que destacar, tiene como origen un informe preparado para el *US-China Business Council* de Washington. No en vano, es en Estados Unidos donde el temor a un nuevo "peligro amarillo" ha sido en mayor medida utilizado con fines propagandistas.

Para explicar por qué China se encuentra lejos de estar comprando el mundo, Peter Nolan comienza, con acierto, por hacer comprender la naturaleza del proceso de globalización productiva liderado por unas pocas corporaciones transnacionales, en su mayoría de origen occidental. Para el imaginario colectivo, acostumbrado, como lo tenemos, a pensar en términos de unas empresas nacionales cuya expansión internacional es una de las principales funciones de sus respectivos ministerios de asuntos exteriores, puede resultar difícil entender la complejidad de las actuales cadenas productivas globales. Sin embargo, Nolan explica de manera sencilla el intenso proceso de concentración que se ha producido durante las últimas décadas en prácticamente todos los sectores industriales y también

de servicios y que ha dado forma a lo que denomina "sistemas empresariales de negocios globales". Ese proceso ha provocado la imbricación de las estructuras de la propiedad de unas y otras transnacionales en los distintos países que conforman el mundo considerado "desarrollado". De hecho, a diferencia de lo que se podría esperar, la mayor parte de los flujos de inversión extranjera directa se dan entre unas economías avanzadas y otras. De modo que el vínculo de cada uno de los grupos empresariales con su país de origen ha quedado difuminado.

Las empresas de los países "en vías de desarrollo" y, más concretamente, las chinas han quedado habitualmente fuera de las grandes operaciones de fusión y adquisición que se encuentran detrás de la formación de los sistemas productivos globales. A pesar del amplio eco que en los medios de comunicación occidentales han tenido los intentos de adquirir empresas occidentales por parte de corporaciones chinas, las pocas que se han llevado definitivamente a cabo tienen, en el mejor de los casos, una importancia puramente simbólica. Los dos fondos de inversión soberanos chinos gestionan un volumen de inversión apenas similar a la capitalización bursátil de únicamente dos de las grandes empresas con capital estadounidense: Exxon Mobile y Apple. Con comparaciones como esta, Peter Nolan logra lo que es el segundo de sus méritos: poner el fenómeno de la "salida de compras" de China por el extranjero en su escala real. El gobierno del país asiático lleva a cabo una política industrial consciente que, con el objetivo de seguir fortaleciendo su economía, está favoreciendo la expansión externa de las empresas que controlan sus sectores estratégicos. Sin embargo, dada la complejidad del proceso, los datos muestran que la mayoría de dichas empresas se encuentran en un estado poco más que incipiente dentro del complejo proceso de configuración de sistemas de producción a escala global.

Si hay una crítica que se le puede hacer a Nolan es que no abarque la también muy citada mediáticamente política china de compras de tierras en África y América Latina. No obstante, el autor sí da respuesta a los temores sobre el supuesto control con el que el país asiático se estaría haciendo de las materias primas a nivel mundial y, en particular, del gas y el petróleo. En síntesis, por tanto, ¿Está China comprando el mundo? no es solo un buen antídoto contra algunas de las interesadas visiones acerca de la expansión económica china, sino también un texto útil para comprender la naturaleza e implicaciones del proceso de transnacionalización productiva que, a pesar de la crisis, o justo como consecuencia de ella, sigue actualmente en marcha.

(Molero, 2015, p. 222)

1. **Según Zaiat, ¿a qué conclusión/es llega Piketty en su libro?**
2. **¿Cuál es la lectura que hace Zaiat de la Argentina basándose en lo que Piketty analiza de los "países desarrollados"?**

3. Describir la definición de capital que utiliza Piketty.
4. ¿Qué formula aparece en la explicación que Zaiat retoma del libro *El capital en el siglo XXI*? ¿Qué es lo que se explica a través de esa fórmula?
5. ¿Qué función cumple en la reseña la incorporación de citas?
6. Listar los distintos textos a los que se hace referencia. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra entre los distintos textos?
7. ¿Por qué Molero denomina al autor del libro que reseña como un "nadador contracorriente"?
8. ¿Qué función cumplen las comillas que encierran la expresión "peligro amarillo"?
9. Según lo que explica Molero, ¿qué son los "sistemas empresariales de negocios globales"?
10. ¿A qué otros textos se hace referencia en esta reseña?
11. ¿Se deja leer en el texto qué opinión tiene Molero sobre el libro que reseña? Justificar.

La siguiente actividad supone poner en diálogo tres textos de un mismo género a partir de los mismos ejes comparativos. Además de los dos textos que aparecen arriba, en este capítulo también se leyó la reseña de Luis Ángel Monroy Gómez Franco sobre el libro *La economía del fútbol*, de Ciro Murayama.

Confeccionar un cuadro contrastivo en donde se relacionen los tres textos. El cuadro (como se muestra en el ejemplo) tiene que tener una doble entrada y, además de los propuestos, se le deben agregar por lo menos dos ejes analíticos que crea adecuados (lugar de publicación de la reseña; tema económico que aborda; concepción del mercado que aparece en el texto; caracterización del autor del libro; tipo de fuentes utilizadas; posición ideológica del narrador; posición del narrador frente al libro que reseña). Tiempo de actividad: 60 min.

	Lugar de publicación de la reseña	Tema económico que aborda	Concepción del mercado que aparece en el texto	Posición ideológica del narrador	...
Luis Ángel Monroy Gómez Franco (sobre *La economía del fútbol*)					
Alfredo Zaiat (sobre *El capital en el siglo XXI*)					
Ricardo Molero Simarro (sobre *¿China está comprando el mundo?*)					

5. Dos casos en la academia

Para ejemplificar y debatir sobre la construcción colectiva de la academia, se vuelve interesante analizar estos dos casos que se exponen en los textos que siguen a continuación. Ambos ilustran algunos de los funcionamientos al interior de la academia. Se vuelve provechoso prestar particular atención a cómo se desarrollan estas dos historias a partir del intercambio de conocimientos. Vale decir, lo que muestran estos textos es que las fuentes no son solo los datos que aparecen al final de un artículo científico, sino que son una constante en las distintas etapas de una investigación o un debate académico.
Tiempo de las actividades: 110 min.

Tanto la historia del último teorema de Fermat como la experiencia universitaria en Australia sirven para pensar cómo se construye el conocimiento científico. Leer y, a continuación, responder. Tiempo de actividad: 60 min.

El último Teorema de Fermat

No permita que la palabra "teorema" lo intimide. Permítame contarle una historia fascinante. En realidad, es una historia que terminará con una película hecha en Hollywood (o en Europa) y, por supuesto, varios libros (algunos ya se han escrito).

En todo caso, es la historia más famosa del mundo de la matemática.

Pierre de Fermat era un abogado, que vivió entre 1601 (o 1607/8... se duda sobre la fecha de su nacimiento) y 1665. Nació cerca de Toulouse, Francia, y se recibió de abogado en la Universidad de Orleans. Sin embargo, si bien su palabra y opinión eran muy buscadas dentro del ámbito del derecho, su aporte más importante a la historia de la humanidad lo hizo como matemático.

Curiosamente, Fermat no se consideraba a sí mismo como tal. De hecho, sus afirmaciones las hacía a través de cartas a sus amigos (Pascal, entre otros) y, en general, tendía a no ofrecer las clásicas demostraciones que los matemáticos consideran (consideramos) imprescindibles para que algún aporte sea considerado válido.

En el año 1650, Fermat escribió una nota en el margen de un libro que estaba leyendo (*Arithmetica*, de Diofantino) en donde decía que la ecuación no tenía solución. Pero, agregaba que ese margen era demasiado pequeño para que él pudiera escribir la demostración de lo que decía. Lo curioso es que Fermat se murió y nunca llegó a publicar la justificación de lo que decía. Lo que se empezó a conocer con el nombre de "la conjetura de Fermat".

Los matemáticos más importantes de la época (Euler, Dirichlet, Gauss, Lamé, Kummer, Sophie Germain... entre otros) intentaron, pero no pudie-

ron. Ya no eran solo algunos años, sino que empezaron a pasar siglos y la pregunta seguía vigente: lo que había dicho Fermat, ¿era cierto o falso?

Lo más frustrante es que el enunciado del problema es tan sencillo, que genera fastidio no poder resolverlo. Hasta que aparece en escena Andrew Wiles. Wiles nació en Cambridge, Inglaterra, en abril de 1953. Cuando tenía 10 años un maestro de matemática de la escuela primaria les contó a los alumnos sobre un problema que había enloquecido a los especialistas por más de 300 años, ya que no podían encontrar la solución. Se conocía con el nombre de "la conjetura de Fermat".

Wiles, según su propia confesión, se propuso ser matemático y fantaseó con ser él quien lo resolvería. En 1975 empezó su carrera como investigador, pero fue en 1986 en donde –ya profesor en Princeton– decidió dedicar entre doce y catorce horas de su día a tratar de resolver el problema. Pero Wiles no quería comunicar a sus colegas lo que estaba haciendo, porque todos lo entenderían como una pérdida de tiempo.

Wiles sabía que resolver el problema en sí mismo no serviría para nada útil, en el sentido mercantil de la palabra "*útil*". Pero, como todos los científicos entienden, lo importante no necesariamente es encontrar la solución, sino las herramientas que se desarrollan en el camino para encontrarla. De eso se trataba (y se trata): de generar más matemática que serviría (o no) para este caso particular, pero que en el camino, permitiría que la ciencia avanzara en múltiples direcciones.

Después de seis años de virtual aislamiento, Wiles necesitó la ayuda de especialistas en otras áreas. Hasta que en 1993, Wiles creyó que tenía "la prueba". Y se propuso contarla en un ciclo de tres conferencias que daría en Princeton.

Wiles ocupó tres días para sus tres conferencias y, para finalizar la última, escribió en el pizarrón la famosa conjetura de Fermat. El auditorio se puso de pie y aplaudió por varios minutos. La noticia era/fue tan trascendente que terminó en la tapa de todos los diarios más importantes del mundo, empezando por el *New York Times*. La conjetura dejaba de ser tal. Se había convertido en "un teorema".

Pero... no tan rápido. Para que una afirmación científica sea aceptada como verdad, necesita de la "aprobación" de los colegas, del "monitoreo y arbitraje" independiente. Es decir: matemáticos expertos en el tema, se disponen a leer exhaustivamente todo lo que está escrito y dar su consentimiento final. Es decir: no alcanza con decir "ya lo terminé" o "ya lo probé" para que la prueba sea considerada válida.

Y allí empezó otra pequeña odisea. Los árbitros no daban por concluida su tarea. Uno de ellos, Nick Katz, había encontrado algo que no entendía. Lo envió como pregunta al propio Wiles para que se lo aclarara, pero Wiles se dio cuenta rápidamente de que lo que Katz le estaba diciendo era que la prueba... tenía un "agujero" (un error).

Era septiembre de 1993. Wiles comenzó a desesperar. Los árbitros no podían mantener más tiempo escondido el error. Al final, terminaron co-

municándolo. Mientras Andrew había peleado solo contra el problema por siete años, nunca tenía que dar cuenta ni de sus avances ni de sus retrocesos. Desde las charlas en Princeton, cada día era un calvario. Un año después, ya con la ayuda de uno de sus estudiantes, Richard Taylor, Wiles estuvo tentado de anunciar que se daba por vencido. Pero la mañana del 19 de septiembre de 1994 Andrew tuvo una idea. Le corrió un sudor frío por el cuerpo porque advirtió lo que había pasado: había encontrado la solución. Ahora sí, los árbitros estuvieron de acuerdo y la prueba fue aceptada como tal. La reina de Inglaterra lo nombró Sir Andrew Wiles y su nombre pasa a engrosar la lista de los matemáticos más famosos e importantes de la historia.

Es muy poco probable que lo que a Fermat no le entrara en el margen fuera la demostración correcta. En cualquier caso, es irrelevante. La moraleja será siempre que la solución en sí misma es la zanahoria que estimula, el motor del pensamiento... pero nunca es el objetivo último. En el trayecto se abren nuevos caminos y se desarrollan nuevas herramientas, que quizá resultaran estériles en la búsqueda de esa solución, pero que son los cimientos de la nueva ciencia.

(Paenza, 2009, p. 56)

Para seguir indagando en este caso se recomienda la lectura del libro *El último teorema de Fermat* (Buenos Aires, Páprika, 2014) de Simon Singh.

Leer, escribir y aprender a aprender en la educación superior australiana

En Australia, desde hace algo más de una década, las entidades gubernamentales ligadas a la educación superior y a la capacitación para el trabajo vienen insistiendo en la necesidad de que la universidad prepare para el futuro de los estudiantes. Esta política ha llevado a indagar la cultura de un conjunto de profesiones y a incluir en diversas carreras la enseñanza de ciertos quehaceres necesarios para participar en las comunidades laborales. Las "habilidades de comunicación" (oral y escrita) han sido consideradas fundamentales (Bode, 2001; Soontiens *et al.*, 2002).

También se ha reconocido que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación trae aparejada una aceleración en la naturaleza cambiante del conocimiento. Las NTIC maximizan las posibilidades individuales de acceder y transmitir los saberes producidos socialmente. Por ello, se han ido impulsando cambios institucionales para acoger en el currículum de las universidades acciones que capaciten para el estudio y permitan seguir aprendiendo más allá de finalizada una carrera (Guthrie *et al.*, 2001).

Asimismo, estos cambios están orientados por las falencias detectadas en un estudio del "Comité del Senado para la educación, el empleo y la capacitación", según constan en el apartado sobre Prioridades de Reforma en la Educación Superior:

"Australia está produciendo graduados que, con frecuencia, [...] no son pensadores críticos, analíticos y reflexivos, que no están suficientemente sintonizados con la necesidad de seguir aprendiendo toda la vida y que no son buenos comunicadores. En breve, estamos produciendo técnicos altamente entrenados pero subeducados en el sentido amplio del término". (Aulich Report, 1990, en Candy, 1995, p. ii).

A partir de la detección de necesidades como estas, y de políticas gubernamentales sostenidas, muchas casas de altos estudios comenzaron a encarar reformas curriculares y concomitantes programas para el desarrollo profesional de sus docentes. Una muestra son los "Lineamientos sobre alfabetización", aprobados en 1997 por el Consejo Académico de la universidad estatal de Western Australia, en la ciudad de Perth, fundada en 1911.

Este documento establece los canales para promover la enseñanza de la lectura, la escritura y las estrategias de estudio de los alumnos dentro del ámbito superior (Resolución 236/97, Western Australia University Academic Council). En uno de sus apartados, declara:

"La cultura escrita es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial" (La negrita en el original).

Ocuparse de la lectura y escritura académicas no es considerado solo una cuestión de los especialistas, sino que atañe a toda la comunidad universitaria. En el apartado sobre "Responsabilidades", se afirma que la universidad en su conjunto y sus integrantes de forma individual deben comprometerse con la alfabetización superior de los alumnos:

"La responsabilidad para lograr altos estándares de alfabetización es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: [...] la universidad [...], los comités de enseñanza y aprendizaje [...], las facultades [...], los departamentos [...], los coordinadores de cursos [...], los profesores [...], los servicios de apoyo [...], la unidad de investigación institucional [...], los estudiantes".

Para cada uno de los estamentos anteriores, la resolución indica responsabilidades específicas. Por ejemplo, en lo que atañe al cuerpo docente, manifiesta:

"Los profesores deben facilitar la alfabetización terciaria a través de indicar estándares apropiados y modelar [mostrar en uso] las habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas. Asimismo, tendrán que proveer una adecuada retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias".

(…) Otro ejemplo es el de la Universidad Edith Cowan, de Perth, que, con apoyo del Consejo de Investigaciones Australianas, desarrolló a comienzos de los '90, un conjunto de investigaciones que culminaron con la implementación de un "Programa para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos". Este programa se ocupó de la capacitación voluntaria de profesores de distintas facultades para que adaptaran y llevaran a cabo en sus materias actividades de enseñanza de estrategias de estudio, entendidas como modos de lectura y escritura efectivos. Se partió de la idea de que el objetivo de cada asignatura no consiste en promover la acumulación del conocimiento, sino su comprensión y elaboración crítica, y que los profesores no pueden desligarse de que esto efectivamente ocurra (Bailey y Vardi, 1999; Chalmers y Fuller, 1996).

(…) En un sentido afín, las universidades y facultades han reconocido explícitamente en sus estatutos que cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas. Así lo establece, por ejemplo, la Universidad Tecnológica de Victoria, en Melbourne, la cual estatuye la necesidad de que cada materia se ocupe de la alfabetización académica de sus estudiantes. Y exige que la enseñanza de estas competencias para el estudio y la comunicación "debe estar contextualizada y versar sobre el contenido específico que los estudiantes tienen que aprender" (Comité sobre Lenguaje y Alfabetización de la VUT, en Murphy y Stewart, 1999).

En resumen, la mayoría de las universidades públicas del país oceánico han creado centros de aprendizaje y enseñanza, que indagan las necesidades educativas de su población de alumnos y docentes, y que desarrollan programas de orientación a profesores para mejorar la educación que imparten. Estas instituciones consideran que cualquier asignatura, además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, debe contemplar acciones tendientes a desarrollar "habilidades de comunicación" en los alumnos y promover "actitudes y estrategias para que deseen y puedan continuar aprendiendo por su cuenta toda la vida". Las conciben parte de la alfabetización académica, es decir, intrínsecas a la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales.

Tres son las razones por las que la representación más generalizada acerca de la enseñanza de la alfabetización académica sostiene integrarla en cada asignatura. En primer lugar, porque existe una relación muchas veces indisociable entre pensamiento y lenguaje escrito. Por ejemplo, "tomar notas de textos o escribir apuntes de clase no son procesos separables del aprendizaje de una asignatura que puedan ser enseñadas por expertos ajenos a esta, ya que tomar notas adecuadamente depende de la comprensión de aquello sobre lo que se toma nota, es decir, de la materia" (Biggs, en Chalmers y Fuller, 1996).

En segundo lugar, porque ciertas estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura, son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos. Por último, es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos.

Este punto de vista, de integrar la enseñanza de la lectura, escritura y procedimientos de estudio en el dictado de las asignaturas, no ha existido desde siempre, sino que, para implementarse, ha demandado cambios institucionales en los que se han debido revisar los objetivos de la formación de graduados, asegurar modificaciones curriculares y disponer los medios necesarios para la capacitación y el desarrollo profesional de los profesores. Y esto no ha ocurrido sin dar batallas (Percy y Skillen, 2000; Skillen y Mahony, 1997).

(Carlino, 2003, pp. 412-414)

1. **¿Qué sentido le da Adrián Paenza al verbo "útil" en las ciencias?**
2. **¿Por qué Paenza asegura que para que un aporte sea considerado válido, los matemáticos deben ofrecer demostraciones? ¿Qué relación existe entre estas demostraciones y la utilización de fuentes en los textos académicos?**
3. **¿Qué quiere decir esta frase que aparece en el primer texto: "para que una afirmación científica sea aceptada como verdad, necesita de la 'aprobación' de los colegas"?**
4. **Según el texto de Carlino, ¿cuáles son las necesidades con las que se encontraron algunas universidades australianas? ¿Qué hicieron al respecto?**
5. **¿Por qué los estudios realizados en Australia muestran una preocupación por la comunicación dentro de la academia?**
6. **¿De qué se trata la "alfabetización superior de los alumnos" o "alfabetización académica" de la que habla Carlino?**
7. **¿Cómo se podrían relacionar los objetivos del "Programa para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos" aplicado en la Universidad Edith Cowan con el final del texto de Paenza?**
8. **¿Qué semejanzas y diferencias encuentran entre el comportamiento de los científicos en los dos casos analizados?**

Redactar una reseña de estos artículos (para ser publicada en un suplemento de ciencias y universidades de un diario de distribución regional) en donde se reflexione sobre la relación entre el problema del aislamiento en la academia (¿qué pasa si cada científico escribe aislado y no muestra lo que hace?) y la importancia de la comunicación en la academia (los momentos de intercambio de conocimiento/ideas: foros, congresos, jornadas, publicaciones, etcétera). Extensión: entre 30 y 35 líneas.

Una vez terminado y corregido el punto anterior, reescribir el texto teniendo en cuenta los aportes que se hayan hecho desde de la corrección. En esta instancia de escritura, se deben incluir, además, por lo menos dos citas de autoridad (pueden ser textos que estén en este cuadernillo o extraídos de algún otro lado).

6. Sobre la intertextualidad

Tanto al leer como al escribir, en la academia siempre aparecen referencias a otros textos y autores. Tal como se viene insistiendo durante este capítulo, el conocimiento científico debe desarrollarse en comunidad y las relaciones de fuentes tienen, en ese aspecto, un papel fundamental. La red de conocimiento que se produce a partir de las relaciones de lo escrito y lo leído puede ser pensada a partir de la noción de intertextualidad.

Leer el texto de Tatiana Sorokina y resolver las preguntas en grupos de no más de cuatro personas. Luego, poner en común las conclusiones con el resto de la clase. Tiempo de actividad: 45 min.

Del texto hacia la interrelación textual

LA INTERPRETACIÓN engloba distintos aspectos del complicado proceso de la lectura y la escritura donde estas aparecen estrechamente vinculadas entre sí. Tanto el enfoque pragmático como el generativo en la teoría de la interpretación revelan la relación íntima que existe entre los textos, lo que se especifica en términos de la *intertextualidad*. La esencia de la intertextualidad comúnmente se describe como la persistencia de un texto dentro de otros textos; la misma palabra *intertextualidad* indica que "un texto se refiere a otro texto o se encuentra en otro texto" (Mai, 1991: 51).

Cualquier discurso escrito desarrolla su profundo significado no desde una realidad interna, sino desde las relaciones "externas" con los demás textos. Es decir, el contenido de un texto no puede ser reducido al tamaño real de un libro o un artículo; al contrario, se extiende hasta formar un mundo textual prácticamente infinito. Por lo tanto, la característica principal de la intertextualidad consiste en la capacidad de un texto de estar vinculado, explícita o implícitamente, con los demás textos. Un texto acabado (impreso, por ejemplo) de este modo, se considera un elemento particular, insertado en toda la práctica o experiencia discursiva y no representa un objeto *per se* para estudiarlo como un sistema cerrado y hermético. En realidad, no existe ni un solo texto totalmente independiente y fuera del contexto sociocultural; cada texto está conectado a un "universo" textual. Lo que el texto no dice o dice de manera obscura, se revela en el nivel intertextual donde se reflejan las convivencias, fusiones e interferencias, por un

lado, y el dinamismo y flexibilidad interpretativa, por el otro. El propósito del texto no es cristalizar y revelar una estructura estática, sino trazar y rastrear todo el espacio escritural ("*otherness*") para adquirir una forma original mediante las repeticiones y transformaciones de otras estructuras textuales (Frow, 1990:45).

La interpretación de un discurso oral o escrito, por consiguiente, tiene un carácter dual, ya que "un texto es tanto la ocasión y el pretexto de la producción, como la meta para producir (otras) significaciones y conocimiento". La dualidad interpretativa muestra la dualidad de las concepciones del *autor* y del *lector*. El autor (futuro), en la etapa de idear su obra (*zámysel*), es un lector y se realiza tan solo como un autor potencial. Asimismo, el lector, en la etapa de percibir, comprender e interpretar una obra, también aparece en calidad del autor potencial, cumpliendo mientras tanto el papel del lector.

Del mismo modo, el fenómeno de la intertextualidad se presenta como un fenómeno de múltiples aspectos. No existe ni un solo autor sin su lector, como tampoco existe un texto fuera de una actividad generativa (sin el autor) y de una actividad pragmática (sin el lector). Entonces, el texto en general adquiere dos tipos de vinculaciones con otros textos: desde el punto de vista del lector y desde el punto de vista del autor. Así, por un lado, las relaciones intertextuales constituyen una base literaria (en el sentido amplio de la palabra y no solo de la literatura ficción) que, posteriormente, resulta en la obra escrita. Por el otro, una obra escrita se interpreta por medio de las referencias de distintas fuentes, lo que comprende la diseminación de la información textual de la obra y su asociación con distintas obras. Entre paréntesis, si el autor de un texto intencional esconde en su obra –muchas veces deliberadamente– los vínculos con otros textos, y da a su obra un efecto de novedad y originalidad, el lector, en el acto interpretativo, exterioriza y hace explícitos estos vínculos con todo el universo textual.

Siguiendo la terminología de Eco, se puede denominar a la intertextualidad del primer tipo intertextualidad *generativa* y a la del segundo, intertextualidad *pragmática*. Sin embargo, está claro que la distinción taxonómica, presentada por Eco, es totalmente condicional y solo es útil para destacar los dos enfoques diferentes en un análisis sistémico. La intertextualidad, siendo un fenómeno real e histórico, muestra su complejidad y dinamismo, que es difícil abarcar mediante una descripción parcial (analítica); pensar las relaciones entre un texto, como una unidad autosuficiente, con *otros* textos es prácticamente imposible, ya que estas relaciones van en muchas y distintas direcciones simultáneamente.

La noción de intertextualidad debilita el poder centralizante del libro originado por autor. El autor, en realidad, crea su obra basándose en distintos discursos y una pléyade de autores anteriores; más bien en toda información acumulada que se transmite de un texto a otro. De esta ma-

nera, cualquier autor es, en primer lugar, un coautor y un intérprete; la originalidad de cada autor es relativa y puede ser discutida. Ningún texto o libro se inventa, como no se inventa el propio lenguaje. Asimismo, una interpretación nueva es solo una citación nueva, directa o indirecta, de los textos diferentes, lo que transcribe la interpretación como un proceso de colocación de un texto antiguo en un contexto nuevo. En realidad, es cuestión de una tradición cultural que inviste a los libros o las frases de la singularidad autoral. Una idea original expresada en un texto es una siguiente interpretación, y cualquiera puede asimilarla y apropiarse de ella. La intertextualidad, a su vez, surge sobre la base de interpretación continua y no representa otra cosa que un permanente diálogo entre los textos; un diálogo, cuya visibilidad se encuentra bajo la mirada del lector.

(Sorokina, 2002, p. 165)

1. **¿Qué es la intertextualidad? ¿Cómo aparece en los textos académicos?**
2. **¿Cómo podría ejemplificarse la intertextualidad con alguno de los textos de este capítulo?**
3. **¿A qué se refiere Sorokina con la noción de "universo textual"?**
4. **¿Por qué la autora asegura que la interpretación de un discurso tiene un carácter dual?**
5. **Explicar la siguiente afirmación: "La noción de intertextualidad debilita el poder centralizante del libro originado por autor".**

Al principio del capítulo vimos que en la academia la construcción del conocimiento científico se desarrolla de una manera colectiva. Reescribir el texto que aparece al comienzo de este capítulo (la "Introducción") agregándole ideas personales (concluidas de los trabajos y lecturas que se realizaron hasta acá en la materia) y, por lo menos, dos párrafos en donde se hable de la intertextualidad y del autor como coautor. Agregar, además, de la manera que crea más conveniente, una cita del texto de Sorokina. Tiempo de la actividad de escritura: 40 min.

Bibliografía

Bibliografía obligatoria

Arnoux, E. N. (25 de abril de 2016). Normativa para la escritura académica. En Grupos de Investigación - Cátedra Semiología UBA - Citas. Recuperado de: http://www.escriturayllectura.com.ar/semiologia/n_citas.php#tipos.

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Federico Navarro, *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Beccaria, L. y Maurizio, R. (2010). Explorando un enfoque de regulaciones laborales y protec-

ción social para América Latina, *Revista de Economía Política de Buenos Aires*, Año 4, 7 y 8, 2010, pp. 103-144.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, *6*(20), 409-420.

Ferreiro, E. (2012). Pasado y futuro del verbo *leer*. En *Pasado y presente de los verbos* leer y escribir, Buenos Aires, República Argentina: Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Ferrer, C. (06 de abril de 2016). Comer sin celular, (Carta de lector). En *Diario de Cuyo*. Recuperado de: http://www.diariodecuyo.com.ar/participar/vercarta.php?carta_id=59696.

García Negroni, M. M., Stern, M. y Pergola, L. (Eds.). (2005 [2001]). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires, República Argentina: Santiago Arcos Editor.

García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". *Signos*, 41(66), pp. 5-31.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo.

Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan, The University of Michigan Press. Citado en Federico Navarro, Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En Federico Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, República Argentina: FFyL UBA, 2014

Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta educativa*, *26*(109), FLACSO/Noveduc.

Link, D. (2012). Elementos para la escritura de una monografía. En Daniel Link (*et al.*); compilado por Ezequiel Vila, *Citadme diciendo que me han citado mal*. Buenos Aires, República Argentina: EDEFYL, p. 85-100.

Marcial, N. A. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, *13*(63).

Massi, M. P. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista iberoamericana de Educación*, *36*(5).

Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 86⊠88). Barcelona, España: Graó.

Molero, R. (2015). Peter Nolan, *¿Está china comprando el mundo? Revista de Economía Crítica*, n.° 20, segundo semestre 2015, pp. 222-223. Recuperado de: http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n20/4.RicardoMolero_PeterNolan-China-conquistando-el-mundo.pdf

Monroy Gómez Franco, L. A. (12 de julio 2014). La economía del fútbol. *Paradigmas*. Recuperado de http://www.paradigmas.mx/la-economia-del-fútbol/.

Moretti, F. (2000) Conjeturas sobre la literatura mundial". *New Left Review* (edición en español), número 3, 65-76.

Moris, J. P. y Pérez, I. (2014). Las voces en la monografía. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 224-238). Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires. Recuperado de http://biblioteca.cefyl.net/node/29586.

Paenza, A. (14 de junio de 2009). El último teorema de Fermat. *Página 12*. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-14202-2009-06-14.html.
Pesce, G., Vigier, H. y Durán, R. (2012). Análisis teórico y empírico de los seguros ambientales en argentina. *Revista de Economía Política de Buenos Aires*. Año 6, vol. 11, 2012, p. 81-118.
RAE (Real Academia Española) (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado de http://lema.rae.es/dpd/?key=acentuaci%C3%B3n.
Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, España: Arco.
Roche, S. (21 de enero de 2016). La adicción digital, (Carta de lector). *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2016/01/21/opinion/1453386931_239356.html.
Sorokina, T. (2002). Intertextualidad e hipertextualidad. En *La tecnología del saber escrito: el hipertexto en el medio cibernético*, (pp. 165-168). México, México: UAM-A, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.
Vedoya, L. M. (viernes 08 de marzo 2013). Celulares en el aula", (Carta de lector). *La Nación*. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1561117-cartas-de-los-lectores.
Zaiat, A. (10 de mayo 2014). Guía Piketty. *Página 12*. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-245941-2014-05-10.html.

Bibliografía y recursos recomendados

BBC (1995-1996). El último teorema de Fermat (46'). En Horizon [serie de televisión]. Londres, Reino Unido de Gran Bretaña: BBC Two.
Klein, N. (2003). *No logo: el poder de las marcas* (documental). Fragmento. Recuperado de https://vimeo.com/22673331
Programa producido por la BBC de Londres en la serie Horizon, en la que se detallan las diversas etapas por las que pasó Andrew Wiles antes de la demostración del teorema. Producción subtitulada al español y editada para la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad Nacional Federico Villarreal en Lima - Perú.

Bibliografía complementaria

Bazerman, C. (2003). Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts. En C. Bazerman y P. Prior (eds.), *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). Mahwah, Estado Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
Foster Wallace, D. (2014). *Esto es agua*. Barcelona, España: Random House Mondadori.
Navarro, F. (2012). La cita bibliográfica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 179-192). Los Polvorines, República Argentina: UNGS. Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/502/en-carrera-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-y-profesionales.html.
Thompson, G. y Yiyun, Y. (1991). Evaluation in the Reporting Verbs Used in Academic Papers. *Applied Linguistics, 12*, 365-382.

Capítulo V

Construir afirmaciones

Alfredo A. Pisano

1. Consideraciones iniciales

Expresar de forma oral una posición propia y fundamentada a partir de las siguientes preguntas. Utilizar y referenciar conocimientos aprendidos en los capítulos previos. Tiempo aproximado: 30 min.

1. **¿Qué se entiende por *lengua*?**
2. **¿Qué se entiende por *discurso*?**
3. **¿En qué se diferencian los discursos académicos de los discursos de la vida cotidiana? ¿Qué sucede con los *discursos disciplinares*?**
4. **¿Cuáles son las características de los *discursos académicos*?**
5. **¿Qué son los *géneros discursivos*? Dar ejemplos de distintos géneros que puedan encontrarse en el ámbito académico.**
6. **¿Cómo se lee en el ámbito académico?**

Discurso y construcción del mundo

Desde la perspectiva lingüística sistémica funcional, el lingüista inglés Michael Halliday sostiene que el uso que los sujetos hacen de su lengua en el momento en que interactúan unos con otros produce una relación íntima entre las formas materiales de la lengua –es decir, el léxico y el sistema gramatical– y cada una de las necesidades personales y sociales de los hablantes, es decir, las funciones y significados que necesitan comunicar. Esta dinámica permite, entonces, comprender la lengua como un *fenómeno interaccional*. No obstante, cabe destacar que la lengua no es solo el instrumento fundamental que posibilita la puesta en práctica de las actividades comunicativas (hablar, leer, escribir...), sino también el mero hecho de *pensarlas*.

A su vez, el lingüista Norman Fairclough, desde la corriente del análisis crítico del discurso, observa que este *fenómeno interaccional* pone de manifiesto tanto las iden-

tidades y relaciones sociales como los sistemas de creencias de los hablantes, y denomina "discurso" a la lengua en uso. Por tal motivo, entonces, será el discurso quien contribuya a la constitución y transformación de la sociedad y la cultura a través de las representaciones del mundo, las identidades individuales y sociales, y las relaciones sociales de las personas. Desde esta perspectiva, hablar o escribir será la materialización de un discurso que dará cuenta del conocimiento que quien lo produzca tendrá del mundo que lo rodea (de su idea de ese mundo). Así, producir un discurso será equivalente a *construir una afirmación* sobre el mundo y las posibles relaciones que los sujetos hablantes establezcan con él.

Leer el siguiente texto de Norman Fairclough y resolver por escrito las siguientes preguntas en grupos de dos a cuatro personas. Luego, socializar en el curso las respuestas. Tiempo aproximado: 45 min.

Es importante evitar el énfasis unilateral tanto en las propiedades repetitivas como en las propiedades creativas del texto. Todo texto es en parte repetición y en parte creación, y funciona como un espacio de tensión entre fuerzas centrípetas y fuerzas centrífugas (Bajtín, 1981, y 1986). Los textos varían en el peso relativo de estas fuerzas según su condición social, de forma tal que algunos textos serán relativamente normativos mientras que otros serán relativamente creativos. Las fuerzas centrípetas surgen de la necesidad de utilizar, durante la producción del texto, convenciones dadas de dos tipos principales: un lenguaje, y un orden del discurso –es decir, una estructuración históricamente particular de prácticas discursivas (de producción textual) (véase más adelante). En concreto, obviamente uno debe usar palabras y estructuras clausales del inglés al producir un texto en inglés, y uno tiene que elegir entre los géneros y discursos disponibles en el orden del discurso. Las fuerzas centrífugas provienen de las especificaciones de la situación particular de producción textual, es decir, del hecho de que las situaciones no se repiten indefinidamente, sino que, por lo contrario, son indefinidamente novedosas y problemáticas en distintas maneras. Los textos negocian las contradicciones socioculturales y, en términos generales, las "diferencias" (Kress, 1988) generadas en las situaciones sociales, constituyendo, de hecho, una forma de representar las luchas sociales. Por ejemplo, con respecto a la función ideativa, los sujetos tratan de forma textual las contradicciones o diferencias en sus creencias, conocimientos y representaciones. Con respecto a la función interpersonal, los textos negocian las relaciones sociales entre sujetos en circunstancias de duda o réplica, y los sujetos intentan resolver textualmente, a través de su uso del lenguaje, los dilemas que enfrentan al definir sus propias identidades (Billig *et al.*, 1988). El productor de un texto solo cuenta con convenciones lingüísticas y órdenes del discurso ya dados como recursos

para lidiar con las fuerzas centrífugas aunque puede utilizar estos recursos en formas novedosas, generando, por ejemplo, nuevas configuraciones de géneros y discursos (véase más adelante).

La tensión entre repetición y creación, entre fuerzas centrípetas y centrífugas, se manifiesta en diversos grados de homogeneidad o heterogeneidad en las formas y significados textuales. Un texto relativamente homogéneo es relativamente consistente en sus aspectos semántico y formal –una construcción consistente de relaciones entre el productor del texto y su audiencia a través del texto puede realizarse parcialmente, por ejemplo, a partir de regularidades de modalidad–. Un texto relativamente heterogéneo puede, en contraste, construir relaciones textuales entre el productor y su audiencia de formas diversas y contradictorias, parcialmente realizadas en modalidades irregulares y en pugna. La heterogeneidad de los textos codifica contradicciones sociales. Es esta la propiedad textual que hace de los textos indicadores sensibles a los procesos y al cambio sociocultural al que me refería más arriba al discutir el concepto de textura. Las contradicciones sociales pueden, incluso, condensarse en colocaciones léxicas particulares dentro los textos, es decir, en patrones particulares de co-ocurrencia y previsibilidad mutua entre palabras, por ejemplo, el par cultura empresarial.

(Fairclough, 1995, pp. 7-8; traducción de Federico Navarro)

1. **¿Cuál es la diferencia entre las fuerzas centrípetas y centrífugas?**
2. **¿De qué manera las luchas sociales se manifiestan en los textos?**
3. **Brindar un ejemplo de fuerza centrípeta y uno de fuerza centrífuga en los textos que han escrito en la universidad.**

2. La lexicografía

En grupos de dos a cuatro personas, discutir las siguientes preguntas y tomar apuntes de los principales consensos del grupo. Luego, socializar las posiciones con el resto del curso. Tiempo aproximado: 30 min.

1. **¿Qué diccionarios o enciclopedias usan? ¿Con qué finalidad?**
2. **¿Qué utilidad tienen los diccionarios y las enciclopedias? ¿Cómo se relacionan con la premisa de *construir afirmaciones*?**
3. **¿Qué habilidades y conocimientos se requieren para consultar diccionarios y enciclopedias?**
4. **¿Qué elementos de diccionarios y enciclopedias permiten saber si la información que contienen es válida?**
5. **¿Existen diferentes tipos de diccionarios y enciclopedias?**
6. **¿Es posible distinguir el público al que están dirigidos los diccionarios y las enciclopedias?**
7. **¿Quién escribe los diccionarios y las enciclopedias? ¿Con qué fin?**

Leer las siguientes definiciones del término "economía" y responder el cuestionario. Tiempo aproximado: 45 min.

En el capítulo III, se aprendió y discutió el uso adecuado de fuentes en la enciclopedia *online* Wikipedia.

— Enciclopedia *Castel 3* (1993)

Economía: n. f. 1. Administración recta y prudente de los bienes. 2. Riqueza pública. - *Economía política*. Ciencia que estudia las leyes que regulan la producción, la distribución de la riqueza. v. ENCICL. 3. Estructura o régimen de alguna organización o institución. 4. Escasez o miseria. 5. Ahorro de trabajo, tiempo, dinero, etc., para su buena distribución. 6. pl. Reducción de gastos en un presupuesto. | **económico, a** adj. 1. Perteneciente o relativo a la economía. 2. Que es comedido en los gastos. 3. Miserable. 4. Poco costoso. | **economista** n. Persona versada en economía política o que se dedica a ella.

ENCICL. Con el Renacimiento la *economía política* (la palabra aparece en 1615) se convierte en una rama autónoma del pensamiento, desligada de la filosofía y exclusivamente dedicada a la creación y circulación de los bienes materiales a escala nacional (de allí la asociación de las dos palabras economía y política). Esta conjunción perdurará hasta el final de la primera mitad del s. xx. Debido al desarrollo del socialismo y al crecimiento de los intercambios internacionales que desligaron el pensamiento político del ámbito meramente nacional, la economía política se convirtió en *ciencia económica*; esta mutación se vio facilitada por la utilización cada vez más frecuente de la estadística y por la introducción de las matemáticas en la investigación económica. Durante mucho tiempo (y de hecho hasta la publicación en 1936 de la *Teoría general del empleo, del interés y de la moneda*, de Keynes), la mayoría de los especialistas pensaron que, en una economía de mercado, el volumen de la producción se iba estableciendo automáticamente en un período largo, y se mantenía así el pleno empleo de la mano de obra. Keynes descubrió que los equilibrios de subempleo también podían ser duraderos. Los economistas intentaron entonces determinar las condiciones del equilibrio general a escala macroeconómica.

Real Academia Española (RAE)

Economía:

Del lat. mediev. *oeconomia,* y este del gr. *οἰκονομία oikonomía,* de *οἶκος oîkos* 'casa' y *νέμειν némein* 'distribuir', 'administrar';*cf*. lat. *oeconomia* 'disposición de una obra literaria'.

1. f. Administración eficaz y razonable de los bienes.

2. f. Conjunto de bienes y actividades que integran la riqueza de una colectividad o un individuo.

3. f. Ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos.

4. f. Contención o adecuada distribución de recursos materiales o expresivos.

5. f. Ahorro de trabajo, tiempo u otros bienes o servicios.

6. f. pl. Ahorros mantenidos en reserva.

7. f. pl. Reducción de gastos anunciados o previstos.

economía animal
1. f. Zool. Conjunto armónico de los aparatos orgánicos y funciones fisiológicas de los cuerpos vivos.
economía cerrada
1. f. economía que establece restricciones comerciales que la aíslan en alto grado del intercambio con el exterior.
economía de escala
1. f. Abaratamiento de los costes unitarios de un producto, logrado al aumentar la cantidad total producida.
economía de mercado
1. f. Abaratamiento de los costes unitarios de un producto, logrado al aumentar la cantidad total producida.
economía del bienestar
1. f. Economía que tiene como objetivo global extender a todos los sectores sociales los servicios y medios fundamentales para una vida digna.
economía dirigida
1. f. Sistema en el que el Gobierno fija los objetivos que han de alcanzar los agentes económicos y sus límites de actuación.
economía mixta
1. f. Sistema económico en el que parte de las decisiones se atienen a objetivos y límites impuestos por la autoridad central, adoptándose las restantes según los mecanismos de mercado.
economía planificada
1. f. Sistema económico en el que la mayoría de las decisiones se rigen por los planes periódicos de la autoridad central.
economía política
1. f. p. us. economía (→ciencia).
economía sumergida
1. f. Actividad económica practicada al margen de los cauces legales, sin figurar en los registros fiscales ni estadísticos.
economías externas
1. f. pl. Beneficios de una empresa logrados indirectamente por el mero hecho de encontrar en su entorno medios de producción accesibles o empresas con actividades conexas.

Wikipedia
Economía

La **economía** (del latín: *oeconomĭa*, y este del griego: *οἰκονομία oikonomía*, de *οἶκος*oîkos, 'casa', y *νόμος nomos*, 'ley') es la ciencia social que estudia:

La extracción, producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios.

La forma o medios de satisfacer las necesidades humanas mediante los recursos disponibles, que siempre son limitados.

Con base en los puntos anteriores, la forma en que individuos y colectividades sobreviven, prosperan y funcionan.

A quien estudia y analiza la economía profesionalmente se le conoce como economista.

Entendiendo lo expresado anteriormente, se podría definir la economía como la ciencia que estudia "cómo se organiza una sociedad para producir sus medios de existencia que, distribuidos entre sus miembros y consumidos por ellos, permiten que la sociedad pueda producirlos de nuevo y, así, sucesivamente, proveyendo con ello, de una forma constantemente renovada, la base material para el conjunto de la reproducción de la sociedad en el tiempo".

Más allá del tradicional enfoque en la producción, distribución y consumo en una economía, el análisis económico se ha aplicado a lo largo de la sociedad, como en negocios, finanzas, cuidado de salud, y gobierno. Los análisis económicos se pueden aplicar a asuntos tan diversos como el crimen, educación, la familia, el derecho, la elección pública, la religión, instituciones, guerra, la ciencia, y el medio ambiente. En el cambio al siglo XXI, el expansivo dominio de la economía en las ciencias sociales se ha descrito como el imperialismo de la economía.

El fin último de la economía es mejorar las condiciones de la vida de las personas en su vida diaria.

1. **¿A qué género discursivo pertenecen los textos en cuestión? ¿Qué función cumple cada uno de ellos?**
2. **¿Cuál es el tema que abordan? De las distintas definiciones del término "Economía", ¿cuáles podrían pertenecer a la entrada de diccionario, cuáles a la entrada enciclopédica y cuáles a ninguna de ellas? Justificar.**
3. **¿Quién es el emisor y el destinatario en cada caso? ¿Cómo se construyen en el texto?**
4. **¿Qué característica posee la voz autoral en cada una de las definiciones? Resaltar similitudes y diferencias.**
5. **Sustraer una definición común de "Economía", redactarla y leerla en clase.**

La lexicografía es la disciplina encargada de sistematizar una colección y explicar todas las palabras de una lengua. Sin embargo, no se encarga solamente de compilar

diccionarios, sino que su ámbito se expande también a los aspectos relacionados con las estructuras formales de los términos, su tipología, los métodos de compilación y los vínculos existentes con otras disciplinas (ya sean del ámbito lingüístico o no). Dentro de los géneros discursivos fundamentales de la lexicografía se distinguen la *entrada de diccionario* y la *entrada enciclopédica*. Ambos géneros comparten características en lo relativo a los siguientes aspectos:

- La facilidad de acceso a la información: la información debe presentar algún tipo de orden (como, por ejemplo, el alfabético para el soporte papel y el buscador para la web) que facilite el acceso a cada entrada.
- La síntesis: la información presente en la entrada debe condensarse.
- La impersonalización: los datos y los hechos deben presentarse de manera objetiva, evitando puntos de vista personales, opiniones y juicios de valor, así como cualquier otra huella que evidencie la posición del escritor.
- La posibilidad de que la composición del texto corresponda más a un grupo de autores que a uno único.

También comparten características en lo referente al plano de los contenidos, en tanto se espera que estos sean como se detalla a continuación:

- De interés universal: La información debe ser accesible para cualquier persona que la requiera.
- Atemporales: Debe evitarse información efímera y pasajera.
- Que estén organizados de lo general a lo concreto (pero, como se verá en este apartado, aquí también es posible encontrar distinciones genéricas).

Si bien la función explicativa es predominante de los géneros en cuestión, las características comunes para ambos no se exponen de la misma manera en cada caso. Una distinción fundamental entre el diccionario y la enciclopedia es la extensión y la profundidad con la que en ellos se desarrolle cada concepto: el diccionario será siempre más acotado que la enciclopedia, que presenta un nivel de complejidad mayor. Por su parte, si los contenidos, en lugar de apuntar a un público universal, se dirigen a un grupo o público particular, la distinción será la del diccionario o enciclopedia especializado/a; en este caso, los significados de cada entrada se orientarán al uso del campo específico al que apuntan, por lo que existen, por ejemplo, diccionarios y enciclopedias filosóficas, literarias, médicas, económicas, etcétera.

Debatir las siguientes cuestiones entre toda la clase. Tiempo estimado: 20 min.

1. **¿Qué relación puede establecerse entre los diccionarios y las enciclopedias y la construcción de afirmaciones?**
2. **¿Cómo se vinculan las afirmaciones brindadas por los diccionarios y las enciclopedias con la *autoridad* y el *adoctrinamiento*? Explicar.**
3. **¿Son los diccionarios o las enciclopedias utilizadas en el ámbito científico-académico? Explicar de qué depende su uso en ese contexto y cómo se puede llevar a cabo.**

4. ¿Qué similitudes y diferencias pueden relevarse entre los mecanismos para construir y validar afirmaciones de los diccionarios y enciclopedias y los mecanismos del amplio panorama de géneros pertenecientes estrictamente al ámbito científico-académico?

Se recomienda revisar los *procedimientos de impersonalización*, explicados en el capítulo I.

Leer el resumen del "Capítulo XV. Funciones del dinero" del libro *Economía: principios y aplicaciones*, de Francisco Mochón y Víctor Becker. Luego, redactar una entrada del término "dinero" para incluir en un diccionario enciclopédico especializado. Para realizar la escritura de la entrada, tomar en cuenta el instructivo que aparece a continuación. Por último, compartir en clase y hacer ajustes. Tiempo estimado para desarrollar la actividad: 20 min para leer el texto, 40 min para la escritura y 20 min para corregir en clase.

- El **dinero mercancía** es un bien que tiene el mismo valor como unidad monetaria que como mercancía.
- El **dinero signo** es un bien que tiene un valor muy escaso como mercancía, pero que mantiene su valor como medio de cambio porque la gente tiene fe en que el emisor responderá de los pedazos de papel o de las monedas acuñadas y cuidará que la cantidad sea limitada.
- El **dinero legal** es el dinero signo emitido por una institución que monopoliza su emisión; adopta la forma de moneda metálica o billetes. El dinero bancario está constituido por los depósitos de los bancos que son aceptados generalmente como medios de pago.
- La **cantidad de dinero u oferta monetaria** se define como la suma del efectivo en manos del público (billetes y monedas), es decir, la cantidad de dinero que poseen los individuos y las empresas más los depósitos en los bancos.
- Los **activos son líquidos** si pueden venderse rápidamente con un bajo costo y es seguro su valor monetario.
- Se considera **saldos reales** al valor de las posesiones de dinero, medido este en función de su poder adquisitivo.
- La demanda de dinero se debe fundamentalmente a la necesidad de tener un medio de cambio, es decir, a la demanda para transacciones. Tenemos efectivo y cuentas corrientes para comprar bienes y pagar las facturas. Cuando se incrementan el ingreso y el valor monetario de los bienes que compramos, se incrementan también las transacciones y, por lo tanto, demandamos más dinero.

  La demanda de dinero para transacciones también es sensible al costo de tener dinero. Cuando las tasas de interés de otros activos suben en relación con el de este, los individuos y las empresas tienden a reducir sus saldos monetarios.
- Los **bancos comerciales** son instituciones financieras que tienen autorización para aceptar depósitos y para conceder créditos. Sus reservas son activos disponibles inmediatamente para satisfacer los derechos de los depositantes de los bancos. El coeficiente de reservas es el cociente entre las reservas y los depósitos.
- El **proceso de expansión múltiple de los depósitos bancarios** consta de dos partes: 1) el Banco Central determina la cantidad de reservas que deben mantener los bancos comerciales, y 2) tomando estas reservas como punto de partida, el sistema bancario las transforma en una cantidad mucho mayor de dinero bancario. El dinero en efectivo más este dinero bancario constituyen la oferta monetaria.
- El **multiplicador del dinero bancario** es igual al cociente entre los nuevos depósitos y el aumento de las reservas.
- Los bancos pueden expandir el volumen de depósitos bancarios mediante el proceso de expansión múltiple de los depósitos bancarios por medio de la concesión de nuevos créditos. La explicación del proceso radica en que los bancos mantienen como reservas solo un porcentaje de los depósitos.

(Mochón & Becker, 2008, p. 362)

Pasos por seguir para escribir una entrada enciclopédica:

1. Buscar y seleccionar la información: Las fuentes deben ser autorizadas y constatables.
2. Leer las fuentes. Tomar notas de los aspectos claves. Revisar vocabulario desconocido.

3. Realizar un esquema para organizar la información seleccionada que se incluirá en la entrada de enciclopedia. Estos elementos pueden ser los siguientes: la definición general del elemento (ejemplo, "dinero"); una breve reseña histórica del elemento (si es relevante); las distintas perspectivas y formas de comprender el elemento (si es relevante), y los distintos conceptos asociados al elemento (ejemplo, "dinero como mercancía y como signo").
4. Considerar a qué público está dirigida la enciclopedia: El grado de profundidad con que se presentará la información, así como el estilo, la extensión y el empleo de cualquier elemento extra que rodee al texto dependerán de ello.
5. Realizar un borrador.
6. Leer el borrador con el compañero o el equipo. Reformularlo contemplando aspectos como el grado de impersonalización, la claridad, el orden (intentar usar oraciones cortas y simples que mantengan el orden sujeto-verbo-objeto), el uso de vocabulario preciso, el empleo del tiempo presente de indicativo y el uso de formulaciones propias y referencias a fuentes (no cometer plagio).
7.

Buscar en la web por lo menos tres fuentes que desarrollen la noción de "mercado" –pueden ser tanto textos académicos como de divulgación– y redactar una entrada enciclopédica para incluir en un manual de economía dedicada a estudiantes de nivel secundario. La actividad debe entregarse en forma impresa y tener una extensión aproximada de una carilla, con las siguientes condiciones: hoja A4, letra Times New Roman, cuerpo 12, interlineado 1,5.

Antes de realizar la actividad para el hogar, repase lo referido a *fuentes* en los capítulos III y IV.

3. Reformulación

En grupos de dos a cuatro personas, discutir las siguientes preguntas y tomar apuntes de los principales consensos del grupo. Luego, socializar las posiciones con el resto del curso. Tiempo aproximado: 30 min.

1. ¿Qué se entiende por *reformular*?
2. ¿En qué situaciones y con qué fin se reformula un mensaje? Explicar y ejemplificar.
3. ¿Qué estrategias y procedimientos pueden emplearse para reformular un mensaje? Ejemplificar.
4. ¿Qué significa que una afirmación o un texto sea *original*? Justificar.
5. ¿Qué implica reformular en la universidad? Mencionar algunos contextos académicos en los que tenga lugar este procedimiento.
6. ¿Cuáles serían las características de la reformulación para la confección de las entradas de diccionarios y enciclopedias? ¿De qué manera se utilizan las fuentes?

El objetivo de la actividad previa es discutir las posibilidades de presentar la misma información de forma diferente según condiciones contextuales e intereses particulares, así como indagar en los recursos y estrategias de reformulación conocidos por los estudiantes antes de ahondar en el tema. También se busca poner en crisis una noción de "originalidad" asociada a decir algo absolutamente nuevo y sin dar cuenta de las fuentes previas que trataron una temática.

▲▼

En el momento de producir un mensaje o volver a producirlo, tener en cuenta las nociones referentes a *variedades*, *registros* y *lectos* estudiadas en el capítulo I y las ejercitaciones preliminares sobre reformulación trabajadas en el capítulo III.

Leer el siguiente fragmento del libro *Alternativas al capitalismo/colonialismo del siglo XXI* del Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo, y responder al cuestionario. Tiempo estimado: 45 min.

> 13 | El discurso dominante suele interpretar el derecho a la salud como el acceso a instalaciones y equipos médicos. Sin embargo, en primer lugar, el derecho a la salud es el derecho a vivir en condiciones que no nos causen enfermedades, y solo en segundo lugar, el derecho a ser atendidos dignamente, cuando ya estamos enfermos. Algo similar sucede con el derecho a la educación, que con mucha facilidad se reduce al derecho a tener escuelas equipadas con computadoras, o a lo mejor a la acumulación de datos cuantificables y títulos; es decir, enfatiza en los aspectos materiales y cuantitativos, cuando debería, en primer lugar, contemplar que los jóvenes puedan desarrollar una conciencia crítica para entender y cuestionar el mundo en el que viven, ubicarse y aportar en su propia comunidad, conocer su propia historia, saber vivir y convivir en su entorno. (Véase De Sousa Silva, 2004.)
>
> (Lang, 2013, pp. 18-19)

1. **Escribir un resumen de dos líneas del texto que pueda servir como título y subtítulo.**
2. **¿Qué es el *discurso dominante*? Responder apelando a los conocimientos previos que tenga al respecto.**
3. **¿Cuáles son las similitudes entre el derecho a la salud y el derecho a la educación? Responder con sus propias palabras.**
4. **¿A qué género pertenece el texto? ¿En qué medida corresponde a una entrada de diccionario o enciclopédica? Justificar.**
5. **¿Es posible distinguir *términos técnicos*? Subrayarlos. ¿A qué disciplina podría pertenecer cada uno de ellos?**
6. **¿Es posible identificar elementos textuales que posibiliten "decir lo mismo de otra manera"? ¿Cuáles son? ¿Qué ideas vinculan?**

7. **¿Qué elementos textuales indican el punto de vista, la opinión o el juicio de valor del sujeto que produjo ese discurso?**

Algunas consideraciones teóricas para pensar la reformulación

La *reformulación* es un procedimiento de organización del discurso que permite al hablante volver sobre un texto o segmento anterior (al que denominaremos *texto fuente*) para reinterpretarlo y presentarlo de una manera distinta. Este procedimiento puede ser llevado a cabo por el hablante/escritor cuando considera que la formulación elegida para comunicar algo no expresa de modo adecuado lo que pretende transmitir y, por tanto, emplea una nueva formulación lingüística más acorde con su intención comunicativa; pero también puede ser su interlocutor quien vuelva sobre ese enunciado y le asigne una nueva interpretación, por suponer que a partir de ese primer miembro no se comprende adecuadamente lo dicho (Garcés Gómez, 2006).

En una primera instancia, la reformulación puede escindirse en *imitativa* y *explicativa*, siguiendo los parámetros expuestos por Catherine Fuchs (1994). La reformulación imitativa implica la replicación de los rasgos formales del texto fuente para producir un *texto nuevo*; la reformulación explicativa es la restitución, la explicitación o la expansión para un interlocutor del contenido del texto fuente. En otras palabras, la reformulación imitativa equivale a "decir de la misma manera algo distinto" y la reformulación explicativa equivale a "decir lo mismo de manera diferente". Por otra parte, dado que la reformulación puede entenderse como la posibilidad de que un sujeto hablante/escritor tiene de restituir un mensaje bajo una forma inteligible a su interlocutor/lector, presenta dos dimensiones: una *didáctica*, cuya finalidad es la de informar, comprender o hacer comprender un texto; y una *argumentativa*, cuya finalidad es la de influir o dirigir la conducta del destinatario (Narvaja de Arnoux, 2004).

Entonces, ¿cuáles son las razones que motivan la reformulación? Para María Pilar Garcés Gómez (2006), la reformulación es un procedimiento de reinterpretación discursiva que permite al hablante/escritor formular de nuevo su mensaje para que su interlocutor lo interprete de modo adecuado. De aquí se desprende además su carácter polifónico, ya que reformular implica introducir un nuevo punto de vista coincidente o no con el del segmento de referencia; por lo tanto, las razones motivadoras de la reformulación pueden ser la *explicación*, la *recapitulación*, la *reconsideración*, la *separación* y la *corrección* del texto fuente.

Este tipo de razones son fundamentales en el discurso académico. Los aportes de estudiantes y expertos no son manifestaciones aisladas y totalmente novedosas, sino que siempre deben vincularse con lo que ya se ha investigado, demostrado o propuesto. Ese vínculo puede ser de reafirmación o de distanciamiento, de refuerzo de lo dicho previamente o de crítica y ataque. Pero, en cualquier caso, los textos académicos obligatoriamente se construyen sobre afirmaciones previas. Esas afirmaciones deben ser correctamente citadas y referenciadas para no ser consideradas simple plagio.

Ahora bien, de acuerdo con el tipo de relación que la reformulación tenga con el texto fuente, estaremos ante una *relación de equivalencia discursiva* o una *relación de distanciamiento discursivo*. En el primero de los casos, se establece un parentesco semántico entre los enunciados o en las relaciones inferenciales que llevan a considerar que el texto fuente debe interpretarse en el sentido que se manifiesta en el texto reformulado; mientras que, en el segundo caso, la relación es de distanciamiento del texto reformulado con respecto al texto fuente (distanciamiento *gradual*). Esta diferencia, en lo formal, estará pautada por *marcadores discursivos* y, siguiendo a la clasificación propuesta por Garcés Gómez (2006), pueden agruparse en equivalencia discursiva y distanciamiento discursivo.

Equivalencia discursiva

- Parentesco semántico (explicar, definir, especificar, denominar, y rectificar lo expresado previamente): *Es decir, o sea, esto es, a saber...*
- Relaciones inferenciales (modo en que hay que interpretar lo expresado anteriormente): *Mejor dicho, mejor aún, más bien...*

Distanciamiento discursivo

- Marcadores de recapitulación (tratan de englobar en un último segmento lo expresado en segmentos anteriores): *en suma, en resumen, en síntesis, en conclusión, en fin...*
- Marcadores de reconsideración (suponen una reconsideración de los segmentos anteriores y la formulación de un nuevo punto de vista que reúne tanto elementos concordantes como discordantes): *en definitiva, después de todo, en resumidas cuentas, al fin y al cabo, después de todo, a fin de cuentas...*
- Marcadores de distanciamiento (suponen la pérdida de pertinencia de una parte o todo lo expresado anteriormente): *de todos modos, de todas formas, de todas maneras, de cualquier modo, de cualquier forma, de cualquier manera...*

Reelaborar el siguiente fragmento (adaptado para esta actividad) del artículo "Comportamiento ciudadano organizacional y RSE" de Arredondo Trapero, Rosas Ferrer y Villa Castaño, utilizando marcadores discursivos de reformulación, con el fin de incluirlo en un informe de lectura como argumento que exprese una relación de parentesco semántico (*equivalencia discursiva*).Tiempo estimado: 30 min.

En la fase de voluntariado intra-organizacional la empresa promueve entre sus colaboradores programas de voluntariado con una OSC (Organiza-

ción de la Sociedad Civil) con la que tiene un vínculo estratégico. Asigna horas de la jornada laboral para que el colaborador participe en causas sociales y aprovecha su infraestructura y su capital humano para apoyar las iniciativas de responsabilidad social. A diferencia del voluntariado intra e inter-organizacional, el extra-organizacional lo realizan los colaboradores fuera de la jornada laboral, en su tiempo libre, y produce un mínimo beneficio a la organización. El voluntariado inter-organizacional y el extra-organizacional están vinculados a programas sociales, en los que el colaborador se interesa por una causa específica y la empresa participa de alguna forma. Debido al reducido apoyo, las organizaciones beneficiadas no reciben colaboración en forma sostenible, solo los esfuerzos de los colaboradores voluntarios.

(Arredondo Trapero, Rosas Ferrer & Villa Castaño, 2011, p. 225; fragmento adaptado)

4. Nominalización, puntuación y subordinación para reformular

La reformulación no solo puede llevarse a cabo mediante marcadores discursivos, sino también a partir de distintas estrategias, como la de emplear enunciados generales y nominalizaciones, o bien realizar una reelaboración desde la puntuación del texto o de la subordinación entre los planos enunciativos.

Nominalización

La nominalización permite derivar un sustantivo de un verbo o adjetivo para nombrar una actividad-estado (permutar → permutación) o para nombrar uno de los argumentos del verbo o adjetivo (permutar → permutado). También cabe precisar que la nominalización puede producir un efecto de generalización en el enunciado, ya que implica una pérdida de información argumental, circunstancial, temporal, modal y aspectual.

Completar el siguiente cuadro con sus respectivas nominalizaciones. Luego, elaborar una afirmación utilizando cada uno de los siguientes términos: "inversión", "cotización", "globalización" y "retribuible". Por último, reelaborar cada una de esas afirmaciones aplicando la estrategia de nominalización para cada término. Tiempo estimado: 45 min.

Verbo	*Sustantivo*	*Adjetivo*
Gastar		
	Ajuste	
Invertir		
		Convertible
Gestionar		
		Evaluado
Balancear		
Equilibrar		
	Regulación	
Archivar		
	Cotización	
Producir		
Aplicar		
		Monopolizado
		Retribuible
Competir		
	Globalización	
	Crecimiento	

Enunciado general

Una manifestación de la nominalización sumamente frecuente para escribir un texto es el enunciado general. Esta estrategia permite reemplazar información extendida por otra más amplia que interprete lo que en el texto aparece con detalle. Es decir, el enunciado general *representa* el significado de términos más detallados. De esta forma, se encapsula lo dicho previamente, se le atribuye una etiqueta que muestra la visión del escritor, y se posibilita seguir con el razonamiento y desarrollo del texto. En el siguiente ejemplo, los enunciados generales en negrita remiten a las afirmaciones previas subrayadas:

> El equipo económico del gobierno de Macri, encabezado por Prat-Gay, pretende instalar la idea de que los salarios deberían aumentar en torno del 25 por ciento. La lógica incluye que los trabajadores formales tendrían, además, un beneficio extra por una menor carga del Impuesto a las Ganancias que preparan en la AFIP. **La propuesta** no resulta convincente si se tiene en cuenta que **ese tributo** recae sobre uno de cada 10 asalariados, al tiempo que los precios, en particular de los alimentos, anotaron fortísimas subas tras la devaluación, y falta todavía que comience el aumento de las tarifas y otros servicios privados.
> (*La batalla de las paritarias*, por Federico Kucher. *Página 12* 6/01/2016).

De forma individual, leer los siguientes fragmentos textuales y rellenar los espacios en blanco con enunciados generales que puedan sustraerse del significado del texto subrayado. No hay una única respuesta posible. Tiempo estimado: 30 min.

Fragmento 1

1) A finales del siglo XVIII y principios del XIX, Adam Smith, primero, y David Ricardo, después, investigaron las causas del comercio internacional tratando de demostrar los beneficios del libre comercio. Smith sostenía que, con el libre comercio, cada país podría especializarse en la producción de aquellos bienes en los cuales tuviera una ventaja absoluta (o que pudiera producir de manera más eficiente que otros países) e importar aquellos otros en los que tuviera una desventaja absoluta (o que produjera de manera menos eficiente). _____ conduciría a un incremento de la producción mundial, el cual sería compartido por los países participantes en el comercio.

(González Blanco, 2011, p. 104)

Fragmento 2

2) Así, se asemeja al monopolio en que la empresa individual produce una gran cantidad de productos disímiles que los consumidores consideran algo diferente de los ofrecidas por la competencia (puede ser el diseño, una marca, un atributo, etcétera) por lo que la empresa tiene cierto margen para fijar los precios sin temer que los consumidores compren inmediatamente en la competencia por pequeñas diferencias de precio. Pero, al mismo tiempo, aunque estas _____ no sean exactamente iguales, se sustituyen mutuamente, por lo que cada empresa sigue haciendo frente a la competencia de otros proveedores del mismo sector de producción.

(González Blanco, 2011, p. 112).

Fragmento 3

3) El comercio exterior de China viene ampliándose ininterrumpidamente desde la apertura de su economía en 1979. _____ comenzó con relativa lentitud en los años ochenta, al flexibilizarse los complejos controles generalizados sobre las importaciones y las exportaciones.

(Prasad & Rumbaugh, 2003, p. 46).

Fragmento 4

4) Sin embargo, los beneficios del comercio exterior no se distribuyen de manera uniforme en todo el territorio. Por ejemplo, las zonas costeras como el delta del río de las Perlas (que incluye la provincia de Guangdong) y el delta del río Yangtze (en los alrededores de Shanghai) fueron las más beneficiadas. Algunas _____ reflejan simplemente

diferencias en las ventajas comparativas o su ubicación y pese a que probablemente persistan, la creciente competencia en transporte y servicios conexos que el comercio exterior estimula podría reducir los costos de transporte, sobre todo en las zonas rurales más remotas, y contribuir a una mayor integración de las regiones del país.

(Prasad & Rumbaugh, 2003, p. 47)

Puntuación y subordinación

Con el empleo de los signos de puntuación se posibilita el señalamiento de pausas, matices de sentido y entonación de un discurso escrito, para su debida interpretación. Una distinción básica que hay que tomar en cuenta es entre la coma y el punto. La coma se utiliza para marcar elementos que se han desplazado de lugar dentro de la oración (como "A primera hora, ..."), para marcar aclaraciones (como "Halliday, el lingüista inglés, ...") o para ciertos conectores frecuentes en discurso académico (como "Sin embargo, ..."), entre otros usos. El punto se utiliza para separar unas oraciones de otras y, por este motivo, la mayoría de los fragmentos que estén separados por puntos deben incluir un verbo conjugado (como "plantea").

Por su parte, la subordinación es un tipo de relación sintáctica que une dos o más elementos sintácticos de distinto nivel o función, dependiendo uno del/de los otro/s. Así, es posible encontrar una o más oraciones dentro de otra; las oraciones incluidas se denominarán *subordinadas* y la incluyente, *oración principal*. También cabe destacar que, de acuerdo con la función sintáctica que dichas oraciones subordinadas cumplan dentro de la principal, se las podrá clasificar en tanto a su carácter sustantivo (generalmente cumpliendo función de sujeto u objeto directo), adjetivo (complementando al núcleo sustantivo), o adverbial (brindando información contextual al verbo principal).

Dentro de los textos académicos, generalmente, las oraciones subordinadas sustantivas van acompañadas de *verbos declarativos* (como "afirmar") e incluidas por las partículas *que* o *si* y se emplean para introducir citas en *estilo indirecto*. Por ejemplo, si se pretendiese introducir el siguiente enunciado en un informe de lectura:

El discurso dominante suele interpretar el derecho a la salud como el acceso a instalaciones y equipos médicos. Sin embargo, en primer lugar, el derecho a la salud es el derecho a vivir en condiciones que no nos causen enfermedades, y solo en segundo lugar, el derecho a ser atendidos dignamente, cuando ya estamos enfermos.

(Lang, 2013, pp. 18-19)

Algunas posibilidades serían las siguientes:

Verbo declarativo + *que* incluyente:
Al respecto, Lang (2013) *advierte/sostiene/afirma/declara/argumenta que* el discurso dominante interpreta frecuentemente que el derecho a la salud es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos, aunque se lo debe comprender principalmente como un derecho a vivir en condiciones salubres y, recién entonces, como el derecho a recibir una atención digna cuando se haya contraído una enfermedad.

Verbo declarativo + *si* incluyente (tiene el valor de una *interrogación indirecta*):
Al respecto, Lang (2013) *se pregunta/problematiza/cuestiona/plantea si* el discurso dominante no debería interpretar el derecho a la salud como un derecho a vivir en condiciones salubres en lugar de interpretarlo como un derecho a acceder a instalaciones y equipos médicos cuando ya se hubo contraído una enfermedad.

Un listado posible de *verbos declarativos* sería el siguiente: aclarar, admitir, afirmar, añadir, apuntar, asegurar, declarar, destacar, enfatizar, escribir, especificar, explicar, exponer, expresar, indicar, informar, insinuar, insistir, interrogar, manifestar, matizar, mencionar, negar, notificar, objetar, opinar, precisar, preguntar, proponer, puntualizar, querer decir, ratificar, recalcar, reconocer, recomendar, reiterar, replicar, responder, revelar, señalar, sostener, subrayar, sugerir, suponer, etcétera.

Por su parte, las oraciones subordinadas adjetivas –también llamadas *relativas*, por estar introducidas por un pronombre relativo– cumplen la función de brindar mayor información sobre el sustantivo al que se están refiriendo de manera *especificativa* o *explicativa*. Por ejemplo:

- Oraciones subordinadas adjetivas especificativas: No llevan comas y delimitan o restringen el significado de la palabra a la que se refiere:

Por lo tanto, ***los intelectuales que*** *tienen una visión crítica con respecto al sistema sanitario* argumentan que el derecho a la salud no es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos.

- Oraciones subordinadas adjetivas explicativas: Llevan comas y explican características de la palabra a la que se refieren:

Por lo tanto, ***los intelectuales, que/quienes*** *tienen una visión crítica con respecto al sistema sanitario,* argumentan que el derecho a la salud es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos.

Los pronombres relativos, a diferencia de los interrogativos, no llevan tilde y son que, el/la/los/las que, quien/es, el/la/los/las cual(es), cuyo/a/os/as, cuanto/a/os/as (equivalen a "todo/a/os/as lo/a/os/as que"), donde, adonde, como.

Finalmente, las oraciones subordinadas adverbiales pueden o no estar introducidas por un adverbio o frase adverbial, pero siempre brindan información contextual a la oración principal. Dicha información puede ser la siguiente:

De lugar:
Aquí donde el discurso dominante interpreta que el derecho a la salud es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos, Lange (2013) afirma que tal derecho debe ser comprendido principalmente como el derecho a vivir en condiciones.

De tiempo:
Mientras que el discurso dominante interpreta que el derecho a la salud es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos, Lange (2013) sostiene que tal derecho debe ser comprendido principalmente como el derecho a vivir en condiciones salubres.

De modo:
Según/conforme indica/considerando el discurso dominante, el derecho a la salud es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos (Lange, 2013)

Causales:
Ya que/puesto que/dado que/debido a que/ considerando que el discurso dominante interpreta que el derecho a la salud es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos, Lange (2013) revela que tal derecho debe ser comprendido principalmente como el derecho a vivir en condiciones salubres.

Concesivas:
Aunque/a pesar de que el discurso dominante interpreta que el derecho a la salud es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos, Lange (2013) sostiene que tal derecho debe ser comprendido principalmente como el derecho a vivir en condiciones salubres.

Finales:
Para/con el fin de superar al discurso dominante, Lange (2013) sostiene que el derecho a la salud es equivalente al acceso a instalaciones y equipos médicos.

Puntuar el siguiente fragmento del trabajo *Desarrollo de una metodología de diagnóstico para empresas PyMEs industriales y de servicios: Enfoque basado en los sistemas de administración para la Calidad Total*, de Néstor Braidot, Héctor Formento y Jorge Nicolini. Tener en cuenta que es posible encontrar distintas soluciones a este ejercicio, dado que de distintas formas de puntuar resultan distintos significados. Tiempo estimado: 20 min.

Introducción este trabajo tiene como objetivo la construcción de un modelo de diagnóstico organizacional aplicable al escenario de las pymes argentinas y capaz de generar resultados que permitan identificar las claves

para un adecuado plan de intervención organizacional para hacerlo se establecerá primero el marco conceptual que plantean los modelos diagnósticos basados en los principios de la administración para la calidad total seguidamente se estudiarán las características y estructuras de dichos modelos a los efectos de compararlos y establecer su grado de homogeneidad conceptual y estructural y su aplicabilidad al escenario planteado posteriormente se analizará el escenario de las pymes argentinas y los resultados de investigaciones previas sobre las características comunes de aquellas firmas que demostraron un elevado posicionamiento competitivo finalmente combinando los segmentos anteriores se desarrollará el modelo propuesto atendiendo a la necesidad de satisfacer las dos conclusiones obtenidas modelización incorporando los principios universales de la administración para la calidad total aplicabilidad al particular escenario de pymes argentinas en concordancia con los resultados de las investigaciones previas en este campo el modelo resultante será aplicado a un grupo no inferior a 10 empresas para comprobar su potencialidad diagnóstica y ajustar debidamente los cuestionarios para trabajo de campo así como también evaluar los planes de intervención resultantes

De forma individual, convertir cada uno de los fragmentos en dos o más, según el caso. El objetivo de este ejercicio es desarmar una oración compleja que incluye subordinaciones en las oraciones simples que la conforman. (Todos los fragmentos utilizados en este ejercicio fueron tomados del texto *Elementos de Administración. Un enfoque internacional* de Harold Koontz y Heinz Weihrich). Tiempo estimado: 20 min.

1) Los empleados sabían que las utilidades de las empresas estaban enfocadas en las utilidades netas, y también lo sabían los clientes, quienes, además, pensaban que era una empresa inflexible, centralizada y burocrática.

_____

_____

_____

_____

_____

2) El flujo de bienes en el canal de abarrotes al menudeo iba del almacén de la fábrica a los almacenes de los distribuidores y a los almacenes de las tiendas, donde los clientes tomaban la mercancía de los estantes.

_____

_____

_____

_____

_____

3) La compañía, deseosa de perfeccionarse, no estaba satisfecha con su desempeño y estableció diversos programas para mejorar el servicio y la eficacia de sus operaciones.

4) Un aspecto relacionado de forma estrecha con el empleo para toda la vida es el sistema de antigüedad, el cual ha proporcionado privilegios para los empleados de mayor edad que han estado con la empresa durante un tiempo largo.

De forma individual, unificar las siguientes oraciones con un solo verbo conjugado en una oración compleja con elementos subordinantes (Todos los fragmentos utilizados en este ejercicio fueron tomados del texto *Desarrollo de una metodología de diagnóstico para empresas pymes industriales y de servicios: Enfoques basados en los sistemas de administración para calidad total*, de Néstor Braidot, Héctor Formento y Jorge Nicolini). Tiempo estimado: 20 min.

1) Oración 1: El Premio Deming fue establecido en 1951 por la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses (JUSE).
Oración 2: El nombre del Premio Deming hace honor al especialista Norteamericano W. Edwards Deming (1900-1993).

2) Oración 1: La evaluación incluye diez categorías de requisitos con igual peso cada uno.
Oración 2: Cada organización debe considerar cada categoría.

3) Oración 1: Este trabajo tiene como objetivo la construcción de un modelo de diagnóstico organizacional aplicable al escenario de las pymes argentinas.
Oración 2: Este trabajo tiene como objetivo la construcción de un modelo de diagnóstico organizacional capaz de generar resultados.
Oración 3: Los resultados deben permitir identificar las claves para un adecuado plan de intervención organizacional.

4) Oración 1: Es necesario instalar un sistema de trabajo en equipo.
Oración 2: En un sistema de trabajo en equipo, la experiencia de todo el personal debe utilizarse sistemáticamente.
Oración 3: La utilización sistemática de la experiencia del personal generará mejoras e innovaciones.

5. Unidades escritas: sección, párrafo y oración

Discutir entre toda la clase. Tiempo estimado: 10 min.

1. **¿Qué es una sección, párrafo y oración? ¿Cuál es la función de cada uno?**
2. **¿En qué géneros discursivos aparecen?**
3. **¿Cómo se relacionan entre sí? ¿Cómo se diferencian?**
4. **¿Cómo se organiza la información en cada una de estas unidades?**

Los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos (citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.). En el español actual, forman parte de este grupo de signos el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, los signos de interrogación y de exclamación, y los puntos suspensivos. La mayor parte de ellos tienen, además, usos no lingüísticos, que quedan afuera de los límites de la ortografía.

De la puntuación depende en gran medida la comprensión cabal de los textos escritos, de ahí que las normas que la regulan constituyan un aspecto básico de la ortografía. El hecho de que, junto a usos prescriptivos, existan usos opcionales no significa que la puntuación sea una cuestión meramente subjetiva.

(RAE, pp. 281-282)

Para un estudio más profundo acerca de signos ortográficos, se recomienda revisar el *Diccionario Panhispánico de Dudas* de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=qXGSxldBKD6hqrTMMo>.

Los siguientes fragmentos son versiones adaptadas del manual *Planificación de los recursos humanos*. Sin embargo, la separación en frases, oraciones y párrafos contiene múltiples errores. Corregir la puntuación de forma tal que quede un texto con un uso adecuado de la puntuación. Posteriormente, justificar oralmente de qué manera se organiza la información. Tiempo estimado: 30 min.

1) En muchas ocasiones: en el lenguaje (cotidiano) se emplean de forma. indistinta los términos, Planificación y Programación y esto no es del todo correcto ya que, Planificar, tiene un sentido más amplio. en la medida que implica diseñar un proyecto y definir; todos los elementos necesarios para su realización incluyendo los parámetros que, habrán de utilizarse, para medir esta realización con respecto a lo proyectado; Programar, es el primer nivel de gradación que permiten alcanzar los objetivos descritos en la planificación (es una acción comprendida dentro del plan Gairín 1997) señala en la práctica un programa, suele referirse a un conjunto de actuaciones más, o menos, amplias pero; coherentes entre sí orientadas, a una misma finalidad claramente diferenciadas de otras así, dentro de un plan pueden llevarse a cabo distintos programas y cada uno de ellos desglosarse en acciones otra. acepción del término programar hace referencia a los elementos de un programa por ejemplo un curso y consiste en definir el conjunto de operaciones, que se han de llevar acabo, para organizar disponer ejecutar y regular una acción formativa finalmente, se utilizan ambos términos como sinónimos para, designar procesos que prevean, la operativización de algo definido previamente ya sea en el campo de la formación la intervención o actividades de la vida cotidiana para denominar, el conjunto de operaciones que se pretenden llevar acabo.

2) Se define la planificación estratégica de RR HH. Como el proceso de formulación de estrategias y el establecimiento de programas o tácticas para su aplicación este proceso, debe estar definido dentro de la empresa de forma que sea parte integrante de la misma dotándola, de significado (y coherencia respecto a la Misión). Visión y Objetivos de la misma a su vez

y de forma genérica podemos decir, que la planificación de recursos humanos equivale a prever las necesidades de personal de una empresa a lo largo del tiempo y las estrategias necesarias para cubrirlas por eso; puede ser considerada como una toma de decisiones empresariales complejas con las que se previene sistemáticamente el acontecer en el área de personal;

3) Antes, de planificar y de tomar decisiones sobre objetivos y estrategias a seguir es necesario, tener una base informativa sólida -sobre la realidad laboral de la empresa para determinar las posibilidades de acción más adecuadas de ahí-, que previo al proceso de planificación de personal hay que establecer los tipos de informaciones que se necesitan con ello se evitarán (dos efectos muy corrientes) acumular datos sin conocer su utilidad o que la recogida de información ocasione un coste excesivo para la utilidad que proporciona este tipo de sistemas son algo más que un simple mecanismo de control, inventarial, constituyen, el fundamento de un conjunto de herramientas de gestión que permite, a los gerentes establecer, objetivos para el uso de los recursos humanos y medir el grado en que se alcanzan los mismos ¿a continuación se presentan en el siguiente cuadro las características fundamentales de este tipo de sistemas que como marca el epígrafe de este apartado pueden ser denominados tanto SIP Sistema de Información de Personal como SIRH Sistema de Información de Recursos Humanos? por tanto se ha de tener en cuenta, que es común utilizar ambas denominaciones, para delimitar dicho sistema de información aunque, es más frecuente a nivel tanto práctico como bibliográfico el uso del término SIP)

4) Por Análisis de Puestos de Trabajo APT entendemos el procedimiento en el cual mediante la observación, y el estudio se codifica, y se procesa la información relativa al contenido de los puestos, y los elementos que lo componen junto con la determinación de atributos a dichos puestos destrezas, actitudes habilidades (una vez analizado se establecerán las responsabilidades capacidades), y requisitos que exija el puesto los riesgos que comporte y las condiciones en las que se habrá de desarrollar, en Planificación de los Recursos Humanos, por Descripción de Puestos de Trabajo; DPT, entendemos aquella lista de tareas responsabilidades atribuciones y condiciones de trabajo que conforman, un cargo, y que a la vez lo diferencian de los demás cargos, de la organización se trata de un proceso en el cual se elabora una estructuración del trabajo y, se asignan unas actividades de trabajo concretas para alcanzar determinados objetivos de la organización. un Análisis de Puestos de Trabajo APT por tanto, debe tener como objetivo, el determinar claramente qué tareas se van a realizar en un puesto determinado y cuáles son las pautas de acción que se requieren para poder llevar a cabo con éxito dicha tarea de esta forma el APT; tiene como meta final el análisis de cada puesto de trabajo, y no de las personas que lo desempeñan.

La sección

Dentro del discurso escrito, la *sección* cumple la función de agrupar un conjunto de párrafos de acuerdo, no solo a su unidad temática, sino con la función organizativa que ese conjunto de párrafos cumpla con respecto al discurso en su totalidad.

Además, cada sección está demarcada por un espacio en blanco que separa el párrafo o los conjuntos de párrafos que delimita, y se encuentra encabezada por un *subtítulo*. Por otra parte, hay que destacar que el subtítulo pertinente a las secciones correspondientes a la introducción y la conclusión suelen ser homónimos (es decir, se usa la denominación "introducción" y "conclusión") a dichas secciones; mientras que las secciones correspondientes al desarrollo se subtitulan respetando una relación temática entre la información presente en el párrafo o conjunto de párrafos y la denominación correspondiente. Un ejemplo de esto puede observarse en el libro *Economía, principios y aplicaciones*, de Francisco Mochón y Víctor Beker:

CAPÍTULO 1

LA ECONOMÍA: CONCEPTOS BÁSICOS

INTRODUCCIÓN

Razonar en términos económicos implica una evaluación de las distintas opciones posibles. Los ejemplos siguientes muestran que prácticamente a todos se nos plantean alternativas entre las que hay que elegir. Así, cuando un estudiante decide salir a divertirse en los días anteriores a un examen, sabe que, como consecuencia, podría obtener una mala calificación. Si un matrimonio joven decide entregar un anticipo para comprarse un departamento, es posible que ese año tenga que sacrificar sus vacaciones de verano y no pueda renovar el automóvil. A un empresario que ha obtenido unos beneficios razonables, se le plantea la alternativa de reinvertirlos en su empresa, para acelerar su crecimiento, o comprarse un departamento en la costa. El Gobierno, cuando elabora los presupuestos generales del Estado, sabe que, si concede más dinero a obras públicas, tendrá que recortar las partidas destinadas a otros fines, tales como salud.

1.1 La Economía y la necesidad de elegir

La **Economía** se ocupa de las cuestiones que surgen en relación con la satisfacción de las necesidades de los individuos y de la sociedad. La satisfacción de necesidades materiales (alimentos, vestido o vivienda) y no materiales (educación, ocio, etc.) de una sociedad obliga a sus miembros a llevar a cabo determinadas actividades productivas. Mediante estas actividades se obtienen los bienes y los servicios que se necesitan, entendiendo por *bien* todo medio capaz de satisfacer una necesidad, tanto de los individuos como de la sociedad. La Economía se ocupa de la manera en que se administran los recursos escasos, con el objeto de producir diversos bienes y distribuirlos para su consumo entre los miembros de la sociedad. Por eso algunos autores la han denominado también la *Ciencia de la elección*.

> La **Economía** estudia cómo las sociedades administran los recursos escasos para producir bienes y servicios, y distribuirlos entre los distintos individuos.

En la vida real elegimos constantemente. A veces la elección se refiere a temas menores, como la bebida que tomamos en un bar, la cantidad de dinero que destinamos a las vacaciones o al ocio; pero otras veces tenemos que elegir en asuntos más importantes, como la profesión que deseamos ejercer o la adquisición de una vivienda.

Los consumidores, las empresas y el sector público tienen que plantearse constantemente alternativas a la hora de actuar y decidir cuál de ellas es la más conveniente. De hecho, todas las sociedades se enfrentan a la elección y, por lo tanto, actúan en el ámbito de la **Economía**.

La Economía se estudia según dos enfoques: el *microeconómico* y el *macroeconómico*. La *Microeconomía* estudia los comportamientos básicos de los agentes económicos individuales (Capítulos 2 a 11). La *Macroeconomía*, por el contrario, analiza comportamientos agregados o globales, y se ocupa de temas como el empleo, la inflación o el producto total de una economía (Capítulos 12 a 23).

Finalmente, hay que considerar que el *índice* es la parte de un libro o una publicación en la cual las secciones se reflejan esquemáticamente, organizadas de acuerdo a un criterio y acompañadas por el número de página en la que se localiza la información. Algunos índices también pueden incluir una pequeña descripción del objeto relacionado, así como de ciertos datos de interés. También tomando como ejemplo el libro *Economía, principios y aplicaciones*, de Francisco Mochón y Víctor Beker, se pueden observar ambos tipos de índice, uno resumido y otro ampliado:

CONTENIDO RESUMIDO

PARTE PRIMERA
LOS FUNDAMENTOS DE LA ECONOMÍA

CAPÍTULO 1
LA ECONOMÍA: CONCEPTOS BÁSICOS 1

PARTE SEGUNDA
LA MICROECONOMÍA: LA OFERTA, LA DEMANDA Y LOS MERCADOS DE PRODUCTOS

CAPÍTULO 2
LA OFERTA, LA DEMANDA Y EL MERCADO: APLICACIONES . 23

CAPÍTULO 3
LA ELASTICIDAD Y SUS APLICACIONES 47

CAPÍTULO 4
LA DEMANDA Y EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR 65

CAPÍTULO 5
LA EMPRESA: PRODUCCIÓN, COSTOS Y BENEFICIOS 89

CAPÍTULO 6
LA EMPRESA EN LOS MERCADOS DE COMPETENCIA PERFECTA 113

CAPÍTULO 7
EL MONOPOLIO 131

CAPÍTULO 8
EL OLIGOPOLIO Y LA COMPETENCIA MONOPOLÍSTICA 152

PARTE TERCERA
LOS MERCADOS DE FACTORES

CAPÍTULO 9
LA RETRIBUCIÓN DE LOS FACTORES: EL MERCADO DE TRABAJO 172

PARTE CUARTA
LA EFICIENCIA, LAS FALLAS DEL MERCADO Y EL PAPEL DEL ESTADO

CAPÍTULO 10
EFICIENCIA Y FALLAS DEL MERCADO: EXTERNALIDADES, BIENES PÚBLICOS E INFORMACIÓN IMPERFECTA 201

CAPÍTULO 11
EL PAPEL DEL ESTADO EN LA ECONOMÍA: LA DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO, LOS IMPUESTOS Y LA REGULACIÓN 226

CONTENIDO

PRÓLOGO XV

CAPÍTULO 1 - LA ECONOMÍA: CONCEPTOS BÁSICOS 1

1.1 La economía y la necesidad de elegir 1
1.1.1 La escasez y la elección 2
1.1.2 Factores productivos 2
1.1.3 Los problemas económicos fundamentales de toda sociedad 3
1.1.4 La Economía positiva y la Economía normativa 3
1.2 La frontera de posibilidades de producción (FPP) y el costo de oportunidad 4
1.2.1 Frontera de posibilidades de producción (FPP) 4
1.2.2 El costo de oportunidad 5
1.3 Las teorías y los modelos económicos 8
1.3.1 Las teorías, los supuestos y el método científico 8
1.3.2 Los modelos y su utilización 10
1.4 La especialización y el intercambio 13
1.5 La economía de mercado y el Estado 14
Apéndice 1.A - Las representaciones gráficas 18

CAPÍTULO 2- LA OFERTA, LA DEMANDA Y EL MERCADO: APLICACIONES 23

2.1 El funcionamiento de los mercados 23
2.2 La demanda 25
2.2.1 La tabla y la curva de demanda 25
2.2.2 Desplazamientos de la curva de demanda 28
2.3 La oferta 31
2.3.1 La curva de oferta 33
2.3.2 Desplazamientos de la curva de oferta 33
2.4 La oferta y la demanda: el equilibrio del mercado ... 34
2.5 El funcionamiento de los mercados y la asignación de recursos 38
2.5.1 El equilibrio de mercado 39
2.5.2 El sistema de precios y el flujo circular del ingreso 39
2.6 La oferta, la demanda y la política microeconómica: los controles de precios 40
2.6.1 Los efectos de la fijación de un precio máximo 40
2.6.2 Los efectos de la fijación de un precio mínimo 43

CAPÍTULO 3- LA ELASTICIDAD Y SUS APLICACIONES 47

3.1 La eslasticidad de la demanda 47
3.1.1 Elasticidad-precio de la demanda 48
3.2 La elasticidad-precio de la demanda y el ingreso total 52
3.2.1 La maximización del ingreso total 54
3.2.2 La elasticidad de la demanda y el ingreso total: aplicaciones 54
3.3 Otras elasticidades de la demanda: la elasticidad cruzada y la elasticidad-ingreso 56
3.3.1 Elasticidad cruzada de la demanda: bienes complementarios y bienes sustitutivos 56
3.3.2 Elasticidad-ingreso de la demanda: bienes normales y bienes de lujo 56
3.4 La elasticidad de la oferta 58
Apéndice 3.A - Elasticidad en un punto y algunas aplicaciones 61

CAPÍTULO 4- LA DEMANDA Y EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR 65

4.1 El consumidor y la utilidad 65
4.1.1 Utilidad como magnitud medible 66
4.1.2 La utilidad marginal decreciente 66
4.2 La igualdad de las utilidades marginales por peso gastado en cada bien 67
4.3 La elección del consumidor: un enfoque alternativo 69
4.4 La paradoja del valor y el excedente del consumidor 70
4.4.1 La paradoja del agua y los diamantes 70
4.4.2 El excedente del consumidor 71

Los siguientes datos están desordenados, pero son las distintas secciones, con sus respectivas subsecciones, del *Informe de coyuntura económica del Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,* de julio de 2010. Armar un índice apropiado para ese trabajo y justificar el criterio de organización empleado. Discutir en clase qué índices pueden ser adecuados y por qué. Tiempo estimado: 30 min.

ANÁLISIS GLOBAL (Reactivación presente e incertidumbre de mediano plazo | Evolución del balance cambiario);

MONEDA Y FINANZAS (Extensión del canje de deuda | Nuevos controles cambiarios | Mercados de bonos y acciones);

PRECIOS, SALARIOS Y OCUPACIÓN (Evolución del proceso inflacionario | Evolución del mercado laboral);
SECTOR INDUSTRIAL (Mayor producción automotriz y mayores importaciones | Recuperación de la construcción);

TEMAS DE ACTUALIDAD (Las pymes argentinas en el escenario posconvertibilidad | Políticas públicas, situación y perspectivas);

SECTOR PÚBLICO (Un nuevo récord de la recaudación tributaria | Se modifica la tendencia del resultado fiscal);

SECTOR EXTERNO (Fuerte alza de las importaciones | Aumenta el déficit comercial con Brasil);

ECONOMÍA INTERNACIONAL (Reunión de ministros del Grupo de los 20 | Firme crecimiento de Brasil);

SECTOR AGROPECUARIO (El Plan agroalimentario y agroindustrial | Las previsiones de producción y comercialización).

6. Marcadores del discurso

Leer el siguiente fragmento del artículo "Un nuevo modelo energético para la construcción del buen vivir", de Pablo Bertinat (en *Alternativas al capitalismo*) y responda el cuestionario de forma individual. Tiempo estimado: 45 min.

Apuntes sobre el diagnóstico

La producción de energía primaria en América Latina es 20% mayor al consumo. Esta diferencia marca las exportaciones fuera de la región, básicamente de petróleo crudo. Del total de la producción de petróleo de la región 40% es exportado. Por otro lado, la región es una importadora neta de derivados de petróleo (BP, 2011). Además de la exportación de energía de manera directa, América Latina exporta energía virtual incorporada en *comodities* y productos semielaborados o elaborados.

Sin embargo solo el 15% de toda la energía que se consume en América Latina corresponde al sector residencial. Más de treinta millones de personas no tienen acceso a la electricidad; muchos más tienen acceso en ámbitos urbanos, en condiciones indignas; y más de ochenta millones de personas cocinan con biomasa, en condiciones que afectan a su salud. Los sectores más pobres pagan por la energía una proporción mayor de sus

ingresos que los sectores más ricos (CEPAL, 2009). A esto se suma que, millones de personas son desplazadas y afectadas en América Latina por obras de infraestructura energética.

Al mismo tiempo, el de la energía es un negocio floreciente para un importante sector empresarial.

En las múltiples crisis reconocidas como crisis civilizatoria uno de sus componentes son problemas asociados al modelo de producción y consumo de energía imperante.

Pensar en alternativas requiere, en primera instancia, fortalecer el diagnóstico, revisar cuáles son las características del sistema energético actual y cuáles las restricciones a la hora de pensar en las opciones. En este sentido, y desde el punto de vista físico, observamos un crecimiento exponencial de la producción y consumo de energía en los últimos dos siglos; crecimiento sostenido por la incorporación de fuentes fósiles a la matriz energética: en primer término, carbón, luego, petróleo y, finalmente, gas natural, que terminan de configurar una matriz energética mundial en donde estas fuentes representaron 81% de la oferta de energía en el año 2009 (IEA, 2011).

En el caso de América Latina, este porcentaje es algo menor, debido al mayor peso que tienen las fuentes renovables de energía en la región.

El crecimiento exponencial de la utilización de energía se ha dado a la par de un crecimiento similar de la población planetaria. Sin embargo, a pesar del crecimiento indicado de la utilización de energía, más de 1400 millones de personas no tienen acceso a la electricidad y más de 2600 millones, en todo el planeta, cocinan con biomasa.

Los impactos de este modelo energético son múltiples. Es difícil establecer un orden de importancia entre ellos, ya que afectan en diferente escala. De esta manera, y solo para establecer los alcances del diagnóstico del que se parte para este artículo, nombraremos:

- La directa relación, ya establecida sin dudas, entre la producción y consumo de energía y el proceso de cambio climático que encuentra, entre sus causas principales, las emisiones de gases de efecto invernadero producidas por la quema de combustibles fósiles.
- Los impactos de las grandes obras de infraestructura energética, en todos los eslabones de su cadena, sobre los territorios, la biodiversidad y las comunidades afectadas.
- La contaminación local producida por las cadenas energéticas de producción, transformación, transporte y consumo de la energía.
- Las inequidades relacionadas con las características de apropiación de la energía y sus beneficios en toda la cadena productiva.
- La apropiación privada y con fines de lucro de los bienes y servicios energéticos. La mercantilización de las cadenas energéticas en todas sus etapas.
- La ausencia de la participación ciudadana en la construcción de las políticas energéticas y, sobre todo, en la posibilidad de decidir sobre

los usos del territorio, son una característica inherente al sistema energético vigente.

En este marco, las restricciones para pensar en alternativas al modelo energético vigente incluyen en primer lugar, la aceptación de los límites al crecimiento. Esto se refiere a la disponibilidad de los bienes de la Naturaleza, pero también al agotamiento de las capacidades de sumidero que posee el entorno natural. Esto es muy concreto, los recursos son limitados y la capacidad de absorber los impactos también.

Si bien el cambio climático provocado por el proceso de calentamiento global podemos pensarlo dentro de la restricción nombrada anteriormente, sus características demandan una atención específica, ya que establece límites más precisos en lo que se refiere a los escenarios futuros posibles y a los procesos de transición para alcanzarlos.

Otro rasgo característico del cambio climático, en cuanto al consumo de energía, tiene que ver con la imposibilidad de generar escenarios futuros distintos a los usuales. Una fuerte esquizofrenia se observa en las instituciones, tanto en las asociadas con el desarrollo como en las que se ocupan de la energía. Los documentos del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), los informes de desarrollo humano, los informes de prospectiva de la Agencia Internacional de la Energía (IEA, 2011), o los regionales como los de la Organización Latinoamericana de la Energía (Olade) mientras, por un lado, advierten sobre los peligros de recorrer los senderos convencionales, por el otro, se muestran incapaces de desarrollar escenarios energéticos alternativos que quiebren la lógica imperante, al menos en términos físicos, de manera de mitigar el proceso de cambio climático.

El desarrollo de escenarios distintos al tendencial es una de las tareas pendientes y todo indica que no serán construidos desde los espacios nombrados, salvo algunas excepciones; son parte de los desafíos que se presentan.

(Bertinat, 2013, pp. 161-164)

1. **¿A qué género discursivo podría pertenecer el texto en cuestión? Justificar utilizando diferentes rasgos.**
2. **¿A qué público está dirigido? Justificar. ¿Cuál es la finalidad del texto?**
3. **¿Cuál es el tema principal? Resumir la principal afirmación sobre el tema en una oración.**
4. **Identificar en el texto y transcribir tres marcas de impersonalización distintas. Luego explicar cómo funcionan en cada caso.**
5. **¿Hay evidencias acerca de la postura del autor con respecto al problema que trata? Justificar.**
6. **¿Qué información presenta cada párrafo? Justificar el paso de un párrafo a otro.**
7. **¿Puede leerse el texto en cuestión como una *sección*? ¿Por qué?**

Ordenar, evaluar y aclarar el discurso

Desde una perspectiva tradicional, la *comunicación* se entiende como un proceso de codificación y decodificación en el que la lengua actúa como el código compartido por el hablante/escritor y el oyente/lector. Sin embargo, y desde una perspectiva actualizada del término, la comunicación debe ser entendida, además, como una *labor de inferencia*; es decir, como un trabajo de deducción que los interlocutores realizan a la hora de producir sus respectivos discursos (Portolés Lázaro, 1993).

En esta labor de inferencia, desempeñan un papel central los *marcadores discursivos*, es decir, las unidades lingüísticas que colaboran con la estructuración del texto y con la puesta en relación de sus diferentes fragmentos y que guían al oyente/lector en la localización de la información y la manera en la que esta se presenta. Dentro de los marcadores discursivos se pueden distinguir tres tipos relevantes para la escritura académica:

Ordenadores del discurso. Se emplean para organizar la información que se pretende brindar en un determinado discurso. Su uso es más frecuente en la lengua escrita que en la oral, ya que generalmente responden a un *discurso planificado.*

Modalizadores. No organizan la información en sí, sino que más bien evidencian el grado de proximidad que el hablante/escritor establece con el objeto de su discurso. Esa gradualidad puede expresarse en términos de *impersonalización* o de *subjetividad*. En el primer caso, tienden a presentarse los datos o acontecimientos evitando el empleo de modalizadores; en el segundo, los datos o acontecimientos se presentan manifestando, además, la opinión personal, el punto de vista y/o los sentimientos del hablante/escritor.

Reformuladores. Permiten al hablante/oyente presentar un enunciado como la formulación de un enunciado anterior (a este respecto véase más atrás en el presente capítulo).

Ejemplos de *marcadores discursivos:*

Ordenadores del discurso	Marcadores de apertura: Para comenzar, en una primera instancia, primero, en primer lugar, uno, de un lado, por un lado, por una parte...	Conectores: - Aditivos: y, incluso, además... - Consecutivos: pues, entonces... -Contraargumentativos: en cambio, ahora bien...	Marcadores de continuidad: En segundo lugar, por otra parte, por otro lado, después, segundo...	Comentadores: (introducen un nuevo comentario) Pues, bien...	Marcadores de cierre: Por último, para terminar, finalmente...
Modalizadores u operadores argumentativos	Juicios de valor: A lo mejor, a mi modo de ver, a mi parecer, con toda seguridad, desde mi punto de vista, en mi opinión, por lo general, quizás, tal vez...			Evidencias: Claro que, como es natural, desde luego, en verdad, por supuesto, sin lugar a dudas...	
Reformuladores	Explicativos: Es decir, o sea...	Rectificativos: Mejor dicho, más bien...	Distanciamiento: En cualquier caso, de todos modos...	Recapitulación: En suma, en conclusión...	

Elaboración propia a partir de Portolés (1993).

En el capítulo I se enseñan formas y procedimientos de la impersonalización; en el capítulo VI, se trabajan los modalizadores y marcas de subjetividad.

Leer el siguiente fragmento del artículo "Un nuevo modelo energético para la construcción del buen vivir", de Pablo Bertinat (en *Alternativas al capitalismo*), resaltar los marcadores discursivos y especificar qué función desempeñan en cada caso (ordenadores, modalizadores o reformuladores). Tiempo estimado: 45 min.

La construcción de las políticas energéticas, criterios de análisis

Una restricción importante debe ser tomada en cuenta a la hora de pensar acerca de la construcción de políticas energéticas de otras características. Se refiere a la concepción de las políticas energéticas como una política sectorial de las políticas de desarrollo. En este marco, la configuración actual de las mismas se asocia a la idea de establecer herramientas y mecanismos que garanticen el funcionamiento pleno de un modelo de desarrollo asociado con crecimiento material infinito. La mirada convencional intenta primordialmente garantizar una oferta suficiente ante una demanda creciente. La energía, en tanto mercancía, se configura, entonces, como una herramienta imprescindible para la reproducción del capital.

La restricción abordada plantea el desafío de poder pensar y desarrollar alternativas energéticas que puedan subvertir el orden establecido, en el marco del mismo sistema, de manera que pueda servir de germen de un nuevo modelo energético en el marco de la construcción del Buen Vivir.

Una solución sencilla sería la de plantear la imperiosa necesidad de alcanzar otro desarrollo, de desplegar un modelo productivo de otras características para construir un modelo energético alternativo. Sin embargo, creemos que existen posibilidades y condiciones, además de la urgente necesidad temporal –por las restricciones ambientales y sociales– de generar alternativas que contemplen no solo variantes tecnológicas sustentables, sino también mecanismos y formas de relacionamiento alrededor de la energía, que debiliten las relaciones capitalistas y permitan acumular experiencias asociadas con nuevos paradigmas como el Buen Vivir, el ecosocialismo u otras expresiones en tanto construcciones alternativas.

El contexto actual de la estructura de las políticas energéticas en América Latina sigue mostrando un predominio del paradigma neoliberal que se introdujo desde principio de la década de los noventa. Si bien algunos aspectos han sido parcialmente revertidos, como el tema de la propiedad sobre determinados sectores, el núcleo central de las políticas energéticas sigue siendo el mismo.

La idea de mercados abiertos, segmentación vertical de las cadenas, privatizaciones en algunos segmentos, la profunda mercantilización, la idea de la energía como subsidiaria del sistema extractivo y demás reformas, no han sido revertidas aún por los gobiernos progresistas. Sí se visualiza una marcada vocación por retomar el comando de la definición de las políticas energéticas; no obstante, el curso de las acciones no muestra cambios estructurales.

Probablemente se superpongan dos miradas acerca de la energía. Una de ellas en tanto flujo o herramienta para satisfacer alguna necesidad que se extingue en el momento de su utilización o, dicho con más claridad, se transforma. La otra, en tanto potencial (en otras palabras podría ser un recurso, renovable, no renovable, etc.); pero potencial como parte del ambiente-Naturaleza. En este sentido, se puede asumir como un patrimonio legado pasado y futuro.

Desde la perspectiva de la sustentabilidad superfuerte (Gudynas, 2011), la construcción de la sustentabilidad energética requiere desarrollar alternativas a la concepción de la energía en tanto capital, para fortalecer la idea de patrimonio y de derecho. Desde este enfoque, se necesita para su análisis valoraciones múltiples (ecológicas, éticas, estéticas, culturales, económicas, sociales, políticas, etc.) y, por lo tanto, el reconocimiento de valores intrínsecos de la Naturaleza, por encima de las preferencias humanas y de las valoraciones crematísticas.

Se trata de entender la dinámica del sistema energético enfocando aquellas variables y relaciones que nos permitan explorar posibilidades de reorganización, con el objetivo de reducir la utilización de energía, hacer posible el reemplazo progresivo de fuentes, al tiempo que se construyen mecanismos, formas, estilos, que permitan alcanzar niveles de vida adecuados para todos los seres humanos según, sus contextos y culturas.

El enfoque para enfrentar este desafío debe permitir visibilizar no solo las relaciones correspondientes a los procesos de extracción, generación, consumo y degradación energética, sino también otro tipo de relaciones existentes entre estos y los distintos componentes de los sistemas ambientales humanos considerados integralmente.

Para su comprensión y abordaje operativo, podemos considerar el sistema energético –como todo sistema– formado por una estructura estática –determinada por sus componentes o subsistemas y el rol que cumplen–, y una estructura dinámica conformada por flujos de energía, materia e información que relacionan las partes. Como mencionamos, el sistema posee una complejidad mayor que la correspondiente a la estructura conformada por los recursos utilizados, los procesos de transformación y consumo final y la energía degradada.

Con el objeto de visibilizar aquellos componentes del sistema energético que resultan significativos, presentamos a continuación dos diagramas

representativos de dos niveles de análisis. Ambos diagramas deben ser analizados como un todo, solo los presentamos divididos, a fin de una mejor comprensión.

(Bertinat, 2013, pp. 164-167)

Completar con marcadores discursivos los espacios en blanco de los siguientes textos. Posteriormente, comparar las soluciones adoptadas con el resto del curso. Tiempo estimado: 30 min.

a) En este artículo se expone la evolución de las principales teorías económicas del comercio internacional centradas principalmente en explicar las causas _____ beneficios del comercio. Las teorías se han agrupado en tres grandes categorías: _____ la teoría tradicional del comercio que explica las causas en función de las diferencias entre países, obteniéndose beneficios de la especialización; _____ la "nueva" teoría que añade otras causas _____ beneficios, derivados de la consecución de economías de escala _____ el acceso a una mayor variedad de productos; _____ las "novísimas" aportaciones que señalan a las diferencias entre empresas como nueva fuente de beneficios del comercio. (González Blanco, 2011, p. 103).

b) Últimamente se usa mucho el término "microfinanzas". Más adelante vamos a ver de qué se trata _____ debemos saber que no da lo mismo hablar de "finanzas" que de "microfinanzas". Estas últimas abarcan solo servicios financieros que pueden ser usados por los que son "micro", _____ actividades de pequeña escala.

Nuestra mirada no está puesta en la cuestión del tamaño, _____ en la OTRA ECONOMÍA. Nos paramos no solo en una cuestión cuantitativa, _____ cualitativa tanto de, por ejemplo, emprendimientos mercantiles familiares como de cooperativas de trabajo con cientos de trabajadores. (Finanzas para la economía social, cartillas de economía social N.º 1, 2007, p. 13).

c) A continuación presentamos las tres estrategias que han demostrado ser fundamentales para el desarrollo de la economía social: _____ la estrategia de hibridación de los recursos, _____ la de los subsidios cruzados _____, las aplicaciones del principio de subsidiariedad. (Finanzas para la economía social, cartillas de economía social N.º 1, 2007, p. 35).

d) _____ se distinguen y presentan las alternativas principales que han ido surgiendo, en diversos contextos _____ a lo largo de la

historia, para hacer frente a las tendencias que tienen como resultado marginar a las mayorías del uso de los servicios financieros disponibles actualmente en el mundo.

Proponemos agruparlas en cuatro modalidades: las finanzas cooperativas, las microfinanzas, las finanzas éticas _____ las finanzas solidarias que, según el contexto _____ el tipo de organizaciones involucradas, abarcan _____ a las finanzas alternativas, las finanzas sociales _____ solidarias, prácticas de intercambios locales _____ moneda social, etc. _____, esta clasificación no es taxativa, es una posible propuesta que debe ser tomada en consideración en un contexto que plantea las alternativas entrecruzadas, combinadas, con interferencias. En la realidad, tanto a nivel de las teorías como las prácticas: "está todo muy mezclado". (Finanzas para la economía social, cartillas de economía social N.º 1, 2007, p. 38).

Reformular cada uno de los fragmentos siguientes, utilizando las estrategias y procedimientos estudiados en este capítulo, con el fin de incorporarlos a un informe de lectura evitando plagio.

a) Concebimos a la energía como parte de los bienes comunes, como una herramienta y no un fin en sí mismo y, en ese marco, parte de los derechos colectivos y en congruencia con los derechos de la Naturaleza. (Bertinat, 2013, p. 170)

b) Entre los procesos de largo plazo que se configuran como desafíos, podemos citar dos: La construcción social de la energía como derecho y la desmercantilización del sector de la energía. (Bertinat, 2013, p. 170)

c) Nos interesa pensar al "derecho" como la prerrogativa que tenemos el conjunto de los seres vivos, no solo los seres humanos. En esta definición incorporamos a la Naturaleza con todas sus especies, por considerar que es vital para el ejercicio de la vida digna presente y futura que los derechos de la Naturaleza sean preservados y respetados, porque existe una interdependencia entre el disfrute pleno de la vida del ser humano y el ambiente. (Bertinat, 2013, p. 170)

d) En el marco del actual sistema capitalista, los mercados son instrumentos al servicio de sectores cuya racionalidad es la acumulación de capital sin límites, más allá incluso de consideraciones acerca de los límites físicos o la vida. Los mercados no son lugares neutrales en los cuales todos los agentes intervinientes poseen los mismos conocimientos y acceso a la in-

formación. Para que este proceso se haya extendido del modo en que lo hizo, ha sido necesario que el mercado avance y colonice las esferas no mercantilizadas. (Bertinat, 2013, p. 171)

e) Coraggio (2007) plantea que toda economía real es una economía mixta compuesta de tres sectores: la economía empresarial capitalista, la economía pública y la economía popular. (Bertinat, 2013, p. 172)

f) En el trabajo *Contribución de los servicios energéticos a los objetivos de Desarrollo del Milenio y a la mitigación de la pobreza en América Latina y el Caribe*, la CEPAL analiza los documentos de planificación energética de los países de la región. Entre sus conclusiones se subraya que el tema del acceso a la energía no es un eje prioritario. En los casos en que se aborda, se lo hace focalizado exclusivamente a sectores rurales. También se indica que en todos los casos analizados los sectores más pobres gastan una mayor proporción de sus ingresos para pagar los gastos energéticos, que los sectores medios o altos. Esto se debe a la falta de políticas de precios y tarifas orientadas a estos sectores, así como a la falta de acceso a fuentes más eficientes y baratas (por ejemplo, gas distribuido por redes en lugar de gas envasado). (Bertinat, 2013, p. 176)

Bibliografía

Bibliografía obligatoria

Arredondo Trapero, F. G., Rosas Ferrer, J. A. y Villa Castaño, L. E. (2011). Comportamiento ciudadano organizacional y RSE. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20521435010.

Bertinat, P. (2013). Un nuevo modelo energético para la construcción del buen vivir. En Grupo Permanente de Trabajo Sobre Alternativas al Desarrollo (ed.). *Alternativas al capitalismo/colonialismo del siglo XXI* (pp. 161-188). Quito, Ecuador: Fundación Rosa Luxemburgo.

Cortina, A. (20 agosto de 2005). Ética de la empresa, no solo responsabilidad social. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2005/08/20/opinion/1124488806_850215.html.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Londres, Reino Unido: Longman. Traducción de "Introducción" de Federico Navarro.

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En Teun van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social*, Barcelona, España: Gedisa.

Fuchs, Catherine (1994). *Paraphrase et énonciation*. París, Francia: Ophrys.

Garcés Gómez, M. P. (2006). Las operaciones de reformulación. Recuperado de www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm.

González Blanco, R. (enero-febrero de 2011). Diferentes teorías del comercio internacional. *Tendencias y nuevos desarrollos de la teoría económica*, 858.

Halliday, M. A. K. (1975 [1970]). Estructura y función del lenguaje. En Lyons, J. (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Madrid, España: Alianza.

— (2003 [1988]). On the language of physical science. En *The language of science. Collected works of M. A. K. Halliday*, 5 (pp. 140-158). Londres, Reino Unido: Continuum.

— y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Londres, Reino Unido: Falmer Press.

Koontz, H. y Weihrich, H. (2007). *Elementos de administración. Un enfoque internacional*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Kucher, F. (2016). La batalla de las paritarias. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-289668-2016-01-06.html

Lang, M. (2013). ¿Por qué buscar alternativas? A manera de introducción. En Grupo Permanente de Trabajo Sobre Alternativas al Desarrollo (Ed.). *Alternativas al capitalismo/colonialismo del siglo XXI* (pp. 7-24). Quito, Ecuador: Fundación Rosa Luxemburgo.

Mochón, F. y Beker, V. (2008). *Economía. Principios y aplicaciones*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Muñoz, R. (2007). Finanzas para la economía social. En *Cartillas de la economía social N.° 1*. Maestría en Economía Social Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional General Sarmiento.

Narvaja de Arnoux, E. (2004). La reformulación interdiscursiva en el Análisis del Discurso. Actas del IV Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas.

Portolés Lázaro, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/3204/1/pg_146-175_verba20.pdf.

Prasad, E. y Rumbaugh, T. (2003). Más allá de la gran muralla. En *Finanzas y Desarrollo*, diciembre de 2003, Publicaciones Vértice (2004). Planificación de los Recursos Humanos. Málaga, España: Editorial Vértice.

Bibliografía y recursos recomendados

Castelló Badía, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47⊠81). Barcelona, España: Graó.

García Negroni, María Marta (coord.). (2010). *Escribir en español: claves para una corrección de estilo*, Buenos Aires, República Argentina: Santiago Arcos.

— (2008), Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41 (66), pp. 5-31.

Kliksberg, B. (2012). El informe Kliksberg: Escándalos éticos - C10: Demandas por ética empresarial. (documental canal Encuentro). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=u1_nq37eyYE

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*. España: Real Academia Española. Recuperado de https://www.rae.es.

—. *Diccionario Panhispánico de Dudas.* España: Real Academia Española. Recuperado de https://www.rae.es.
— (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires, República Argentina: Espasa.
— (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Buenos Aires, República Argentina: Espasa.
Wikipedia, en línea, https://es.wikipedia.org.

Bibliografía consultada

Arribas Esteras, M. N. (2008). Historia de las Palabras: Una propuesta antropológica y etnolingüística para el aprendizaje del léxico en E/LE. XIX Congreso Internacional de la ASELE. El profesor de español LE/L2. Cáceres, España: 2008. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0185.pdf.
Bajtín, M. (2005). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores, pp. 248-293.
Bazerman, C. (2013). *A Rhetoric of Literate Action: Literate Action Volume I*. Fort Collins, Estados Unidos: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
Bronckart, J. P. (2007). La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 133-146). Buenos Aires, República Argentina: Miño y Dávila.
Candioti, M. E. (2006). Prácticas lingüísticas, configuración de sentidos y subjetividad. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2006000100007.
Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (ed.), *Leer y escribir en la universidad*, pp. 5-21. Buenos Aires, República Argentina: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
— (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
Coseriu, E. (1983). Introducción a la Lingüística. Recuperado de http://textosenlinea.com.ar/academicos/Introduccion%20a%20la%20linguistica.pdf
Ducrot, O. y Todorov, T. (1995). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI.
Hyland, K. (2004 [2000]). Disciplinary Cultures, Texts and Introductions. En *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*, pp. 1-19. Michigan, Estados Unidos: The University of Michigan Press.
Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. Londres, Reino Unido: Continuum.

Martín Zorraquino, M. A. (2004). El tratamiento lexicográfico de los marcadores del discurso y la enseñanza de E/LE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0051.pdf.

Martínez, M. (2003). *Definiciones del concepto Campo en Semántica: Antes y después de la Lexemática de E. Coseriu.* Recuperado de http://www.ual.es/odisea/Odisea03_MarcosMartinez.pdf.

Menéndez, S. M. (2008). Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia. Recuperado de http://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Menendez-Salvio-Martin.pdf.

Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55⊠100). Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires.

Pharies, D. (2007). *Breve historia de la lengua española*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.

Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de las palabras*. Madrid, España: Gredos.

Voloshinov, M. (1976). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Recuperado de http://www.biodesign.com.ar/1-FADU/2012/Voloshinov-El-marxismo-y-la-filosofia-del-lenguaje.pdf.

Capítulo VI

Construir una voz autoral

Cecilia Obregón

Introducción

Las que siguen son frases que hablan sobre el jugador Javier Mascherano como un héroe: aparecieron en las redes sociales, durante el Mundial de fútbol de 2014, luego del partido que Argentina le ganó a Holanda y que le permitió acceder a la final. Leer y comentar entre todos. Tiempo estimado de la actividad: 20 min.

1. **¿Qué conocimientos debe tener el lector para comprender estas frases?**
2. **¿Qué clase de conocimientos exige cada una: popular, científico, etcétera?**
3. **¿Cuáles serían frases más incomprensibles para los extranjeros?, ¿por qué?, ¿cómo podrían explicarse?**
4. **Crear una frase propia con *Mascherano.***

- **Si mandamos a Mascherano a negociar con los fondos buitres, trae vuelto!!!!!**
- **Mascherano depositó dólares y recibió dólares...**
- **Mascherano no te recupera las Malvinas, te conquista Inglaterra.**
- **Mascherano no dejaba que a Newton se le cayera la manzana.**
- **Mascherano te quita lo bailado.**
- **Mascherano le dijo a Yoda "Que la fuerza te acompañe"**
- **Cuando Jesús iba a multiplicar los panes, apareció Mascherano y dijo: "Tranquilos, muchachos, traje facturas".**
- **El GPS de Mascherano no recalcula, le pide perdón por su error y se autodestruye.**
- **Mascherano mata el 0,01% de virus y bacterias que los demás productos no matan.**
- **El perro de Mascherano puso un cartel "Cuidado con el AMO".**
- **Cuando Mascherano compra galletitas Variedad, le vienen todos pepitos, minimelba y ninguna boca de dama.**
- **Mascherano sabe quién se tomó todo el vino. Y nunca se lo dijo a la Mona Jiménez.**
- **Mascherano aparece en *Game of Thrones* y sobrevive.**

Este conjunto de frases es una muestra de cómo cada texto, por breve (o simple) que sea, está siempre en diálogo con otros. Los hablantes comparten saberes previos (no solo enciclopédicos) a partir de los cuales construyen nuevos saberes, nuevas voces, en una comunidad discursiva determinada. Estas nuevas voces, a su vez, deben estar preparadas para interactuar con otras. En el ámbito universitario, los textos que produzcan las y los estudiantes serán elaborados en función de lecturas previas, debates en el aula, investigaciones, etc., es decir, en el seno de una cultura disciplinar a la que irán perteneciendo, con una identidad que se irá forjando entre-textos, es decir en la lectura, en la escritura, en el habla y en la escucha de los textos propios de la disciplina que han elegido. Así, *la voz autoral* será siempre una voz entrecruzada de otras, polifónica, porque habita una comunidad discursiva, porque antes y después hay otros autores... Reconocer esto es primordial para empezar a construir una mirada propia, un modo de ver y de decir personal. La escritura es el terreno propicio para darle identidad a esta voz, por eso este capítulo se encargará de explorar las herramientas discursivas que lo hacen posible.

Para profundizar el abordaje de estas cuestiones, leer el siguiente texto de un autor que ya se ha visto en el primer capítulo: Mijail Bajtín. *El problema de los géneros discursivos* fue traducido al español en 1982 y, con muchas reediciones, sigue siendo una obra de permanente lectura. Tiempo estimado de toda la actividad: 60 min.

En una primera lectura:

1. **Subrayar todas las frases que señalen el *carácter dialógico* de los textos.**
2. **Anotar, por lo menos, dos ejemplos en el margen del texto.**
3. **Utilizar signos de pregunta en el margen, si se tienen dudas. Compartir esas inquietudes en la clase.**

Las *notas al margen* y *el subrayado* son auxiliares de la lectura (Alvarado, 2004) que deben tenerse muy en cuenta a la hora de enfrentarse con textos teóricos que requieren varias lecturas para volver comprensibles nuevos conceptos o relaciones entre ellos. Es importante, entonces, dejar estas huellas de lectura porque ayudan a *releer*. Los autores expertos escriben al leer.

Estas herramientas retoman el concepto de *lectura anotada de párrafos* visto en el capítulo III.

***Después de una segunda lectura*, responder las preguntas que aparecen luego del texto:**

El problema de los géneros discursivos

2. El enunciado como unidad de la comunicación discursiva. Diferencia entre esta unidad y las unidades de la lengua (Palabra y oración)

En la lingüística hasta ahora persisten tales ficciones como el "oyente" y

"el que comprende" (los compañeros del "hablante"), la "corriente discursiva única", etc. Estas ficciones dan un concepto absolutamente distorsionado del proceso complejo, multilateral y activo de la comunicación discursiva. En los cursos de lingüística general (inclusive en trabajos tan serios como el de Saussure), a menudo se presentan esquemáticamente los dos compañeros de la comunicación discursiva, el hablante y el oyente, se ofrece un esquema de los procesos activos del discurso en cuanto al hablante y de los procesos pasivos de recepción y comprensión del discurso en cuanto al oyente. No se puede decir que tales esquemas sean falsos y no correspondan a determinados momentos de la realidad, pero, cuando tales momentos se presentan como la totalidad real de la comunicación discursiva, se convierten en una ficción científica. En efecto, el oyente, al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a este una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc.; y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras palabras del hablante. Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser muy variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante. Una comprensión pasiva del discurso percibido es tan solo un momento abstracto de la comprensión total y activa que implica una respuesta, y se actualiza en la consiguiente respuesta en voz alta. Claro, no siempre tiene lugar una respuesta inmediata en voz alta; la comprensión activa del oyente puede traducirse en una acción inmediata (en el caso de una orden, podría tratarse del cumplimiento), puede asimismo quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa (algunos de los géneros discursivos están orientados precisamente hacia este tipo de comprensión, por ejemplo los géneros líricos), pero esta, por decirlo así, es una comprensión de respuesta de acción retardada: tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente. Los géneros de la compleja comunicación cultural cuentan precisamente con esta activa comprensión de respuesta de acción retardada. Todo lo que estamos exponiendo aquí se refiere, con las correspondientes variaciones y complementaciones, al discurso escrito y leído.

Así, pues, toda comprensión real y total tiene un carácter de respuesta activa y no es sino una fase inicial y preparativa de la respuesta (cualquiera que sea su forma). También el hablante mismo cuenta con esta activa comprensión preñada de respuesta: no espera una comprensión pasiva, que tan solo reproduzca su idea en la cabeza ajena, sino que quiere una contestación, consentimiento, participación, objeción, cumplimento, etc. (los diversos

géneros discursivos presuponen diferentes orientaciones etiológicas, varios objetivos discursivos en los que hablan o escriben). El deseo de hacer comprensible su discurso es tan solo un momento abstracto del concreto y total proyecto discursivo del hablante. Es más, todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, problematiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente). Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados.

(…)

Todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva, viene a ser una postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos. Por eso cada enunciado se caracteriza ante todo por su contenido determinado referido a objetos y sentidos. La selección de los recursos lingüísticos y del género discursivo se define ante todo por el compromiso (o intención) que adopta un sujeto discursivo (o autor) dentro de cierta esfera de sentidos. Es el primer aspecto del enunciado que fija sus detalles específicos de composición y estilo. El segundo aspecto del enunciado que determina su composición y estilo es el momento expresivo, es decir, una actitud subjetiva y evaluadora desde el punto de vista emocional del hablante con respecto al contenido semántico de su propio enunciado. En las diversas esferas de la comunicación discursiva, el momento expresivo posee un significado y un peso diferente, pero está presente en todas partes: un enunciado absolutamente neutral es imposible. Una actitud evaluadora del hombre con respecto al objeto de su discurso (cualquiera que sea este objeto) también determina la selección de los recursos léxicos, gramaticales y composicionales del enunciado. El estilo individual de un enunciado se define principalmente por su aspecto expresivo. En cuanto a la estilística, esta situación puede considerarse como comúnmente aceptada. Algunos investigadores inclusive reducen el estilo directamente al aspecto emotivo y evaluativo del discurso.

(Bajtín, 1999, pp. 257, 258, 274)

4. **¿A qué esquema de la comunicación se hace referencia al comienzo del texto? Representarlo gráficamente y explicar por qué Bajtín señala: "no se puede decir que tales esquemas sean falsos y no correspondan a determinados momentos de la realidad"**
5. **¿En qué sentido el autor habla de "ficciones" al referirse a estos esquemas?**
6. **La primera oración del texto establece un diálogo confrontativo, ¿con quiénes? ¿Qué función tiene la confrontación al comienzo de un texto?**

7. ¿Qué significa que "toda comprensión está preñada de respuesta"? Explicar con palabras propias.
8. Para explicar el carácter dialógico de todo enunciado, el autor utiliza una metáfora: "todo enunciado es un eslabón en una cadena". ¿Por qué les parece que ha establecido esta relación? ¿Qué otras metáforas se podrían utilizar para explicar el mismo concepto?

Tanto el uso de *metáforas* como el uso de *ejemplos* son recursos explicativos que facilitan la comprensión de conceptos teóricos.

En una *metáfora*, se asocian dos términos (*enunciado-eslabón*, en este caso) que provienen de distintos ámbitos (la lingüística-la joyería) pero tienen alguna similitud. En los textos académicos, se busca aclarar un concepto difícil o nuevo acercándolo a otro que resulte más familiar para el destinatario.

En grupos, comentar y apuntar enunciados cotidianos en los que aparezcan las palabras *eslabón* o *cadena* como términos de una metáfora. Tiempo estimado: 10 min.

El texto de Saussure (Suiza, 1857-1913) al que hace referencia Bajtín es el *Curso de lingüística general*. Considerado figura fundamental de la lingüística moderna, Saussure estableció claramente la distinción entre *lengua* y *habla* y se ocupó de la *lengua*, dentro de la cual definió fundamentalmente el *signo lingüístico*. Al hacer este recorte, dejaba a un lado las condiciones de producción y recepción de los mensajes, posición que fue cuestionada posteriormente por otros lingüistas y a la cual se refiere Bajtín en este punto. No obstante, su obra ha sido fuente de lecturas y relecturas que lo ubican en un lugar central en su disciplina.

Investigar cómo se escribió y cuándo se publicó el *Curso de Lingüística general*. Es un dato relevante para tener en cuenta en el ámbito universitario.

Microescritura: uso de dos puntos

Releer la oración subrayada en el texto de Bajtín: ¿qué significa que el "momento expresivo" está siempre presente? Tengan en cuenta la presencia de los *dos puntos* para interpretar este fragmento.

Los *dos puntos* detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue. En la oración que acabamos de destacar, se utilizan para *explicar la idea anterior*, casi como una reformulación, como si en lugar de dos puntos estuviera escrito "es decir".

Buscar y subrayar en el mismo texto otro ejemplo de este uso de ***dos puntos.***

Ingresar al *Diccionario Panhispánico de dudas*, desde: http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd

Ubicar y transcribir los *otros usos de dos puntos*. Proponer, para cada caso, ejemplos de este mismo capítulo.

1. Personalización y despersonalización

El enunciador tiene siempre "una actitud subjetiva y evaluadora" con respecto al objeto de su discurso, plantea Mijail Bajtín. A partir de esta afirmación, discutir en la clase lo siguiente y apuntar las conclusiones. Tiempo estimado de la actividad: 20 min.

1. **Si los textos académicos, como muchos otros textos, contienen una evaluación del enunciador, ¿qué valor de verdad pueden tener?**
2. **Releer el comienzo del texto de Bajtín. ¿Cómo expresa su evaluación sobre los conceptos de lingüística que refiere? Subrayar las marcas de subjetividad que encuentren:**

> En la lingüística hasta ahora persisten tales ficciones como el "oyente" y "el que comprende" (los compañeros del "hablante"), la "corriente discursiva única", etc. Estas ficciones dan un concepto absolutamente distorsionado del proceso complejo, multilateral y activo de la comunicación discursiva. En los cursos de lingüística general (inclusive en trabajos tan serios como el de Saussure), a menudo se presentan esquemáticamente los dos compañeros de la comunicación discursiva, el hablante y el oyente, se ofrece un esquema de los procesos activos del discurso en cuanto al hablante y de los procesos pasivos de recepción y comprensión del discurso en cuanto al oyente. No se puede decir que tales esquemas sean falsos y no correspondan a determinados momentos de la realidad, pero, cuando tales momentos se presentan como la totalidad real de la comunicación discursiva, se convierten en una ficción científica.

3. **Ensayar –en el pizarrón– la reformulación de, al menos, un fragmento del texto de Bajtín, que incluya una evaluación de ustedes. ¿Cómo se logra expresar esa evaluación? ¿Cómo se concilian una evaluación del enunciador y una posición científicamente fundamentada?**

En el capítulo V se aprendieron técnicas para reformular las afirmaciones de otras fuentes.

El discurso científico siempre busca construir objetividad, a la vez que es inherentemente subjetivo. ¿Cómo es posible conciliar estas posiciones? En principio, digamos que esta aparente contradicción reviste una particularidad del discurso científico. Hay un

enunciador que decidió qué decir y cómo decirlo y que retoma, discute, amplía o confirma lo que otros expertos han dicho antes. No obstante, ese enunciador casi siempre está poco visible en los textos, porque lo que más interesa es su objeto de estudio, o bien hace ingresar subjetividad de formas consensuadas en cada disciplina que son distintas del habla cotidiana no científica. Es así que el autor de un texto incluye su voz en el ámbito académico utilizando recursos de textualización como los de *personalización, despersonalización y referencia de la palabra ajena*. Nos ocuparemos aquí de los dos primeros que visibilizan al autor –en mayor o menor medida– en la superficie de los textos.

Para el caso de *la referencia o cita*, revisar lo trabajado en el capítulo IV.

Los que siguen son fragmentos (de capítulos) de dos libros que se ofrecen como material de lectura en *Economía social y solidaria*. Trabajar en grupos. Tiempo estimado para toda la actividad: 60 min.

***En una primera lectura*, detenerse, especialmente, en las *fuentes bibliográficas* (buscarlas en la bibliografía al final del capítulo) y en las *notas al pie*. Responder:**

1. **¿Cuáles son los títulos de ambos libros?, ¿Qué información les aportan a los lectores esos títulos?**
2. **¿A qué disciplina (o disciplinas) pertenecen los términos *neoliberal, imperialismo, anticapitalismo* y *socialismo*, del texto 1? Definir estos términos, a partir de lo que plantea el texto. Consultar una enciclopedia especializada en la disciplina en cuestión.**

Recordar lo que se ha estudiado sobre el género discursivo *entrada enciclopédica* en el capítulo V.

1. **Explicar en qué sentido el texto 1 se refiere a "nuevos rumbos".**
2. **En el segundo texto, se cita el caso de Lilly Ledbetter: ¿quién fue?, ¿qué importancia tiene su caso para el tema al que se refiere el texto?**
3. **Lean las notas al pie del segundo texto: ¿Qué dato fundamental aporta la primera? ¿Para qué le sirve al lector este dato?**

***Después de leer los textos*, responder:**

1. **¿En qué persona gramatical (1.ª, 2.ª, 3.ª) están escritos estos textos?**
2. **¿Cuáles son los temas que aborda cada uno?**
3. **Comparar ambos textos: ¿Se plantean los temas con neutralidad? ¿Por qué? Subrayar las partes que justifiquen la respuesta.**

***Cultura académica*. Cuando se hacen puestas en común de los trabajos, es necesario registrar correcciones o datos para ampliar lo que se resolvió individual o grupalmente. Revisar**

lo propio, a partir de lo que aportan los demás, y viceversa: brindar lo propio para que otros tomen nota es una estrategia fundamental para escribir dentro del ámbito académico y es la forma característica de tomar apuntes en la universidad. El estudiante debe asumir un rol activo en la toma de apuntes, porque en ocasiones el docente no le indicará explícitamente qué anotar o qué no anotar ni podrá monitorear de qué manera se vincula lo que otros afirman con lo que el estudiante cree.

Texto 1

La construcción de alternativas más allá del capital

Nuevos rumbos emprenden los pueblos latinoamericanos desde que pusieron en cuestión el consenso ideológico del que gozó la ortodoxia neoliberal durante las últimas décadas del siglo pasado. En los inicios del XXI lentamente la correlación de fuerzas comenzó a cambiar gracias a la movilización popular. Rebeliones populares (2000, Ecuador; 2001, Argentina; 2003 Bolivia) estallaron en repudio a la aplicación a ultranza de las políticas neoliberales y acumularon fuerzas suficientes para destituir gobiernos y modificar el clima ideológico neoliberal imperante.

Sobreponiéndose de este modo "al fin de la historia", decretado por los voceros del imperialismo, los pueblos con sus movilizaciones posibilitaron que el debate por la emancipación social en perspectiva socialista –especialmente a partir de la formulación en Venezuela del "Socialismo del siglo XXI"– tuviera lugar nuevamente en América Latina. El proceso que se abre en Latinoamérica únicamente podrá avanzar por un camino de transformación solo si sus pueblos confluyen en una lucha común de perspectiva anticapitalista y socialista.

(Gambina & Roffinelli, 2011, pp. 55, 56)

Texto 2

División sexual del trabajo, economía del tiempo y Buen Vivir. La perspectiva cuatro-en-uno[1]

El 29 de enero de 2009, el primer presidente afroamericano de los Estados Unidos, objeto de la esperanza de muchos, firma su primera ley, que garantiza igual remuneración para igual trabajo, independientemente del sexo, raza, religión y edad. La ley lleva el nombre de Lilly Ledbetter, una mujer que luchó largo tiempo por esta causa: en diecinueve años de trabajo, Ledbetter había perdido alrededor de 197.550 dólares a causa de la desigual remuneración en iguales condiciones de trabajo. Este monto no incluía las pensiones perdidas que, según la nueva ley, le tuvieron que ser reintegradas.

Generalmente, este tipo de desigualdad se expresa en porcentajes (por cierto, a escala global, las mujeres siguen ganando 23% menos que los varones); pero, de vez en cuando, conviene referirse a estos desequilibrios en montos de dinero e imaginarse una persona concreta. La victoria de Lilly

Ledbetter alimenta la esperanza de que todas podemos hacer y ganar algo, de que sí es posible cambiar el estado de las cosas. Es una traducción práctica de lema *Yes, we can*, que le dio hegemonía a Obama,[2] porque con él consiguió despertar y emocionar a las personas, devolverles la fe en sí mismas.

En Alemania, nos sentimos conmovidas y, al mismo tiempo, resignadas, pues ya sabemos que la reducción e, incluso, la eliminación de la brecha entre los salarios de hombres y mujeres, lamentablemente, no se consigue con la sola promulgación de una ley que diga "igual remuneración para igual trabajo" (nuestra consigna en las décadas de los sesenta y setenta). De hecho, existe una variedad de artimañas para imponer la desigualdad de salarios. Por ejemplo, los incontables criterios que en trabajos desiguales permiten fijar los salarios de tal forma que a las mujeres siempre les toque la remuneración más baja. Es evidente que las correcciones por sí solas no son suficientes para compensar la desigualdad. Por ello, para analizar de dónde viene este persistente menosprecio del trabajo de la mujer, necesitamos analizar el tema desde un orden superior y retroceder en el tiempo.

(Haug, 2013, p. 417)

[1] La autora, Frigga Haug, fue catedrática de sociología en la Universidad para Economía y Política de Hamburgo hasta el año 2001. También enseñó como docente invitada en Kopenhagen, Innsbruck, Klagenfurt, Sydney, Toronto y Durham (EE. UU.). Coeditora de la revista de pensamiento crítico *Das Argument* en Alemania y, a partir de 2006, del diccionario histórico-crítico del marxismo. Militante de varias iniciativas feministas de izquierda. Entre otras obras, ha escrito *Rosa Luxemburg y el arte de la política,* **publicada en 2013.**

[2] El eslogan *Yes, we can* proviene de la película *Bread and Roses*, que relata la increíble unión y victoria de un grupo de mujeres de limpieza, que luchaban por sus derechos.

Rosa Luxemburgo (Polonia, 1871-Alemania, 1919) es considerada una de las voces fundamentales del marxismo. Por su condición de luchadora en un contexto adverso para las mujeres, es tomada también como ícono por los movimientos feministas. Logró estudiar en una de las pocas universidades donde se admitían mujeres (la de Zurich) y doctorarse en ciencias políticas. Fue docente: enseñó economía política e historia económica, y desde 1911 dictó, además, un curso sobre historia del socialismo.

Relevar más datos para completar la biografía de Rosa Luxemburgo (vea su obra, especialmente) y compartirla en la clase. Sitios sugeridos: http://www.laizquierdadiario.com/Hace-144-anos-nacia-la-Rosa-Roja-del-proletariado-mundial; http://www.rosalux.org.ec/es/rosa-luxemburg/biografia.html. Además, ingresar a la página de la Fundación Rosa Luxemburgo, investigar y apuntar quiénes conforman esta fundación: www.rosalux.org.ec/es.

Microescritura: persona gramatical

La *persona gramatical* se explicita en el uso de los *pronombres personales o posesivos*, y también en las formas verbales.

		Singular	*Plural*
Primera persona	*Personales*	yo, mí, me	Nosotros/as/nos
	Posesivos	mi, mis, mío/a/s	nuestro/a/s
	formas verbales	Ej. acuerdo	Ej. acordamos
Segunda persona	*Personales*	tú, vos, usted, te, se	vosotros, ustedes; les, las, los
	Posesivos	tu, tus, su, sus, tuyo/a/s, suyo/a/s	vuestro/a/s, su, sus, suyo/a/s
	formas verbales	Ej. Escuchaste (vos)/ escuchó (usted)	Ej. Escucharon
Tercera persona	*Personales*	él, ella, se, le, la, lo	ellos, ellas, les, se, las, los
	Posesivos	su, sus, suyo/a/s	su, sus, suyo/a/s
	formas verbales	Ej. definió	Ej. definieron

En América, en Canarias y en parte de Andalucía, no se usa el pronombre vosotros. En su lugar, se emplea ustedes, por lo que algunas de sus formas pronominales coinciden con las de 3ra persona plural (Ej. A ustedes no *les* corresponde este ejercicio, el *suyo* es el siguiente). Lo mismo ocurre con el singular *usted* (utilizado para un trato cortés o distante) cuyas formas coinciden con la 3ra singular. Para ampliar este conocimiento, consultar: http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=seEVswKc5D6y2K5WFZ

Leer el texto que sigue y responder. Tiempo estimado: 60 min.

1. **Según este fragmento, ¿cuál es el tema que se abordará en el capítulo completo? Explicar y subrayar las ideas que resulten indicios para determinar esto.**
2. **Señalar con distintas marcas la alternancia entre la primera y la tercera persona en el texto: destaque verbos y pronombres.**
   - **¿Qué función tienen los fragmentos en primera persona?**
3. **Subrayar los pronombres personales que aparecen en las voces de Pamela y Yamila, que abren y cierra este fragmento. ¿A quiénes se refieren estos pronombres?**
   - **Proponer y anotar otros ejemplos de la oralidad en los que utilicen este tipo de pronombres para reemplazar sustantivos (ideas, cosas, hechos, personas, etc.).**

El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres–madres. Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires

"No quise buscar mucho igual, porque, si no, siempre hay que pagar a alguien para que la cuide". Pamela (32 años, dos hijos de 3 y 7 años).

Dejar el mercado de trabajo y realizar tareas de cuidado no remuneradas tiene costos importantes en términos de oportunidades perdidas e ingresos no recibidos tanto para las mujeres mismas como para el hogar. Los "beneficios" de su labor de cuidado –más allá de las satisfacciones ligadas al afecto familiar– redundan más en el grupo familiar y la sociedad en su conjunto que en las mujeres mismas (Esquivel, Faur y Jelin, en este volumen).

Valeria, entrevistada que no se siente tan segura de que el cuidado maternal al 100% sea solo ventajoso para sus hijas, expresa: "En la mayoría de los lugares que te cuidan los bebés tenés que pagar, son privados y el presupuesto no da para eso…". Entre las mujeres de sectores populares que no trabajan y no cuentan con los recursos para mercantilizar el cuidado de sus hijos/as la alternativa de que los niños/as puedan asistir al jardín de infantes gratuito se torna crucial para acceder a un empleo. Valeria también refiere que "si de repente yo tengo la posibilidad de trabajar, prefiero que sea en el tiempo en que las nenas están en la escuela".

La ausencia o el déficit de instituciones de cuidado impactan de forma significativa sobre esta "decisión", y, en consecuencia, sobre los grados de autonomía femenina. Yamila, que vive con su hija en casa de su hermana, está esperando que la niña cumpla 3 años y pueda ser recibida en un jardín para poder trabajar y evitar un desembolso adicional por el cuidado de la niña. En estos casos, los tiempos para participar en el mercado de trabajo se verían acomodados a la extensión de las jornadas escolares y a que se puedan compatibilizar ambas situaciones. Las mujeres de los sectores populares que no están trabajando se imaginan en un futuro alternando el cuidado entre el sistema escolar y su propia presencia durante las horas en que los niños no están en la escuela.

"Una vez que ella vaya al Jardín yo pienso que voy a tener más posibilidad, porque, si no, tendría que pagar a otro para que me la cuide, que sería más gasto". (Yamila, 21 años, una hija de 2 años.)

(Faur, 2012, pp. 121-122)

Los que siguen son dos textos (fragmentos) de dos estudiantes, escritos a partir de una consigna en el Curso de Ingreso a la UNQ en 2013. Leerlos y, luego, responder las preguntas que están al final.

Consigna: escribir un texto de opinión que responda a esta pregunta: ¿Cree usted que el periodismo debería tender a la objetividad? Para ello, tener en cuenta la siguiente cita de autoridad: "La objetividad periodística: una pretensión tan desmedida como la de aprisionar el reflejo de las aguas de un río, que en un instante son y en el siguiente dejan de ser. Sin embargo, esa objetividad es la garantía que el lector busca para poder creer". (Javier Darío Restrepo, periodista colombiano).

Fragmento 1

¿Cree Ud. que el periodismo debería tender a la objetividad?
En este trabajo les doy a conocer mi punto de vista acerca de la objetividad del periodismo; paso a continuación a argumentar por qué el periodismo debe tender a la imparcialidad o neutralidad.

Primero, paso a definir ¿qué es la objetividad? Es relativo a la no incorporación de sentimientos, ni opiniones personales, es decir, no favorecer a ninguna postura, religión o ideal. El buen periodista debe buscar siempre la verdad y denunciar la injusticia.

Fragmento 2

Objetividad periodística: Una misión imposible
La concepción de la objetividad en el ámbito periodístico se encuentra en una etapa de revisión. Antes se creía en la posibilidad de un texto objetivo en el discurso periodístico, y se decía que el subjetivo (aquel cargado de subjetivemas y opiniones manifestadas concretamente) marcaba intencionalmente la forma de pensar del autor. Con el tiempo comenzó a analizarse el hecho de que para considerárselo como tal, no es necesario que estas opiniones aparezcan en cantidad, incluso tampoco explícitas, ya que muchas veces nos encontramos con ideas que se sobreentienden y, además, porque es inevitable la aparición de un mínimo indicio de lo que se piensa o se siente, en el habla y la escritura.

1. **¿En qué persona gramatical (1.ª, 2.ª o 3.ª) está escrito cada uno de los textos? ¿Qué marcas de personalización y despersonalización aparecen?**
2. **¿Qué diferencias encuentran entre los textos? (tengan en cuenta el estilo y el contenido).**
3. **Cada texto se inserta en "una cadena de enunciados". ¿Es explícita esta inserción en estos textos? Señalar cómo se evidencia. ¿Con qué otros textos dialogan estos?**
4. **Analizar el título del segundo texto: ¿qué palabra expresa la posición del autor?**

Muchas veces se cree que solo se expresa una posición personal haciendo uso de la primera persona singular ("yo"). Sin embargo, existen otras marcas textuales que permiten enunciar un punto de vista. Por ejemplo, las *marcas valorativas o de actitud*: adjetivos calificativos (p. ej. "increíble"), sustantivos (p. ej., "ficciones", en el texto de Bajtín visto más arriba), verbos (ej. "impresiona"), adverbios (p. ej. "lamentablemente") sirven para posicionarse respecto a un tema.

Si se elige una enunciación manifiestamente subjetiva, tal como se vio en el capítulo V, pueden aparecer los modalizadores que expresan juicios de valor: "con toda seguridad", "en mi opinión", etc. No obstante, un punto de vista personal, subjetivo, puede manifestarse menos explícitamente o en forma *despersonalizada.* La *despersonalización* del enunciado permite presentarlo como una afirmación indiscutible o, al menos, menos permeable a las refutaciones, ya que el responsable de esa afirmación se encuentra oculto bajo una serie de estrategias discursi-

vas, como el uso de la voz pasiva. A su vez, en ciertas disciplinas de humanidades es común la aparición de marcas explícitas de personalización, ya que la autoridad se construye a partir de la visión y la experiencia personal de quien escribe. En cualquier caso, las formas permitidas y comunes de personalización y despersonalización utilizadas en el discurso científico-académico son muy diferentes del habla cotidiana.

Revisar, en el capítulo II, el uso de adverbios para expresar subjetividad, y modalizadores u operadores argumentativos, en el capítulo V.

Observar los siguientes ejemplos contrastivos y discutir entre toda la clase qué marcas de personalización y despersonalización aparecen. Además, proponer en qué tipo de ámbito científico y qué tipo de escritor optaría por una u otra. Tiempo estimado: 10 min.

1. **Me parece inevitable la aparición de un mínimo indicio de lo que pienso o siento, en mi habla y mi escritura. (*Personalizado*).**
2. **Es inevitable la aparición de un mínimo indicio de lo que se piensa o se siente, en el habla y la escritura. (*Despersonalizado*).**

A continuación se listan *recursos lingüísticos académicos* que se utilizan con frecuencia para despersonalizar los textos. Leer y proponer un ejemplo más para cada caso (buscarlos en textos de la carrera o en este mismo libro). Compartir los ejemplos en la siguiente clase. Tiempo estimado: 30 min.

Construcción con pronombre se (impersonales y pasivas con se)

Ejemplo: "No *se* puede decir que tales esquemas sean falsos y no correspondan a determinados momentos de la realidad, pero, cuando tales momentos *se* presentan como la totalidad real de la comunicación discursiva, se convierten en una ficción científica." (Bajtín, *El problema de los géneros discursivos*.)

Ejemplo:.....

Pasivas con se Sujeto pasivo + verbo conjugado	**Se impersonal** Se + verbo en 3.a persona del singular (sin sujeto)
Ejemplos: *Los datos se utilizaron mal.* *Los resultados ya se divulgaron.*	Ejemplos: *Se vive bien en esa ciudad.* *Se especula mucho con ese índice de inflación.*

Construcción con infinitivo

Ejemplo: El siguiente trabajo tiene como objetivo *analizar* el término "autonomía" dentro de las distintas corrientes políticas y sociales que se desarrollaron a lo largo de la historia universitaria argentina. Para ello, es necesario *abordar* tres instancias específicas de cambios en el ámbito de la educación superior: la Reforma del 18 surgida en la Universidad de Córdoba, La Ley 13.031 sancionada durante el primer gobierno peronista y la Ley 24.521 promulgada en 1995, vigente hasta la fecha. (Trabajo integrador: monografía Ingreso Undav. Fragmento).

Ejemplo:.....

Nominalización

Consiste en convertir en nombre (sustantivo) un verbo o un adjetivo, por ejemplo, "análisis" proviene del verbo "analizar".

▲▼

Revisar también este recurso en el capítulo V.

Ejemplo: La *comparación* de estas fuentes permite un *acercamiento* más serio a la *problemática* del *impacto* ambiental de las papeleras. (Los verbos que se han nominalizado son "comparar", "acercarse", "problematizar" e "impactar").

Ejemplo:.....

Metonimia

Se atribuye, por extensión, el trabajo del autor al texto, a alguna parte del texto o a elementos de la investigación ("datos", "resultados", "informes", "gráficos").

Ejemplo: "*El capítulo IV* estudia la evolución de los tres tipos de turismo (interno, receptivo y emisivo) con el fin de comprender sus relaciones con las variables explicativas claves y su evolución a través del tiempo". (Informe económico sobre Turismo. Fragmento).

Ejemplo:.....

Primera persona plural con referencia genérica, de modestia, de autor o inclusiva

En muchos casos, se trata de un uso estratégico para involucrar a *todos/as* en el mis-

mo punto de vista *del/la autor/a*; también, se trata de referir la pertenencia discursiva al ámbito de la ciencia en la que se escribe.

Ejemplo: "Antes de realizar o asistir a cualquier tipo de juego o deporte, *necesitamos* conocer las reglas básicas a las que se van a ajustar los participantes. (...)

Al iniciar el estudio de economía, también es conveniente que *conozcamos* las "reglas" fundamentales de esta disciplina, el "campo" donde se desarrolla, cómo pueden actuar quienes participan en ella, qué decisiones pueden tomar y otros temas que se presentan a lo largo de este libro". (Las reglas del juego de la economía, apunte de la materia *Economía y Sociedad*, de la Diplomatura en Ciencias Sociales. Fragmento).

Ejemplo:.....

El texto que sigue es un *resumen de una ponencia* que no ha sido aprobado aún por el Congreso al que fue presentado porque los organizadores piden que se *despersonalice* el enunciado.

1. **Identificar y subrayar las formas personalizadas (verbos y pronombres).**
2. **Reescribir, utilizando *estrategias de despersonalización* diversas.**
3. **Revisar, en grupos, las transformaciones realizadas al texto.**
4. **Comparar ambas versiones: ¿qué efecto se logra con la despersonalización?**

Tiempo estimado de la actividad: 40 min.

Las empresas agrícolas multinacionales y su discurso sustentable. ¿Responsabilidad social o filantrocapitalismo?

El objetivo de nuestra ponencia es ilustrar las contradicciones entre los discursos de empresas agrícolas multinacionales y las acciones vinculadas al desarrollo sustentable y el ambiente. Para ello tomamos en consideración el concepto de "Responsabilidad Social Empresarial (RSE)" el cual se caracteriza por focalizar en el crecimiento de la empresa y su impacto social y ambiental a largo plazo.

Para pensar el vínculo entre las empresas y la sociedad, recurrimos a los aportes de Max Weber y la Sociología Pragmática (Luc Boltanski). A fin de rastrear los discursos de las empresas, empleamos los informes y reportes oficiales de multinacionales, como Monsanto y Nidera, entre otras, referidos a la RSE y la sustentabilidad.

Dividimos el trabajo en tres partes. En la primera parte, incluimos un panorama general del contexto de surgimiento del concepto RSE, ISO 26000 y las principales características de las multinacionales. En la segunda, incluimos una discusión referida a la imagen que ofrecen a través de sus informes y el impacto social de sus acciones no contempladas en sus

reportes. Por último, enunciamos una serie de consideraciones finales que nos permitan reflexionar acerca de la temática planteada y permitan trazar nuevas líneas de investigación.

(Cabral & Montero, 2014, p. 2; texto adaptado)

2. Mitigación y refuerzo

Comparar los siguientes enunciados y responder: ¿Qué efectos de lectura logra cada uno? ¿Qué recursos se utilizan para usar esos efectos? Tiempo estimado para la actividad: 15 min.

1) No es bueno endeudarse para atender la "necesidad básica insatisfecha" de una parte de la clase media y toda la clase alta para transformar sus excedentes en dólares. (Suplemento *Cash*, *Página 12*, 27 de diciembre de 2015)

2) Sin lugar a dudas, es un consenso generalizado que no corresponde endeudarse para atender la "necesidad básica insatisfecha" de una parte de la clase media y toda la clase alta para transformar sus excedentes en dólares.
3) Tal vez no sea tan bueno endeudarse para atender la "necesidad básica insatisfecha" de una parte de la clase media y toda la clase alta para transformar sus excedentes en dólares.

Modular o modalizar la voz es un recurso para los escritores a la hora de presentar sus ideas y que estas resulten convincentes. Hay dos polos de esta modalización: la *mitigación* y el *refuerzo*. En el primer caso, se trata de "suavizar" las afirmaciones para no presentarlas como cerradas; así, se modera el compromiso del enunciador con lo dicho y se abre la posibilidad de negociar con el lector. En el segundo caso, se intensifica la certeza de lo que se enuncia de forma tal de intentar mostrarse convencido. Muchas veces, la mitigación no es más que un gesto de *falsa modestia*, es decir, en el fondo la confianza es total, pero se la "disfraza" para que no parezca autoritaria o poco abierta al diálogo. Otras veces, sobre todo en trabajos con hipótesis en proceso de corroboración, los mitigadores dejan la posibilidad abierta a la duda y, por lo tanto, a la reformulación. Se trata de una disposición lógica en la elaboración de conocimiento científico: los nuevos saberes deben negociarse con los ya instituidos y esa negociación se da, justamente, en el plano discursivo.

La siguiente tabla muestra algunos ejemplos de estos modalizadores. Completar con más ejemplos:

Mitigadores: Quizá, tal vez, es posible que, en general; uso del condicional: sería necesario, convendría...
Reforzadores: Sin lugar a dudas, de hecho, definitivamente, es evidente / es innegable que...

Los que siguen son fragmentos de una entrevista titulada "Un giro de timón urgente" (Barri, 2015) sobre las inundaciones que sufrió Córdoba en 2015. El entrevistado, Fernando Barri, de la Universidad Nacional de Córdoba e investigador del Conicet, asegura que las causas de la catástrofe cordobesa "no son naturales, sino políticas". Señala las consecuencias del desmonte y el desmanejo ambiental en la provincia.

Realizar las siguientes actividades en grupos. Tiempo estimado: 30 min.

1. Reescribir cada uno de los fragmentos agregando primero un *mitigador*, luego un *reforzador*.
2. Comparar las versiones nuevas. ¿Cuáles resultarían más polémicas publicadas en un medio de comunicación?, ¿por qué?
3. ¿En qué ámbito –además del periodístico– podría debatirse este tema, desde estas opiniones?

a) Córdoba está en una crisis ambiental muy seria.
Mitigador: .....
Reforzador .....
b) Los últimos gobiernos provinciales han permitido el avance de los intereses económicos particulares, sobre todo en zona de llanura por los agronegocios y en la zona serrana por los intereses inmobiliarios, con un boom de barrios cerrados.
Mitigador .....
Reforzador .....

c) Hay que preservar lo poco que queda de vegetación y administrar de forma racional para brindar servicios ecosistémicos a la población.
Mitigador .....
Reforzador .....

Los que siguen son fragmentos de un Boletín informativo sobre espeleoturismo. Para que resulte más convincente la idea de la necesidad de capacitación de guías especializados, puede resultar de gran utilidad agregar *reforzadores*. En grupos, reformular los fragmentos incluyendo al menos tres reforzadores. Discutir: ¿Resulta más convincente la nueva versión? Tiempo estimado: 30 min.

a) Las nuevas tendencias de la demanda turística en turismo de aventura, y más específicamente en espeleoturismo, exigen contar con guías altamente capacitados. Para esto se cree oportuna la formación del guía turístico, el cual debe estar al tanto, como mínimo, del conocimiento de los niveles mínimos de seguridad, información y respeto al ambiente, al patrimonio natural y cultural.
.....
.....
.....
.....

b) El turismo en cavernas se viene realizando desde hacer muchos años, pero sin un manejo adecuado. Es por esto que se pueden observar cavernas alteradas e impactadas por aquel turista ocasional que dejó sus marcas, escribiendo en las paredes o dejando residuos, lo que provoca una degradación y desvaloración tanto ambiental como económica del recurso.

.....
.....
.....
.....

c) Si se quiere hacer del turismo una actividad sustentable, se debe tener en cuenta que somos responsables de la integridad de todos los ambientes del territorio al que pertenecemos y somos artífices de gran parte de la satisfacción de los clientes.
(Allemand, 2005)

.....
.....
.....
.....

3. Argumentación

Tal como se ha visto, el conocimiento que se construye en el ámbito académico no es neutro. Quien escribe asume una postura frente a su objeto de estudio, postula sus ideas en diálogo con otras, a veces confrontando, a veces corroborando. De este modo, leer en la universidad implica desentrañar, también, un discurso argumentativo: leer voces en incesante diálogo, reconociendo cómo discuten, se complementan, proponen, hacen dudar, intentan convencer... Modular una voz propia en este enjambre orquestado requerirá, pues, asumir también esta actitud discursiva.

Responder oralmente las siguientes preguntas. Tomar apuntes de lo conversado. Tiempo estimado: 20 min.

1. **¿Qué tipos de argumentos se utilizan en la vida cotidiana? ¿Experiencias propias, datos leídos en los diarios, experiencias de terceros? Dar ejemplos.**
2. **¿Qué tipos de argumentos se utilizan en el discurso científico-académico? ¿En qué se diferencian y en qué se parecen a los argumentos de la vida cotidiana?**
3. **¿Cómo se verifican o falsean los argumentos en el discurso científico-académico? ¿Qué tipo de evidencias se utilizan en cada ámbito (ciencias experimentales, humanidades, ingenierías, ciencias sociales, ciencias de la salud, etc.)?**

Leer el siguiente texto de opinión publicado en un diario. Luego, responder, en grupos, las preguntas que están debajo. Compartir las conclusiones con el resto de la clase. Tiempo estimado: 40 min.

La moda de empresas políticamente correctas
¿Responsabilidad o fachada?

A finales de los '90, la ONU promovió un pacto global para volcar a las empresas a comportamientos socialmente responsables. Desde entonces son cada día más las compañías que se incorporan, aunque varias siguen con prácticas comerciales o de tarifas cuestionadas.

Por Diego Rubinzal

La Responsabilidad Social Empresaria (RSE) está de moda en la comunidad de negocios. En los últimos años, se han multiplicado los cursos y programas relacionados con el tema. A finales de los '90, la RSE fue impulsada por la ONU a través del "Pacto Global de las Naciones Unidas" (UNGC, por sus siglas en inglés). La UNGS tiene diez principios rectores relacionados con los derechos humanos, estándares laborales, anticorrupción y medio ambiente, que se constituyen en los pilares de la RSE. Mantener una conducta ética, respetar a los empleados y realizar acciones que beneficien a la comunidad, forman parte de algunos de esos principios.

Para el año 2006, la iniciativa había sido suscripta por 3300 empresas y 1000 organizaciones de la sociedad civil.

Elevar los niveles de RSE resulta vital para enfrentar la pobreza, la exclusión social y la desigualdad, postulan los defensores de esa filosofía empresaria. Bernardo Kliksberg sostiene que la RSE es una herramienta para que la economía y la ética vayan de la mano. La ONU define a la RSE como "el conjunto de acciones que toman en consideración las empresas para que sus actividades tengan repercusiones positivas sobre la sociedad y que afirman los principios y valores por los que se rigen, tanto en sus propios métodos y procesos internos como en su relación con los demás actores".

Las corporaciones económicas más importantes del mundo lideran la difusión de esa cosmovisión. La Encuesta Internacional de Informes de Responsabilidad Corporativa –de la consultora KPMG– analiza el comportamiento de las 1600 empresas más grandes del mundo. Los resultados revelan que el 52 por ciento de las encuestadas confeccionan periódicamente informes en los que rinden cuentas de su comportamiento empresarial. Los mayores porcentajes se observan en las firmas japonesas y británicas, seguidas por las italianas, españolas, canadienses y francesas.

La consultora Mercedes Korin elaboró un Mapeo de Responsabilidad Social en el que identifica aquellas instituciones que trabajan en la Argentina. El relevamiento detectó la existencia de 87 promotores y 670 entidades dedicadas a difundir e implementar prácticas de RSE. Consultada por *Cash*, Mercedes Korin reseñó: "La expansión de la RSE en Argentina tomó impulso a partir de la crisis de 2001, donde hizo eclosión la ausencia del Estado en su rol de garante y responsable directo de los derechos sociales básicos. Con su fuerza de demanda a las empresas, las organizaciones de la

sociedad civil contribuyeron a que las empresas comenzaran a responder en una línea de inversión social".

En la Argentina, las empresas más importantes tienen en marcha programas enmarcados en la RSE. En algunos casos, la ejecución de esas tareas está en manos de fundaciones propias (Telefónica, Arcor e YPF). En ese sentido, Korin señala: "Puede decirse que la RSE en Argentina no está impuesta en el empresariado en general, pero sí que está conformando una tendencia impulsada por actores de diversos ámbitos, ya que a lo largo de estos años comenzaron a crearse varias organizaciones claves en todo el país destinadas a esta temática y otras ya existentes comenzaron a especializarse, formándose incluso redes que le dan impulso".

Recientemente, TNS-Gallup realizó un relevamiento que indagaba sobre la opinión ciudadana acerca del rol social empresario. Los resultados revelaron que el 60 por ciento de los argentinos opinan que las empresas deberían ir más allá de lo exigido legalmente y ayudar a construir una sociedad mejor para todos. Por el contrario, dos de cada diez opinan que las empresas deberían dedicarse a lograr ganancias, pagar impuestos y proveer empleo cumpliendo con la ley.

La idea de que las empresas tengan un compromiso social más profundo recibe una adhesión mayoritaria en todos los segmentos, aunque ese apoyo es más pronunciado en la población con mayor nivel educativo. Mientras que el 68 por ciento de las personas con estudios universitarios adhiere a esa postura, el porcentaje cae al 59 en el caso de los entrevistados con educación primaria.

Ahora bien, ¿las acciones enmarcadas en la RSE responden a un efectivo compromiso social? O, por el contrario, ¿es una "fachada" formal que intenta adoptar posturas políticamente correctas para ganar espacios en el mercado?

En su trabajo "Responsabilidad Social Empresaria y valores cooperativos" (revista *Realidad Económica* N.º 230), Eric Delgado sostiene que "la RSE sirve a los objetivos de las empresas lucrativas en tanto constituye una estrategia de *marketing* y acción política". Que una empresa se "comprometa" con su comunidad puede ser un excelente negocio. Por ejemplo, en EE. UU. se calcula que los consumidores gastan 110 billones de dólares en productos identificados como "socialmente o ambientalmente progresivos". Un informe del Aspen Institute señala que "las empresas que han integrado el factor ambiental en sus decisiones de negocios están comenzando a ganar beneficios de instituciones financieras y compañías de seguros".

Que las empresas concreten buenos negocios adoptando prácticas responsables no resulta reprochable. El problema sería que esas acciones intenten ocultar comportamientos empresariales irresponsables. Delgado sostiene: "Hoy muchas categorías suelen ser acompañadas de la palabra social como una manera de suavizar el término, de quitarle posibles cargas

peyorativas heredadas de acciones pasadas –y presentes– en contra del mundo del trabajo y del propio planeta".

(Rubinzal, 2008)

1. **¿Cuál es la pregunta completa a la que está respondiendo el texto? Reformular el título como una afirmación.**
2. **¿Cuál es la posición del autor frente a la dicotomía planteada en el título? Subrayar las partes del texto que justifiquen esta respuesta.**
3. **En el texto, se enumeran "adhesiones" positivas a la RSE. Subrayar, al menos, tres. ¿Para qué sirve este *racconto*?**
4. **¿Cuál es la conclusión a la que llega el autor? ¿El autor responde directamente a esa pregunta inicial? ¿Por qué?**

Argumentar es defender un *punto de vista* sobre un determinado tema. El sujeto que argumenta utiliza, para convencer a los destinatarios de su texto, no solo *argumentos* sólidos, sino también *estrategias* (ejemplos, citas de autoridad, etc.) propias de la argumentación, aunque algunas de ellas variarán según la disciplina.

Podemos argumentar en diversas situaciones, incluso cotidianas, no académicas. No siempre se trata de formular grandes discursos. Lo distintivo en la universidad es argumentar desde un marco teórico, utilizando estrategias argumentativas comunes al ámbito disciplinar y ofreciendo evidencias propias de ese ámbito. Por ejemplo, en filosofía se aportan evidencias textuales a partir de un análisis minucioso y creativo de lo que un autor consagrado ha escrito mientras que en medicina se aportan evidencias clínicas estadísticamente significativas en un conjunto amplio de individuos. Para lograr argumentos sólidos, el *conocimiento y manejo de las fuentes* que requiera el ámbito en el que se produce el texto es fundamental. Por eso, antes de encarar un informe de lectura o una monografía, por ejemplo, debe hacerse una lectura profunda y el fichaje de la bibliografía.

Las que siguen son algunas de las *estrategias discursivas* utilizadas en una argumentación. Leerlas y discutir entre todos cuáles serían las más adecuadas para un informe de lectura y por qué. Distinguir estrategias propias del ámbito científico-académico de estrategias del ámbito cotidiano y familiar. Apuntar las ideas. Tiempo estimado: 30 min.

Ejemplificación

Un caso particular ayuda a comprender mejor una idea que puede resultar muy abstracta. Los ejemplos funcionan clarificando, pero también fortaleciendo un argumento. Así, en el siguiente fragmento de una ponencia, para que el concepto de discurso hegemónico sea más accesible (visible) se ofrece un ejemplo:

En el caso que nos compete, el discurso es uno de los elementos que permite arribar al curso de acción de las empresas y el papel que desempeñan en la relación sociedad-naturaleza. Tanto empresas pequeñas nacionales y las multinacionales actúan bajo un discurso hegemónico, el cual impacta como un discurso de poder, muchas veces legitimando las prácticas de las empresas agrícolas, avaladas por las políticas de Estado.

Por ejemplo, el discurso que durante varios años prevaleció en torno al agro argentino, es la idea de granero del mundo. Ella se afianzó durante el período 1860-1930, en el cual se implementaron las primeras agroindustrias modernas con muy elevada concentración del capital, reemplazando actividades tradicionales preexistentes, siendo la tecnología la herramienta de monopolización.

(Cabral & Montero, 2014, pp. 11-12)

Cita de autoridad: se cita a una persona cuyas palabras están legitimadas (por trayectoria) dentro del tema que se trata, o también se puede citar a un organismo legitimado en la disciplina en cuestión (es el caso de CEPAL, para asuntos de la Economía). Así, en el siguiente fragmento, el economista Kliksberg utiliza palabras de Adam Smith para darle validez a sus propias ideas:

Contra las lógicas de "todo para unos pocos, nada para los demás", también amplios sectores de la ciudadanía comienzan a recoger una prevención moral magistral de Adam Smith: "La disposición a admirar y casi idolatrar a los ricos y poderosos y despreciar a las personas de condición pobre y humilde es la más grande y universal causa de corrupción de nuestros sentimientos morales". (Kliksberg, 2013).

Ironía: Es una afirmación, en tono de burla, que plantea una segunda lectura en la cual significa todo lo contrario. El siguiente ejemplo debe leerse dentro de una carta de lectores en la que su autora denuncia a la empresa por haberla dejado un mes sin luz:

Durante estos días, Edesur me ha hecho saber que verdaderamente pertenezco al primer mundo.

Comparación: Establece una relación de semejanza o diferencia entre dos elementos o ideas. En el siguiente ejemplo, se comparan *las sierras*, primero, con un *tanque de agua* y luego con un *tobogán:*

Las sierras de Córdoba con su vegetación nativa son como el tanque de agua natural de la población. Cuando llueve, en verano, esa vegetación

con el suelo hace un efecto esponja, absorbe una buena cantidad del agua de lluvia, la mantiene en los suelos y permite que esa parte de agua esté disponible cuando no llueve. Ese efecto esponja ha sido casi devastado. Hoy las sierras son como toboganes, el agua escurre rápidamente, se lleva todo lo que está a su paso y ya no está disponible en tiempos de sequía. (Barri, 2015).

Relaciones de causa-consecuencia:

Es evidente que la falta de previsión de esta catástrofe la ha magnificado, debido a lo cual es fundamental que se les reclame a las autoridades más planificación frente a este tipo de eventos. La naturaleza no es del todo indomable.

En este caso, el reconocimiento de que la falta de previsión empeoró la catástrofe es *causa/razón* del reclamo frente a las autoridades. La relación causa-consecuencia se establece aquí mediante el marcador discursivo "debido a".

Refutación: Se presenta una opinión contraria para invalidarla con otros argumentos. El ejemplo claro de esto está en el comienzo del texto de Bajtín, visto en este mismo capítulo. La refutación a las posturas de los lingüistas que lo precedieron le permitió –entre otros recursos– sentar las ideas de su propia teoría:

En la lingüística hasta ahora persisten tales ficciones como el "oyente" y "el que comprende" (los compañeros del "hablante"), la "corriente discursiva única", etc. Estas ficciones dan un concepto absolutamente distorsionado del proceso complejo, multilateral y activo de la comunicación discursiva. […] No se puede decir que tales esquemas sean falsos y no correspondan a determinados momentos de la realidad, pero, cuando tales momentos se presentan como la totalidad real de la comunicación discursiva, se convierten en una ficción científica (Bajtín, 1999, p. 257).

Definición: Además de ser un recurso explicativo, puede funcionar con "peso" argumentativo. Muchas veces, se trata de redefiniciones que refutan teorías previas o coetáneas. Otras, se trata de definiciones técnicas. En el ejemplo que sigue, se cita una definición para respaldar los argumentos dentro de una ponencia:

La norma define a la responsabilidad social como: "Responsabilidad de una Organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y en el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que:

- Contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad;

-Tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas,

- Cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento, y

-Esté integrada en toda la Organización y se lleve a la práctica en sus relaciones".

(Victoria Cabral & Irene Montero, 2014, pp. 6-7)

Concesión: Se trata de reconocer una parte de verdad en alguna afirmación para luego objetarla.

Si bien es cierto que se ha estipulado un control de precios, no parece una medida suficiente para frenar la especulación y la inflación.

Preguntas retóricas: Son preguntas que tienen sus respuestas incluidas. Pretenden que el lector participe activamente del razonamiento: se haga esas mismas preguntas y concluya, como el autor, en las mismas respuestas. En el ejemplo que sigue, la pregunta en realidad podría leerse como una afirmación:

¿No es irracional desmantelar los organismos de control de precios, en medio de un proceso inflacionario como el que vivimos?

Volver al texto de Diego Rubinzal e identificar:

1. Las *estrategias argumentativas* que utiliza.
2. Las *marcas de personalización o despersonalización, mitigación o refuerzo* presentes.
3. Seleccionar una de las estrategias argumentativas explicadas más arriba y formularla para agregar al texto y que resulte más convincente.

Tiempo estimado: 30 min.

Ver el siguiente documental y resolver de forma domiciliaria y en grupos la guía que se propone debajo.

Robin, M. M. (2008). *El mundo según Monsanto*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=LdIkq6ecQGw.

1. **¿Quién investiga y cómo se la presenta?, ¿qué tipo de tareas investigativas expone el documental?**
2. **¿Cuál es la hipótesis del documental?**

3. ¿Cuáles son los principales argumentos que se exponen y cómo se defienden? Enunciarlos.
4. ¿Qué efectos busca provocar en los espectadores? ¿Creen que se logra?
5. Elaborar una hipótesis sobre el tema que plantea el documental. Proponer argumentos propios que sostengan esa hipótesis utilizando las estrategias argumentativas aprendidas más arriba. Negociar las afirmaciones mediante el uso de reforzadores y mitigadores y borrar la subjetividad mediante mecanismos de despersonalización. Para ello, buscar también información actualizada sobre la actividad de Monsanto en Argentina.

4. Análisis y elaboración de consignas de parcial. Simulacro

Leer la siguiente consigna de TP. Responder de forma oral con toda la clase. Tiempo estimado: 15 min.

1. ¿Qué simulacro propone? ¿Para qué?
2. Las preguntas ofrecen opciones, ¿esto facilita la resolución? ¿Por qué?
3. ¿Qué preguntas apuntan a que el estudiante argumente? ¿Qué conocimientos exigen esas respuestas? ¿Qué recursos podrían utilizarse en estas respuestas?

Consigna de TP:
Elasticidad

Considere la siguiente situación:

Uds. es un empresario que pretende insertarse en un mercado desconocido, para lo cual contrata un profesional para que desarrolle un trabajo de consultoría consistido en realizar el estudio del mercado que Ud. desconoce. En líneas generales, lo que Ud. necesita del consultor (independientemente de las cuestiones culturales y la idiosincrasia del mercado objetivo) es saber cómo es la curva de demanda de dicho mercado.

El consultor realiza su trabajo y arriba a las siguientes conclusiones: en el mercado objetivo operan otras empresas que ofrecen el mismo producto que Ud. procura colocar a un precio de $10. Sin embargo, en función del análisis del consultor se sabe que si ingresa al mercado con ese precio solo podrá acaparar a una demanda que represente la venta de 5000 unidades del producto que Ud. produce. Por otro lado, si se decidiera implementar una estrategia de reducción de precios para aumentar sus ventas, podría intentar ingresar al mercado con un precio de $8 con lo cual obtendría una venta final de 6425 unidades.

***Preguntas*:**
a) ¿Cómo es la curva de demanda del mercado objetivo (elástica/inelástica/unitaria)?

b) ¿Por qué (explique/justifique la respuesta anterior)?
c) ¿Qué haría Ud. como empresario? ¿Aplicaría la estrategia de reducción de precios sugerida o no? ¿Por qué?

(Diplomatura en Economía y Administración. Asignatura: Introducción a la Economía)

Leer el siguiente texto. Luego responder de forma individual las preguntas que están debajo. Tiempo estimado de la actividad: 30 min.

El examen como medio para volver a pensar

En nuestro entorno universitario, los alumnos son mayoritariamente evaluados durante el curso de las materias a través de exámenes escritos, en los que suelen responder una o más preguntas, desarrollar un tema a partir de una consigna, etc. Aunque la crítica al examen es un tópico, debido a su uso como instancia de control, he de confesar que hay algo de los exámenes que siempre me atrajo: la necesidad de *volver a leer* un cúmulo de bibliografía, ahora de forma diferente, *como una totalidad*. Y la necesidad de *organizar* en un papel lo aprendido y de mostrar el sentido personal que se ha encontrado al tema. Estas exigencias brindan la posibilidad de integración, es decir, de *establecer relaciones entre los textos*. La visión de conjunto permite entender los conceptos de otra manera, igual que la lectura por segunda (o tercera o cuarta) vez, dado que los mismos textos ya no son los mismos para un lector que ha ido adquiriendo conocimiento con lo leído previamente. Asimismo, redactar a partir de una consigna puede volverse una oportunidad para dar forma coherente al pensamiento logrado. Los exámenes resultan, desde esta perspectiva, una ocasión para retornar a la bibliografía, para revisar la primera comprensión, para repensar las ideas estudiadas inicialmente, para encontrar una formulación propia que integre las nociones de varias fuentes.

(Carlino, 2013, p.115)

1. **¿Cuál es la hipótesis principal de Carlino sobre la instancia de examen? ¿Qué argumentos propone para valorar positivamente esa instancia?**
2. **Elaborar por escrito un argumento para reforzar la hipótesis de Carlino o, por el contrario, un argumento para atacar su posición.**
3. **¿Qué debería suceder antes y después de un parcial escrito para que esta instancia se transforme en una oportunidad para aprender?**

El parcial presencial es uno de los géneros discursivos académicos más transitados por las y los estudiantes. Su objetivo es, fundamentalmente, la evaluación de un determinado tema. El estudio previo y la utilización del tiempo para prepararlo y

llevarlo a cabo en el aula son requerimientos básicos para resolver con efectividad una situación de examen de este tipo. No obstante, familiarizarse con el género y el modo de encarar las consignas es otro requerimiento del que aquí nos ocuparemos. La *consigna* como cualquier género discursivo supone un destinatario, un objetivo y un contexto de enunciación que varía de disciplina en disciplina, de carrera en carrera y hasta de docente en docente. Como resultado, muchas veces no queda claro cuál es el objetivo de la consigna, qué se está pidiendo que haga el estudiante ni cuál es el tipo de respuesta esperada.

Discutir las siguientes preguntas en la clase. Tiempo estimado: 10 min.

1. **¿Para quién se escribe en un examen parcial? ¿Qué sabe y no sabe el destinatario? ¿Qué cosas sabe pero igualmente hay que explicar como si no supiera?**
2. **¿Se escribe de la misma manera un examen parcial que un trabajo práctico domiciliario? ¿Por qué? ¿Cuáles son las diferencias?**

En el caso de las consignas de parciales, los verbos apuntan a que los estudiantes realicen *operaciones cognitivas*: identificar, comparar, definir, fundamentar, etc. A la vez, estas operaciones deben plasmarse en *operaciones discursivas* que son las que, en definitiva, deciden el resultado de la evaluación. Es así que no se trata de un traslado de todo lo que se estudió al papel, sino de procesar eso que se estudió a partir de las consignas y, en la escritura, demostrar ese procesamiento. La frase "estudié, sabía, pero no supe expresarme" esgrime una división peligrosa entre el pensamiento y la escritura: la textualización es la que habilita la configuración del conocimiento. Por eso, también es valioso estudiar resolviendo *simulacros* de consignas. Es decir, ensayando respuestas a posibles consignas. En general, si el docente no propone explícitamente un simulacro, es posible hacerlo a partir del tipo de consignas que se han trabajado en las clases. Con esto, se subraya el concepto de la instancia de examen como una instancia de aprendizaje, *integradora* (de las clases, los apuntes, la bibliografía, los TP, etc.), tal como lo propone Carlino, según la lectura que hicimos al inicio de este apartado.

La siguiente es una lista de verbos que introducen consignas:

Identificar, *reconocer*, *distinguir*, *señalar*: son operaciones mentales que requieren explicitación escrita para que el que evalúa acceda a ellas. Es decir, muchas veces se indica la realización de una marca gráfica (como un subrayado o un círculo) y la *enumeración* de determinados elementos, como una lista, o directamente la enunciación de esa idea que se ha identificado.

1. *Definir*: consiste en la descripción del significado de un vocablo o de la realidad designada por este.
2. *Describir*: consiste en exponer y explicar ordenadamente los aspectos de un tema, con el objetivo de caracterizarlo.

3. *Ejemplificar* o *ilustrar*: es la particularización de conceptos, definiciones o explicaciones mediante la presentación de casos.
4. *Explicar*: Puede tener distintas acepciones, desde aquellas que requieren la presentación de informaciones referidas a un fenómeno o concepto –lo que incluiría una definición, una descripción y una clasificación, por ejemplo–, hasta otro tipo de texto dedicado a señalar, por ejemplo, el encadenamiento de causas y efectos que dan lugar a un determinado suceso.
5. *Comparar*, *diferenciar*: indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, fenómenos, personas, conceptos o teorías. Para su organización se seleccionan determinados criterios.
6. *Clasificar:* se trata de ordenar (o agrupar) de acuerdo a la clase o categoría a la que pertenezcan los elementos propuestos.
7. *Justificar*, *fundamentar*, *argumentar*: estas operaciones requieren del desarrollo de argumentos o razones que permitan convencer a otra persona acerca de una determinada afirmación. En ocasiones, las consignas de parcial no requieren más que la exposición de los argumentos esgrimidos por los autores de los textos leídos como bibliografía, pero también, sobre todo en momentos avanzados de las carreras, se puede solicitar dar argumentos propios.
8. *Analizar:* implica exponer una o varias ideas sobre una situación o problemática, desde el punto de vista de un autor determinado o desde un punto de vista propio. También puede darse la opción de enfrentar dos puntos de vista en un mismo análisis.
9. *Desarrollar:* consiste en exponer los contenidos de un tema en forma clara, ordenada y completa.

En grupos, elaborar un parcial para evaluar los contenidos y habilidades aprendidos en los capítulos V y VI de este manual. Ocuparse de que las consignas sean claras, no sean demasiado difíciles ni demasiado fáciles y se vinculen con los ejercicios y contenidos efectivamente aprendidos. Finalmente, identificar qué tipos de consignas se utilizaron a partir de la lista de más arriba. Comparar los parciales elaborados por cada grupo. Tiempo estimado: 45 min.

5. Revisión de la escritura, reescritura y ajuste

Entre todos, discutir y tomar apuntes, a partir de las siguientes preguntas. Tiempo estimado: 10 min.

1. **Si ahora mismo tienen que entregar un trabajo escrito y el docente propone: "revisen bien antes de entregar". ¿A qué aspectos le prestarían atención?: ¿la ortografía, la puntuación, la presentación, la coherencia,...?**
2. **¿Qué aspectos del informe de lectura hay que revisar antes de su entrega final? Elaborar una lista de aspectos y dimensiones lo más específicos posibles.**

En muchas recomendaciones para escribir correctamente, se suele invocar la fórmula: *planificar, escribir, revisar, corregir, reescribir*. La secuencia por sí misma parece asegurar el éxito de un texto. No obstante, es necesario, revisar de qué modo y cuándo se procede en cada instancia. Hay que decir que no son momentos consecutivos fijos, sino que pueden ser recurrentes, es decir, podríamos mientras revisamos ya incorporar correcciones o, mientras corregimos, por ejemplo, cambiar algo de la planificación.

A continuación, veremos algunas pautas para tener en cuenta a la hora de escribir y revisar un texto. Así, es muy necesario:

- Encarar y *monitorear* (revisión constante) el proceso de escritura, atendiendo al propósito del texto, el destinatario y el género discursivo (que a su vez tiene en cuenta la comunidad discursiva en que se inserta).
- *Dedicar tiempo* suficiente y concentración. Parece un consejo simple, pero es esencial. No escribir a último momento y darse tiempo para madurar la escritura.
- Planificar y tener en mente la estructura del tipo de texto que se quiere escribir.
- Considerar la necesidad de varios *borradores*. Guardar los borradores.
- *Leer para escribir*. Cuando se adopta esta actitud, no solo se presta atención al contenido de los textos, sino a la forma en que fueron escritos. Si se leen textos semejantes a los que luego se deben escribir, el que lee necesariamente se coloca en simultáneo en el lugar del que escribe y, entonces, trata de comprender el camino del que escribió para apropiarse conscientemente del modelo.
- *Hablar para escribir*. La conversación con expertos sobre la planificación de los textos y su revisión es un ejercicio que ayuda mucho. Especialmente, si el o la docente no ha dado demasiadas especificaciones acerca del modo de encarar la producción, acercarse para preguntar y tomar notas es una tarea deseable: ¿Cómo podría comenzar el texto?, ¿qué lecturas sugiere para mejorar el trabajo?, ¿cuál es la mejor forma de presentar la información?... A su vez, el intercambio con los pares también es una actitud recomendable, pues el otro puede advertir cuestiones que no se habían tenido en cuenta para planificar o revisar el texto.

Leer el siguiente texto. Se trata de un fragmento de un artículo de investigación publicado en una revista latinoamericana, especializada en temas relacionados con la lectura y la escritura.

En una primera lectura:

1. **El título plantea el concepto de *escritura* relacionado con la idea de *proceso*. Subrayar, al menos, dos frases del texto que sostengan esta relación.**
2. **Explicar qué datos aparecen entre *paréntesis*. ¿Qué función argumentativa tienen?**
3. **Subrayar las zonas del texto que "dialogan" con el texto de Bajtín trabajado al comienzo de este capítulo.**
4. **¿Cuál es el objetivo anunciado en la "Introducción" del texto? Teniendo en cuenta esto, ¿a qué destinatarios estuvo dirigida inicialmente esta investigación?**
5. **A partir de una *segunda lectura*, responder las preguntas que aparecen debajo. Luego compartir las respuestas en la clase.**

Tiempo estimado de toda la actividad: 40 min.

La escritura: desarrollo de un proceso

Introducción

El manejo de la lengua escrita por parte de los bachilleres que ingresan a la universidad refleja una serie de dificultades y limitaciones que obstaculizan su desempeño y comprometen su éxito en los estudios. No nos referimos tanto a los aspectos formales del lenguaje, sino más bien a la producción de textos que resulten fácilmente comprensibles, sean efectivos y tengan pertinencia en el contexto social de los estudiantes (van Dijk, 1994).

Por otro lado, en el ámbito universitario, el tema de la producción escrita no ha sido asumido como un proceso inherente a cada área curricular, por considerar que la escritura es una tarea ardua y compleja reservada a los especialistas. La concepción que subyace es la consideración del hecho de escribir como una habilidad técnica, instrumental. Por el contrario, tal como lo señala Giroux (1990, cit. por Jorba, Gómez y Prat, 2000: 101),

> "habría que considerarla como un proceso dialéctico que comporta una serie de relaciones entre el escritor y el lector y entre la materia que se trata y el lector".

A pesar de los trabajos realizados, desde el punto de vista didáctico, para favorecer el aprendizaje y la competencia en la escritura (Serafini, 1985, 1992; Cassany, 1987, 1993; Camps, 1994, entre otros) basados en los aportes de la psicología cognitiva, la pragmática y la lingüística textual, se observa todavía una considerable distancia y desproporción entre los conocimientos que brinda la investigación y la práctica que se lleva a cabo en la escuela.

En este sentido, con el fin de contribuir al desarrollo de los procesos de escritura, tan descuidados en la práctica de las aulas, decidimos diseñar una propuesta pedagógica basada en un enfoque cognitivo-discursivo, para ayudar a los estudiantes a descubrir por sí mismos el poder y el placer de la escritura.

El proceso de escritura

El cambio de paradigma derivado de la psicología cognitiva y de las investigaciones en el campo de la lingüística textual no influyó en la escritura de la misma forma que en la comprensión del discurso, a la que se dedicó especial atención desde un primer momento. El ámbito de estudio de la producción del texto escrito ha tenido, en cambio, un desarrollo tardío. Tal como lo señala Vásquez (1998:1),

> "la composición escrita como área de investigación y ámbito de conocimiento es relativamente reciente, ha surgido y evolucionado en los

últimos treinta años intentando desde entonces configurar su identidad como dominio académico".

La revisión de las concepciones teóricas aún vigentes (Smith, 1982; Tierney y Pearson, 1983) ha puesto en evidencia el papel del proceso de composición en la expresión escrita. Según el modelo cognitivo del proceso de la escritura propuesto por Hayes y Flower (1980) y Flower y Hayes (1981), revisado por Hayes *et al*. (1987) y Flower *et al*. (1990), la escritura es considerada un proceso que se apoya en los principios de recursividad y flexibilidad. Es una acción dirigida a la construcción de significados que responden a objetivos retóricos y situaciones particulares. Esta acción incluye tres procesos básicos: "la planificación", "la traducción" o "textualización" y "la revisión" que a su vez implican otros procesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias. El propósito de la enseñanza de la escritura, desde esta perspectiva, es desarrollar en los estudiantes el conocimiento estratégico y capacitarlos para transformar su conocimiento. Es decir,

> "la persona que escribe actúa a través de un *monitor* o mecanismo de control que regula y dirige los distintos procesos que se van interrelacionando a medida que la actividad progresa" (Casalmiglia y Tusón, 1999: 82).

Sin embargo, varios estudios empíricos evidencian una tendencia a descuidar el proceso de escritura (Teberosky, 1990, cit. por Sánchez, 1994; Solé, Miras y Castells, 2000), además de una escasa atención a los aspectos discursivos (Sánchez, 1990; Skerl, 1991, cit. por Cassany, 1999; Kaufman, 1994; Cassany, 1993, 1999) y a la metacognición como práctica reflexiva, necesaria para la revisión constante del proceso de escritura (Parodi, 1999), y poca exposición a variedades de textos (Ferreiro, 1994; Bono y De la Barrera, 1998; Aguirre de Ramírez, 1999).

Desde el punto de vista del enfoque psicolingüístico, la perspectiva de la escritura como proceso cognitivo se complementa con aspectos textuales y discursivos (van Dijk y Kintsch, 1983; Parodi, 1999). Así, el propósito de un escrito para responder a una necesidad comunicativa, el contexto social en el que se da la comunicación, la audiencia a la cual va dirigido el mensaje cobran importancia si se asume la escritura como acto social. En efecto, dichos aspectos son decisivos no solo para organizar e interrelacionar las ideas entre sí, sino también para determinar el tipo y/o género de texto que se va a producir y el lenguaje que se va a utilizar.

A partir de estas consideraciones, asumimos la escritura como un proceso que debe desarrollarse en un escenario que propicie la realización de actividades de escritura con propósitos comunicativos, negociados entre los miembros del grupo. Al mismo tiempo, optamos por un enfoque de

evaluación basado en las teorías constructivistas, en el aprendizaje centrado en el estudiante y en el proceso de indagación (*inquiry*) (Serafini, 2000/2001). Los individuos construyen el conocimiento en contextos sociales que surgen del evento de aprendizaje, durante el cual se propician interpretaciones múltiples y oportunidades de interacción con diferentes textos para crear significados.

De esta forma, la escritura deja de ser vista como una técnica y pasa a ser considerada como un proceso de construcción y reflexión que

> "nos ayuda a desarrollar nuestro pensamiento precisamente porque nos permite revisar nuestras primeras ideas" (McCormick, 1993: 36).

(Castelli y Beke, 2004)

6. **El segundo párrafo de la introducción se plantea una discusión. Subraye el *conector contraargumentativo* que contrasta las dos posturas. ¿Cuál es la que defienden las autoras?**
7. **¿Qué significan los siguientes conceptos, dentro del texto?:**
   - **Cambio de paradigma**
   - **Estudios empíricos**
   - **Metacognición**
   - **Escritura como acto social**
8. **Según las autoras, ¿qué significa que quien escribe actúa como "un monitor" de los procesos de escritura que encara? ¿Qué importancia puede tener esto para escribir en la universidad?**

Escribir *una carta* al rector de la universidad de forma individual en la que se solicite la disponibilidad de netbooks en el aula para llevar adelante tareas de escritura. El texto será *argumentativo*, por lo tanto, corroborar la estructura y las estrategias que se han visto antes. Tiempo estimado de la actividad en clase: 60 min. Seguir los pasos detallados a continuación:

1. **Planificar la carta. Pensar bien qué estrategias argumentativas se seguirán y qué grado de impersonalización. ¿Cómo se buscará convencer al rector? Discutir en clase las posibilidades.**
2. **Escribir una primera versión de la carta. Se sugiere que este punto se complete de forma domiciliaria.**
3. **En la siguiente clase, intercambiar esta versión con un/a compañero/a de la clase. Escribir –con lápiz– sugerencias de correcciones para el/la compañero/a. Tomar en cuenta las siguientes dimensiones y hacer un comentario evaluativo respecto de cada una de ellas:**
   - **Legibilidad.**
   - **Faltas de ortografía y uso de tildes.**

- **Uso correcto de la puntuación.**
- **Orden y desarrollo de las ideas en los párrafos.**
- **Grado de despersonalización.**
- **Uso de estrategias argumentativas. Efectividad del pedido: ¿resultará convincente?**
- **Uso del léxico y adecuación a la situación comunicativa.**
- **Estructura de la carta.**

4. **Escribir una segunda versión de la carta teniendo en cuenta las observaciones.**

Portfolio

A la hora de evaluar la escritura como un proceso, la propuesta de un *portfolio* es una buena opción. El portfolio es una compilación –personal de cada estudiante– de planificaciones y borradores de los trabajos de escritura, observaciones o correcciones del o la docente, autocorrecciones, notaciones personales que se han hecho a partir de correcciones grupales, etc.

Se trata de una herramienta que colabora en la construcción de la identidad como escritores de las y los estudiantes. Permite comunicar *una historia personal de la escritura*, por lo cual también puede resultar *un insumo para la evaluación* desde la perspectiva con la que se trabaja en esta materia. Aunque para el docente resulte dificultoso el seguimiento de los portfolios de cada estudiante, es importante que los mismos estudiantes se acostumbren a construirlos y utilizarlos.

A diferencia de "la carpeta", donde habitualmente se guardan solo las versiones finales –las que incluso ya tienen cerrada la posibilidad de corregirse porque cuentan con una nota–, el portfolio instala una mirada distinta sobre lo que significa escribir en el ámbito académico.

La que sigue es una guía propuesta por la misma autora que se leyó en capítulos anteriores: Castelló. Utilizarla para revisar el *informe de lectura* que se pide en esta materia. Previamente, analizar esta guía, a partir de las siguientes pautas. Tiempo estimado: 30 min.

1. **¿Cuál es el orden propuesto para revisar la escritura?, ¿qué opinan?**
2. **Elegir cinco pautas fundamentales para tener en cuenta antes de escribir el informe.**
3. **Proponer distintas maneras de resolver las situaciones de escritura. Por ejemplo, ¿Cómo se corrobora si está bien la división de párrafos?**
4. **¿Qué pautas agregarían para revisar el informe?**

Guía para revisar textos académicos

Contenido

1. ¿Queda claro mi objetivo como autor, lo que pretendo con el texto?
2. ¿La información que se aporta es suficiente?
3. ¿Las ideas están bien desarrolladas, explicadas y se entienden? ¿Precisan de ejemplos?

4. ¿Se intenta atraer el interés del lector?
- Mediante diferentes recursos formales (verbos, pronombres, interrogaciones...).
- En la consideración de su punto de vista sobre el tema.
- En la consideración de sus conocimientos sobre el tema.

Estructura, organización del texto y progresión temática

5. ¿La estructura queda clara (apartados, posición de la información relevante)?
6. ¿Los párrafos son adecuados? ¿Cada uno responde a una idea?
7. ¿El comienzo de cada párrafo es el adecuado? ¿Quedan claras las relaciones entre los párrafos?
8. ¿Las ideas están expuestas en un orden lógico y no de manera desordenada?
9. ¿El final de cada apartado es adecuado y permite enlazar con el apartado siguiente?
10. ¿El inicio del texto es adecuado y sugestivo?
11. ¿El final del texto es adecuado y permite recapitular lo que se ha dicho antes?

Palabras y frases

12. ¿Las frases son claras y correctas? ¿Hay algunas que sean demasiado largas o confusas?
13. ¿Las palabras son las adecuadas? ¿Hay algunas que se repiten con demasiada frecuencia?

Ortografía. Gramática. Presentación

14. ¿Hay errores gramaticales u ortográficos? ¿La puntuación es correcta? ¿La presentación es adecuada (notas al pie, márgenes, páginas, gráficos, títulos...?
15. ¿Las referencias son completas y correctas?

(Castelló, 2007)

6. Escritura de una conclusión de informe de lectura

Leer las siguientes conclusiones de informes de lectura realizados por estudiantes del Ciclo Introductorio de Economía y Administración de la UNQ, para la materia LEA, y resolver las consignas. Tiempo estimado: 45 min.

1. **Subrayar, en cada fragmento, las palabras que se asocian al ámbito académico en que circularon estos informes.**
2. **Destacar los conectores que encabezan las conclusiones.**

3. **¿Cuál de los textos refiere explícitamente al desarrollo del trabajo? Subrayar la referencia.**
4. **¿Cuál explicita el nombre de los autores abordados en el trabajo? Subrayar la referencia.**
5. **¿Cuál es el tema en común de ambos informes? ¿Puede reponerse, en cada caso, el modo en que fue abordado el tema? Subrayar los datos que permiten esto.**

Texto 1

En definitiva, según Vives y Peinado, la aplicación de la RSE y su consecuente percepción por parte de los consumidores proveen a la empresa de beneficios directos e indirectos, que pueden verificarse en el corto o largo plazo. La RSE parece que está convirtiéndose en una opción única a seguir porque las nuevas tendencias del comportamiento del consumidor exigen que así sea. En este sentido, un comportamiento responsable, lejos de ser un gasto no retornable, es considerado una inversión social que trae a las empresas, entre otros, beneficios, tales como la incrementación de ventas y lealtad de los clientes, además de atraer a nuevos; y la confianza de proveedores y distribuidores. Mejora las condiciones de trabajo con lo que atrae nuevos empleados. Mejora el posicionamiento de la marca o el producto, al vincularse con causas sociales, eliminando así barreras de entrada al mercado.

Sin dudas, hemos relevado en este este trabajo la concepción de que el ejercicio de la RSE mejora la imagen de la empresa y así logra atraer inversionistas y capital humano de calidad. Y, entre otros beneficios, fomenta el capital social. (León, 2008)

Texto 2

Las pymes latinoamericanas han cambiado. Es por ello que, tal como se ha analizado en este trabajo, son consideradas parte de un eslabón fundamental en el desarrollo de la sociedad, para promover acciones socialmente responsables, tanto internas como externas, integrando la participación de los trabajadores en la toma de decisiones. Al desarrollar sus trabajos en pequeños lugares geográficos, poseen un mejor conocimiento de las comunidades y los problemas sociales que enfrentan.

En conclusión, en concordancia con el recorrido bibliográfico que se hecho aquí, se puede afirmar la importancia de que las pymes integren en sus procesos de gestión comercial la temática de la RSE, a fin de lograr su crecimiento y garantizar la sustentabilidad de su negocio; al tiempo que puede perpetuarse la estabilidad de la comunidad de la que forma parte.

La *conclusión* de un texto debe retomar, resumir y reforzar los objetivos iniciales. Si es un texto fuertemente argumentativo, confirmar las hipótesis y argumentos centrales; si es más descriptivo o explicativo, confirmar los contenidos centrales. En cualquier caso, no se trata de repetir, sino de resaltar un concepto final (o varios) que retome lo central de todo el análisis planteado.

En el caso del informe de lectura como género, la conclusión debe retomar las dimensiones de contraste entre autores, resaltar las principales hipótesis de lectura e identificar y evaluar las semejanzas y diferencias entre los autores. También es importante proponer, de forma fundamentada, los posibles desarrollos y problemáticas futuros del tema abordado. De forma optativa, también es posible que el escritor proponga una mirada personal sobre esos autores.

Una tarea recomendable, al finalizar un informe, es *releer la introducción y la conclusión y verificar el grado de coherencia.* En esta secuencia, el *desarrollo* debería ser el puente que comunica ambas partes.

La conclusión puede ser más o menos extensa (según la extensión total del trabajo), y funciona como cierre de las operaciones discursivas puestas en marcha a lo largo del informe (confrontar fuentes, reformular, exponer, argumentar, etc.). En este sentido, puede referir explícitamente esas operaciones (de acuerdo con el recorrido crítico realizado en estas páginas) o simplemente enunciar las ideas hacia las cuales conduce a los lectores a lo largo del informe (es el caso del segundo ejemplo).

Si se trata de un informe extenso, con subtítulos en su interior, la conclusión también deberá subtitularse: según la formalidad del texto, se puede anunciar como "Conclusión" o "A modo de conclusión", "A modo de cierre", por ejemplo. Las últimas formas modalizan el sentido conclusivo del trabajo y explicitan alguna negociación con los saberes del campo disciplinar: señalan más modestamente la idea de que han hecho *una* lectura y, tal vez, no la única de los materiales bibliográficos propuestos.

Si se trata de un informe breve, sin subtítulos, es imprescindible el uso de conectores que le señalen al lector que se está enunciando una conclusión: "En síntesis", "en resumen", "en conclusión", "finalmente", "para concluir", "para finalizar". Estos también pueden aparecer en una conclusión subtitulada.

El que sigue es un borrador de una conclusión de informe de lectura. Leerlo y atender a las observaciones (indicadas con flechas) y opciones (indicadas con barras) pensadas por su autor y la devolución del profesor que corrigió. Resolver las siguientes consignas. Tiempo estimado: 30 minutos.

1. **¿Qué tipo de dudas tiene el autor? ¿Con qué dimensiones de revisión exploradas más arriba se relacionan esas dudas?**
2. **En borrador, escribir una posible segunda versión de esta conclusión, siguiendo estos pasos:**
   - **Decidir en qué parte del texto desarrollar los beneficios. Explicar la decisión.**
   - **Incorporar ordenadores del discurso (conectores contraargumentativos, aditivos y consecutivos) y reformuladores (de recapitulación).**
   - **Decidir qué opciones son las más adecuadas para las oraciones que las presentan.**
   - **Redactar la oración que sigue a la cita.**
   - **Proponer una versión de la última oración, suponiendo que a lo largo del informe ya se utilizó bastante el verbo "realizar".**

▲▼

Los ordenadores del discurso pueden consultarse en el capítulo V.

Conclusión

Como conclusión general podemos observar que la responsabilidad social empresarial se vuelve fundamental a la hora de generar una visión positiva en la sociedad.

Beneficios (¿pongo esto acá o al final?)

-Mayores ventas

-Mayor nivel de productividad

-Mayor competitividad

La participación activa de los trabajadores en las iniciativas de la RSE genera un grado de satisfacción en ellos→ se sienten valorados/incluidos/ se sienten parte de la organización.

Estas iniciativas "deberían ser de carácter voluntario, más allá de la ley" (Karakatsianis, 2008) → incluir esta cita. Agregar: no deben ser para aparentar que cumplen, deben cumplir efectivamente.

Las empresas realizan una retribución a la sociedad y así consolidan una imagen de empresas éticamente responsables. [¡Acá van los beneficios?]

Primera devolución del profesor:

-Agregar conectores.

-No enumerar los beneficios, integrarlos a una oración.

-Revisar el uso reiterativo del verbo "realizar" utilizado en la última oración.

(Borrador de un informe de lectura para la materia LEA del Ciclo Introductorio de Economía y Administración de la UNQ –extraído de un portfolio de una alumna–).

Elaborar un borrador de conclusión del informe de lectura elaborado para esta asignatura. Traerlo a clase e intercambiarlo con un compañero/a. Revisar dimensiones con lápiz y hacer sugerencias útiles, siguiendo los aspectos aprendidos en este capítulo.

Las actividades de correcciones por duplas pueden organizarse en grupos (manteniendo la corrección entre dos) que el docente pueda ir recorriendo para hacer observaciones generales que puedan aprovechar todos. Es importante que el docente identifique las dudas y dificultades comunes a más de un estudiante y los convierta en un objeto de enseñanza, utilizando el pizarrón y dictando una miniexplicación sobre esa cuestión. También es recomendable compartir, al menos, un trabajo con sucesivas versiones.

Bibliografía

Bibliografía obligatoria

Allemand, J (junio de 2005). Espeleoturismo: La importancia de capacitar guías turísticos especializados, en *Boletín informativo Sociedad argentina de Espeleología*, 3.

Alvarado, M y Silvestri, A (2004). La escritura y la lectura, en Maite Alvarado (coord.), *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura,* Bernal, República Argentina: UNQ.

Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.

Barri, F. (23 de marzo de 2015). Un timón urgente. *Página 12*. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-268758-2015-03-23.html

Bruno de Castelli, E y Beke, R. (2004). La escritura: Desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura.* Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25_03_Bruno.pdf/view?searchterm=la+escritura%3A

Cabral, V. y Montero, I. (2014). Las empresas agrícolas multinacionales y su discurso sustentable. ¿Responsabilidad social o filatrocapitalismo? En *IX Jornadas de Estudios Sociales de la Economía: La dimensión social de los objetos y procesos económicos.* Recuperado de: http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/Cabral,%20Victoria%20y%20Montero,%20Irene_Las%20empresas%20agr%C3%ADcolas%20multinacionales%20y%20su%20discurso%20sustentable.%20%C2%BFResponsabilidad%20social%20o.pdf

Carlino, P. (2013). Evaluar con la lectura y la escritura. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Bs. As., República Argentina: FCE.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos.* Barcelona, España: Grao.

Faur, L. (2012). El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres-madres. Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En Esquivel, V., Faur, L. y Jelin, E. (Ed.). *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado,* Bs. As., República Argentina: IDES. Recuperado de http://cddhh.ides.org.ar/files/2012/06/Las-l%C3%B3gicas-del-cuidado-infantil.-Entre-las-familias-el-Estado-y-el-mercado.1.pdf

Gambina, J., Roffinelli, G. (2011). La construcción de alternativas más allá del capital. En *Cooperativas y socialismo. Una mirada desde Cuba,* La Habana, Cuba: Editorial Caminos.

Haug, F. (2013). División sexual del trabajo, economía del tiempo y Buen Vivir. La perspectiva cuatro-en-uno. En Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo (Ed.), *Alternativas al Capitalismo/Colonialismo del Siglo XXI.* Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala. Fundación Rosa Luxemburgo.

Kliksberg, B. (3 de julio de 2013). Negocios fáciles. *Página 12*. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-223591-2013-07-03.html

Rubinzal, D. (21 de diciembre de 2008). ¿Responsabilidad o fachada? *Página 12*. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-3730-2008-12-21.html

Bibliografía y recursos recomendados

García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. En *Signos*, *41*(66), pp. 5-31.

Moris, J.P. y Pérez, I. G. (2014). La monografía. En F. Navarro (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires.

Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). Géneros académicos de formación. En F. Navarro (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, [en línea], <www.rae.es>.

Real Academia Española. *Diccionario Panhispánico de Dudas* [en línea], <www.rae.es>.

Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Buenos Aires, República Argentina: Espasa.

Real Academia Española. (2012). *Ortografía básica de la lengua española*, Buenos Aires, República Argentina: Espasa.

Bibliografía consultada

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 11-16.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*. Investigación, *6*(20), 409-417.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18* (57), 355-381.

Drucaroff, E. (1996). *Mijail Bajtín: La guerra de las culturas,* Bs. As., República Argentina: Almagesto.

Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En S. Nogueira (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, pp.111-121. Buenos Aires, República Argentina: Biblos.

Klein, I. (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Bs. As., República Argentina: Prometeo libros.

Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos.* Barcelona, España: Grao.

Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires.

Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. En *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, *2*(7), pp. 4-16.

Capítulo VII

Presentar oralmente un informe de lectura

Gabriela S. Rusell

1. Consideraciones sobre la oralidad

Durante las clases anteriores se fueron desarrollando distintas etapas para elaborar un informe de lectura. En este momento se presenta el desafío de socializarlo con diferentes interlocutores: el resto de los compañeros del curso, el docente, otros asistentes invitados, incluso interlocutores potenciales que no formen parte de la dinámica del aula. Para eso se puede optar entre distintas alternativas: subirlo a un blog, a una plataforma, enviarlo por mail o hacer una presentación oral, entre otras.

En esta oportunidad se eligió la última opción –presentarlo en forma oral–, lo que requiere que se lleven a cabo tareas de planificación, reflexión, análisis, elaboración de un guion, diseño de soportes gráficos, ensayos, reelaboraciones, escritura de notas. Esto se debe a que una presentación oral académica posee ciertos rasgos comunes con la escritura académica: planificación, estructura ordenada, claridad, objetivos explícitos, etc. Una vez presentado el informe, se realizará también la evaluación, autoevaluación y reescritura de los aspectos que se puedan mejorar.

Para una mejor organización de las ideas, el capítulo se divide en dos grandes apartados. En el primero se analiza la temática de la oralidad desde distintas perspectivas: se recupera la experiencia previa en la escuela y otros ámbitos, se realiza un análisis crítico sobre el contraste entre oralidad y escritura y se clasifican diferentes géneros frecuentes en la vida académica. En el segundo apartado, se transitan las etapas necesarias para realizar la presentación del informe y luego poder evaluar dicha presentación y reformularla si fuera necesario. Para ello, se plantea una serie de actividades de planificación, acompañamiento de la presentación y evaluación del proceso.

1.1. La oralidad a lo largo de la trayectoria escolar previa a la universidad

Leer el siguiente fragmento del texto "Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?" de forma individual, identificando fragmentos importantes y circunvalando palabras desconocidas. Luego, exponer dudas y resolver las preguntas por escrito en grupos de dos personas. Por último, revisar junto con toda la clase y llegar a consensos. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.

Este texto remite al lugar que suele ocupar la enseñanza de la oralidad durante la escolarización. Esta lectura se propone como un disparador que permita recuperar la experiencia previa relacionada con este tema en los niveles primario y secundario para poder compararla con la actual, propia del ámbito universitario. De este modo, se propone introducir a los estudiantes en el tema del capítulo –las presentaciones orales académicas– a través de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre las dificultades y desafíos de las tareas cognitivas que se van presentando. A lo largo del capítulo, se desplegarán distintas estrategias metacognitivas con el fin de contribuir a un mejor desempeño y mayor control en tareas de producción oral para que luego se puedan extrapolar a diferentes contextos.

Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿Cómo?

Introducción

"Mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales" ha sido, desde siempre, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua en la escuela; sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada, que tuviera en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, como *dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico*.

Las actividades específicas en torno de la lengua oral tenían, por lo general –y siguen teniendo en muchas de nuestras aulas–, un carácter subsidiario [de] la escritura, marginal y [eran] esporádicos.

Tampoco se ha prestado una atención adecuada a los estudios de los usos lingüísticos orales y a su didáctica en la formación y actualización de los docentes.

Esta falencia obedece, sin dudas, a diversas causas; pero, aquí, nos interesa subrayar solamente una que, aunque no se la mencione explícitamente, surge como la justificación oculta de por qué no se trabaja de manera sistemática la oralidad en las aulas: el lenguaje oral, a diferencia de la escritura, constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar. La escuela concentra su atención sobre el aprendizaje formal de la lengua escrita, porque es su responsabilidad ineludible (y, con frecuencia, pone tanto celo en el cumpli-

miento de este compromiso que deja en el olvido, durante el proceso de enseñanza de la lecto-escritura, los conocimientos que los niños han adquirido, antes y fuera de ella, acerca del sistema de escritura y de la lengua escrita).

[…]

En los trabajos con lengua oral en la escuela, así como en los trabajos en lengua escrita, es de fundamental importancia tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, pero no para poner el acento en las carencias, en lo que no saben: "pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, falta de capacidad para interactuar en situaciones formales, persistencia de usos coloquiales y dialectales de la lengua", sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales (la misma escuela, las oficinas públicas, las empresas, otros vecindarios). No subestimar la lengua del alumno no quiere decir que dejemos de lado la intervención pedagógica en este campo. Significa promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación. ¿Por qué y para qué "hablar" en la escuela? Porque la escuela es un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., géneros que no se aprenden espontáneamente, sino que requieren una práctica organizada.

Además, la importancia de los signos y entre ellos los que hacen posible la comunicación oral radica en su capacidad de modificar al sujeto y a través de este a los objetos, lo que es de central interés para las teorías cognitivas y educativas (Pozo, 1989). La cultura proporciona los signos, pero cada uno de los participantes de esa cultura debe construirlos o, mejor dicho, reconstruirlos en su interior con ayuda de la manipulación de las cosas y de la interacción con otras personas (Vygotsky, 1979). "El lenguaje provee el medio a través del cual el pensamiento puede ser expresado y el propio uso del lenguaje y la continua experiencia de estar entre usuarios del mismo influye no solo en la forma en que el niño utilizará el lenguaje, sino, lo que es más importante, en la forma en que pensará y el tipo de interpretación que hará de su experiencia" (Tough, 1987, cit. por Reyzábal, 1993:18). El simple juego oral pregunta/respuesta es una de las formas principales de interacción cognitiva, que ayuda a comprender adecuadamente lo que dice el otro y a hablar con claridad y precisión para uno y para los demás. Hablar no es pronunciar palabras, sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores,

las variadas exigencias de las situaciones de comunicación. El aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas.

(Rodríguez, 1995, pp. 2-4)

1. **¿Por qué la autora utiliza comillas al principio del texto? Buscar más fragmentos citados con comillas e identificar sus usos.**
2. **¿Por qué se puede considerar que el lenguaje oral, a diferencia del escrito, es un aprendizaje *extraescolar?***
3. **¿A qué se refiere la autora cuando menciona que hay que *superar la desigualdad comunicativa?***
4. **¿Qué otros géneros discursivos orales se podrían agregar a la lista que se menciona en el texto?**

Luego de resolver las consignas de lectura, discutir las siguientes preguntas en pequeños grupos. Tomar una posición respecto de cada una y luego compartirla con el resto de la clase. Tiempo estimado de la actividad: 30 min.

Sobre la enseñanza de la oralidad recibida en la escuela primaria y secundaria:

1. **¿Qué lugar tuvo la oralidad en el aula? ¿Era, como dice el texto, un tema marginal en relación con la lectura y la escritura?**
2. **¿Los docentes dedicaban espacios específicos para abordar la oralidad en el aula? ¿Se presentaban distintos géneros orales? ¿Hicieron una presentación oral alguna vez?**

Sobre la propia experiencia como alumnos:

1. **Respecto de la participación en clase, ¿en general resultaba sencillo expresar desacuerdos, polemizar con docentes o compañeros? ¿Había espacios específicos para la discusión y el debate?**
2. **Si se analiza la propia experiencia universitaria, ¿se modificaría alguna respuesta a las preguntas anteriores? Referir la experiencia personal al rendir exámenes orales ¿Qué ventajas y desventajas tienen los exámenes orales en relación con los escritos?**

1.2. Diferencias entre la oralidad y la escritura

En este apartado se pretende identificar características propias de la oralidad que ayuden a diferenciarla de la escritura en distintos niveles, contextuales y textuales, con el objetivo de realizar una clasificación que ayude a distinguirla de la escritura.

Recordar que este tema ya fue trabajado de forma introductoria en el capítulo I.

En pequeños grupos, leer el siguiente fragmento escrito por Daniel Cassany en donde se comparan distintos planos de la oralidad y la escritura. Escribir un cuadro que reformule el del autor a partir de las distintas actividades que se plantean a continuación:

1. **Determinar si esta clasificación necesita de algún tipo de revisión, por ejemplo, a partir de los cambios producidos por la tecnología en el ámbito de la comunicación o de la especificidad de la escritura y la oralidad académicas.**
2. **Hacer anotaciones a los cuadros del autor con posibles modificaciones y agregados.**
3. **Cotejar las producciones de cada grupo y reformular el cuadro a partir de la socialización en clase.**

Tiempo estimado de la actividad: 40 min.

El objetivo de esta actividad es fomentar el espíritu crítico y el análisis de variables que los autores pueden no haber tenido en cuenta dado el momento sociohistórico de producción de sus textos. La clasificación de Cassany data de 1987, cuando las tecnologías de la información no estaban tan desarrolladas como en la actualidad.

Diferencias contextuales

Se refieren al contexto de la comunicación: espacio, tiempo y relación entre los interlocutores.

Oral	Escrito
Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar lo que ya ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.	Comunicación elaborada. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto (en qué orden, la velocidad, etc.).
Comunicación efímera. Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.	Comunicación duradera. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.
Utiliza mucho los códigos no verbales: la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación.	Utiliza poco los códigos no verbales. En cambio se apoya en la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.
Hay interacción. Durante la emisión del texto. Mientras habla, el hablante ve la reacción del oyente y puede modificar su discurso.	No hay interacción. Durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción del lector.
El contexto extralingüístico posee un papel muy importante. Lo oral se apoya en él: códigos no- verbales, deixis, etc.	El contexto es poco importante. El escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe.

Diferencias textuales

Hacen referencia al mensaje de la comunicación, al texto.

Oral	Escrito
Adecuación	
Tendencia a marcar la procedencia dialectal (geográfica, social y generacional) del emisor. Uso más frecuente de las variedades dialectales. Tendencia a marcar la procedencia geográfica, social y generacional.	Tendencia a neutralizar las señales de procedencia del escritor. Uso más frecuente del estándar.
Asociado a temas generales, bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos (usos privados).	Asociado a temas específicos, alto grado de formalidad y propósitos objetivos,
Coherencia	
Selección menos rigurosa de la información: Presencia de digresiones, cambios de tema, repeticiones, datos irrelevantes.	Selección muy precisa de la información: el texto contiene exactamente la información relevante.
Estructura del texto abierta: Hay interacción, el hablante puede modificarla durante la emisión.	Estructura cerrada: Responde a un esquema previamente planificado por el escritor.
Estructuras poco estereotipadas: El hablante tiene más libertad para elaborarlas como desee.	Estructuras estereotipadas: Con convenciones sociales, fórmulas y frases hechas. Cohesión
Cohesión	
Menos gramatical: Utiliza sobre todo pausas y entonaciones, y algunos elementos gramaticales.	Más gramatical: Signos de puntuación, enlaces y conectores, sinónimos, pronominalizaciones.
Alta frecuencia de referencias al contexto, a la situación.	Alta frecuencia de referencias internas al mismo texto.
Gramática: léxico	
Uso de comodines: “cosa”, “esto”, “hacer”, “algo”, etc.	Tendencia a usar los vocablos equivalentes y precisos.
Uso de tics lingüísticos o palabras parásito: “¿sí?”, “mmm”.	Ausencia de estos elementos.
Uso de muletillas: Palabras o expresiones usadas repetidamente, pero no son necesarias para la comunicación: “o sea”, “bueno”, “este” etc.	Tendencia a eliminarlas.

Con esta actividad se introduce la reflexión sobre las diferencias y similitudes entre la oralidad cotidiana y académica, que van a ser el eje de la próxima sección.

(En pequeños grupos). Entrevistar a profesionales en ejercicio, a docentes o a compañeros más avanzados de la carrera. Hacerles las siguientes preguntas. A partir de las respuestas, elaborar un instructivo con géneros académicos y profesionales orales y algunos de sus rasgos.

1. **¿Cuáles son los géneros de la oralidad que necesitan dominar durante la carrera?**
2. **¿Cuáles son los géneros que suelen ser utilizados entre los profesionales del área de su especialidad en relación con la oralidad?**
3. **¿Qué rasgos tienen esos géneros? ¿Cómo esperan que los estudiantes los produzcan?**

***Nota*: Antes de realizar la actividad, decidir qué grupos entrevistarán a cada uno de los informantes. Determinar quiénes tienen acceso a profesionales que se desarrollen en esa área o cómo contactar a un docente.**

1.3. Géneros de la oralidad cotidiana y académica

Como sostiene Chafe (1986), la oralidad académica tiene puntos de contacto tanto con la oralidad conversacional como con la escritura académica. A pesar de que puede ser interrumpido, un orador académico casi nunca se encuentra en situaciones de interacción equilibrada, sino más bien cercanas a un monólogo. El hecho de que la oralidad académica tienda a ser monológica, didáctica y más planificada que la conversación casual, inevitablemente establece cierta distancia con el estilo conversacional cotidiano.

Por su parte, la oralidad y la escritura académicas se distancian en el punto en que la oralidad no permite el mismo tiempo para pensar y revisar por las demandas propias de la situación *online* y el contacto directo con la audiencia.

(Actividad presencial en pequeños grupos). Compartir en clase la información recabada de forma domiciliaria. Elaborar un mapa de géneros orales académicos y profesionales. A continuación, marcar con una cruz cuáles son las características que comparte la oralidad académica con la cotidiana y cuáles con la escritura académica. Tiempo estimado de actividad: 30 min.

	Oralidad cotidiana	*Oralidad académica*	*Escritura académica*
Planificación			
Preparación previa			
Claridad de exposición			
Precisión léxica			
Complementación con información no verbal			
Articulación con elementos prosódicos (entonación, melodía, tono, ritmo)			
Posibilidad de ser interrumpido durante la emisión del mensaje			
Monitoreo del interlocutor o destinatario a medida que escucha el texto			

2. Preparación de la presentación oral

Luego de haber reparado en los géneros característicos de la oralidad, en particular de la oralidad académica, es necesario comenzar a integrar esos conocimientos en la puesta en marcha de la tarea concreta: presentar el informe de lectura. Este apartado se divide en tres subtareas organizadoras: planificación, realización de la tarea y evaluación. En cada una de ellas se plantearán diferentes actividades para alcanzar la meta requerida.

2.1. Actividades de planificación de la presentación

En los apartados anteriores se planteó que una de las características de la oralidad académica es la de ser planificada. A diferencia de las conversaciones espontáneas, por ejemplo, la mayoría de los géneros académicos demandan que se preste mucha atención a distintas variables como destinatarios, planificación, léxico empleado, organización, tiempo de la exposición, tipo de soporte que acompaña la presentación, contexto, entre otros.

Planificar el contenido

Para realizar la presentación se proponen distintas tareas que facilitan su armado. En primer término, se precisa una planificación que atienda a diversas variables. Para ello se propone reunirse en grupos para discutir y realizar los siguientes puntos. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.

1. **Revisar el informe realizado y hacer una lista de todos los temas que se tratan en él.**
2. **Elaborar una lista con los temas que se pueden incluir y el orden y la manera en que se deberían presentar a partir de las tres situaciones que se definen a continuación:**
   - **Los destinatarios tienen conocimientos generales sobre el tema elegido, pero carecen de datos actualizados. Se cuenta con 10 min para la presentación.**
   - **Los destinatarios no tienen ningún tipo de conocimientos previos sobre el tema. Se cuenta con 10 min. para la presentación.**
   - **El tiempo para la exposición se reduce a la mitad; ahora solo se dispone de 5 min. Seleccionar uno de los puntos anteriores y realizar la tarea.**
   -

***Nota*: Para realizar la actividad, se sugiere utilizar la siguiente tabla que enumera características que hay que tener en cuenta en las presentaciones académicas orales.**

1. Ámbito o situación comunicativa: Es institucional, académico o universitario.
2. Emisor o hablante: Quien/es presenta/n, estudiante/s o expositor/es.
3. Destinatarios o audiencia: El profesor y el resto de los integrantes de la clase, contexto del aula.
4. Roles sociales de los interactuantes: Asimétricos (profesor-estudiante) y simétricos (estudiantes).

5. Mensaje: Contenido disciplinar, académico (teórico-científico o de divulgación científica).
6. Carácter: Planificado, monológico, pudiente implicar un diálogo e interacción con la audiencia.
7. Registro: Formal, léxico preciso.
8. Procedimientos: Exponer, informar, argumentar, persuadir.
9. Función curricular: Generalmente cumple con una función evaluativa en el marco de la asignatura o programa del curso.

(Villar, 2011, p. 6)

El objetivo de esta actividad es realizar una selección de información en función de determinadas variables. Para poder realizar la tarea se requiere tener flexibilidad para recortar, ampliar, agregar, sintetizar o descartar contenidos, entre otras operaciones cognitivas. Cuando se planifican los contenidos que se van a incluir en una presentación oral, el expositor tiene que llevar a cabo una selección que no se puede hacer en forma abstracta. Cuando se alude a una *práctica situada* se hace referencia a que no es posible pensar los contenidos sin tener en cuenta variables concretas como objetivo de la presentación, conocimientos que los destinatarios tienen del tema, tiempo de la exposición, contexto en el que se desarrollará (posibilidad de usar soportes como PowerPoint, afiches, *handouts*, etc.).

Realizar el guion

Una vez definidas las variables concretas de la presentación que se va a exponer (tipo de destinatarios, tiempos, posibilidad de usar soportes, etc.), leer la siguiente tabla que resume la estructura general de las presentaciones académicas orales y resolver las actividades que siguen. Trabajar en pequeños grupos. Tiempo estimado de la actividad: 30 min.

Modelo de estructura global de las presentaciones orales académicas (PAO)				
SECCIONES	Introducción al tema	→	Enunciación del tema (formulación de cuestión/ tesis inicial) Justificación Sumario del contenido	SUBPARTES
	Desarrollo del tema	→	Expositivo/ explicativo Expositivo/ explicativo - argumentativo Argumentativo	
	Epílogo	→	Síntesis Conclusión Cierre Agradecimiento Apertura de la discusión Discusión Finalización	

(Villar, 2011, p. 8).

1. Determinar cuáles de estas partes son apropiadas para género que hay que presentar.
2. Hacer un gráfico o diagrama que permita identificar las partes de la presentación y qué miembro del equipo va a presentar cada parte.
3. Hacer una lista de cuáles son las fórmulas que se pueden utilizar, por ejemplo, en el saludo, cuáles sirven para despertar el interés, cuáles pueden ser las de cierre. También especificar ciertas frases explicativas y términos técnicos que deben aparecer en ciertos tramos de la exposición.
4. Socializar la lista entre todos para tener un repertorio de posibilidades que, se completará, en un apartado posterior.

Planificar los soportes

Discutir entre toda la clase. Tiempo estimado: 15 min.

1. ¿Qué soportes materiales y técnicos se pueden usar en una presentación oral?
2. ¿Qué es una presentación PowerPoint? ¿Para qué se utiliza? ¿Cómo se construye?
3. ¿Qué diferencias hay entre un PowerPoint y un Prezi?
4. ¿Cuáles son las ventajas y las dificultades de hacer una presentación con PowerPoint u otros programas informáticos?

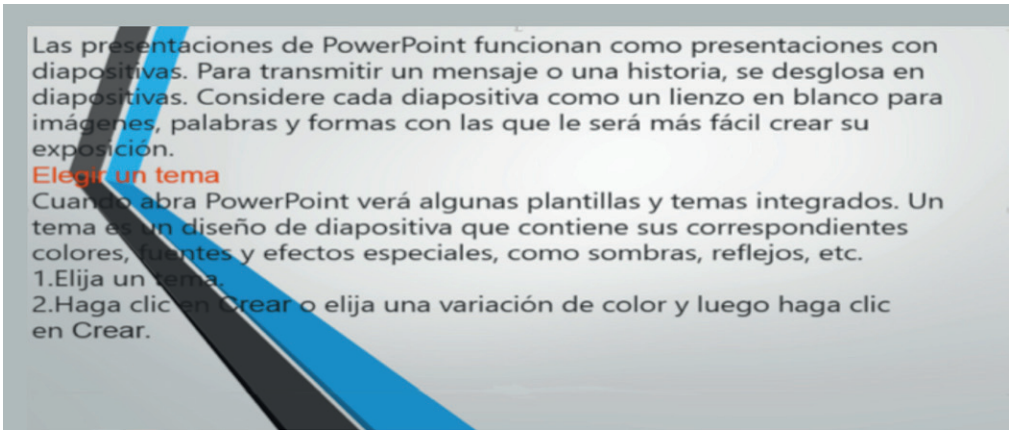
A continuación, se propone una actividad que se desarrolla en diferentes pasos. Se inicia con la lectura y el análisis crítico de diapositivas de PowerPoint, con el objetivo de determinar aspectos positivos y negativos en su confección. Luego, se confronta esa información con la de expertos, de modo de contribuir con la una construcción generalizada sobre cómo armar buenas presentaciones PowerPoint.

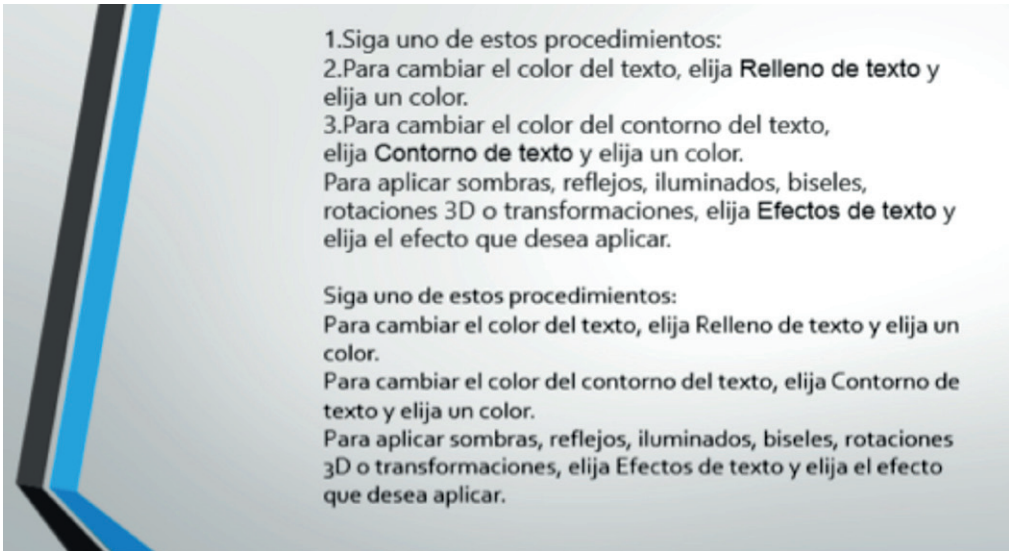
Paso 1: En forma individual, leer el contenido de las diapositivas que fueron realizadas con el programa PowerPoint para hacer un análisis crítico de su contenido y diagramación. Tiempo estimado: 15 min.

Paso 2: En grupos de cuatro o cinco personas, hacer un cuadro de doble entrada con aspectos positivos y negativos que observan en las diapositivas en relación con el texto y el diseño. Luego de realizar la actividad, hacer una lista de recomendaciones sobre las presentaciones de PowerPoint. Poner en común los resultados de cada grupo. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.

Paso 3: Leer en forma individual el texto de los autores Tapias y Romero Farfán (2008) sobre cómo hacer una presentación PowerPoint. A partir de la lectura, agregar en forma grupal algunos aspectos al cuadro ya realizado y socializarlo. El objetivo de esta actividad es elaborar una

guía que sea útil para armar los soportes de las presentaciones y, además, contar con herramientas consensuadas que sirvan para evaluarlas. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.





Las diapositivas de PowerPoint se han constituido en uno de los recursos tecnológicos más empleados, actualmente, para sustentaciones públicas de trabajos de diversa índole. Se mencionan aquí algunos aspectos convenientes en la elaboración y utilización de diapositivas por parte de los estudiantes, a saber:

- No recargue ni atiborre de información la diapositiva.
- No olvide, en cuanto a los fondos, el principio de oro: fondo claro, letra oscura; fondo oscuro, letra clara.
- No por contener un mayor número de dibujos, la diapositiva será de mayor calidad.
- Las gráficas, los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales y los esquemas de orden cognitivo, serán parte vital de una exposición cuya temática sea muy compleja.

- La diapositiva no es excusa para olvidarse del público, tampoco lo reemplaza.
- Si la exposición es grupal, las diapositivas no pueden ser motivo para iniciar diálogos con el coexpositor, para equivocar su secuencia o para ofrecer disculpas, constantemente al público; ante todo, porque el diálogo académico es con y para dicho público; tampoco, se debe iniciar diálogos amenos: "esa diapositiva, gracias, muy amable, muy gentil" o llamados de atención: "oiga, no sea loco; esa diapositiva no", dirigidos a quien está a cargo del ordenador o está llevando la secuencia de proyección de las diapositivas.
- Cada diapositiva, en lo posible, debe plantear una unidad de sentido.
- El tipo y el tamaño de letra, serán los adecuados con el tipo de local; es distinto exponer en un aula de clase, en un auditorio, en un paraninfo, o en un teatro.
- Las diapositivas, en últimas, son un medio de exposición, no el fin de la misma.

(Tapias & Farfán, 2008, pp. 72-74)

Actividad para realizar con los integrantes del grupo que va a exponer. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.

1. **Planificar el contenido de tres diapositivas del PowerPoint sobre el tema del informe que se está realizando, con las sugerencias del texto consensuado en el apartado anterior.**
2. **Intercambiar las planificaciones entre los distintos grupos. Hacer un análisis de aspectos positivos y de aquellos que son mejorables.**
3. **Formular dos preguntas sobre contenido de la presentación a partir de los datos observados en las diapositivas.**

***Nota*: si no se cuenta con la posibilidad de proyectar la presentación o de utilizar computadoras en el aula, se puede realizar esta actividad en papel.**

El objetivo de esta actividad es preparar los soportes que acompañarán la presentación. Al mismo tiempo, se pretende crear una visión crítica de las producciones de los compañeros en la que se resalten aspectos positivos y perfectibles de los materiales. La lectura del texto opera, en este caso, a modo de rúbrica para la evaluación de las producciones y, de este modo, familiariza a los alumnos en su uso. En el último punto se propone hacer preguntas sobre las presentaciones de los compañeros en vistas a la tarea que realizarán como auditorio de la presentación.

Handouts

Otro de los géneros que pueden acompañar las presentaciones son los denominados *handouts.*

Actividad individual de investigación domiciliaria en internet. En forma individual, buscar información para responder las siguientes preguntas: ¿Qué es un *handout*? ¿Cuál es su función? ¿En qué ámbitos circula? ¿Cuál es su extensión? ¿Qué información contiene? Buscar ejemplos en internet y traerlos a la siguiente clase.

Actividad presencial para realizar en pequeños grupos, a partir de la información obtenida. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.

1. **Socializar la información.**
2. **Definir qué información puede contener el *handout* en la exposición grupal del informe de coyuntura.**
3. **Reformular la planificación de las diapositivas y complementarla con aquella que podría contener el *handout.***

Un *handout* contribuye con el seguimiento que puede hacer el auditorio del tema que se propone en la exposición. En el caso particular de la presentación oral de un informe de coyuntura puede consistir en una hoja con gráficos o tablas que faciliten el procesamiento de los datos mencionados.

Planificar la puesta en palabras

Para dar inicio a la puesta en palabras, se propone la lectura individual del siguiente artículo para luego discutir y responder en grupos de dos las preguntas sobre las charlas TED. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.

Tecnología TED: Las charlas que revolucionaron la forma de presentar ideas

Las conferencias TED obligan a sus oradores a explicar en menos de 20 minutos y de manera inspiradora ideas difíciles y revolucionarias. La primera versión se realizó hace 30 años y solo congregó a 300 personas. Hoy, en cambio, son un fenómeno en internet y desde hace rato que figuras como James Cameron, Bono o Bill Gates se disputan ese escenario.

por Marcelo Córdova

En 2009 el fundador de Microsoft, Bill Gates, se paró frente a una sala llena de personas que habían venido de distintos países y pagado varios miles de dólares para escuchar a gente como él y comenzó a hablarles de la malaria y los desafíos que representaba su erradicación. En un momento abrió un frasco y con una gran sonrisa dijo: "Esta enfermedad es propagada por mosquitos. Traje algunos y voy a dejar que vuelen por la sala. No hay razón para que solo los pobres se infecten". Para tranquilidad de la audiencia los insectos no portaban la enfermedad, pero generaron el efecto que Gates esperaba y la charla –que ha sido vista más de dos millones de veces en internet– cumplió con una de las grandes aspiraciones de las conferencias TED: generar "alimento para el pensamiento".

La primera conferencia de este tipo, realizada en California hace 30 años, no estuvo ni cerca de lograr algo así y fue un fracaso rotundo. El ideólogo era Richard Wurman, un arquitecto y diseñador gráfico estadounidense que buscaba crear un lugar para exponer un fenómeno que le parecía inevitable: la convergencia entre tecnología, entretenimiento y diseño, conceptos que dieron al nombre del evento: TED.

Esa versión incluyó las presentaciones del en ese entonces innovador CD de Sony, algunas de las primeras demostraciones del computador Macintosh de Apple y charlas sobre tecnología 3D a cargo de Lucasfilm, el estudio de Star Wars. Pero solo 300 personas se interesaron y Wurman tuvo que dejar entrar gratis a la mitad para lograr llenar los asientos.

Ante ellos Nicholas Negroponte, fundador del laboratorio de medios del prestigioso Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), tocó temas futuristas para la época como el desarrollo de pantallas, pero su exposición de más de dos horas distrajo hasta la audiencia más fiel.

Hoy el estatus de este evento anual es radicalmente distinto. Su versión, realizada en marzo recién pasado en Canadá y que celebró los 30 años del evento con el tema "El siguiente capítulo", congregó a más de mil trescientas personas que siguieron en directo cerca de 130 charlas que abordaron temáticas que iban desde el uso de las prótesis biónicas, a los microbios intestinales, la seguridad en internet o la conciencia colectiva. Además, en su sitio TED.com se ofrecen mil seiscientas exposiciones gratuitas que han sido vistas más de mil millones de veces.

El afán por lograr que las charlas sean apreciadas por la mayor cantidad de cibernautas posible se nota en una iniciativa paralela de los organizadores del evento. El Proyecto de Traducción Abierta se lanzó en 2009 con más de 200 voluntarios que se dedican a crear subtítulos con distintos idiomas para cada una de las charlas que se ofrecen en TED.com, además de crear transcripciones de estas. Hasta el año pasado se habían completado más de 39000 traducciones, una meta que incrementó notablemente el interés alrededor del globo: el tráfico de visitantes de TED.com que provenían desde fuera de Estados Unidos creció 600% en el caso de Asia y más de 1000% en Sudamérica.

Estas conferencias, dictadas por personas como Craig Venter, pionero en la investigación del genoma humano; la escritora chilena Isabel Allende o el cantante Bono y cuyo eslogan "ideas que vale la pena difundir" son sinónimo de innovación y escenario de hitos tecnológicos. Por ejemplo, a fines de los 90, ese evento sirvió para que Larry Page y Sergey Brin publicitaran Google por primera vez y en sus pasillos se concretó la creación de la prestigiosa revista de tecnología *Wired*.

¿Qué cambió para que el evento pasara de ser un fracaso a una serie de conferencias masivas dictadas por las mentes más creativas del mundo? Fundamentalmente, la forma en que se cuentan las historias. La clave del éxito de TED está en el desarrollo de un sencillo pero atractivo sistema para difundir ideas que revolucionó la forma de presentar conceptos y descubrimientos.

Después del fracaso de 1984 las charlas TED solo se reanudaron en 1990. Una vez al año, sus organizadores, liderados por su creador Richard Wurman, empezaron a reunir a personalidades destacadas en distintos ámbitos para que explicaran sus principales descubrimientos, obsesiones o ideas. Sin embargo, el despegue definitivo ocurrió en 2006, cuando el evento ya había pasado a manos de Chris Anderson, un empresario con intereses en varios medios digitales y fanático de TED.

Fue hace ocho años, cuando los organizadores empezaron a filmar las charlas de manera profesional y ofrecerlas gratuitamente en TED.com. Para eso impusieron una regla fundamental: que los oradores no podrían sobrepasar los 18 minutos, un límite nada de arbitrario, sino que basado en investigaciones que dicen que tras ese período el cerebro se agota y se distrae.

Bruno Guissani, director de TEDGlobal –una versión más internacional del evento y que este año se realizará en Brasil–, explica que el límite es demasiado corto como para que los expositores terminen haciendo una presentación académica, pero suficientemente largo como para que no se pueda sencillamente improvisar, lo que los obliga a prepararse bien. "Pararse frente a un grupo y contar una historia es la forma más antigua de interacción social. Nuestro gran acierto fue moldear esas historias para que fueran accesibles, eligiéndolas sin comprometer la calidad y diseminándolas gratuitamente en varios canales", dice Guissani.

Para lograr una oferta de primer nivel, los organizadores de TED analizan a miles de posibles oradores y se preocupan de tener una oferta ecléctica, porque tal como explicó June Cohen, productora ejecutiva de TED, a CNN, "ver a un diseñador, seguido de un físico o un poeta ayuda a crear conexiones entre todas las ideas. La audiencia puede sentir cómo se iluminan las distintas áreas de su cerebro". Pero, además, crearon un manual con "10 mandamientos", directrices que envían a cada presentador e incluyen la necesidad de contar una historia y no solo exponer un tema, la prohibición de leer y la invitación a usar el humor, no caer en abstracciones difíciles de comprender y hablar no solo de éxitos, sino que también de los fracasos propios.

Los expositores se toman el asunto en serio y cada año dejan la vara más alta. Un ejemplo famoso es el de la neuroanatomista Jill Bolte, que en 2008 se subió al escenario con un cerebro en las manos para explicar gráficamente cómo un derrame sufrido a los 37 años la privó de sus funciones neuromotoras. Su charla, en la que describe su recuperación y lo que aprendió de su cerebro, no solo recibió una ovación de pie, sino que está entre las cinco más vistas en TED.com.

Carmine Gallo, columnista de Forbes y autor del libro *Hable como Ted*, se dedicó a descifrar en detalle el éxito de estas charlas. Tras analizar más de 500 presentaciones, estableció que los oradores más exitosos ensayan sus charlas más de 200 veces (la práctica previa es otro de los "mandamientos"). También identificó tres factores claves que se repiten una y otra vez: apelar al sentido emocional de la audiencia, enseñar algo nuevo y presentar su contenido de forma que el público nunca lo olvide.

Estos elementos explican por qué los testimonios e historias personales son los que más inspiran en TED. Por ejemplo, en 2012 el abogado de derechos civiles Bryan Stevenson usó casos de comunidades pobres para explicar las injusticias del sistema legal de EE. UU. hacia la población negra… y obtuvo una de las ovaciones más largas de la historia de TED. ¿Su fórmula? Diseñar una charla compuesta en 65% por testimonios y apenas en 25% por argumentos. Siguiendo esa línea, los organizadores y la fundación X PRIZE, que financia competencias tecnológicas y científicas, han ofrecido una recompensa para los primeros creadores de la inteligencia artificial que dicte una charla lo suficientemente cautivante como para generar una ovación de pie.

Jeremey Donovan, analista de la consultora Gartner y autor del libro *Cómo realizar una charla TED*, explica que estas series de conferencias dieron con la receta exacta para crear contenidos virales. "Su fórmula es presentar grandes ideas compartidas por expertos que usan técnicas narrativas clásicas, en videos cortos y muy bien producidos que están disponibles sin costo en la web. Sus creadores hicieron algo que iba contra toda la lógica, porque antes de TED los organizadores de conferencias no soñaban con entregar el contenido gratis en internet".

Uno de los chilenos que ha ido es Paolo Colonello, gerente general de la empresa de tecnología Blue Company. En 2007 empezó a ver los videos TED en internet y en 2009 postuló para participar en la conferencia de 2010. Fue afortunado, porque aunque las charlas son gratis en la web, presenciarlas en vivo cuesta varios miles de dólares y la organización elige cuidadosamente al público mediante un cuestionario que incluye preguntas del tipo "¿Qué es lo que te apasiona?".

Colonello describe la experiencia como un terremoto intelectual y emocional: "Lo primero que impacta no son solo los expositores, sino los asistentes. Sentado junto a mí tenía al cantante David Byrne y en un café pude conversar con Larry Page de Google y Jeff Bezos de Amazon. El ritmo es

muy intenso e inmersivo". Según el empresario, estas charlas también tienen éxito porque dan a conocer personas que pasan inadvertidas, pero que demuestran "de lo que somos capaces los seres humanos".

Pero no solo el público va, sino que el formato TED también viene y se ha replicado a escala local: la popularidad de las conferencias motivó la creación de TEDx, que pueden ser organizados por quienes obtengan una licencia. Gracias a eso ya se han realizado más de nueve mil sesiones en 157 países. La primera en Latinoamérica se hizo en Chile en 2009 bajo el nombre TEDx Patagonia y, entre los oradores, estuvieron Harold Mayne-Nicholls y los diseñadores de la empresa nacional Surikat, quienes presentaron sus últimas innovaciones en tecnología médica.

(Córdova, 2014)

1. **¿Qué requisitos tienen en la actualidad las charlas TED? ¿Cuáles son los factores clave del éxito?**
2. **¿Por qué en un comienzo no resultaron exitosas y cuál fue el método que utilizaron para modificarlas?**

Luego de la lectura, en pequeños grupos, discutir sobre los siguientes interrogantes.

1. **¿En qué se diferencia una charla TED de la actividad de presentación oral que se postula en este capítulo?**
2. **Hacer una lista con los elementos que se mencionan para hacer más amenas estas charlas que consideren que pueden ser útiles para las presentaciones orales.**

Leer el siguiente artículo en forma individual para, luego, en forma grupal, hacer un punteo sobre qué aspectos se podrían incluir en una charla TED. Posteriormente, se van a confrontar los temas elegidos con una charla TED en la que se aborda este tópico. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.

La cara oculta de la Responsabilidad Social Corporativa
ANTONIO ALEDO - ALBA SUD

Análisis crítico de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) como parte del ideario neoliberal que promueve una nueva relación entre empresa y sociedad, basada en la auto-regulación y la voluntariedad de sus obligaciones.

La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) es uno de los nuevos mantras de las industrias de la solidaridad y el medio ambiente, como lo fue la sostenibilidad en la década de los noventa. Todas las grandes

empresas multinacionales quieren mostrar lo responsables que se sienten más allá de la relación tradicional empresa-producto-cliente, es decir con nuevos actores interesados/afectados (*stakeholders*). Con este fin no dudan en publicitar sus esfuerzos a través de sus webs [1]. El fomento de eventos culturales o educativos, la financiación de proyectos de cooperación y desarrollo y de carácter socioambiental en las comunidades o regiones donde las empresas localizan sus actividades empresariales son parte de estas acciones de RSC [2]. A estas se unen la pertenencia a instituciones que promueven la RSC, tales como el Pacto Global [3], la firma voluntaria de códigos éticos y de prácticas de buena conducta o la realización de auditorías socioambientales con la presentación de informes sobre de rendición de cuentas socioambientales [4].

A la par del crecimiento de estas prácticas, también han surgido numerosas voces críticas sobre la RSC. La primera acusación es que son una mera acción cosmética. Por lo ingenuo que resultan en ocasiones sus esfuerzos, podrían parecer incluso cómicos si no fuera porque detrás de estos lavados de imagen existen dramáticos problemas que se intentan ocultar. Véase, por ejemplo, el caso de los esfuerzos en RSC de la empresa española ENDESA [5] y como contrapartida su conflicto con el pueblo Mapuche [6], o la lucha de la etnia Ogoni en el delta del Níger contra la multinacional petrolera Shell [7]. No olvidemos que se cita como inicio de la RSC el caso de NIKE cuando el activista Mark Kansky acusó a esta multinacional de permitir prácticas contrarias a los derechos humanos y de los trabajadores en sus empresas subsidiarias que fabricaban sus productos en Asia.

El segundo grupo de críticas insisten en la escasa eficacia de las acciones de RSC destinadas a la cooperación al desarrollo. Se relacionan con el debate iniciado en la década de los ochenta sobre el fracaso del desarrollo [8], con las teorías del posdesarrollo [9] y cuestionan hasta qué punto estas acciones producen beneficios perennes a las comunidades.

Un tercer tipo de críticas inciden en la propuesta política que trasciende la RSE. Se denuncia que algunas de las propuestas de RSC esconden un ideario neoliberal que promueve una nueva relación entre empresa y sociedad basadas en la auto-regulación y la voluntariedad de sus obligaciones [10] y la reducción del Estado como institución reguladora y donadora de bienes, servicios y libertades. Ampliemos algo más este último argumento crítico que nos parece en los tiempos que corren el más relevante.

La RSE hace referencia a la extensión voluntaria de la responsabilidad de las empresas más allá de lo estipulado por la ley (McWilliams y Siegel, 2001 [11]) en el marco de una economía global, donde los estados han perdido parte de su papel regulador y en el que aparecen nuevos *stakeholders*. En esta definición nos encontramos con dos elementos claves para entender este fenómeno. Por un lado, la globalización y, por otro, la desregulación. En su afán de aumentar los beneficios en un mercado globalizado, las empresas compiten intentando reducir costes. Para muchas la

fórmulas más fácil de conseguirlo es disminuyendo los gastos laborales y ambientales. La deslocalización industrial y subcontratación dispersiva del proceso productivo son parte de esta estrategia. Asimismo, las propuestas de desregulación [12] son una estrategia política con el mismo fin. Menos reglas significan menos controles, menos medidas preventivas y menos tecnologías paliativas; en definitiva, menos gastos. Y aquí es donde entra de lleno la RSC con su propuesta de voluntaria asunción de responsabilidades. Las empresas defienden su derecho a la autorregulación porque, en un mercado global, la rigidez de las normativas nacionales supondría una pérdida de competitividad y a la larga, pérdidas económicas y desempleo. Proponen la autorregulación de las relaciones, pero no solo entre empresa y consumidores, sino también con las comunidades locales, con el medio ambiente y con la *ciudadanía global*.

Creemos que la RSC es parte oculta de la agenda del movimiento neoliberal mundial encaminada no solo a promover la desregulación, sino a establecer una nueva forma de relación entre sociedad y empresa en donde el Estado regulador se encoge para convertirse, en el mejor de los casos, en un *stakeholder* más. La RSC oculta la propuesta neoliberal de que sea el mercado el que regule las relaciones entre empresas, sociedad y medio ambiente. La responsabilidad de la vigilancia recaería supuestamente en el grupo de consumidores responsables y bien informados (o ciudadanos globales) que jugarían el papel que ahora ejercen las administraciones estatales. Bien sabemos quién sale siempre ganando cuando se deja al mercado actuar –aunque sea compasivamente–.

Les sugiero, por ejemplo que le echen un vistazo a la propuesta del Pacto Mundial (Global Compact) [13], la mayor iniciativa de responsabilidad empresarial a escala mundial, promovida por Kofi Annan. El Pacto Global propone que las empresas *se adhieran voluntariamente* a diez principios tales como "Principio n.º 1. Las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos fundamentales" o "Principio n.º 5. Las empresas deben apoyar la erradicación del trabajo infantil". La pregunta que nos hacemos es ¿cómo puede plantearse que sea *de libre adhesión* que las empresas cumplan estos principios? ¿Es que no es un delito perseguido por las leyes de todos los países no respetar los derechos humanos o la explotación de la infancia?

Entendemos que la RSC es una estrategia para fomentar la desregulación en los sectores productivos a cambio de una promesa de auto-regulación por parte del sector empresarial. Por tanto, la cuestión a discutir sobre la RSC no es la efectividad de sus acciones o si son simples operaciones de cosmética. Algunas de las propuestas de RSC pretenden en nombre de la libertad de mercado y la necesaria flexibilidad que exigen el cambio tecnológico y la competitividad global, reducir el papel garantista del Estado social y eliminar cualquier freno a las prácticas de acumulación y de generación de máximo beneficio en el mínimo tiempo posible propias del capitalismo global.

Notas:

[1] Véase, por ejemplo, el caso de Nike.

[2] Véase, por ejemplo, el caso de ENDESA 10, Informe Anual 2010 Actividades

[3] Véase como ejemplo el siguiente documento.

[4] Véase, por ejemplo, The Global Report Initiative(GRI). Consiste en una metodología común por sectores económicos o industriales que permite presentar de forma homogenizada la triple cuenta de resultados. Al igual que las corporaciones publican a final de año sus cuenta financieras, la GRI consiste en una metodología para la construcción de informes a fin de presentar las acciones sociales y ambientales desarrolladas por la empresa.

[5] Véase el documento de ENDESA: Nuestro compromiso.

[6] Véase el documental Apaga y vámonos.

[7] Véase el código de conducta de Shell, Shell's Corporate Social Responsibility in the Niger y United Nations confirms massive oil pollution in Niger Delt.

[8] Véase: AMIN, Samir. El fracaso del desarrollo: en Africa y el Tercer Mundo. Madrid: IEPALA. 1994.

[9] Véase el artículo de Arturo Escobar: El "postdesarrollo" como concepto y práctica social.

[10] Para ampliar esta crítica ver ALEDO, Antonio (2008): "Un poco más allá de la responsabilidad social empresarial: globalización, neoliberalismo y sociedad civil". En: Ética y ecología: La responsabilidad social corporativa (RSC) y la preservación del medio ambiente. San Juan, P. R.: Editorial Tal Cual.

[11] MCWILLIAMS, A., y SIEGEL, D. (2001): "Corporate social responsibility: A theory of the firm perspective", en Academy of Management Review, 26: 117-227.

[12] Véase en el documental "El Mundo según Monsanto", de Marie Monique Robin, el impagable momento en el que G. Bush padre dice en los laboratorios de la empresa Monsanto "nuestro trabajo es la desregularización".

[13] Véase: What is the Global Compact?

(Aledo, 2011)

1. **¿Qué significa que la responsabilidad social corporativa (RSC) es uno de los nuevos "mantras" de las industrias de la solidaridad y el medio ambiente?**
2. **¿A qué se refiere el texto cuando menciona que la RSC es un "efecto cosmético"?**

Buscar en Youtube la conferencia ted de M. Tedesco: "Responsabilidad Social como motor de negocio (Conferencia TEDX Guadalajara)". Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=rzN2hFE0sDw.

Luego de ver la conferencia, responder en forma individual por escrito el siguiente cuestionario:

1. **¿Qué aspectos del texto de Aledose retoman en la conferencia TED? Elaborar un cuadro que refleje qué temas se tocan en el artículo, cuáles en la conferencia y cuáles en los dos.**
2. **Sobre la puesta en palabras:**
   - **¿Cómo abre la conferencia el expositor? ¿Qué motivos pueden haber existido para incluir ese recurso? ¿Resulta eficaz?**
   - **¿Qué recursos acompañan la charla? ¿Esos recursos ayudan a la comprensión del tema? ¿Responden a los criterios trabajados en la planificación de soportes?**
   - **¿Qué diferencias existen entre la forma de "dialogar" con el destinatario en el texto escrito y en la conferencia TED? Elaborar una lista que contenga tres momentos o más de la charla en donde Tedesco haga mención explícita a sus destinatarios. ¿En qué persona gramatical se menciona al auditorio?**
   - **¿El expositor modifica los tonos y el ritmo durante la charla? ¿Se puede establecer una relación entre los diferentes momentos y los tonos y ritmos?**

Leer el siguiente texto en forma individual para reflexionar sobre los elementos lingüísticos que contribuyen con la organización de la información. Tiempo estimado de la actividad: 40 min.

Organización de la información

Algunas de las estrategias más utilizadas para organizar la información tienen que ver con la realización de esquemas, cuadros o representaciones gráficas que hagan evidente las relaciones que queremos mostrar entre las ideas. Sea cual fuere la técnica escogida, en este momento, las relaciones pueden empezar ya a traducirse en conectores o formas lingüísticas. Por ejemplo, si hemos decidido que después de una breve introducción nos referiremos a los antecedentes de un suceso y que después enunciaremos las consecuencias del mismo, podemos empezar a marcar las relaciones con términos como "inicialmente...", "los motivos para …" o "una de las consecuencias ...", "ello conlleva ...", etc. La progresiva traducción de relaciones lógicas entre los bloques de información a formulaciones lingüísticas permite que se haga evidente la estructura del texto, algo que puede ayudarnos también en la valoración del ajuste y pertinencia de la información recogida. Por ejemplo, en un texto como el anterior, en el que queramos mostrar los antecedentes y las consecuencias de un suceso o actividad, podemos darnos cuenta de que contamos con pocos antecedentes o que deberíamos distinguir entre consecuencias principales o secundarias. O en el caso de que intentemos que el lector comprenda un fenómeno o un concepto, podemos valorar si tenemos que… Nuevos ejemplos o si tan solo disponemos de explicaciones conceptuales, etc. Tener conocimientos de algunas estructuras textuales y del uso de recursos como los que se han apuntado en el primer capítulo puede ayudarnos en este momento, espe-

cialmente, para asegurar que el texto no resultará confuso e incoherentes y a una adecuada progresión temática.

En este momento también suele aparecer la angustia acerca de cómo empezar o terminar un texto, apartado, etc. Nuestro consejo es no detenerse en aspectos locales demasiado tiempo porque la idea que debería acompañarnos a lo largo de esta primera actividad de planificación es que solo estamos cubriendo una etapa, un *round*, y que, en momentos posteriores, cuando la estructura esté garantizada, podremos volver sobre el textos para planificar de forma detallada el inicio y el final de los apartados, los enlaces, etc.

(Castelló, 2007, p. 63-64)

1. **¿Cuáles son los ejemplos de estrategias que se mencionan en el texto para organizar la información textual? ¿Qué otras se podrían agregar?**
2. **El texto da ejemplos de conectores lingüísticos. Agruparlos según la clasificación que se ofrece y agregar más conectores que permitan expresar esa misma relación u otra que se nombre en el texto.**
3. **¿De qué campo viene la palabra *round* y por qué se utiliza en el texto?**

Actividad para realizar en pequeños grupos

1. **Leer los distintos ejemplos que se mencionan a continuación.**
2. **Leer los rótulos que proponen los autores y colocarlos en las columnas que correspondan según los ejemplos. Tiempo estimado de la actividad: 30 min.**

Primera columna	*Segunda columna*	*Ejemplos*
		En primer lugar, en segundo lugar, por un lado, por el otro
		Además, aparte, incluso
		Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, entonces, así
		En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante
		Es decir, esto es, a saber
		Mejor aún, más bien
		En cualquier caso, en todo caso
		En suma, en conclusión, en definitiva
		En realidad, de hecho
		Por ejemplo, en particular

Adaptado de Martín Zorraquino, M. A., & Portolés Lázaro, J. (1999)

Primera columna	*Segunda columna*
Estructurar información	Ordenar
Conectar información	Contraargumentar
	Añadir
	Causa/consecuencia
Reformular	Explicar
	Recapitular
	Distanciarse
	Rectificar
Argumentar	Reforzar
	Especificar

En el capítulo V se exploraron y ejercitaron diferentes marcadores discursivos, algunos de ellos incluidos en esta clasificación.

Actividad para resolver en forma grupal en clase.
Tiempo estimado de la actividad: 25 min.

Volver al guion original e incluir algunos de los conectores que favorezcan la organización y presentación de los temas. Luego, confrontar las versiones y elegir la que más ayude a organizar las ideas en el texto.

Redactar algunas reglas que ayuden a recordar cómo se escriben estas palabras, las cuales con frecuencia traen problemas a los escritores. Agregar otras a la lista. Resolver en grupos de dos personas. Tiempo estimado de la actividad: 25 min.

Por ejemplo:
Hincapié: se escribe con "h", es una sola palabra y lleva tilde en la "e".
A veces:
A través:
Decisión:
Necesidad:
Excepto:
Obvio:
Consenso:

2.3. Ensayo de la presentación

Para que las presentaciones sean efectivas, es preciso ensayar con todos los soportes, recreando la situación de presentación. Reunirse en grupos y ensayar la presentación. Para ello, tener en cuenta:

1. Tiempo estimado (10 min).
2. Soportes utilizados que acompañen la presentación.
3. Guion realizado para la puesta en palabras.

Controlar el tiempo para determinar los ajustes que haya que realizar. Se pueden tomar como parámetros de autoevaluación las rúbricas que están en la siguiente sección. Tiempo estimado de la actividad: 45 min.

2.4. Actividades posteriores a la presentación

A modo de cierre, se pretende ofrecer herramientas que permitan evaluar el desempeño general de los expositores. Este material, a su vez, se puede confrontar con la autoevaluación de cada uno de los participantes sobre su propio desempeño. También resulta útil comparar entre sí las evaluaciones de los estudiantes con la del docente de modo de poder tener visiones y puntos de vista diferentes.

A continuación, se ofrece como referencia la rúbrica que permite asignar puntaje a una disertación individual o grupal. Leerlas en forma individual para después acordar, entre todo el grupo, cómo usarlas. El objetivo de esta actividad es que el grupo evalúe, a través de las rúbricas el desempeño del grupo que realiza la presentación oral. Tiempo estimado de la actividad: 50 min.

Condemarín y Medina (2000) sostienen que las rúbricas son pautas que ofrecen una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado, a partir de un continuo, y dan una mayor consistencia a las evaluaciones. Las rúbricas pueden estructurarse a partir de distintos esquemas. En el cuadro siguiente, tomado de Kellough (1997), se presenta una rúbrica que permite asignar puntaje a una disertación individual o grupal. Según este instrumento, el puntaje varía entre 5, que es el máximo otorgado a una presentación excelente, y 1, que se corresponde con una presentación mal preparada.

5	La presentación fue excelente. Se destaca su organización y clara comprensión de su proyecto. Durante toda la presentación estableció contacto visual. La altura de la voz fue suficiente para ser bien escuchada. La exposición fue clara. Duró el tiempo asignado. Demostró corrección y confianza. Presentó por lo menos, cinco ítems de información relevante.

4	El proyecto fue claramente presentado. Participaron todos los miembros del grupo. La presentación fue bien pensada y planeada. Durante la mayor parte de la presentación se estableció contacto visual. La altura de la voz fue suficiente para ser escuchada la mayor parte del tiempo. La exposición fue clara la mayor parte del tiempo. Duró, aproximadamente, el tiempo asignado. Se demostró corrección y confianza El proyecto fue presentado a un nivel satisfactorio. Se cubrieron, por lo menos, cuatro ítems de información relevante. Participaron todos los miembros del grupo.
3	La presentación fue adecuada y mayoritariamente organizada. A veces se estableció contacto visual durante la presentación. La voz fue escuchada por algunas personas. El público pudo entender la mayoría de lo que se dijo. Duró, aproximadamente, la mitad del tiempo asignado. Se cubrieron, por lo menos, tres ítems de información relevante. El proyecto fue vagamente presentado. La mitad de los participantes habló.
2-1	Presentación mal preparada. Información desorganizada e incompleta. No se estableció contacto visual durante la presentación La mayoría del público no escuchó la presentación. La información presentada fue confusa. Duró un breve tiempo. Se cubrieron menos de tres ítems de información relevante. El proyecto no fue presentado o solo se lo presentó en forma vaga

Para trabajar en pequeños grupos. Tiempo estimado de la actividad: 30 min.

1. **Leer la rúbrica y hacer comentarios, modificaciones o agregados, por ejemplo, para incluir la utilización de soportes como PowerPoint, láminas o *handout* que se trabajaron en el capítulo.**
2. **Socializar la producción para que, de este modo, quede conformada una rúbrica general consensuada que pueda ser útil no solo para evaluar las presentaciones, sino también para hacer autoevaluaciones tanto en forma previa como posterior a la exposición.**

Como cierre del capítulo, se sugiere hacer una reflexión metacognitiva que ayude a orientar y consolidar mejor el proceso de aprendizaje. Las siguientes son algunas preguntas que pueden guiar la tarea. Tiempo estimado: 40 min.

1. **Qué se aprendió en el capítulo: Qué se sabía, qué fue nuevo, qué se necesitó reformular de los conocimientos previos.**
2. **De qué manera se aprendió: Productividad de los trabajos grupales, de los intercambios en la clase, de la ayuda del profesor. Aspectos a modificar.**

3. **Para qué es útil este aprendizaje. Ámbitos de aplicación de lo aprendido, necesidad de continuar con estos aprendizajes. Puntos fuertes y débiles.**

Bibliografía

Bibliografía obligatoria

Aledo, A. (2011). La cara oculta de la Responsabilidad Social Corporativa. Alba Sud, 10-09-2011. Recuperado de http://www.albasud.org/noticia/es/223/la-cara-oculta-de-la-responsabilidad-social-corporativa.

Casssany, D. (1987). *Describir al escribir* (4.ª Edición). Buenos Aires, República Argentina: Paidós.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-82). Barcelona, España: Graó.

Chafe, W. (1986). Academic Speaking. En V. Nikiforidou, M. Van Clay, M. Niepokuj y D. Feder (eds.), *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Lingüistics Society,* vol 12, pp. 26-40.

Condemarin, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes.* Santiago, Chile: Andrés Bello.

Córdova, M. (2014).Tecnología TED: Las charlas que revolucionaron la forma de presentar ideas. La tercera. Recuperado de http://diario.latercera.com/2014/04/12/01/contenido/tendencias/26162015-9 tecnologia-ted-las-charlas-que-revolucionaron-la-forma-de-presentar-ideas.shtml.

Corredor Tapias, J. y Romero Farfan, C. A. (2008). Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones. *Cuadernos de Lingüística Hispánica,* 12, 57-76.

Rodríguez, M. E. (1995). Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo? *Lectura y vida,* 16 (3), 2-11.

Villar, C. M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes de EL/E. Del discurso monológico al dialógico. *Revista de Nebrija de Lingüística Aplicada,* 10 (5), 130-172.

Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4214), Madrid, España: Espasa Calpe. Tomo 3.

Bibliografía consultada

Bajtín, M. M. (2005). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires, República Argentina: Siglo XXI Editores.

Bazerman, C. (2013). *A Rhetoric of Literate Action: Literate Action Volume I*. Fort Collins, Estados Unidos: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18 (57), 355-381.

Castelló, Montserrat (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, España: Graó,

Doumont, J. L. (2009). *Trees, maps, and theorems. Effective communication for rational minds*. Kraainem, Bélgica: Principiae.

Errázuriz Cruz, M. C. (2010). Marcas de oralidad en textos académicos estudiantiles. *Revista de Humanidades*, 21, 183-205.

Gómez Torrego, L. (2007). *Hablar y escribir correctamente*. Madrid, España: Arco Libros.

Hyland, K. (2005). *Metadiscurse. Exploring Interaction in Writing.* Nueva York, Estados Unidos: Continuum.

Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona, España: Graó.

Navarro, F. y A. Brown (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En Navarro, F. (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades.* (pp. 55.100). Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Piechocki, G. y Rojas, G. (2011). Vínculos cognitivos entre oralidad y escritura en la puntuación de textos académicos - Aportes para la construcción de un modelo de análisis. *V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso II Jornadas Internacionales de Discurso e Interdiscilpina: Actas completas.* Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Agosto de 2011.

Pose, R. & Trincheri, M. (2014). Examen final oral. En *F. Navarro* (Coord.), *Manual de escritura para carrera de humanidades*, (pp. 239-284). Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 133-153.

Vázquez, G. (coord.) (2001). *El discurso académico oral: Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales. Madrid, España: Edinumen.*

Recursos y sitios web

Tedesco, M. (2013). Responsabilidad Social como motor de negocio (Conferencia TEDX Guadalajara). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=rzN2hFE0sDw.

Sobre los autores

Graciela Aparicio es profesora en Letras. Actualmente se encuentra finalizando la maestría en Literaturas Española y Latinoamericana en la Universidad de Buenos Aires. Es coordinadora y profesora de la materia Lectura y Escritura Académica del Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Es docente investigadora del área Estudios del Lenguaje de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Contacto: graciela.aparicio@unq.edu.ar

Manuel Eiras es licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Quilmes. Es docente y se dedica a la investigación. Se especializó en las figuras de algunas escritoras argentinas, como Griselda Gambaro, Hebe Uhart y Tununa Mercado. Coordina distintos Cursos de Extensión (sobre literatura latinoamericana contemporánea) para adultos mayores. Publicó *Las ganas de ir al baño* (novela, 2015) y *El rolinga del espacio final* (cuentos, 2016). En la actualidad integra el Proyecto de Investigación "Territorios y figuras en el mundo de la edición argentina" (UNQ) y se encuentra finalizando la Maestría en Estudios Literarios Latinoamericanos (UNTREF). Contacto: manueleiras1@gmail.com

Claudio Galván es profesor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Ha dictado clases de Lengua y Literatura en escuelas medias y CENS de la provincia de Buenos Aires. Ha sido coordinador de talleres de lectura para adultos mayores, profesor del Curso de ingreso en UNAJ y capacitador en el área de lengua para el FOPIIE de la UBA. Ha participado en Congresos y seminarios del área. Actualmente es profesor de Historia Social y Cultural de la Literatura IV en el ISFD N.° 50 de Berazategui y docente de TEA en el Ciclo Introductorio de la UNQ. Contacto: pfgalvan@yahoo.com.ar

Florencia Moragas es Licenciada en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Quilmes. Es docente instructora de Lectura y Escritura Académica (UNQ) y maestranda en Análisis del Discurso en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Integra el Proyecto de Extensión Universitaria "No me callo nada. Capacitación en la detección, abordaje y prevención de la violencia contra las mujeres en ámbitos educativos" (UNQ). Se

presentó en Congresos y jornadas de análisis del discurso, comunicación y estudios de géneros. Contacto: florencia.moragas@unq.edu.ar

Federico Navarro es Licenciado en Letras (Universidad de Buenos Aires) y Doctor en Lingüística (Universidad de Valladolid). Es investigador-docente regular de la UBA y de CONICET. Se interesa por el análisis y la enseñanza de la escritura académica y profesional. Dirigió cinco proyectos de investigación y publicó alrededor de noventa publicaciones científicas en Argentina, Brasil, Chile, México, España, Perú, Portugal, Estados Unidos y Suiza. Es coautor de *Escribir para aprender* (Paidós, 2013) y editor de *Manual de escritura para carreras de humanidades* (UBA, 2014) y *Escribir a través del Currículum* (UNC, 2016). Contacto: fnavarro@conicet.gov.ar

María Cecilia Obregón es Profesora de Castellano, Literatura y Latín, egresada del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. Actualmente se desempeña como profesora de Lectura y Escritura académica, en el departamento de Economía y Administración en la UNQ y como profesora de Prácticas del Lenguaje en la escuela preuniversitaria de esta misma universidad. Se ha desempeñado como docente en Talleres de Normativa Gráfica, Expresión Oral y Escrita y Comunicación Oral y Escrita en el nivel Terciario. Es coautora de manuales de Lengua de Primaria y Secundaria. Sus áreas de interés son los procesos de lectura y escritura como prácticas sociales y académicas. Contacto: mceciobre@gmail.com

Alfredo A. Pisano es profesor y licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Nacional de la Matanza. Su área de interés es el análisis crítico del discurso. Actualmente investiga la escritura de formación en investigación en el grado universitario. Contacto: alforismo@gmail.com

Alejandro E. Romagnoli es profesor y licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Dicta talleres de lectura y escritura en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Está a cargo de la asignatura Teoría Literaria I en el ISFD N.º 50 de Berazategui. Es adscripto en la cátedra de Literatura Argentina I "A" (UBA). Actualmente, se encuentra finalizando la Maestría en Estudios Literarios (UBA). Contacto: aeromagnoli@gmail.com

Gabriela Rusell es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y doctora por la Universidad Complutense de Madrid. Es docente de las universidades nacionales de Quilmes y de Lanús. Actualmente trabaja en formación docente en el Ministerio de Educación de la Nación y en el de la Provincia de Buenos Aires. También dirige la especialización "Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera" en el IES en Lenguas Vivas "J. R. Fernández". Sus áreas de interés son la alfabetización inicial y académica en alumnos con discapacidad. Ha presentado sus investigaciones en congresos y ha publicado en libros y revistas con referato. Contacto: gabrielarusell@yahoo.com