

**DIPLOMADO EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS: ESCRIBIR PARA PUBLICAR**

**I. LA TEXTOLINGÜÍSTICA. Generalidades.**

Desde comienzos de los años sesenta los términos de discurso y texto empezaron a emplearse con el significado de palabras convenientemente enlazadas, que sirven para expresar lo que se piensa o se siente. Esta concepción dio lugar al surgimiento de teorías tales como la pragmática, la pragmalingüística, la gramática del texto, la **textolingüística**, el análisis del discurso, la teoría de la acción comunicativa, etc., las cuales abordan la lengua no desde lo ideal sino desde el uso.

El término texto deriva del latín *textus*, 'tejido'. Las palabras que constituyen una obra son vistas, dada su realización y organización, como un tejido. El texto se considera como un escrito, aunque pueda ser transmitido oralmente.

El discurso, por su parte, es la expresión por excelencia de la comunicación verbal entre las personas, el resultado de las intenciones comunicativas de los hablantes, desde un diálogo hasta un libro o aún volúmenes de una obra. La lingüística del texto diferencia entre discurso y texto. El primero es la unidad observacional, el acontecimiento comunicativo real que se percibe y el texto es una abstracción teórica, que identifica el discurso y lo integra en una tipología, lo observa desde la gramática, la retórica, la semiótica, etc., y lo analiza.

La textolingüística es la disciplina que se ocupa de los textos lingüísticos, de su reconocimiento y estudio según su estructura, sus componentes, sus niveles, sus características, su forma de expresión y su movimiento.

**EL MODELO HEURÍSTICO-SIGNIFICATIVO: UN CAMINO HACIA LA  
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO  
Instituto *IN LINGUA* (Universidad de Pamplona)**

El Modelo Heurístico-significativo de carácter investigativo y educativo, da razón de ser a una forma o manera de percibir la realidad, de indagarla, explorarla y conocerla, desde el ser humano para el ser humano, haciendo uso de su capacidad cognoscente, cognitiva y de su inventiva para generar signos y significados.

Cabe señalar su enfoque eminentemente humanístico ya que busca una investigación y una educación que tenga en cuenta todos sus caracteres. Investigación que no ponga en peligro su existencia ni lo perenne de su especie, y, una educación que le reconozca como ser corporal, perceptivo, afectivo, lúdico, ético o valorativo, emotivo, cognoscitivo y cognitivo, praxiológico, comunicativo, personal y social, vivencial y textual creativo.

El modelo se ha ido generando a través de una observación acuciosa de la realidad de la naturaleza, de lo humano y de lo cultural. Esto ha sido posible gracias al pensamiento nocional, proposicional, conceptual y lógico o formal. De él van dando cuenta los organigramas temáticos, las v heurístico-significativas y las representaciones cognitivas escriturales y el discurso que forman parte del presente texto.

La noción de 'modelo' en un ambiente investigativo y educativo se comprende como "esquema interpretativo de un sistema real" (Pérez, 1994a: 220) configurado a partir de símbolos o enunciados verbales que pueden describir en forma organizada y coherente los datos recogidos sobre la situación o realidad indagada. Dentro del ambiente científico y educativo, son reconocidos dos modelos con tendencias un tanto opuestas: lo cuantitativo y lo cualitativo (Pérez, 1994). El primero basa su preocupación en lo empírico y demostrable constituyéndose en el modelo primordial de la ciencia ya que contribuye a sustentar las características del conocimiento científico; tiene especial interés en la objetividad, la medición penetrante y

controlada, la fiabilidad de sus datos, lo generalizable, lo inferencial y deductivo. Lo cualitativo orienta estudios cuyo objeto puede ser dinámico, centralizando su atención en una observación naturalista, viendo la realidad en continuo cambio, concibiéndola como resultado de procesos. Permitiendo además indagar la particularidad del objeto de estudio, explorándolo y describiéndolo.

El modelo heurístico-significativo, coherente con el modelo heurístico del lenguaje del niño propuesto por Halliday (1982), en adelante MHS, emerge como una respuesta a las necesidades educativas e investigativas de hoy, orientando sus procesos y renovando su metodología. 'Heurístico' porque es una inventiva y una búsqueda explorativa e indagativa de la realidad, 'significativo' porque esta búsqueda tiene un propósito claro y orienta la construcción del conocimiento desde la lectura y/o la experiencia. Es indispensable entonces asumir esta heurística en un ámbito de aprendizaje cuyo baluarte es el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1976). Lo heurístico y lo significativo serán los ejes de un modelo pertinente en la situación textual y epistemológica de hoy.

La visión epistemológica que guía este nuevo modelo se explica en una concepción de la adquisición del conocimiento como resultado de un quehacer explorativo, indagativo, confrontativo o verificativo, estimulador de una estructuración cognitiva de la realidad en la mente humana (Vygotsky, 1995). Realidad que ha sido categorizada lingüísticamente con el fin de facilitar su identificación y reconocimiento y una comunicación que hace referencia a la misma. Ve también la investigación como actividad humana por excelencia, para obtener conocimiento de la realidad con un valor científico o personal, satisfaciendo expectativas no solamente sociales sino personales. Considera la educación como la actividad humana creada y reconocida socialmente para participar del conocimiento de la humanidad, reconocernos y crecer como personas integrales, sociales, aprender a vivir y a orientar nuestra creatividad (Bruner, 1984; Zubiría, 2000). Aprender a explorar, indagar y descubrir el conocimiento en la realidad y comunicar eficazmente nuestras experiencias.

Una educación que se ocupa del conocimiento en sí, de sus conceptos, principios, teorías, leyes, disciplinas (Gowin, 1999); del conocimiento del ser humano como ser integral; de una práctica de convivencia social y una reflexión sobre la misma; de una vivencia educativa acorde a la edad del aprendiz; de una orientación de la creatividad humana como profundización o aplicación en una rama temática de su preferencia, sea ésta científica o no, social o personal, artística o técnica; de una heurística significativa de la realidad como forma, de aprehensión del conocimiento y estructuración cognitiva de la realidad; de una comunicación como estrategia para socializar la vivencia educativa y la estructuración del conocimiento.

Esta forma de concebir el conocimiento, la investigación y la educación, es coherente con:

El pensamiento y método deductivo de Aristóteles, Grecia, s. IV a.C, quien planteó la teoría de la inferencia **deductiva**; para él, el saber sólo puede adquirirse mediante la generalización desde la experiencia (Eco, 1986). Concibió el fin de la ciencia teórica como el definir actitudes, propósitos y modos de desarrollo de todas las especies, disponiéndolas en su modo natural de acuerdo con sus complejidades y según su forma, dando a entender la necesidad de estructurar la ciencia de manera organizada y sistemática, aspecto que puede lograrse a través del MHS.

El método **inductivo** del inglés Francis Bacon (s. XVI). Fundamentó los procesos de aprendizaje en el método inductivo, animando a los estudiantes a observar y examinar de forma empírica objetos y situaciones antes de concluir acerca de lo observado (Vygotsky, 1995).

El espíritu del inglés John Locke (s. XVII-XVIII). Recomendaba un currículo y un método de educación con base en el examen **empírico** de los hechos demostrables para llegar a una conclusión (Not, 1998). Prefería el estudio de las cosas en lugar de los libros, apoyando experiencias empíricas como medio de aprendizaje: las visitas guiadas, llegando a dotar al empirismo de un marco sistemático y gran interés en la epistemología.

La proyectividad y creencia en el pensamiento humano del alemán Kant

(XVIII-XIX). Combinó el principio **empirista** con el conocimiento conseguido por **deducción**, además de dar las bases para la planeación en la práctica de proyectos de investigación y educación. Creía en la capacidad de la mente para dar forma y orden a priori y a posteriori mediante la **reflexión** (Lomas, 2001). Afirmó que causalidad, sustancia, espacio y tiempo son formas de la intuición pura que corresponden a modelos impuestos por la mente en función de su experiencia.

La pedagogía del suizo Johann Pestalozzi, educador del siglo XIX, precursor de la pedagogía contemporánea, quien se propuso adaptar el método de enseñanza al **desarrollo natural** del niño.

El propósito del estadounidense John Dewey, filósofo, educador y psicólogo del siglo XIX y mediados del XX, creía en una teoría pedagógica como preparación del individuo para desarrollar una **actividad creativa** en una sociedad democrática. De ahí el carácter instrumental de las ideas como planes de acción, defendiendo el naturalismo experimental o adaptación a las necesidades y a las circunstancias concretas (Not, 1998).

La **relevancia del lenguaje verbal** en la vida del ser humano, planteada indirectamente por el contemporáneo de Dewey, el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein, quien desarrolló una vía de la filosofía analítica, llamado **análisis lingüístico** (Schmidt, 1977). Centra la filosofía en la ordenación del rompecabezas intelectual causado por la ambigüedad del lenguaje.

Es pertinente hacer reconocimiento de la teoría del aspecto elocutivo del lenguaje propuesta por el filósofo británico John Langshaw Austin (1911-1960) quien creía que todo el lenguaje es ejecutivo y está hecho de **actos de palabras** (Pardo, 1990).

Dentro de las tendencias actuales que podrían orientar este pensamiento, se encuentra la guiada por Georg Gadamer (1900- ) filósofo alemán. Él concibe el conocimiento humano en constante proceso de formación e interpretación o lo que ha llamado 'hermenéutica' (Rall, 1987). Otra tendencia sería la impulsada por el alemán Jurgen Habermas (1929-) sociólogo y filósofo cuya teoría sobre la racionalidad o habilidad para pensar en forma lógica y analítica tiene un propósito a compartir 'la razón y el conocimiento deben trabajar en pro de una sociedad mejor' (López, 2001a).

El interés primordial de MHS según estos pensamientos, es orientar la construcción del conocimiento de una manera consciente y significativa, evitando la problemática planteada por Jacques Derrida, filósofo y psicólogo francés quien planteó la deconstrucción en la lectura de textos, en cómo lo que se escribe no corresponde muchas veces a lo que se ha propuesto el autor (Genette, 1989).

Además de lo expuesto hasta el momento, la visión humanística de la realidad será la que guíe el planteamiento del modelo, percibiendo el mundo como categorizado (clasificado) (Ullmann, 1980; Bruner, 1984) a través del lenguaje funcional o comunicativo y susceptible de ser organizado a través de estructuras discursivas correspondientes a la configuración temática que se realiza en la mente humana. De ahí que se defiendan las estructuras cognitivas escriturales como los organigramas temáticos, los mentefactos desarrollados por la pedagogía conceptual, los mapas conceptuales generalizables (Novak, 1999) y la v heurística propuesta por Gowin (1999) orientadora de la síntesis de conocimiento teórico y procedimientos o metodología para obtener conocimiento.

Dentro de la realidad pueden considerarse unas supracategorías (Ullmann, 1980) que agrupan categorías semejantes en su naturaleza. Según el organigrama temático sobre heurística de la realidad (pág 5) estas categorías generales son:

- SERES susceptibles de ser explorados, indagados y conocidos a través de la investigación y la educación orientadas por el MHS.

De estos seres, es preciso considerar sus propiedades o lo que es propio del ser, desde su noción hasta su trascendencia e importancia. El reconocimiento de estas cualidades son las que nos va a permitir afirmar o emitir enunciados sobre el ser estudiado, es decir, se parte de un pensamiento nocional sobre un ser y se llega al pensamiento proposicional del mismo (Zubiría, 2000). Aquí será de gran ayuda contar con la orientación de la v heurística (Gowin, 1999) ya que permite guiar el conocimiento del ser de una manera secuencial y coherente, ampliando cada vez

más la visión que se tiene sobre el ser. El comportamiento o funcionamiento de la v heurística se aclarará más adelante. Se trata de exponer, por el momento, su importancia en el tránsito del pensamiento nocional al pensamiento proposicional tan descuidado en el ambiente educativo. (Zubiría, 2000). Facilitando este paso de pensamiento nocional a pensamiento proposicional se estará erradicando el aprendizaje memorístico de conceptos pues estos pierden relevancia si no están conectados significativamente con el pensamiento nocional y proposicional de los cuales el estudiante y el investigador pueden ir dando cuenta por sí mismo.

Las propiedades pueden pasar formar parte de los seres cuando se les considera como cuáles y no como dependiente de qué. Tal es la situación... cuáles percepciones, percepciones de qué, cuáles ambientes, ambientes de qué, llevando a un juego de posición que impide zanjear su consideración como categorías aisladas, optando por establecer una relación fuerte entre seres y propiedades como se indica en el organigrama temático guía.

Otra gran supracategoría la constituyen las RELACIONES. Allí tienen lugar los seres que se descubren dentro de un comportamiento relacional y no meramente en su unicidad. Tanto la supracategoría de seres y la de relaciones como las supracategorías a considerarse, disfrutan de las propiedades esbozadas para la supracategoría seres.

Una tercera supracategoría es la correspondiente a ACONTECIMIENTOS. Los seres en sus relaciones llevan a cambios o nuevas situaciones que se perciben como acontecimientos. En realidad, la mayoría de seres y relaciones con sus propiedades, por no decir todos, han vivido o atravesado por esta supracategoría de acontecimiento.

En la supracategoría SITUACIÓN ESPACIAL ya sea de seres, relaciones o de acontecimientos se considera lo adverbial y orientativo espacial y lo geográfico. Alude al espacio físico y a su proyección en la mente, a un espacio psicológico, al aludido en un texto y aún a un espacio dentro del tiempo.

En la supracategoría SITUACIÓN TEMPORAL, se concibe históricamente y en un tiempo adverbial tanto seres como relaciones y acontecimientos. Esta supracategoría es la que permite ver las otras categorías en continuo cambio, teniendo que considerar un tiempo sincrónico (un momento determinado o estable) y un tiempo diacrónico (a través del tiempo).

Esta heurística de la realidad se presenta de manera resumida intuyendo sólo unas categorías que en sí son inagotables, dado el acervo cultural que ha ido creando la humanidad. Sin embargo, no se trata de considerarla en su generalidad sino situar de una manera didáctica de dónde puede surgir el objeto de estudio y el conocimiento del mismo. No importa si se emprende un estudio sobre un objeto como la 'aguja' o toda una civilización, se descubrirá que indagando en las categorías de las propiedades y en las supracategorías de relaciones, acontecimientos, situación espacial y situación temporal, se llegará a un estudio profundo, concienzudo y creativo sobre el tema elegido, Un jovencito o un adulto o un investigador encontrará pautas para realizar sus indagaciones de una manera personal y segura porque sus intereses y expectativas serán las que guíen su búsqueda del conocimiento.

Lo cuantitativo y cualitativo en la educación desprendieron una forma de evaluación de acuerdo a su inmanencia. En el MHS la evaluación tendría asidero en la lógica y creatividad con la que se realiza la exploración e indagación para adquirir el conocimiento y su comunicación. Una persona que explora, indaga y desea conocer no sólo va guiada por la necesidad de conocer sino impulsada por el dominio de unos caracteres sobre otros. Aspecto que debería aceptarse y valorarse. Es preciso continuar indagando este modelo para descubrir su vena humana.

## Organigrama Temático

### HEURÍSTICA DE LA REALIDAD A PARTIR DE LA INTERACCIÓN DE:

(PROPIEDADES)	SERES	RELACIONES	ACONTECIMIENTOS	SITUACIÓN ESPACIAL	SITUACIÓN TEMPORAL
Noción	SUJETOS	NATURALEZA	ORIGEN DE...	Aquí, acá	ahora, ya
representación	ORGANISMOS	Cadena, enlaces,	EVOLUCIÓN DE...	allá	en este momento
perceptibilidad	OBJETOS	ciclos, fenómenos,	CONSOLIDACIÓN	arriba	en la madrugada
objetivo	ESTRUCTURAS	acciones, cambios,	DESARROLLO	abajo	en la mañana
características:	LUGARES	construcciones,	MOVIMIENTO	al lado	a mediodía
percepción	TIEMPOS	creaciones,	DIFUSIÓN	dentro	en la tarde
funciones	RITMOS	concomitancias,	DESINTEGRACIÓN	fuera	en la noche
ubicación	IMÁGENES	transgresiones,	CONTAMINACIÓN	sobre	ayer
ambiente	PERCEPCIONES	confrontaciones,	CREACIÓN DE	debajo	mañana
contexto	SENTIMIENTOS	crisis, guerras,	INSTRUMENTOS	derecha	anteayer
condiciones	JUEGOS	conflictos,	PARA PERCEPCIÓN	izquierda	pasado mañana
espaciales	ACTITUDES	expediciones,	DE REALIDAD	delante de	todos, todas
temporales	PRINCIPIOS	migraciones,	FANTASÍA	detrás de	estas semanas
definición	CRITERIOS	inmigraciones,	CIENCIA FICCIÓN	alrededor de	este fin de semana
origen	DECISIONES	invasiones,	RELIGIONES	en el centro de	esta quincena
evolución	EMOCIONES	colonizaciones,	CREACIÓN DE	en medio de	este mes
composición	PENSAMIENTOS	explotaciones,	EMPRESAS	en frente de	esta estación
partes/elementos	EXPLORACIÓN	liberaciones...	CRÍTICA	cerca de	este bimestre
estructuración	INVESTIGACIÓN	PERCEPCIÓN	ESPECTÁCULOS	lejos de	este cuatrimestre
niveles	CONOCIMIENTO	IMAGINACIÓN	PELÍCULAS	por encima de	este semestre
técnicas	TÉCNICAS	AFFECTIVIDAD	MÚSICA	a través de	este año
criterios	PROCESOS	LÚDICA	CONCEPTOS	norte	este aniversario
habilidades	ACTIVIDADES	ÉTICA	TEORÍAS	sur	este bienio
sostenimiento	PERSONALIDAD	EMOTIVIDAD	LEYES	oriente	este lustro
alimentación	AMBIENTES	OPERACIONES	ORIGEN DE...	occidente	esta década
funcionamiento/	AGRUPACIONES	MENTALES	DISCIPLINAS,	grados según	este siglo
comportamiento	CULTURAS	TIPOS DE	MÉTODOS,	latitud	este milenio
procesos y	COMUNICACIÓN	PENSAMIENTOS	ENFOQUES	grados según	esta época
etapas	SITUACIONES	CIENCIA	MODELOS	longitud	más tarde
medición	HECHOS	FILOSOFÍA	PROMULGACIONES	en este sitio, lugar	con frecuencia
formas y estilos	EXPERIENCIAS	TÉCNICA	CONSTITUCIONES	en esta ciudad	nunca jamás
diversidad	CREATIVIDAD	ARTE	REGLAMENTACIÓN	en esta región	rara vez
agrupación	ARTES	PRAXIS	ENCUENTROS	en este país	cada vez
clasificación	TÉCNICAS	DEPORTES	REFORMAS	en este continente	siempre
diseño o plan	CIENCIAS	LO PERSONAL	TECNIFICACIÓN	en este mundo	un rato
elaboración o	TECNOLOGÍAS	LO SOCIAL	INDUSTRIALIZAR	en este planeta	pronto
ejecución	TEXTUALIDADES	LO AMBIENTAL	COMERCIALIZAR	en esta galaxia	hace tiempo
valoración	LINGÜÍSTICAS	LO CULTURAL	CAPITALIZACIÓN	en este universo	antes
comunicación	TEXTUALIDADES	SITUACIÓN	MODERNIZACIÓN		después
vivencialidad	NO	COMUNICATIVA	SISTEMATIZACIÓN		cuando
funcionalidad	LINGÜÍSTICAS	INTERACCIÓN	CULTURIZACIÓN		ora
reproducción		HISTORIAL	INTERNET		tiempo
industrialización		INVESTIGACIÓN	GLOBALIZACIÓN		sincrónico
comercialización		TECNOLOGÍA	VIVENCIAS		tiempo
consumo		LENGUAJE	CELEBRACIONES		diacrónico
trascendencia		VERBAL	CREACIÓN DE		
importancia		Y NO VERBAL,	ARTE,		
		LITERARIO	TEXTOS		
			LINGÜÍSTICOS		
			Y NO		
			LINGÜÍSTICOS		

Dentro de las características del MHS pueden enumerarse las siguientes:

1'Naturaleza humanística'. Parte de la percepción humana.

2El MHS es 'propiciador de un ambiente significativo del pensamiento y el conocimiento' ya que contribuye a guiar a quien explora e indaga en una realidad.

1Este modelo 'orienta la construcción del pensamiento y el conocimiento' porque favorece la estructuración mental del conocimiento de la realidad y una estructuración cabal del conocimiento logrado.

1El modelo se caracteriza por ser 'explorativo e indagativo de la realidad'. Una vez seleccionado el objeto de estudio como resultado de una exploración inicial se ocupa de indagar en el objeto ubicado como eje del estudio.

1Es 'orientativo en la investigación y en la educación' si el propósito y el método ser perfilan hacia una de estas dos direcciones.

1'Generado por la creatividad y la textualidad' propias del ser humano (Halliday, 1982). El hecho de dar nombre a todo lo cognoscible por el ser humano corresponde a su espíritu creativo, a su poder de imaginación (Vygotsky, 1995) y a su necesidad de dar cuenta de sus logros a través de la

comunicación textual lingüística o no lingüística. Sin embargo, estas características se reflejan mejor en las funciones que desempeña el MHS en la vida del ser humano.

Se pueden enumerar funciones del MHS como:

-la función contextualizadora del ser humano, de la realidad de la que forma parte. -Función metodológica en el ambiente investigativo y educativo ya que no sólo sitúa al individuo en la realidad y en el conocimiento, sino que le orienta para profundizar el conocimiento de dicha realidad. -Función cognitiva porque contribuye al fortalecimiento, organización y construcción de la estructura cognitiva del ser humano, de su capacidad cognoscitiva y de la imaginación estimuladora de la creatividad, dando lugar a una función creativa pues al conocer de una manera más certera su mundo le brinda bases para pensar divergentemente, crear, producir por sí mismo. -También desempeña una función vivencial muy profunda porque el individuo que construye el conocimiento de esta manera podrá experimentar un alto grado de motivación, emoción y fortalecimiento de su autoestima. Queda claro que el propósito del modelo será el servir de ayuda y orientación a quien desee indagar en el conocimiento de la realidad sea cual sea su naturaleza. 'Orientar el pensamiento estructurado, progresivo y creativo desde el ser humano para el ser humano'.

El MHS puede definirse entonces como 'la exploración e indagación significativa de la realidad desde un punto de vista humanístico'.

¿Pero cuáles son los aspectos epistemológicos que componen este modelo? ¿Cuáles son sus elementos y su forma de estructuración? En primera instancia, lo compone un pensamiento nocional, en segunda instancia un pensamiento proposicional, llegando a un pensamiento conceptual y por último a un pensamiento formal (Zubiría, 2000). En este aspecto es valioso el aporte de la pedagogía conceptual. "El desarrollo cognitivo, en sentido estricto, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el niño adquiere constructivamente en activo enfrentamiento con la realidad externa..." (Habermas, 1989, 102). Dada la estrecha relación existente entre desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento, se hace necesario enfatizar en este aspecto.

Las nociones están integradas por las anteriores categorías 1 y 2 (sustantivos y adjetivos), denominadas clases. Cuando dos nociones (sustantivo y adjetivo) se unen a través de un nodo (verbo) se dice que se ha dado origen a una proposición (Zubiría, 1998).

Ejemplo:

Proposición 1: "Todos los hombres son mortales" (Relación de ser)

Las proposiciones son las células del pensar humano (Zubiría, 2000), integrando la vida cognitiva del hombre desde los 6 ó 7 años de edad. Son pensamientos. Son condensadores de conocimiento. Cada biblioteca equivale a una bodega gigantesca de pensamientos. La escritura transmuta pensamientos en palabras y frases. Escribir es materializar pensamientos. Leer es filtrar y extraer los pensamientos contenidos en los escritos.

El concepto está conformado por la relación de proposiciones (Zubiría, 2000). La ciencia trabaja con teorías para describir y explicar una realidad. La teoría está compuesta por conceptos, los cuales se relacionan de tal forma que le dan sentido a la teoría. Los conceptos se consignan en los textos con palabras, se trata entonces de que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como éstos se relacionan, lo que, requiere que discrimine en el texto, cuáles de ellos son principales y cuáles secundarios. Este es el proceso de construcción de las redes conceptuales que permiten dar cuenta de lo que dice un texto.

La pedagogía conceptual ha considerado y caracterizado los tipos de

pensamiento en torno a la noción, la proposición y el concepto, dando una organización lógica a las operaciones mentales y a los procesos cognitivos de los que forman parte (Zubiría, 1998). La transición del pensamiento nocional al pensamiento formal necesita de un proceso de maduración cronológica y psicolingüística del individuo cognoscente.

Otro aspecto epistemológico es la consideración de la realidad como organizable en unas supracategorías ya expuestas: seres, relaciones, acontecimientos, situación espacial y situación temporal. Categorías o clases o aspectos de la realidad general. Ellas ayudan a orientar el interés o expectativa sobre la selección de algún objeto a estudiar especialmente.

Siguiendo los tipos de pensamiento y la estructuración de la realidad en categorías (Ullmann, 1980) se encuentran organizadas unas subcategorías o elementos orientativos a indagar, asumiéndolas o descartándolas según parezcan pertinentes o no dada la disciplina que guía el estudio. Las subcategorías correspondientes a la obtención de un pensamiento nocional a proposicional son: noción del objeto de estudio, representación, perceptibilidad; objetivo; características como naturaleza, estado, forma, color, olor, sonoridad, sabor, textura, tamaño, superficie, temperatura, aireación, humedad, iluminación, energía, movimiento, duración, disolución, equilibrio, etc; percepción; funciones; ubicación; ambientes; contexto; condiciones espaciales y temporales; orientación; definición; origen y evolución; composición, partes y elementos; estructuración, niveles, técnicas, criterios, habilidades; sostenimiento, alimentación; funcionamiento o comportamiento, procesos, etapas; medición; formas y estilos; diversidad, agrupación, clasificación; dibujo, diseño, plan, elaboración o ejecución, valoración; comunicación; vivencialidad, funcionalidad; reproducción; industrialización; comercialización; consumo; trascendencia; importancia.

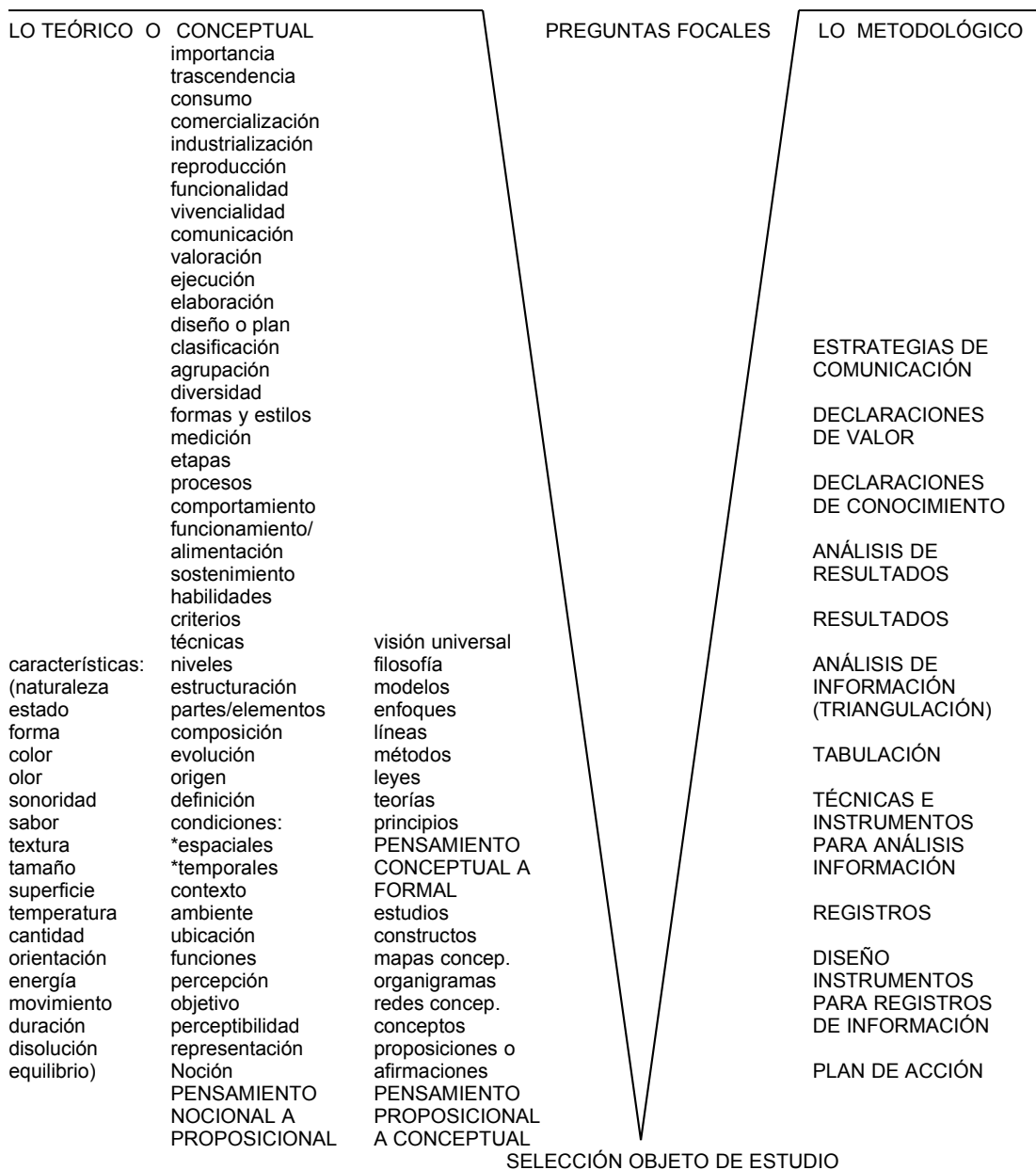
Del pensamiento proposicional al conceptual se consideran los conceptos como redes de proposiciones (Zubiría, 2000), los constructos como la orientación que se da a un concepto según el objeto de estudio, la disciplina y la metodología que se decide seguir para obtener el conocimiento. También se consideran dentro de este pensamiento las redes conceptuales, es decir, la relación de unos conceptos con otros con los que interactúan. En este momento es de gran importancia organizar las ideas, descartando lo que no sea útil a un propósito de conocimiento, es decir que es mejor optar por especializar el conocimiento, de ahí que deba hacer uso de una mayor abstracción y unos intereses muy claros. No se habla de criterios más razonables porque bien podrían ser criterios que se basan en el afecto o en lo lúdico o vivencial, reflejando la versatilidad del modelo, apartándose de lo meramente racional para dar validez al conocimiento no solamente científico sino al conocimiento que da cuenta de la realidad cognoscible, siendo aplicable a cualquier disciplina.

De la transición del pensamiento conceptual al pensamiento formal o lógico tiene su base en el manejo de las redes conceptuales y la comprensión de principios, teorías, leyes, disciplinas, métodos, enfoques, modelos, filosofías y visiones universales de la realidad (Gowin, 1999) a medida que puede ir experimentando para obtener réplicas de lo que se ha leído o incluso llegar a encontrar nuevos aportes a la ciencia, a la técnica o al arte. El desarrollo de estos tipos de pensamiento cuentan con unas herramientas de apoyo que es la v heurística de Gowin, ampliada y reformulada para lograr lo significativo propio del MHS. Ver diagrama v heurístico-significativa (pág. 9). En esta v heurístico-significativa (vhs) encontramos las categorías ya enunciadas.

El funcionamiento o comportamiento de la vhs (Gowin, 1999) se puede describir como de forma ascendente del vértice hacia arriba, teniendo como base ya el objeto de estudio seleccionado. En el centro de la vhs se plantearán los interrogantes o preguntas focales que puedan ir suscitándose a medida que se indaga por las nociones, los conceptos y se va seleccionando una(s) práctica(s) en que se evidencie lo que se va descubriendo teóricamente. En la sección metodológica se orienta también la manera como puede ir obteniendo el conocimiento de una forma práctica, estableciendo una interacción entre lo teórico y lo práctico o metodológico. Aunque esté orientada la vhs en un método inductivo-deductivo

propio de la investigación científica no deja de ser aplicable para todo tipo de disciplinas que precisan lo teórico-práctico.

## V HEURÍSTICO-SIGNIFICATIVA ORIENTADORA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA EDUCACIÓN



Explorar y descubrir la realidad no es tarea sencilla si no se dispone de un derrotero a seguir, de un procedimiento que vaya superando etapas, permitiendo la cualificación del individuo cognoscente de una manera estacionaria con el fin de ir confrontando y valorando lo alcanzado hasta el momento pero preparando un nuevo rumbo a seguir. Esta consolidación del conocimiento cuenta con unos principios propios del MHS como son:

- 1La corporeidad y forma de lo cognoscible. Toda realidad por pequeña que sea y por extraña que parezca su naturaleza puede ser concebida como materia y/o forma.
- 2La perceptibilidad de lo cognoscible. Aprehensible física o mentalmente.
- 1La heurística de la realidad entraña el carácter integral del ser humano. Conocimiento generado por el ser humano para el ser humano atendiendo sus necesidades.
- 1El carácter humanístico de la génesis del conocimiento. Hace alusión al papel del ser humano como generador de conocimiento.
- 1El carácter constructivista del conocimiento. No solo en su estructuración científica sino en lo cognitivo humano.
- 1La razón de ser del conocimiento encuentra su asidero en la motivación



humana.

1La diversidad de lo cognoscible.

1La sostenibilidad (fuerzas) de lo cognoscible.

1Susceptibilidad de ser cognoscible y conocida la realidad a través del pensamiento y práctica humana.

1La posibilidad de caracterización de lo cognoscible.

1El carácter significativo del conocimiento.

1Valorabilidad de lo cognoscible

1Experimentalidad y procedimentalidad de lo cognoscible.

1La relacionabilidad y comunicabilidad de lo cognoscible.

1El origen y/o creación de lo cognoscible.

1La vivencialidad o historicidad de lo cognoscible.

Estos principios se coadyuvan a su vez por unos principios más generales, acordes con el propósito del MHS:

**1La valoración de la realidad, el ser humano y su cultura** tiene en cuenta el respeto, el conocimiento, el cuidado y la protección de toda realidad circundante.

**2La producción creativa** propia del MHS. Hace referencia a la posibilidad de generar nuevos conocimientos, estéticas, procedimientos, signos que alimentan la cultura.

**1Favorecimiento de la maduración integral del ser humano**, de su carácter corporal, perceptual, afectivo, lúdico, valorativo o ético, emotivo, cognoscitivo y cognitivo, praxiológico, personal y/o social, comunicativo, vivencial y textual.

**1Investigación humanística**, conducente a una investigación que no vaya en contra de la naturaleza humana ni de su hábitat.

**1Educación humanística**, basada en una didáctica que favorezca la maduración integral del ser humano.

Como puede verse el MHS contribuye a la vivencialidad del ser humano en la dimensión investigativa y educativa primordialmente, dejando al descubierto su funcionalidad, importancia y trascendencia.

## **LA COMPETENCIA TEXTOLINGÜÍSTICA**

**Doris Vanegas Vanegas**

**Doctora en Didáctica de las Lenguas y sus Culturas**

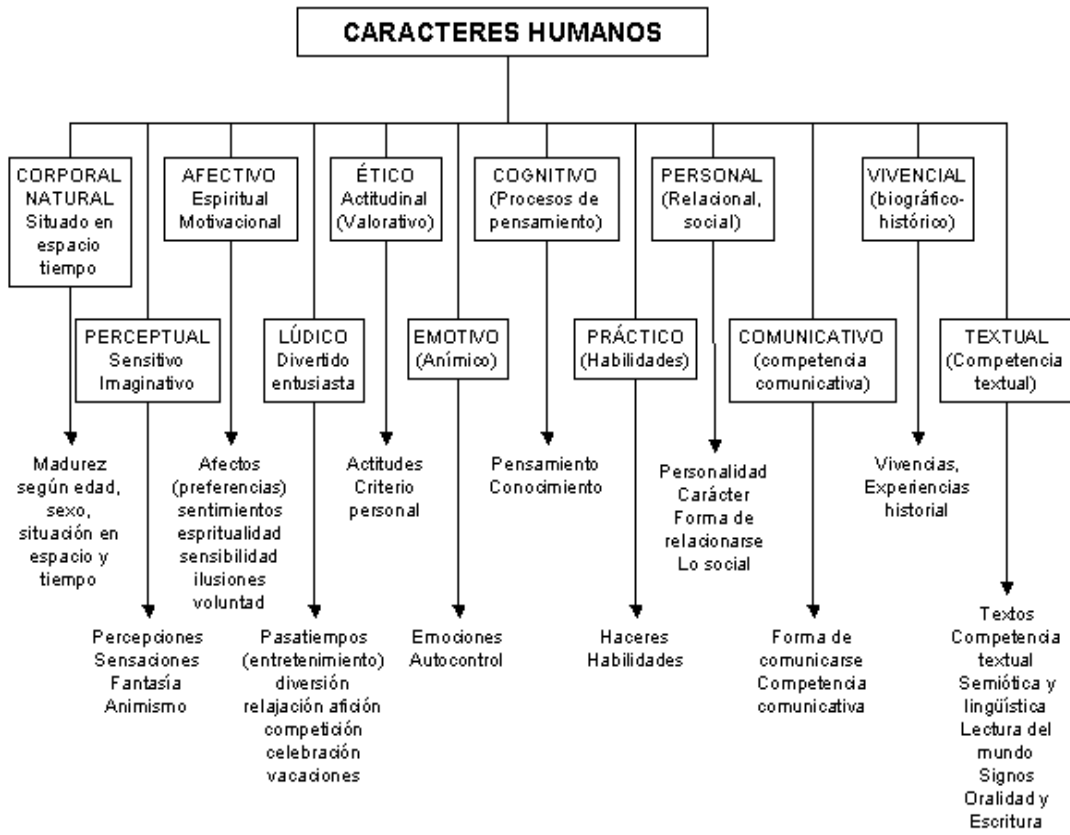
### **LA COMPETENCIA TEXTOLINGÜÍSTICA COMO CARACTERÍSTICA DEL SER HUMANO**

La noción de competencia fue introducida por Noam Chomsky con el fin de explicar su teoría sobre el carácter creativo o generativo del lenguaje. Da a conocer entonces un modelo de funcionamiento lingüístico basado en el conocimiento que los hablantes tienen de la lengua, conocido como competencia lingüística. Este conocimiento se pone en uso o se actualiza. Para Hymes (1996) esta competencia propuesta por Chomsky tenía mayor relevancia si se concebía dentro de un marco comunicativo y un contexto.

En la actualidad también vemos interés por indagar una competencia textual que da cuenta del desarrollo e importancia que ha tenido la creación de signos en la vida del hombre. Se considerará entonces como texto a toda materialidad susceptible de ser signo, de ser leíble e interpretable: un escrito, una escultura, el vestuario de una época; y, como texto lingüístico (Hartman, 1968), a aquella materialidad signica de carácter verbal ya sea oral o escrita que presupone la existencia de una competencia textolingüística.

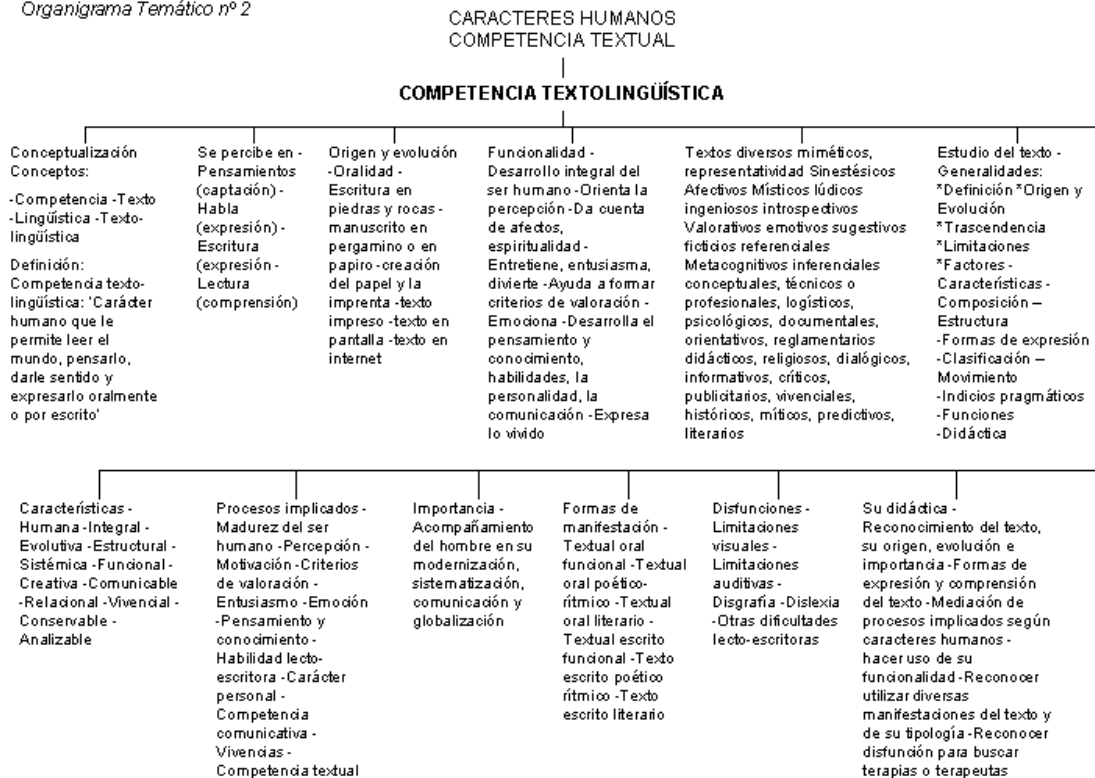
Teniendo como base esta incursión de la competencia textual y haciendo uso de una indagación detenida de los caracteres humanos (Men, 1990; Bruner, 1984; Lomas, 2001), gracias a un modelo heurístico-significativo, logramos visualizar los caracteres posiblemente más representativos del ser humano, dentro de los que destaca la creatividad y el carácter textual (Guiraud, 1974) (ver organigrama temático No. 1.)

Organigrama Temático nº 1



Gracias a la consideración del término competencia, texto, lo textual y lo lingüístico es posible llegar a una definición de la **competencia textolingüística** como ‘carácter humano que le permite leer el mundo, pensarlo, darle sentido y expresarlo ya sea oralmente o por escrito’, formando parte de una gran competencia textual (Bachman, 1995). Veamos qué podemos abordar en torno a esta competencia textolingüística. Indagar organigrama temático nº 2.

Organigrama Temático nº 2



En esta competencia han tenido lugar unos *procesos* según los mismos

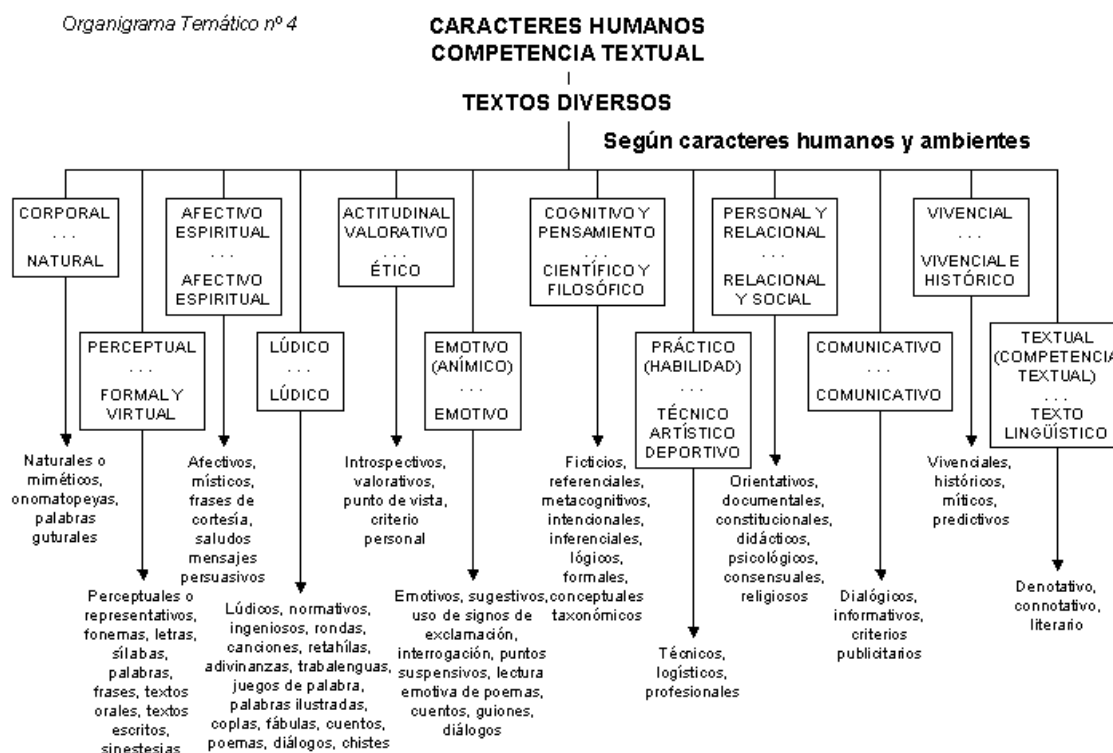
caracteres humanos. En especial vemos el grado de madurez de su productor (Bruner, 1984), su forma de percibir la realidad, su motivación y, en general, su afectividad, sus criterios de valoración, de consideración del otro, su entusiasmo, su emoción, sus procesos de pensamiento y su conocimiento, su habilidad lecto-escritora, su carácter personal, su competencia comunicativa y en especial sus vivencias y el grado de consideración de estas vivencias.

El grado de desarrollo de una competencia textolingüística se puede describir, analizar y aún medir gracias a su producto, el texto lingüístico. Él puede dar cuenta del grado de madurez psicolingüística de su productor y del que exige de su lector, del manejo de los elementos textolingüísticos, aún de la percepción y apropiación conceptual sobre el tema, de la valoración del mismo y su estructuración cognitiva.

Las *formas de manifestación* se materializan en el texto oral funcional (Cohen, 1984), texto oral, texto oral poético-rítmico, texto oral literario, texto escrito funcional, texto escrito poético-rítmico, texto escrito literario. Dadas estas formas de manifestación y según los caracteres humanos encontramos diversos textos. Veamos una posible clasificación de ellos en el organigrama temático nº 4.

Como puede observarse es muy amplia la variedad de textos que producimos los seres humanos. Sin embargo, habrá algunas personas con ciertas dificultades o *disfunciones* (Martínez, 1996) como las limitaciones visuales, limitaciones auditivas, dislexia, disgrafia u otros problemas relacionados con el habla y la lectoescritura, aunque no es el propósito indagar en estos aspectos, dejamos situada la problemática ya que resulta un campo interesante a investigar. Partimos sí de la necesidad y el interés por explorar el texto.

Organigrama Temático nº 4



Es interesante ver la *funcionalidad* que desempeña esta competencia en la vida del hombre. Contribuye a su desarrollo integral, orienta su percepción, da cuenta de sus sentimientos y de su espiritualidad. Ayuda al ser humano a considerar su realidad, permitiéndole formar sus criterios de valoración. Le entretiene, entusiasma y divierte. Le emociona. Desarrolla su pensamiento y le ayuda a acceder al conocimiento, a crear la ciencia. Le ayuda a desarrollar habilidades lecto-escritoras y a afianzar la competencia literaria. Le permite desarrollar su carácter personal y aún crear su estilo. Afianza su competencia comunicativa. Da cuenta de sus vivencias y experiencias.

Siendo la competencia textolingüística una de las características humanas que mayor uso creativo y generalización ha hecho de su invento, el invento de

hablar, escuchar, escribir y leer pensamientos, no será extraño considerar su trascendencia. Gracias a esta competencia el ser humano se ha comunicado, se ha socializado, ha construido cultura y ha pensado en educar a sus niños y jóvenes y, hoy en día, también a sus adultos y ancianos; como un bien del cual no debe privarse a nadie; como si el hacer uso de esta competencia formara parte de la dignidad humana, de esta gran misión de ser. De dejar testimonio de su existencia.

## **PROCESOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TEXTOLINGÜÍSTICA:**

### **1. EL TEXTO LINGÜÍSTICO, SU CONSIDERACIÓN Y CONOCIMIENTO**

El texto lingüístico como producto de la competencia textolingüística, uno de los caracteres del ser humano que dan cuenta de su creatividad, puede ser definido como 'materialidad o construcción lingüística cuyos elementos forman un tejido significativo' percibido en su relación expresión y contenido como unidad invariante, observable, registrable, medible, clasificable, comunicable, comprensible, analizable, interpretable y valorable. Esta definición puede ser ampliada por la consideración etimológica del término, texto, del griego "texere", del latín "textus", tejido. Y, siendo el producto inmediato del desempeño de una competencia textolingüística, es pertinente estudiar a fondo sus características, composición, estructura, formas de expresión, clasificación, movimiento, indicios pragmáticos, funciones, didáctica y por su puesto sus diversos elementos: los lúdico-lingüísticos (lo fonológico, morfosintáctico y semántico) de carácter lineal; los lúdico-textuales ( de lo sintáctico-semántico a lo estructuro-textual) de carácter global; los lúdico-rítmicos (acentuación, entonación, pausas...); los lúdico-paratextuales (títulos, párrafos, tipos de letra...); y, los lúdico-pragmáticos (intencionalidad, persuasión, estilo...).

Observando sus *características*, el texto se concibe entonces como materialidad invariante, que no varía, por la posibilidad de conservar su materialidad lingüística a pesar de las transcripciones, grabaciones y aún traducciones. Observable por permitir su estudio y valoración; destacándose además el juego creativo, la coherencia, la cohesión, el dialogismo, el sincretismo, la polifonía, la transtextualidad, el movimiento y la ambientación. Su naturaleza es lingüística y audiovisual aunque cuando se presenta la disfunción visual puede accederse a él a través de textos tactodactilares. Entender el movimiento del texto, es concebir el texto como ente dinámico, en progresión, regresión, confrontación; y , aún, descanso. La ambientación da cuenta de los cambios y secuencias textuales que tienen lugar en un texto. De ahí la importancia de reconocer diversos ambientes que puedan orientar el desarrollo de los textos.

El texto lingüístico puede manifestarse de manera oral o escrita, llegando a representarse icónicamente en ordenadores, teletextos y medios que necesiten de su rápido reconocimiento. La perceptibilidad del texto hoy en día es redundante. Por doquier encontramos imágenes y textos escritos en publicidad, medios informativos, orientación ciudadana, empresarial y obviamente educativa.

La razón de ser del texto lingüístico se entiende que ya no es meramente representativa ni expresiva ya que también es persuasiva, orientativa, vedativa, etc., según la situación comunicativa y el contexto (Ullman, 1980) en el que se genere y/o actualice. Con la pragmática y la textolingüística se pretende abrir el horizonte del texto hacia su realización y aún su trascendencia. Esto hace que la percepción de la realidad y su atrapamiento a través de los textos lingüísticos sea cada vez más creativa, más inferencial, exigiendo un esfuerzo de comprensión cada vez mayor. En el caso de los textos orientativos, se pretende el ser lo más explícitos y específicos posible. Es importante resaltar el gran enriquecimiento del vocabulario debido a la proliferación de nuevos objetos y descubrimientos, continuando esa tendencia humana de aprehender la realidad a través de la palabra (Guiraud, 1974), haciendo del lenguaje verbal la forma comunicativa por excelencia. Es así como a pesar del gran avance de los medios audiovisuales, el texto lingüístico sigue desempeñando grandes funciones en la vida del ser humano: representativa, expresiva, imaginativa,

lúdica, valorativa, emotiva, cognitiva, instrumental, relacional, comunicativa, vivencial, significativa y creativa. El texto forma parte de la vida del ser humano, de su hacer cotidiano, dando significación a cada uno de los actos humanos, enmarcándole en un ambiente de sentido. Camina a la par de la imaginación y la creatividad, de ahí que éstas sean también sus funciones.

Debido a estas funciones desempeñadas por el texto en la vida del ser humano, ha tenido que adecuarse espacial y temporalmente a la vida humana. Siendo importante considerar los ambientes en los que se generan los textos y su forma verbal que da cuenta de lo temporal.

Existen varios factores que hacen aprovechables o no las funciones que pueden cumplir los textos en la vida del ser humano. Dentro de estos *factores* a tener en cuenta en el texto escrito, podemos aludir a la madurez cronológica y psicolingüística de su productor y de su lector (Bruner, 1984); las funciones y disfunciones propias del lenguaje: expresión y comunicación (Martinet, 1972), y las disfunciones o posibles limitaciones lingüístico textuales como la disfunción auditiva, la visual y ciertas dificultades relacionadas con la lectoescritura como la disgrafía (inhabilidad para el manejo de la escritura) o la dislexia (dificultades para leer); el manejo o no de la persuasión o motivación, los criterios de valoración de la realidad, la capacidad para jugar con los recursos lingüísticos, para captar y/o expresar pensamientos o vivencias o emociones o sentimientos. Factores que pueden tornarse a favor del productor y lector de textos si se propicia de un desarrollo de la competencia textolingüística. Este desarrollo puede estar orientado por una didáctica consciente de toda la complejidad, integralidad e importancia que lleva su desarrollo en el ser humano. Será tarea de la didáctica concebir el texto como protagonista y fin de la actividad pedagógica si llega a considerar las funciones que desempeña el texto en la vida del hombre.

Como se vio en la competencia textolingüística, el origen del texto lingüístico se remonta al origen del hombre mismo y a su necesidad de comunicación y de expresión pero su evolución ha sido vertiginosa y hoy se tecnifica cada día más pero no deja de primar la relación pensamiento-lenguaje (Vygotsky, 1995) a la hora de generar textos. Ya sea en roca, papel o pantalla los textos siguen dando a conocer lo esencial humano, su vivencialidad.

La composición del texto lingüístico es un aspecto que se debe detallar dada la variedad de sus elementos y de su riqueza significativa. En primer lugar destacan los lúdico-lingüísticos se consideran lo fonológico, morfológico, sintáctico-semántico donde tiene lugar una gramática que enseña a unir palabras para formar oraciones con sentido. Aquí tiene pertinencia la gramática de la fantasía de Rodari, (1999), ya que no se trata de explotar el carácter meramente funcional del lenguaje verbal sino también su carácter lúdico.

Con el surgimiento de disciplinas como la pragmática (Morris, 1938; Levinson, 1983) y la textolingüística (Hartman, 1968), quedaron al descubierto otros elementos de gran valía en la consideración del texto lingüístico, tal es el caso de los elementos lúdico-textuales, es decir, de lo sintáctico-semántico a lo textual, dando cuenta de su mismidad global la gramática textual. Aludimos a una gramática del texto (Hartman, 1968) en la que deben reconocerse los enunciados constituyentes del texto, los verbos guía que iluminan el texto, el reconocimiento de sujetos textuales, predicados, ambientes textuales, secuencias, movimiento y vivencias.

Existen además unos elementos que aunque siempre han estado presentes en lo lineal se reflejan aún más en lo global (Van Dijk, 1980) o textual. Es el uso de los elementos lúdico-rítmicos como la acentuación, la entonación, la cadencia de las palabras, la rima, las pausas y en general el seguimiento de las pautas de los signos de puntuación que tanto han mediado en la coherencia del texto (Van Dijk, 1980), en su armonía y expresión.

Otros elementos como los lúdico-paratextuales también se reflejan en lo lineal y lo global, orientando al lector, persuadiéndolo a través del manejo de títulos, párrafos, tipos de letra, uso de citas, nomencladores, paginación. Paratextualidad (Genette, 1989) que da forma, orientación y colabora con el reconocimiento del sentido. Permite discernir más fácilmente lo relevante de lo irrelevante.

Por último encontramos los elementos lúdico-pragmáticos, presentes en los

enunciados dando lugar a la suposición y presuposición, planteadas por Ducrot a lo largo de su estudio sobre la enunciación (1982-1988), al estilo (Murry, 1975) y a la vivencialidad de su autor, de su época. Se considera el texto en una situación comunicativa (Segre, 1985) donde prima la intencionalidad del autor (Bruner, 1984), sus estrategias de persuasión, su estilo, su criterio personal, el acervo cultural, la visión de mundo, la percepción de la realidad (Vygotsky, 1995) y en general la vivencialidad del autor y la capacidad de recepción del lector (Rall, 1987).

Es lógico que todos estos elementos estén estructurados de una forma organizada, coherente, dando cuenta de la riqueza textual. Una estructuración jerárquica como la planteada por Van Dijk (1980); es un gran punto de partida; él plantea lo microestructural, macroestructural y lo superestructural. Sin embargo se habrá de considerar lo pragmático. Lo microestructural (de lo fonológico a lo morfológico y a lo sintáctico-semántico o lineal), siendo relevante la coherencia; lo macroestructural (de lo sintáctico-semántico a lo textual o lineal a lo global), necesitando de la coherencia y la cohesión para pasar de lo lineal a lo global; lo superestructural (textual-semántico o global o identidad textual, forma de expresión y tipo de texto), necesita del dialogismo de sus componentes para dar lugar a un tipo de texto en especial. El dialogismo debe entenderse como la comunicación, coherencia y cohesión de todos sus elementos en beneficio de una estructura única. Lo pragmático atenderá indicios pragmáticos en los que puede reconocerse la madurez psicolingüística de su productor, y aún de su posible lector. No es raro escuchar la literatura infantil o juvenil aunque sea escrita por personas adultas. El estimular la percepción y los sentidos a través del uso de sinestesias, la motivación y/o persuasión, la actitud, es decir la forma de ver y valorar el mundo, los criterios de valoración, los juegos lingüísticos, paratextuales, pragmáticos o de secuencias, la emotividad a través del uso de signos de puntuación y entonación, el pensamiento y conocimiento, la funcionalidad y artisticidad, el estilo, la intencionalidad y, en general, la competencia textolingüística evidente en un texto, son los signos o indicios de un acto comunicativo (Austin citado por Pardo, 1990). De que no se construyen textos al azar sino que todo un mundo de interpretaciones se entreteje con su enunciación. De ahí la importancia de investigaciones como la de Oswald Ducrot, en la que se considera el acto de enunciación como una manifestación susceptible de ser estudiada y analizada, descubierta. Sólo así tienen significado afirmaciones como el decir y lo dicho, decir y no decir, lo explícito y lo implícito, lo supuesto y lo presupuesto.

En lo microestructural pueden considerarse todos los elementos que pueden concebirse como signo a manera de significantes (Talens, 1988), los cuales se proyectan hacia un sentido macroestructural o significado. Tanto lo microestructural como lo macroestructural construirán lo superestructural o forma de expresión específica del texto.

Formarán parte de la microestructura fonemas, morfemas, categorías gramaticales y sintagmas. En lo macroestructural tendrán lugar la construcción de secuencias, ambientes textuales, movimiento textual y vivencia textual que son los que dan cuenta del sentido y orientación del texto. En lo supraestructural se consideran los tipos de textos y sus formas de expresión y, en lo pragmático, como ya se ha dicho, la intencionalidad y razón de ser del texto, sus estrategias de persuasión, estilo, criterio personal, contexto y aún su filosofía. Esta pragmática puede estar rodeada por un panorama contextual del autor y del lector, así como de un seguimiento de los indicios pragmáticos evidentes en el texto.

Dados los elementos constituyentes del texto lingüístico y su forma de estructuración se entiende el por qué de la necesidad de contar con ciertas habilidades y aún las técnicas para su creación e interpretación. No se trata meramente de construir enunciados encadenados coherentes y cohesionados. Se trata de utilizar creativamente los elementos de los que se dispone para generar textos originales con cierto matiz de personalidad (Murry, 1975). Tanto para la creación de textos lingüísticos como para su lectura será necesario disponer de habilidades técnicas, criterios y conocimientos. En el apartado siguiente se explorará el cómo puede ser el funcionamiento y/o comportamiento de la generación del texto lingüístico y de su lectura; cómo se realiza la competencia textolingüística.

Unas posibles disfunciones (Martínez, 1995) que puede presentar un texto lingüístico serían:

- Fallos en el planteamiento de ideas
- Dificultades en el desarrollo de ideas
- Falta de coherencia
- Mal uso de la cohesión
- Ausencia de dialogismo
- Falta de sincretismo
- Poca experiencia en el tema o poca información
- Fallos en el manejo de la transtextualidad
- Desorganización de secuencias
- Dificultades en la organización de ambientes
- Incongruencia en el movimiento del texto
- Fallos de paratextualidad
- Fallos ortográficos
- Pobreza de vocabulario
- Fallos de caligrafía y/o transcripción
- Fallos de pronunciación (textos orales)
- Redundancias sin carácter estético
- Dificultad en el uso de signos de puntuación
- Otras dificultades...

El considerar estas disfunciones posibilita la medición del texto lingüístico según el grado de madurez psicolingüística y cronológica de su productor, su valoración objetiva. No se tratará de medir al sujeto productor del texto sino al texto en sí aunque se estimen las condiciones de su generación o creación. Aislar el sujeto del objeto de estudio (Pagnini, 1978) ya es un paso hacia el estudio profundo y concienzudo del texto lingüístico en el plano microestructural, macroestructural y superestructural, profundizando en un estudio pragmático sus condiciones de producción, tanto su autor como su posible lector. No se tratará de medir el grado de imaginación y creatividad de un productor de texto. Lo que se medirá será el grado de imaginación y creatividad de un texto producido en determinadas circunstancias. Dando la posibilidad de implementar la metacognición (Tishman, 1995) en el individuo y ser capaz de producir textos cada vez más creativos e interesantes. El ser humano es imaginativo y creativo por naturaleza (Bruner, 1984), lo que mejorará será su competencia textolingüística, de producir textos cada vez más conscientes en los que pueda plasmar su imaginación y creatividad. De ahí la importancia de desarrollar esta competencia (Jurado, 1999; Bogoya, 1999).

Cabe destacar que existe una gran proliferación de textos dentro de los que se podrían resumir unas formas de expresión. Formas sencillas a complejas en las que el ser humano puede ir incursionando para mejorar su competencia textolingüística.

Las *formas de expresión* del texto van desde la mimesis o imitación (Guiraud, 1974), denotación, enunciado, diálogo, connotación, descripción, narración, exposición, explicación y argumentación a la representación cognitiva escritural como los organigramas temáticos y mapas conceptuales (Novak, 1999) que condensan temas, relaciones, funciones, características y todo lo representable a través de la escritura. Estas formas de expresión han sido corrientemente reconocidas como tipos de texto pero por ser base esencial de cualquier texto es beneficioso considerarles como posibilidades o formas de expresión para cualquier tipo de texto que se desee desarrollar.

Según los caracteres humanos los textos pueden presentar la siguiente tipología como se consideraba en la competencia textolingüística. Encontramos textos naturales o miméticos (Guiraud, 1974), perceptuales o representativos, sinestésicos, afectivos, místicos, persuasivos, lúdicos, normativos, ingeniosos, introspectivos, valorativos, decisivos, emotivos, sugestivos, ficticios, ficcionales, referenciales, metacognitivos, intencionales, inferenciales, conceptuales o teóricos, taxonómicos, técnicos o profesionales, logísticos, psicológicos, documentales, legislativos, orientativos, reglamentarios, constitucionales, didácticos, consensuales, religiosos, dialógicos, informativos, críticos, publicitarios, vivenciales, históricos, míticos, predictivos, convencionales no lingüísticos, convencionales lingüísticos,

literarios.

Viendo la variedad de textos, es lógico que se precise de diversas formas de comprensión lectora: lectura literal, lectura referencial, lectura inferencial, lectura crítica. A estos tipos de lectura podemos adicionar la lectura rítmica, paratextual-secuencial, ambiental-vivencial y pragmática, esenciales para comprender el texto desde lo literal a lo crítico, aunque teniendo en cuenta la madurez del lector.

La lectura literal: "Literal viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de "retener la letra". Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. Son lecturas instauradas en el marco del "diccionario" o de los significados "estables" integrados a las estructuras superficiales de los textos. Se podrá realizar una lectura oral literal rítmica, enfatizando el aspecto sonoro del texto.

La lectura referencial (Pérez y Bustamante, 1996). Buscará una reproducción fiel en la imaginación, necesitando de una lectura literal como soporte. En este tipo de lectura colaborará una lectura paratextual-secuencial (guiada por los paratextos: títulos, párrafos, etc.) y una lectura ambiental-vivencial (guiada por el reconocimiento de ambientes como el geográfico, histórico, natural, etc. y la vivencia que se está desarrollando en el texto).

La lectura inferencial (Pérez y Bustamante, 1996) está relacionada con la categoría inferencia. El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Hará uso de todos los tipos de lectura posible, reconociendo indicios significativos que le permitan argumentar sobre algún aspecto del texto.

Lectura crítica (Pérez y Bustamante, 1996). En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el "Diccionario" sino por la lectura desde la "Enciclopedia"; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿Es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...? y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiéndolo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído (Rall, 1987). Se converge finalmente en el reconocimiento valorativo del texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación. La valoración de un texto considerará entonces su forma de expresión, su tipología, los elementos que lo conforman, la estructuración de sus elementos y el grado de apropiación de las características textuales.

Los textos han formado, forman y formarán parte de nuestra vida. Lo que debemos aprender corresponderá a reconocerlos, diferenciarlos, clasificarlos, indagarlos y sobre todo experimentar su relevancia en la conformación cognitiva y aún intelectual del ser humano, sin olvidar su papel imaginativo y creativo. Reconocer claramente la funcionalidad de los textos en nuestra vida nos permitirá tomarlos en serio y ejercer un papel de control sobre ellos, impidiendo que sean ellos los que nos controlen.

La vertiginosa reproducción de los textos lingüísticos gracias a la imprenta y la maquinaria tipográfica moderna, su reproducción, industrialización y comercialización, hace que cada día sea más difícil diferenciar un texto provechoso para nosotros. El consumo de textos aparece como una de las alternativas de marketing que se debe tener en cuenta si debe primar en nosotros la objetividad. Ha ido quedando relegado el conocimiento frente al colorido y diseño de los textos. Corresponderá al lector atento estimar la trascendencia textual y la importancia del



texto en la vida actual. Lo importante será entonces generar lectores atentos, capaces de indagar en lo explícito y en lo implícito del texto (Ducrot, 1982). Así, la carrera armamentista de las editoriales no podrá contra la imaginación y la libertad del pensamiento.

## **2. PERCEPCIÓN Y HEURÍSTICA**

Cuando se inicia la percepción de los textos lingüísticos la persona va silabeando hasta lograr captar palabra por palabra lo más rápidamente posible. Con el manejo de técnicas de lectura rápida (Fry, 1988; Carbonell, 1989; Bisbini, 1995) han aparecido ciertas nociones que viene bien considerar.

Con la lectura rápida se pretende lograr una lectura vertical y/o visual. Indaguemos por qué. El ser humano maneja un campo visual (captación visual de un espacio determinado) y un campo de lectura (captación visual y lectura de un espacio determinado en un texto). El campo visual es constante pero se pretenderá ampliar el campo de lectura o la capacidad de percibir un grupo de palabras con una sola mirada o fijación. Por consiguiente se empieza con una ejercitación de fijaciones que va ascendiendo de la percepción de una palabra a la captación de cuatro palabras simultáneamente, centrando el punto de fijación en la mitad de las palabras captadas, logrando hacer que un punto de fijación con otro genere una visualización en zigzag a lo largo del texto, ya que no se va de palabra por palabra sino de punto de fijación a punto de fijación, alcanzando en los textos conformados por menos de ocho palabras por renglón una lectura casi vertical. También se ejercita la rápida percepción de palabras a través de una plantilla visual con una ranura ajustable que se va deslizando verticalmente por el grupo de palabras dispuestas para tal fin.

Este es un entrenamiento técnico que puede contribuir a estimular la imaginación y dejar de lado obstáculos de la lectura como son la vocalización (repetir oralmente las palabras mientras se lee ‘mentalmente’) y la subvocalización (voz silenciosa que va reproduciendo el texto ‘mentalmente’). Obstáculos que impiden la inmediata relación de texto-imaginación ya que aparecen mediando una relación que no necesita de estos intermediarios:

Texto-imaginación (lectura más rápida y fiel).

Texto-vocalización-oído-imaginación (la lectura a veces no logra llegar a la imaginación).

Texto-subvocalización-imaginación (la voz interior distrae y engaña creyendo leer mientras se le escucha, dificultando la imaginación inmediata de lo que se lee).

Sucediendo lo que se escucha decir con frecuencia: “No entiendo lo que leo”; “leo pero me pierdo de donde voy y debo regresar hasta donde recuerdo que estaba alerta en la lectura”. La lectura oral es muy importante y aún se necesita de su lectura rítmica y literal pero cuando se necesita hacer uso de la lectura mental sería bueno disfrutar de una técnica de lectura visual denominada también lectura vertical o rápida que estimulará lecturas más referenciales, inferenciales y críticas. Se trata entonces de mejorar nuestros mecanismos de recepción (Rall, 1987) en beneficio de la imaginación o reproducción fiel del texto en nuestra mente.

## **3. PENSAMIENTO Y COMPRENSIÓN**

Por su naturaleza mental o formal considerado dentro de lo imaginario del ser humano, el proceso de pensamiento no es algo que se pueda percibir a simple vista ni de lo que sea fácil indagar. Sin embargo, su importancia en el desarrollo integral del ser humano, ha sido la razón principal del origen de la educación.

Habrá que diferenciar entre la estructura cognitiva o los conocimientos organizados de un ser humano y su forma de pensar o cognoscer, aunque de la calidad de los pensamientos dependerán los conocimientos que se generen en el individuo (Zubiría, 1998).

Una estructura cognitiva variará de una persona a otra, mientras que los procesos de pensamiento a través de los cuales el ser humano va aprehendiendo la

realidad pueden tipificarse y clasificarse como lo ha hecho Feuerstein (Martínez, 1996). Es así como se han llegado a considerar las operaciones mentales, las funciones cognitivas y los tipos de pensamiento a través de los cuales el ser humano cognosce y llega a conocer su mundo. La lectura de textos lingüísticos contribuirá enormemente a la estructuración cognitiva y a mejorar los procesos de pensamiento.

La lectura resulta así un modo de ejercitar la imaginación y estimular el pensamiento. Veamos cómo puede ir evolucionando el pensamiento humano (Zubiría, 2000).

Pensamiento nocional.

Pensamiento proposicional (desde los 6 ó 7 años de edad).

Pensamiento conceptual.

Pensamiento formal.

La base de estos tipos de pensamiento se encuentra en las nociones sobre la realidad que los seres humanos vamos creando y recreando a través de los textos lingüísticos. Pero no se piensa en función de nociones sino en función de proposiciones que al encadenarse con un fin constituyen los conceptos y al tomar lógica llegan a un pensamiento formal (Zubiría, 2000).

El texto lingüístico suele dar cuenta de la manera de pensar y de los conocimientos que tiene el productor de textos sobre un tema, notándose el grado de desarrollo cognitivo y cognoscitivo según la madurez psicolingüística de quien genera los textos. Sin embargo, esta consideración podría ser engañosa porque los seres humanos no tenemos el mismo grado de desarrollo cognitivo y cognoscitivo en todos los temas. No será lo mismo un texto sobre los animales producido por un experto en biología a uno producido por una persona no documentada en el tema. Podrá entonces considerarse el texto lingüístico en el grado de desarrollo cognoscitivo y cognitivo que el productor ha logrado plasmar en el texto.

Un texto lingüístico podrá dar cuenta del grado de apropiación de su productor sobre un tema pero no medirá su estructura cognitiva en general. El ser humano no domina todos los temas de la misma forma, ni utiliza sus procesos de pensamiento para indagar realidades que no están dentro de sus intereses y/o necesidades. Si podrá medirse la manera como está estructurado un tema en el texto y sus alcances significativos.

Desarrollar el proceso de pensamiento será emprender unas formas de pensamiento y conocimiento que contribuyan a comprender y generar textos más conscientes y a ejercitar la metacognición o valoración de los textos para llegar a un mejoramiento continuo, a una transcripción fiel de nuestros conocimientos y forma de pensar bajo supervisión personal. Será cuestión de activar estos procesos a medida que se incursiona en el conocimiento del texto, en su lectura y escritura.

#### **4. VALORACIÓN**

El proceso de *valoración y composición* del texto supone una exploración de la realidad contextual y/o mental, una valoración de la misma y una selección de motivos textuales, qué hablar, de qué escribir. Se tiene una estructuración mental de la realidad que nos permite saber qué grado de profundidad tienen nuestros conocimientos. Sin embargo, muchas veces no se sabe que se tiene esta estructuración ni se propicia su alimentación. De hecho deberíamos preocuparnos en los años escolares por construir la estructura cognitiva que nos permita abordar más eficientemente nuestros saberes, una profesión u oficio. Aprender no será llenarnos de información sino saber conscientemente qué se está aprendiendo, cómo puedo almacenar la información relevante y qué me interesa profundizar.

El proceso de interpretación y valoración supone la exploración del texto dependiendo de la profundidad de la lectura a realizar: lectura literal, lectura referencial, lectura inferencial, lectura crítica. A estos tipos de lectura podemos adicionar la lectura rítmica, paratextual-secuencial, ambiental-vivencial y pragmática esenciales para comprender el texto desde lo literal a lo crítico, aunque teniendo en cuenta la madurez del lector.

El propósito de la exploración y la lectura será percibir ya sea auditiva o visual

o táctilmente lo textual. Implica una reconocimiento de vocabulario y de la gramática comunicativa y/o estética empleada por el emisor trayendo como consecuencia la reproducción del texto en la imaginación del lector. Para ello el lector debe reconocer ideas, conceptos, manejar nociones espacio-temporales, ambientes, usos paratextuales, secuencias, criterios y sobre todo reconocer el propósito o la intención del emisor. Así llega el lector a hacer un reconocimiento del texto y a interactuar con él, a confrontar la intencionalidad y criterios del emisor llegando ya sea a aceptar y asimilar lo leído o escuchado o a confrontarlo con ideas personales o externas. También puede optar por rechazar de lleno si intuye la falta de veracidad de lo enunciado. Podría presentarse el desarrollo de una acción (Pardo, 1990) en consecuencia al reconocimiento de textos.

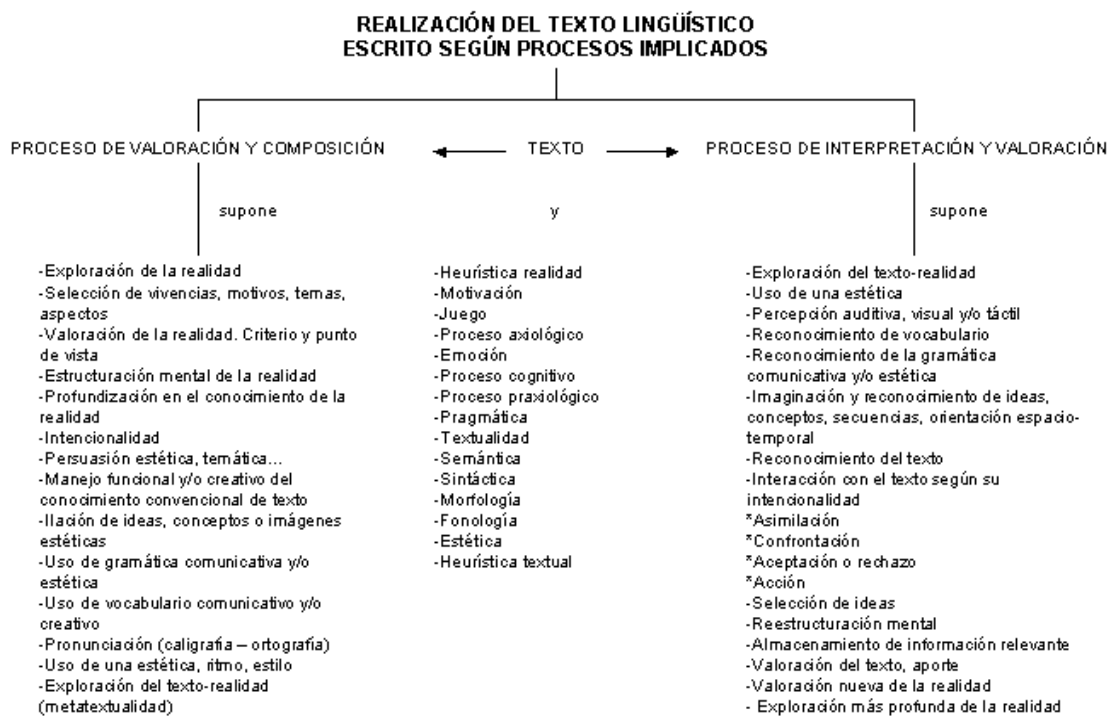
En todo este proceso de discriminación de lo textual queda una selección de ideas o una conclusión. Así el receptor reorganiza su estructura mental o sus ideas o le incluye dentro de las experiencias personales. En este momento es cuando se da una verdadera valoración del texto, cuando se le considera su aporte. De hecho, si es un buen texto, es posible que contribuya a que el emisor genere una valoración nueva de la realidad y oriente exploraciones más profundas de la misma.

No es fácil desarrollar el proceso de valoración. Lo que sí está claro es la importancia de tenerle en cuenta dado su carácter determinante en la formación de criterios frente a los textos y frente a la realidad. Como sólo se puede valorar lo que se reconoce y dada la peculiaridad humanística del texto se ha orientado este proceso hacia la heurística de la realidad a través del reconocimiento de diversos ambientes.

En este proceso se hace evidente la cualificación de la persona lectora y del carácter vivencial de la lectura. Será entonces posible afirmar que la competencia textolingüística permite orientar los procesos de lectura y escritura.

## 5. COMPOSICIÓN

*Representación cognitiva escritural nº 6-b*



Concebida la competencia textolingüística como característica humana, desarrollable, esencial para nuestro desarrollo como individuos, como personas y como seres sociales, será preocupación de una didáctica de la lengua propiciar su desarrollo a través de una lecto-escritura que reconozca el texto como eje, con toda

su implicación comunicativa, partiendo del pensamiento a lo oral o a lo escrito, manteniendo una simbiosis activa y cualitativa de pensamiento, habla, escucha, escritura y lectura.

En la composición debe tenerse en cuenta el criterio personal sobre el tema y la intención que se tiene al producir el texto. Utilizar estrategias de persuasión, manejo funcional y/o creativo (Cohen, 1984) del conocimiento convencional del texto, ilación de ideas o imágenes estéticas. Uso de una gramática comunicativa y/o estética y uso de un vocabulario comunicativo y/o creativo. La pronunciación (caligrafía-ortografía en el texto escrito) y su metatextualidad o revisión de lo dicho o emitido serán su procedimiento más asiduo aunque realicemos todo este proceso muy resumidamente o inconscientemente muchas veces. El papel del maestro estará en propiciar la exploración de la realidad, ayudar en el reconocimiento de motivos textuales y orientar a la hora de redactar, estimulando la estructuración mental de las ideas, la búsqueda de información relevante, el plan escritural y la revisión o metacognición sobre lo escrito (Tishman, 1995). Será más fácil dicho procedimiento si se orienta y lleva a cabo en forma oral inicialmente, pasando a una fase de escritura con el fin de registrar lo ya explorado, indagado y significativo.

El proceso de composición será el resultado de los anteriores procesos. El conocimiento del texto brindará bases para desarrollarle. El juego con elementos lúdico-lingüísticos y rítmicos serán el inicio para esta habilidad. De él hay gran cantidad de registros aunque su predominio haya sido casi siempre oral. Las representaciones pictóricas también pueden potenciar la expresividad escrita. Se puede continuar con el dominio de las formas de expresión textuales desde las más sencillas a las más complejas, sin olvidar el carácter vivencial del texto. De las lecturas del mundo y de las lecturas textolingüísticas dependerá la facilidad o dificultad para producir textos. La clave siempre será indagar, cuestionar, descubrir, leer.

### **EN CONTACTO CON EL TEXTO: Inducción lectora**

Veamos una posible forma de incursionar en los textos. Podemos afianzar la comprensión lectora a través de:

1 Soy capaz de inducirme a mí mismo(a) a la lectura con propósitos claros.

2 Leo para construir la estructura cognoscitiva que permita organizar mi conocimiento.

1 Soy consciente de: si se lee más, se amplía el conocimiento y se entiende más lo que se lee.

1 Empiezo por seleccionar textos generales que brinden apoyo para organizar la estructura cognoscitiva.

1 Leo textos que expliquen las nociones de las cosas y las ideas que más adelante se van a explorar, generalmente lo hacen los textos didácticos.

1 Leo textos literarios de mi agrado para estimular la imaginación y el uso de estrategias lectoras.

1 Leo noticias y artículos de revistas y periódicos que sean de dominio público para saber de lo que se habla en el momento, se cuestiona, se critica o se defiende.

1 Leo entendiendo lo que está escrito. Para esto:

3 Aclaro términos desconocidos a través del uso del diccionario,

2 Indago el primer párrafo revisando enunciado por enunciado:

- Descubro de qué o de quién se está diciendo algo en el texto para reconocer el sujeto textual.

- Reviso si cambia el sujeto textual de un enunciado a otro.

- Resumo mentalmente qué se está diciendo de cada sujeto textual. Si hay dudas puedo buscar los verbos conjugados y encerrarlos. Ellos pueden iluminar el texto para saber qué se está diciendo de los sujetos textuales.

- Indago cómo es el ambiente donde se encuentra(n) el sujeto o los sujetos textuales. Puede ser un ambiente natural, formal o espacial, afectivo o espiritual, ético, lúdico, emotivo, científico o filosófico, técnico o artístico, social, comunicativo, vivencial o histórico, textual. Tener en cuenta si se

presenta dentro de lo real o lo imaginario, lo literario o ficcional.

- Describo mentalmente o imagino el ambiente en que se encuentra el sujeto textual.

- Según las características del texto, reviso si su forma de expresión es literaria, dialogada, descriptiva, narrativa, expositiva, explicativa o narrativa.

- ¿Me agrada o desagrada lo leído? ¿Qué hay de importante en este primer párrafo?

- ¿Cómo será la valoración de la realidad o criterio personal de quien escribe y qué pretenderá con este escrito?

4 Indago el siguiente párrafo tratando de reconocer el sujeto o los sujetos textuales que haya, reconocer qué se está diciendo de estos sujetos textuales y cómo es el ambiente que se está viviendo en este párrafo.

3 Durante la lectura de los siguientes párrafos voy a darme cuenta si cambia el sujeto textual o si decide continuar con uno solo o con cuáles. Si me da nueva información sobre el sujeto textual quiere decir que *avanza* (debo tomar nota). Si se dedica a explorar ambientes, temas secundarios, ejemplos, querrá decir que se detiene, *pausa* y puede ser que decida *confrontar* sus ideas con otros textos u otros autores o usar expresiones como *pero*, *no obstante*, *sin embargo*; también puede retomar una idea inicial o *retornar* a una parte del texto. Estos cambios: avance, pausa, confrontación y retroceso es lo que se conoce como movimientos del texto.

2 La forma como está estructurado el texto también cuenta. Sus capítulos y subtítulos deben dar idea de una organización temática. Así mismo se debe buscar esta organización dentro de los párrafos, si es necesario escribir en el margen de qué se trata cada uno de ellos para poder reconstruir la organización temática, en esto me ayudan también los ambientes semánticos de los que debo dejar nota al otro lado del texto.

2 Cuando descubro cómo funcionan los textos, también descubro cómo comprenderlos y escribirlos.

2 A medida que leo voy reuniendo criterios para confrontar los textos y decidir cuándo un texto es bueno, está bien estructurado y cuándo no.

2 El último párrafo de cada secuencia de párrafos en un capítulo o en un apartado de capítulo es de gran importancia y debo analizarlo como hice con el primer párrafo.

2 ¿Cómo concluye el autor el texto? ¿Logró lo que se proponía? ¿Me gustó? ¿Aprendí cosas nuevas?

5 ¿Qué mejor que ir pensando en otro texto para leer? La lectura es un hábito que puede volverse una pasión. Una pasión muy provechosa y agradable. Cuando caminamos no sólo llevamos con nosotros nuestros sentimientos y pensamientos, también llevamos un mundo de conocimientos e imaginación que la lectura va construyendo día a día.

6 ¿Estás de vuelta? ¿Quieres ser más experto en el arte de leer? ¡Qué digo! Indagar, cuestionar, criticar, argumentar, debatir...

7 Para lograrlo es bueno reforzar la comprensión de textos que ya domino.

4 Contar con varios textos de un mismo tema o de un mismo autor, o de una misma época o corriente o aún de un mismo tipo de texto, así tendré un punto de referencia para mis valoraciones.

3 A veces en el mismo texto que estoy leyendo encuentro la clave para un punto de referencia: un autor que cita una obra, la biografía utilizada por el autor.

3 No debo perder de vista cuál es la intencionalidad del autor en el texto que estoy leyendo, descubrir qué defiende el autor, en qué sustenta su punto de vista, si es el caso con qué autor está de acuerdo y con cuál no. O sencillamente, si toma de un autor y de otro y otro para argumentar su hipótesis, afirmación o punto de vista. Si lo expresa o no.

3 Elaboro una forma de estructuración y funcionamiento del texto (es más fácil si lo planteo a través de un esquema).

3 Confronto lo planteado en el texto con los ambientes textuales implicados. Es

decir si se habla de un lugar geográfico, ubicarlo en el mapa, descubrir información sobre ese lugar y discutirla con el texto. Existen lugares ficticios como Macondo, creado por García Márquez, o Comala, por Rulfo. ¿Qué grado de verosimilitud tienen estos pueblos respecto a pueblos reales?

3 Saco en claro estos datos recogidos y valoro cuál es realmente el aporte del autor del texto frente a los antecedentes y/o estado del arte que ha expuesto a través de los autores citados.

1 Leo otros textos relacionados con el tema que me ocupa.

1 Planteo la visión personal frente a los textos leídos ¿Con base en qué puedo argumentar? Con base en los datos recogidos de los textos leídos.

1 Se puede confrontar el ambiente histórico textual con el ambiente contextual aludido. Confirmar si se conservan algunos nombres, detalles, etc.

1 Seguir la duda metódica. Ir planteándome interrogantes sobre el texto e ir dando respuesta a los mismos hasta llegar a las preguntas relevantes del texto. Es un buen juego que además favorece la imaginación.

1 Me planteo en qué otra situación sucede lo mismo y acontece en el texto (ejemplos para explicar o para argumentar).

1 Selecciono pasajes del texto en los que sea representativo el texto. Puede ser por ambientes textuales.

1 Cuando se trata de seguirle el recorrido a un sujeto textual pueden sacarse a la luz pasajes o fragmentos que demuestran la transformación que sufre el sujeto textual.

8 Queda por plantear como continuar este enriquecimiento textual:

9 Disfrutar de la lectura de textos literarios que logren envolverme.

5 Seleccionar un tema o temas de interés para leer e ir profundizando poco a poco en su conocimiento.

4 Buscar temas de interés para leer que contribuyan en mi desarrollo profesional y en mi actualización.

Hasta el momento hemos planteado qué es la competencia textolingüística, su importancia en el desarrollo integral del ser humano, el conocimiento del texto y los procesos implicados en esta competencia. Queda por indagar la didáctica que permita orientar los pasos hacia la composición vivencial del texto.

### **Criterios de valoración textual:**

IMPRESIÓN INICIAL (presentación del texto)

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

PLAN DE ESCRITURA O DESARROLLO DEL TEMA (SECUENCIA)

MANEJO DE LO PARATEXTUAL

ORTOGRAFÍA

MANEJO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

VOCABULARIO

GRAMÁTICA COMUNICATIVA

COHERENCIA

COHESIÓN

VERACIDAD, VEROSIMILITUD

TRATAMIENTO EPISTEMOLÓGICO, ESTÉTICO

PROFUNDIDAD, EXHAUSTIVIDAD

ACTUALIZACIÓN

REFERENCIA A LO REAL, A LO BIBLIOGRÁFICO

MANEJO DE AMBIENTES TEXTUALES

MANEJO DE LO IMAGINATIVO EN EL TEXTO

FORMAS DE EXPRESIÓN UTILIZADAS

MANEJO DE TIPOS DE TEXTO

MANEJO DE LO EMOTIVO O DE LA COMPETENCIA LECTORA

MANEJO DEL MOVIMIENTO TEXTUAL (AVANCE, PAUSA, CONFRONTACIÓN, RETROCESO)

USO DE LA PERSUASIÓN (ARTE SECRETO, ESTILO)

## MANEJO DE COMPETENCIAS

### COMPETENCIAS GENERALES

Cognitiva  
Valorativa  
Semiótica  
Comunicativa  
Lingüística

Textolingüística, a través de otras competencias:

### COMPETENCIAS HEURÍSTICO-SIGNIFICATIVAS

Lectora del mundo real y textual (comprensiva)  
Significativa (sentido vivencial de lo leído)  
Interpretativa (transición de lo percibido a lo representativo)  
Textual (representar cognitivo-escrituralmente lo comprendido)  
.....

### COMPETENCIAS GENERATIVO-TEXTUALES

Discursiva  
Dialógico-enunciativa  
Descriptiva  
Narrativa  
Hermenéutica  
Explicativa  
Crítica  
Argumentativa  
Poética  
Creativo-textual  
.....

### COMPETENCIAS EXPRESIVO-TEXTUALES

Expositiva  
Demostrativa  
Propositiva  
Estético-persuasiva (estilo)  
Literaria  
Escénica  
.....

### **ATENCIÓN:**

PARA EL DESARROLLO DE LA TEMÁTICA RELACIONADA CON EL **RESUMEN, LA RESEÑA Y EL INFORME:**

- LEER ESTE MATERIAL Y LA SECCIÓN DEDICADA AL RESUMEN, LA RESEÑA Y EL INFORME
- TRAER UN LIBRO DE TEMÁTICA LIBRE QUE YA SE HAYAN LEÍDO
- CONTAR CON MATERIAL SOBRE UN TEMA QUE SE DESEE RESUMIR
- PENSAR EN UNA SITUACIÓN QUE REQUIERA DE UN INFORME. RELACIONAR DOCUMENTACIÓN PERTINENTE.

## V HEURÍSTICO- SIGNIFICATIVA: LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS

TEÓRICO O CONCEPTUAL	PREGUNTAS FOCALES	METODOLÓGICO	TEXTUAL
IMPRESIÓN EDICIÓN PARATEXTUALIDAD ORTOGRAFÍA		Impresión y revisión Edición y verificación Manejo de la paratextualidad Revisión ortográfica Reestructuración si es necesario Revisión de la intencionalidad y persuasión propuestas al inicio del texto	(edición)   (ortografía)
METACOGNICIÓN		Revisión de la redacción (qué ampliar, qué ejemplificar, qué confrontar,	
CITAS TEXTUALES		Inclusión de citas textuales, referencias bibliográficas, imágenes, organigramas	CITAS TEXTUALES, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (texto escrito)
MANEJO DE PÁRRAFOS		Construcción de párrafos coherentes, cohesionados (redacción secuencial y fluida)	
VOCABULARIO		Seleccionar qué vocabulario utilizar	(vocabulario) GLOSARIO
FORMAS DE EXPRESIÓN		Decidir manejo de formas de expresión (qué narrar, qué describir, qué exponer, qué argumentar, qué explicar, qué proponer, qué concluir)	(desarrollo) (conclusión)
V HEURÍSTICO-SIGNIFICATIVA		Heurística en el desarrollo de cada aspecto (vh-s) Desarrollar con la documentación y el manejo de ambientes textuales (histórico, geográfico, natural, social, religioso, moral, estético, científico, formal, comunicativo, emotivo, etc.)	CAPÍTULOS, SECCIONES O ASPECTOS
NOCIÓN DE SECUENCIA		Revisión de la secuencia y coherencia índice	
PLAN DE ESCRITURA, ÍNDICE		Plan de escritura (índice) uso vh-s	ÍNDICE O CONTENIDO INTRODUCCIÓN (desarrollo) INTRODUCCIÓN
DIVERSOS MÉTODOS		Decidir método de composición (deductivo, inductivo, razonamiento causal, dialéctico, categorial, cronológico, conceptual)	
ESTILO,		Decidir estrategias de persuasión, imaginación (estilo)	
INTENCIONALIDAD TEXTUAL		Definir intencionalidad del texto (propósito) Definir ENFOQUE sobre el tema (qué tratar del tema y definir el alcance del escrito a elaborar) Nueva textualización sobre el tema (complementar, corregir la textualización previa (representación cognitiva inicial)	(intencionalidad) INTRODUCCIÓN (enfoque) INTRODUCCIÓN
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS TIPOS DE FICHAS		Documentación, análisis e interpretación (prelectura, selección aspectos temáticos, lectura, correlación e interpretación, toma de citas textuales, referencias bibliográficas, comentarios de lectura, fichas)	CITAS TEXTUALES, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
HERRAMIENTAS COGNITIVAS (ORGANIGRAMAS TEMÁTICOS, MAPAS CONCEPTUALES, MENTEFACTOS, ETC.)		Textualización sobre el tema (representación cognitiva inicial: organigrama temático, mapa conceptual, dibujo representativo, etc.)	
HEURÍSTICA DE LA REALIDAD		Selección del tema u objeto de estudio	TÍTULO
EJEMPLOS DE TIPOS DE TEXTO		Lectura de modelos textuales o arquetipos: artículos científicos, reseñas,	
TIPOS DE TEXTO		Selección estructura (tipo de texto: ensayo,...)	(tipo de texto)

### BIBLIOGRAFÍA

◆ AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.



- ◆ BETANCOURT, Mabel y PUCHE, María E. (1997). *El proyecto pedagógico, facilitador de un aprendizaje significativo*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ◆ BOGOYA, Daniel y otros (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI: Taller sobre evaluación de competencias básicas*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ◆ BRUNER, J. (1992). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- ◆ BURGOS, Campo E. (1990). *Fundamentos generales de currículo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- ◆ CUERVO, Clemencia y FLÓREZ, Rita. “La escritura como proceso”. *Escuela y cultura*, 41.
- ◆ DÍAZ, Álvaro (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- ◆ DIJK, Teun A. Van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- ◆ DIJK, Teun A. Van (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- ◆ DUCROT, Oswald (1982). *Decir y no decir: Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- ◆ DUCROT, Oswald (1986). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- ◆ DUCROT, Oswald (1988). *Polifonía de la argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- ◆ ECO, U. (1986). *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.
- ◆ Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2000. © 1993-1999 Microsoft Corporation.
- ◆ FAYET, Michelle y COMMEIGNES, Jean-Denis. (2001). *Cómo elaborar informes profesionales*. Bogotá: Robin Book.
- ◆ FRY, Edward (1988). *Técnica de la lectura veloz. Manual para el docente*. México: Paidós.
- ◆ GARCÍA, P. y MEDINA, A. (1989). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.
- ◆ GARCÍA, Roberto (1989). *Lectura rápida para todos. Método completo de lectura veloz y comprensiva*. Madrid: Edaf.
- ◆ GENETTE, Gerard (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus
- ◆ GREIMAS, A.J. y A.A.V.V. (1976). *Ensayos de semiótica poética*. Barcelona: Planeta.
- ◆ GUERRERO, P. y BELMONTE, J. (1998). *Lengua y Literatura y su didáctica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ◆ GUIRAUD, P. (1974). *La semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ◆ HABERMAS, J. (1980). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- ◆ HALLIDAY, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- ◆ HYMES, Dell H. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función*. Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional.
- ◆ JAKOBSON, Roman (1975). “Lingüística y poética”. *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- ◆ JÜNGER, Ernst (1987). *El autor y la escritura*. Barcelona: Gedisa, 204 p.
- ◆ JURADO, F. y BUSTAMANTE, G. (1997). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- ◆ JURADO, Fabio. (2001). *La formación docente en América Latina: memorias 2º taller de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lengua Materna*. Bogotá: Magisterio y Universidad Nacional de Colombia.
- ◆ KRISTEVA, Julia (1981). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen, 275 p.
- ◆ LINAZA, José L. (1984). *Jerome Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- ◆ LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (2001a). *El desarrollo de habilidades lingüísticas: una perspectiva crítica*. s.l.: Grupo Editorial Universitario.
- ◆ LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (2001b). *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Barcelona: Octaedro.
- ◆ LÓPEZ VALERO, Amando y otros (1999). *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Almería: Universidad de Almería.
- ◆ LÓPEZ, Nelson E. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- ◆ MARTINET, A. (1972). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- ◆ MARTÍNEZ, José M<sup>a</sup>. (1996). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- ◆ MATEOS, Ángeles (1999). *Transición a la vida adulta y activa*. Madrid: Laberinto.
- ◆ MEJÍA, Marco R. y AWAD, Myriam (S. f.). *Pedagogías y metodologías en Educación Popular. La negociación cultural: una búsqueda*. s.l.: Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep.
- ◆ MENDEZ, Carlos E. (1997). *Metodología: Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- ◆ MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

- ◆ Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua castellana Lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá: MEN.
- ◆ Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos generales de procesos curriculares*. Santafé de Bogotá: MEN.
- ◆ *Módulos de maestría sobre Desarrollo de la Inteligencia y Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- ◆ MORENO, Heladio (2000). *Tendencias educativas y pedagógicas*. S. I.: Servicios educativos del magisterio.
- ◆ NOT, Louis (1998). *Las pedagogías del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- ◆ NÓVAK y GOWIN (1999). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez R.
- ◆ PAGNINI, Marcello (1978). *Estructura literaria y método crítico*. Madrid: Cátedra.
- ◆ PARDO, Neyla G. (1990). “La macroestructura: un aspecto semántico fundamental en el análisis del discurso”. *Litterae*, 3, 3-18.
- ◆ PEÑA, Luis B. (S. f.). “Saber leer otros lenguajes”. *Alegría de enseñar*, 40.
- ◆ PÉREZ, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- ◆ PÉREZ, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- ◆ QUINTERO, Luis H. y NIÑO, Miguel A. (1997). *Psicología del desarrollo*. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- ◆ RALL, D. (1987). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México: Universidad Autónoma de México.
- ◆ REYES, Graciela (1994). *La pragmática lingüística*. Barcelona: montesinos
- ◆ RICOEUR, Paul (1985). *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires: Docencia.
- ◆ RODARI, Gianni (1999). *Gramática de la fantasía*. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- ◆ ROMERA, José (1984). *Didáctica de la Lengua y la Literatura: método y práctica*. Madrid: Playor.
- ◆ ROMERO, José R. (1996). *Psicolingüística*. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- ◆ SANTANA, Pedro (2000). *Planificación de proyectos y diseño de indicadores*. Santafé de Bogotá: Fundación Social, Viva la ciudadanía, Universidad Pedagógica Nacional y Podion.
- ◆ SCHMIDT, Siegfried J. (1977). *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra.
- ◆ SEGRE, Cesare (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Grijalbo.
- ◆ SERRANO OREJUELA, Eduardo (1990). *Estructura de la narración literaria*. Cali: CIS, 68 p.
- ◆ Sociedad Española de didáctica de la lengua y la literatura. (2000). *Lenguaje y textos*. Procedimientos y estrategias, 15.
- ◆ STUBBS, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- ◆ SUÁREZ R. (1996). *La educación: su filosofía. Su psicología. Su método*. México: Trillas.
- ◆ TAMAYO Y TAMAYO, Mario. (2002) El proceso de la investigación científica. México: Limusa.
- ◆ TISHMAN, Shari y otros (1995). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- ◆ TORRIENTE, G. F. de la. (1979). *Cómo escribir correctamente*. Bogotá: Círculo de lectores.
- ◆ TRABANT, Jürgen (1975). *Semiología de la obra literaria*. Madrid: Gredos.
- ◆ ULLMANN. S. (1980). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.
- ◆ VALVERDE, José María (1987). *Breve historia y antología de la estética*. Barcelona: Ariel.
- ◆ VANEGAS, Doris (2000). *Entrada al significado del texto escrito*. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- ◆ VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- ◆ ZUBIRÍA, Miguel de y otro (2000). *Biografía del pensamiento*. Bogotá: Magisterio.
- ◆ ZUBIRÍA, Miguel de (1998). *Pedagogía Conceptual*. Santafé de Bogotá, Fundación Alberto Merani.
- ◆ ZUBIRÍA, Miguel de. (s.f.). *Inteligencia y creatividad*. Bogotá: Instituto Alberto Merani.

# DIPLOMADO EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS: ESCRIBIR PARA PUBLICAR

## EL RESUMEN, LA RESEÑA, EL ACTA Y EL INFORME

### ESTRUCTURA MÍNIMA DE UN TEXTO.

La mayoría de los escritos cumplen con unas reglas mínimas para ser considerados texto. Tienen que ver con la estructura y la organización; es decir, cuentan con un comienzo o **introducción**, nudo o **desarrollo** y desenlace o **conclusión**. La estructura da claridad, coherencia e integración a los aspectos que aborda y determina la profundidad de los mismos. Un índice debe dar idea de la estructura lógica de un tema.

La calidad de la elaboración de la mayoría de los textos está determinada por la capacidad de construir párrafos coherentes y cohesionados. Un párrafo es una unidad de información en la que se organizan las ideas. Esto genera diversidad de párrafos como posibilidades hay de organizar ideas. La estructura de los párrafos debe dar respuesta a un **plan de escritura**, a una **secuencia lógica** que permita estructurar el pensamiento, imaginar, fluir por el texto y alimentar o confrontar estructuras cognitivas durante su lectura.

El párrafo consta de ideas concebidas como proposiciones; unas más generales que otras. Aporta información sobre un tema u objeto de estudio de manera organizada y muchas veces producto de un transitar por diversos ambientes. Hace uso cuando es pertinente de la ejemplificación, de la aclaración, de la comparación o del contraste, de la causa o el efecto o da cuenta del desarrollo de un concepto. Puede dar unidad y secuencia a un texto que parta de lo general a lo específico, de lo particular a lo general, del todo a sus partes, de las partes al todo, de la simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la inmersión en diversos ambientes, de la inmersión heurística en el conocimiento, del juego lingüístico, de la aplicación de leyes o modelos, de la adaptación a nuevas circunstancias, de la percepción y lectura, de la duda metódica, de la profundización del conocimiento, de la proposición al concepto y del concepto a la teoría.

Según el modelo heurístico-significativo pueden explorarse categorías generales como seres, propiedades, relaciones, acontecimientos, situación temporal y espacial. De estas categorías pueden considerarse sus características (naturaleza, estado, forma, color, olor, sonoridad, sabor, textura, tamaño, superficie, temperatura, cantidad, orientación, energía, movimiento, duración, disolución, equilibrio), su representación, su perceptibilidad, su objetivo, su percepción, sus funciones, su ubicación, su ambiente, su contexto, sus condiciones espacio-temporales, su definición, su origen, su evolución, su composición, sus partes o elementos, los aspectos que considera, su estructuración, sus niveles, sus técnicas, sus usuarios, sus criterios, sus habilidades, su sostenimiento, su alimentación, su funcionamiento o comportamiento, sus procesos, sus etapas, su medición, sus formas y estilos, su diversidad, su agrupación, su clasificación, su diseño o plan, su elaboración, su ejecución, su valoración, su comunicación, su vivencialidad, su funcionalidad, su reproducción, su industrialización, su comercialización, su consumo, su trascendencia, su importancia, sus conceptos, los estudios realizados sobre el tema, sus principios, sus teorías, sus leyes, sus métodos, sus enfoques, sus modelos, su filosofía, su visión universal, etc.

Estas subcategorías permiten realizar una indagación profunda sobre un objeto de estudio (tema) ya sea con fin didáctico, investigativo o sencillamente como descubrimiento del aporte de un texto durante la lectura. También puede ser una guía en la realización de un resumen.

### EL RESUMEN

#### *Definición*

Los abstract o resúmenes son condensadores de contenido de artículos y libros.

#### *Uso*

- Ayudar al lector interesado en el tema del artículo o libro a decidir si lo leerá en su totalidad.
- Dar la mayor cantidad de información posible a lectores que no leerán el artículo o libro completo.
- Hacer accesible lo esencial de los artículos y libros que aparecen en el mundo científico y literario.
- Agilizar los servicios de información sobre textos a los lectores.

#### *Composición*

Se compone de una serie coherente de enunciados o proposiciones.

No debe contener datos o informaciones que no figuren en el texto original.

Explicita el contenido y las conclusiones del artículo o libro que resume.

Cuando expone resultados aporta precisiones sobre el método empleado y el grado de exactitud de los resultados.

Califica la manera como el texto original trata la materia, con adjetivos como: teórico, experimental, detallado, etc.

#### *Presentación*

Emplea palabras de uso corriente y no términos que sólo utiliza el autor.

Se escribe en tercera persona.

No se utilizan las referencias ni las citas textuales

No excede de doscientas cincuenta palabras pero actualmente los parámetros de publicación suelen fijar su extensión.

#### *Elaboración*

El arte de resumir consiste en la habilidad de captar las ideas esenciales, el núcleo del texto original. Cuando se lea el original conviene siempre tener a mano un cuaderno de notas, en el que se escribirán las ideas y conceptos fundamentales que se vayan encontrando (tener en cuenta las páginas).

Empezar la lectura por el índice para formar una idea del contenido general.

El orden del resumen no debe seguir necesariamente el del texto original. Puede plantearse de lo más importante a lo menos interesante.

La mejor manera de resumir se logra a veces haciendo un cuadro sinóptico.

El cuadro sinóptico

## **LA RESEÑA**

### *Definición*

Se diferencia del resumen en que añade a su carácter informativo y sumario, un juicio valorativo

### *Elaboración*

Antes de la lectura, interesa fijarse en el título y subtítulo de la obra, revisar el índice, dar una ojeada a la dedicatoria, al preámbulo, a la introducción y a la conclusión. Esto nos da idea del contenido, de los aspectos desarrollados, del propósito del libro y el público a que va destinado.

Durante la lectura se aconseja dividir el texto por unidades de lectura (capítulos o secciones). Apuntar las informaciones y opiniones aportadas por el autor y las reacciones (asombro, duda, aprobación, oposición, etc.) que se van generando durante la lectura.

Después de la lectura, es necesario repasar las síntesis parciales y ordenarlas según un plan ya sea cronológico, por categorías, por diagnóstico, por oposición, por deducción, por inducción, etc. Emitir una opinión crítica, justa e imparcial sobre el libro.

Ejemplo de reseña:

FRIEDE, Juan. **Los Andaki**. 1538-1947. **Historia de la aculturación de una tribu selvática**. Fondo de cultura económica. México – Buenos Aires, 1953. 305 p. (22 X 14).

Historia de dicho grupo indígena, localizado en la cabecera del río Magdalena y en la región del Alto Caquetá. Un grupo de ellos se sometió a los españoles en el siglo XVIII. Otro grupo, desaparecido en el siglo XX, no se sometió jamás a los blancos, y un tercero fue atraído por la nación misionera en el siglo XVIII. Se estudia el marco geográfico, los desplazamientos arqueológicos, históricos y culturales, así como la conquista española del Alto Magdalena; importantes datos para la historia

económica y demográfica. Elaborado sobre bibliografía suficiente. Sin alcanzar la precisión y riqueza de otros trabajos recientes (los de George Kubler, por ejemplo). Este trabajo merece un lugar destacado dentro de la senda científica tan poco recorrida como es el estudio de la vertiente indígena de la historia indiana. X. X.

## **EL ACTA**

### *Definición*

Escrito que tiene por objeto dejar constancia de lo tratado, sucedido y acordado en una junta o reunión.

### *Uso*

Las sociedades mercantiles, las empresas cooperativas, organismos públicos, etc., deben llevar los correspondientes libros de actas en los que se tenga constancia de los acuerdos que se han pactado por los miembros que las representan.

### *Composición*

La redacción del acta a cargo del secretario(a) contiene básicamente lo siguiente:

- Ciudad, local, hora y fecha en que la reunión se celebre.
- Nombre de los asistentes.
- Persona que la presidió y existencia del quórum.
- Orden del día
- Acuerdos tomados.
- Cierre y firmas del presidente y secretario(a) generalmente

## **EL INFORME**

### *Definición*

Es una comunicación destinada a presentar, de manera clara y detallada, el resumen de hechos o actividades realizadas o en ejecución, partiendo de datos ya comprobados. También contiene la interpretación del emisor, así como sus conclusiones y recomendaciones frente al tema o problema que lo motiva. Pueden servir de base para tomar decisiones.

### *Uso*

La intención del informe es llegar a un conocimiento perfecto de la realidad en cuestión que interesa a una empresa o institución sin que interfieran visiones personales deformadoras. Su uso está extendido a donde quiera que hayan de emitirse comunicacines en las que se faciliten datos, situaciones, desarrollos y apreciaciones sobre un determinado asunto.

### *Composición*

El informador debe ser fiel al sentido de los hechos, por medio de una documentación sólida. Es decir, debe prevalecer la objetividad. Mencionar el mayor número de datos. Los números, términos, porcentajes o citas, son factores de gran importancia.

### *Presentación*

- Título del informe
- Presentación del informe (objetivos, método empleado, fuentes de información, aspectos centrales)
- índice o contenido.
- Informe propiamente dicho:
  - \*introducción
  - \*Texto subdividido en secciones si es necesario
  - \*Conclusiones
  - \*Sugerencias o recomendaciones.

Las citas del informe son textos que no pertenecen al autor del mismo y que ayudan a corroborar lo enunciado.

### *Clases*

De acuerdo con su contenido y objetivos se distingue tres clases de informes: expositivo, interpretativo y demostrativo.

El informe *expositivo* es aquel en que se narra un proceso de fabricación o funcionamiento, cuyo valor descansará sobre los datos que se brinden.

El informe *interpretativo* sirve para aclarar el alcance y sentido de ciertos hechos y conceptos. Un ejemplo de este informe es la evaluación o análisis del desempeño de un empleado.

El informe *demostrativo* presenta una tesis y los pasos que han permitido llegar a sus principales proposiciones.

Existe otra tipología para clasificar los informes:

Informes *de formación*. Informa sobre unas prácticas efectuadas en una empresa, administración u otro dentro de un programa de formación inicial o temporal, de una formación efectuada en un departamento para adquirir experiencia en un producto o en un procedimiento. También puede ser un informe de evaluación de un curso realizado dentro o fuera de la empresa.

Informes *de actividad*. Son colectivos o individuales. Es el documento que presenta los resultados del año transcurrido y las orientaciones futuras.

Informes *de síntesis*. El objetivo de estos documentos es presentar de manera adecuada la mayor información posible existente sobre un tema determinado.

Informes *de Proyectos*. El redactor suele presentar diversas hipótesis para sustentar únicamente las más realistas. El análisis exige un gran conocimiento en el campo que se explora y un cuidado riguroso.

Informes *de investigación* o peritación. Se basa en la síntesis de un tema con la finalidad de introducir nuevas ideas. Ej: tesis doctorales con una extensión de 100 a 1000 páginas.

Informes *Comerciales*. Sobre la fuerza de venta y sus resultados, sobre las perspectivas comerciales de un producto o sobre el lugar que ocupa la empresa en el mercado, informe-propuesta para clientes.

Informes *técnicos*. Presentan las ventajas y los inconvenientes de un material, de un producto, de un procedimiento. Están redactados por científicos o técnicos y se limitan a presentar el tema desde un punto de vista puramente objetivo utilizando el frío análisis de los hechos y las cifras.

**EL INFORME CIENTÍFICO** Resumido de TAMAYO Y TAMAYO, Mario. (2002).

*El proceso de la investigación científica*. México, Limusa.

Dentro del informe científico podemos diferenciar la propuesta de investigación, el informe de avance y el informe final. Cada uno de estos tipos de informe se caracteriza por su contenido.

En la propuesta de investigación se justifica el proyecto mostrando claramente cuál es el problema dentro de su área de conocimiento, la necesidad de investigarlo, la metodología que se empleará, la manera como se obtendrá y procesará la información y los recursos de toda índole que se requerirán.

En el informe de avance se busca informar a la institución patrocinadora y al centro de investigación que genera el proyecto sobre:

- El trabajo realizado hasta la fecha.
- El trabajo que aún falta por hacer.
- El estado de la investigación (evaluación)
- Las necesidades de tiempo, retardos o demoras en la ejecución del proyecto, debidamente justificadas.
- Los resultados alcanzados, justificándolos o explicando las razones por las cuales los resultados son o no satisfactorios.
- El monto de los recursos utilizados y el propósito para el cual fueron empleados.
- Replanteamiento de recursos (si hubiera necesidad y lugar para ello).

Una posible estructuración de este informe sería:

- Nombre del proyecto.
- Objetivos del proyecto.
- Programa de actividades.
- Cronograma propuesto inicialmente.
- Actividades desarrolladas y trabajo realizado (compararlo con el cronograma).
- Actividades y trabajo por hacer.
- Replanteamiento de necesidades de tiempo (si fuera preciso).
- Resultados: los alcanzados; si hay publicaciones ya realizadas, incluirlas.
- Recursos económicos: recursos asignados al proyecto y a su respectivo programa de desembolsos. (Explicar cómo se han utilizado hasta el momento los recursos de los

equipos fungibles, información, pagos de personal, etc., y cómo se emplearán los restantes).

-Solicitud de adiciones presupuestales (algunas pocas instituciones aceptan ajustes presupuestales. En estos casos, es necesario justificarlos claramente).

La elaboración del informe final es una actividad esencial en el proceso científico. En este informe hay dos partes fundamentales:

-La parte de contenido técnico-científico

-La parte relacionada con la administración del proyecto.

Estas dos partes pueden publicarse en informes separados; la administrativa compete a la institución ejecutora y a la financiadora y la parte técnico-científica interesa además a otros investigadores y a la comunidad científica.

Aspectos a incluir en la parte técnico-científica:

-Título.

-Formulación del problema.

Presentar el problema con preguntas específicas. Explicar la importancia de las preguntas. Explicar lo que se conoce, indicando quiénes han hecho contribuciones importantes y citando documentos sobresalientes.

-Método.

Se describe la metodología empleada, dando la información sobre diseño, selección de muestras, equipo experimental usado, técnicas de recolección, procesamiento y análisis de la información, control y medidas especiales.

En las ciencias naturales experimentales, esta parte consta esencialmente de una descripción del equipo, características de los elementos, limitaciones del equipo, control de las condiciones experimentales, precauciones en la operación; descripción del sistema a estudiar, origen y separación de muestras, tratamientos especiales al sistema o a la muestra, precauciones especiales, condiciones especiales, etc.; naturaleza de la información y procesamiento de la información.

En el caso de las ciencias sociales, se dan a conocer los sujetos, sus características, número de sujetos y categorías, criterios de selección empleados; forma de recolección de información como instrucciones, formación de grupos, mecanismos de control de la información, naturaleza de la información, procesamiento de la información.

-Descripción de los sistemas experimentales o de los estudios de caso.

-Resultados y discusión.

Aspectos a incluir en la parte administrativa (coherente con los propósitos expuestos en la propuesta de investigación para los cuales fueron asignados los recursos):

-Recursos asignados al proyecto, por fuentes y rubros, así como adiciones presupuestales.

-Desembolsos de las fuentes de financiación, cronológicamente detallados.

-Pagos realizados con esos recursos empleados para:

\*Pago de personal

\*Compra de equipo y fungibles

\*Compra de información

\*Pago de pasaportes y viáticos

\*Pago de servicios de computador

\*Alquileres

\*Otros costos directos o indirectos

-Traslado de fondos de la entidad ejecutora a la financiadora, en caso de que hayan sobrado recursos.

-Observaciones y recomendaciones de parte de la entidad ejecutora a la financiadora sobre mejoramiento de la parte administrativa (opcional).

### **TALLER GRUPAL (tres o cuatro personas por grupo):**

1. ¿Cuáles son las ventajas del informe sobre otro tipo de comunicación?
2. Señale brevemente las diferencias entre las diversas clases de informes.
3. Enumere los requisitos que deben seguirse en la redacción de un informe.
4. Resuma en hoja aparte un capítulo de un libro o un artículo ya sea de carácter científico, sociológico, histórico, psicológico o literario.
5. Reseña, también en hoja aparte, el mismo material; haga las modificaciones necesarias atendiendo a la naturaleza de la reseña.

*Elaborado por:*  
*Doctora DORIS VANEGAS VANEGAS*