Manual de Taller de Lectura y Escritura

CN 2027-2028

Facultad de Lenguas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Asignatura: Taller: Lectura y Escritura

Cátedra: Única

Docente responsable: Elena Silvia Pérez Moreno

Sección: Español

Carrera/s: Profesorado y Licenciatura en Español Lengua Materna y Lengua Extranjera

Curso: Ciclo de Nivelación

Declaración de uso de inteligencia artificial generativa

Este apunte fue elaborado con asistencia de herramientas de inteligencia artificial generativa en algunas instancias del proceso de producción y revisión textual. Su utilización tuvo carácter instrumental y complementario. La selección, evaluación, adecuación académica y pedagógica y revisión final de los contenidos corresponden a la coordinadora Elena Pérez Moreno, quien es responsable y autora intelectual del material.

1. Fundamentación

Al incorporarse a las instituciones de educación superior, las/os estudiantes ingresan en un nuevo ámbito de saberes, formas de comunicación y lógicas institucionales. Este contexto demanda el desarrollo de competencias vinculadas con la lectura, la escritura y el estudio, indispensables para participar de manera activa en las prácticas académicas universitarias y en los diversos espacios sociales donde circula el conocimiento.

La asignatura **Taller de Lectura y Escritura** se propone acompañar la transición hacia dichas prácticas mediante el desarrollo integrado de estrategias de comprensión lectora, producción escrita y reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se conciben como herramientas fundamentales para construir conocimientos, elaborar interpretaciones y participar en las comunidades discursivas propias del ámbito académico.

En este marco, los contenidos del programa procuran que las/os estudiantes aborden los textos como prácticas de comunicación y de construcción de sentido. El trabajo con textos especializados no tiene como propósito su estudio exclusivamente teórico ni el análisis aislado de estructuras lingüísticas, sino la apropiación de herramientas que favorezcan su comprensión, interpretación y producción en contextos académicos concretos. Asimismo, se promoverá la escritura como un proceso recursivo que comprende la planificación, la redacción, la revisión y la reformulación de los textos, orientado a la construcción y comunicación del conocimiento.

Asimismo, la propuesta promueve la articulación entre lectura, escritura y estudio a través del currículo. El objetivo no consiste en formar especialistas en teorías del discurso ni en estrategias de aprendizaje, sino en favorecer una comprensión más consciente y significativa de las actividades que las/os estudiantes realizan al leer, escribir y estudiar durante su trayectoria universitaria.

La formación de lectoras/es y escritoras/es constituye un proceso continuo que se actualiza, amplía, contextualiza y resignifica a lo largo de la vida académica. Por ello, este espacio curricular procura acompañar a las/os ingresantes desde el inicio de sus estudios y contribuir al desarrollo progresivo de las prácticas letradas que demanda la educación superior.

2. Objetivos

Se espera que, al finalizar el trayecto formativo, la/el estudiante sea capaz de:

2.1. Objetivo general

- Desarrollar la competencia discursiva y lingüística en español como componente de la competencia comunicativa necesaria para iniciar los estudios de grado.

2.2. Objetivos específicos

- Adquirir y desarrollar estrategias para la lectura y la escritura de textos especializados de circulación académica que favorezcan la inserción en los estudios superiores.
- Reconocer la lectura y la escritura como prácticas académicas situadas y herramientas esenciales para la formación universitaria.
- Relacionar los recursos y elementos lingüísticos con las funciones que cumplen en los textos para favorecer su comprensión y su producción.
- Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante el estudio que permita reconocer dificultades y formular estrategias para resolverlas.

Introducción

El ingreso a carreras vinculadas con las lenguas requiere desarrollar prácticas de lectura y de escritura propias del ámbito universitario. Leer supone comprender, interpretar y relacionar información, evaluar argumentos y construir conocimientos a partir de los textos. Escribir implica organizar y comunicar esos conocimientos, elaborar explicaciones y formular ideas fundamentadas, atendiendo al propósito, a los destinatarios y a las características de cada situación académica. Ambas prácticas se complementan: la lectura aporta recursos para escribir, y la escritura permite profundizar y revisar lo comprendido.

Este manual propone una aproximación integrada a la lectura como práctica académica y profesional y una introducción a la escritura en la universidad. Mediante explicaciones, ejemplos y actividades, busca fortalecer las estrategias de comprensión y los conocimientos lingüísticos que permiten interpretar y producir textos. La iniciación en la escritura comprende la planificación, la redacción, la revisión y la reformulación de producciones breves, con especial atención a la organización de las ideas, la coherencia, la cohesión y la adecuación a las consignas. Así, el trabajo articulado con la lectura y la escritura procura acompañar a los ingresantes en sus primeros pasos en los estudios superiores.

¿Por qué se incluyen temas lingüísticos asociados?

Los **temas lingüísticos asociados** se incluyen en este manual para articular el Taller de Lectura y Escritura con la asignatura Gramática del Español. Aunque estos contenidos ya se desarrollan en el manual de Gramática, aquí se retoman con un propósito específico: **utilizarlos como herramientas para comprender, producir y revisar textos**.

En Gramática del Español se estudian de manera sistemática las categorías, las estructuras y las relaciones gramaticales. En este taller, esos conocimientos se recuperan para resolver problemas concretos de lectura y escritura. Por ejemplo, reconocer el sujeto permite identificar de quién o de qué se habla; interpretar los pronombres y las elipsis ayuda a recuperar información y seguir el desarrollo del tema; y revisar la puntuación permite organizar las ideas y expresar con mayor claridad sus relaciones.

Por lo tanto, **no se busca repetir el desarrollo del manual de Gramática ni sustituir su estudio**, sino aplicar y afianzar esos conocimientos en las actividades del taller. Las explicaciones breves y los ejemplos ofrecen un apoyo para consultar los conceptos cuando sean necesarios y comprender cómo las elecciones lingüísticas contribuyen a la construcción del sentido. Así, ambos espacios se complementan: el conocimiento gramatical favorece la lectura y la escritura, y el trabajo con textos permite reconocer para qué sirve ese conocimiento.

Unidad n.º 1. La lectura y la escritura en la universidad y en las carreras de lenguas

La lectura y la escritura como prácticas académicas y profesionales situadas: propósitos, destinatarios, soportes y contextos de circulación.

El proceso de lectura: las estrategias de comprensión y las operaciones cognitivas implicadas.

El proceso de escritura: la planificación, la redacción, la revisión y la reformulación de los textos, orientado a la construcción y comunicación del conocimiento.

Los paratextos impresos y digitales, su función en la construcción del sentido: títulos, subtítulos, intertítulos, índices, hipervínculos, gráficos, notas y referencias.

Temas lingüísticos asociados que se trabajarán con Gramática del Español

- La oración y el enunciado como unidades de organización del discurso.
- El verbo y el sustantivo: características y funciones en los textos.
- Los grupos nominales y verbales, su aporte a la construcción de enunciados.

Actividad N.° 1. ¿Qué hacemos cuando leemos?

Antes de leer

Respondan individualmente:

1. ¿Qué significa para ustedes “comprender un texto”?
2. ¿Comprender es recordar todo lo que dice el texto? Justifiquen.
3. ¿Leen de la misma manera una noticia, un capítulo de un manual y un mensaje de WhatsApp?
4. Cuando un texto resulta difícil, ¿qué estrategias utilizan?
5. ¿Qué creen que cambiará en su manera de leer al ingresar en la universidad?

¿Qué significa leer en la educación superior?

La lectura es una práctica social y cultural que se realiza con determinados propósitos, en contextos específicos y sobre textos escritos para determinados lectores o grupos de lectores. Esto implica que no se lee de la misma manera una novela, un relato, una publicidad, una noticia periodística, un artículo científico o un reglamento institucional.

En el ámbito académico, la lectura constituye una herramienta fundamental para incorporar nuevos saberes, comprender conceptos especializados, participar en comunidades disciplinares, elaborar producciones escritas como también resolver problemas y tareas académicas.

En el ámbito profesional, la lectura permite acceder a información especializada, actualizar conocimientos y tomar decisiones fundamentadas.

La lectura en la universidad

Leer es mucho más que reconocer palabras o localizar información en un texto. Leer es construir significado. Para comprender, el lector relaciona lo que el texto dice con sus conocimientos, establece conexiones entre distintas partes, reconoce las ideas más importantes y realiza inferencias, es decir, comprende también información que no está expresada de manera directa. Desde una perspectiva cognitiva, van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1998) explican la comprensión como un proceso activo de construcción e integración de información.

Además, no siempre leemos de la misma manera. Leemos de acuerdo con un propósito y utilizamos distintas estrategias según el texto y la situación. Podemos leer para buscar un dato, comprender un concepto, estudiar para un examen, comparar teorías, analizar argumentos o elaborar una opinión fundamentada. Solé (1992) destaca precisamente el carácter estratégico de la lectura y la importancia de las acciones que el lector realiza antes, durante y después de leer para comprender y aprender.

Pero leer tampoco es una actividad exclusivamente individual. Cassany (2006) plantea que la lectura es también una práctica social y cultural: los textos se producen en determinadas comunidades, con propósitos particulares y desde determinadas perspectivas. Por eso, comprender requiere prestar atención no solamente a qué dice un texto, sino también a quién lo dice, con qué finalidad, en qué contexto y desde qué punto de vista. Esta dimensión resulta especialmente importante para desarrollar una lectura crítica.

Después de trabajar la teoría

Vuelva sobre las respuestas anteriores y complete:

Antes pensaba que leer era

Ahora considero que leer implica también

Actividades N.° 2. Los paratextos y la construcción del sentido

Trabaje con el texto "¿De qué sirve el profesor'"?

LANACION·COM · ARCHIVO Lunes 21 de mayo de 2007 (modificado)

¿De qué sirve el profesor?

La función docente ante el desafío de buscar, seleccionar, evaluar y relacionar la información disponible en Internet

Por Umberto Eco. Para LA NACIÓN

En el alud de artículos sobre el matonismo en la escuela he leído un episodio que, dentro de la esfera de la violencia, no definiría precisamente el máximo de la impertinencia... pero que se trata, sin embargo, de una impertinencia significativa. Relataba que un estudiante, para provocar a un profesor, le había dicho: "Disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?"

El estudiante decía una verdad a medias, que, entre otros, los mismos profesores dicen desde hace por lo menos veinte años, y es que antes la escuela debía transmitir, por cierto, formación, pero sobre todo nociones, desde las tablas en la primaria hasta cuál era la capital de Madagascar. En la escuela media, hasta los hechos de la guerra de los treinta años. Con la aparición, no digo de Internet, sino de la televisión e incluso de la radio, y hasta con la del cine, gran parte de estas nociones empezaron a ser absorbidas por los niños en la esfera de la vida extraescolar.

De pequeño, mi padre no sabía que Hiroshima quedaba en Japón, que existía Guadalcanal, tenía una idea imprecisa de Dresde y sólo sabía de la India lo que había leído en Salgari[1]. Yo, que soy de la época de la guerra, aprendí esas cosas de la radio y las noticias cotidianas, mientras que mis hijos han visto en la televisión los fiordos noruegos, el desierto de Gobi,

[1] Salgari: Emilio Salgari (Verona, 1862–Turín, 1911), escritor italiano, fue autor de más de ochenta novelas de aventuras y creador de Sandokán y el Corsario Negro. Sus relatos combinan acción, paisajes exóticos y valores como el coraje, la amistad y la justicia. Construyó sus escenarios mediante lecturas y materiales geográficos, más que por experiencias personales. Eco lo menciona porque su padre conoció cierta representación de la India mediante esas novelas, en contraste con el acceso posterior a información por la radio y la televisión.

cómo las abejas polinizan las flores, cómo era un *Tyrannosaurus rex*. Y, finalmente, un niño de hoy lo sabe todo sobre el ozono, sobre los koalas, sobre Irak y sobre Afganistán. Tal vez, un niño de hoy no sepa qué son exactamente las células madre, pero las ha escuchado nombrar, mientras que en mi época de eso no hablaba siquiera la profesora de ciencias naturales. Entonces, ¿de qué sirven hoy los profesores?

De transmitir información a enseñar a interpretarla

He dicho que el estudiante dijo una verdad a medias, porque, ante todo, un docente, además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. Es cierto que lo que ocurre en Irak lo dice la televisión, pero por qué algo ocurre siempre ahí, desde la época de la civilización mesopotámica, y no en Groenlandia, es algo que sólo lo puede decir la escuela. Y si alguien objetase que a veces también hay personas autorizadas en *Porta a Porta*[2] (programa televisivo italiano de análisis de temas de actualidad), es la escuela quien debe discutir Porta a Porta. Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten, y evaluar el tono y la fuerza de argumentación de lo que aparecen en diarios, revistas y televisión. Y, además, hace falta verificar la información que transmiten los medios: por ejemplo, ¿quién sino un docente puede corregir la pronunciación errónea del inglés que cada uno cree haber aprendido de la televisión?

Internet y el arte de seleccionar la información

Pero el estudiante no le estaba diciendo al profesor que ya no lo necesitaba porque ahora existían la radio y la televisión para decirle dónde está Tombuctú o lo que se discute sobre la fusión fría, es decir, no le estaba diciendo que su rol era cuestionado por discursos aislados, que circulan de manera casual y desordenado cada día en diversos medios –que sepamos mucho sobre Irak y poco sobre Siria depende de la buena o mala voluntad de Bush. El estudiante estaba diciéndole que hoy existe Internet, la Gran Madre de todas las enciclopedias, donde se puede encontrar Siria, la fusión fría, la guerra de los treinta años y la discusión infinita sobre el más alto de los números impares. Le estaba diciendo que la información que Internet pone a su disposición es inmensamente más amplia e incluso más profunda que aquella de la que dispone el profesor. Y omitía un punto importante: que Internet le dice "casi todo", salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información.

Almacenar nueva información, cuando se tiene buena memoria, es algo de lo que todo el mundo es capaz. Pero decidir qué es lo que vale la pena recordar y qué no es un arte sutil.

[2] *Porta a Porta*: programa italiano de información y debate sobre política y actualidad, creado y conducido por el periodista Bruno Vespa desde 1996. Se emite por Rai 1 y continúa en emisión en 2026. Su formato combina entrevistas y conversaciones en estudio sobre acontecimientos de actualidad, hechos de crónica y transformaciones de la sociedad. En el texto, Eco lo menciona como ejemplo de un espacio televisivo que ofrece información y opiniones cuya presencia en los medios no reemplaza la tarea de la escuela: enseñar a examinar los argumentos, contrastar la información y construir una interpretación fundamentada de lo que se comunica.

Esa es la diferencia entre los que han cursado estudios regularmente (aunque sea mal) y los autodidactas (aunque sean geniales).

El problema dramático es que por cierto a veces ni siquiera el profesor sabe enseñar el arte de la selección, al menos no en cada capítulo del saber. Pero por lo menos sabe que debería saberlo, y si no sabe dar instrucciones precisas sobre cómo seleccionar, por lo menos puede ofrecerse como ejemplo, mostrando a alguien que se esfuerza por comparar y juzgar cada vez todo aquello que Internet pone a su disposición. Y también puede poner cotidianamente en escena el intento de reorganizar sistemáticamente lo que Internet le transmite en orden alfabético, diciendo que existen Tamerlán y monocotiledóneas, pero no la relación sistemática entre estas dos nociones.

El sentido de esa relación sólo puede ofrecerlo la escuela, y si no sabe cómo tendrá que equiparse para hacerlo. Si no es así, las tres I de Internet, Inglés e Instrucción seguirán siendo solamente la primera parte de un rebuzno de asno que no asciende al cielo.

Eco, U. (2007). ¿De qué sirve el profesor? *La Nación*, 21 de mayo de 2007.

La Nación. (2007). Archivo correspondiente al 21 de mayo de 2007. Edición digital.

1. Anticipar el contenido a partir de los paratextos[3]

Antes de realizar una lectura completa del texto, observe si hay títulos, subtítulos, intertítulos, índices, hipervínculos, gráficos, notas y referencias. ¿Qué información aportan estos elementos antes de comenzar a leer?

- ¿Qué hipótesis puede formular acerca del tema y del propósito del texto?
- ¿Qué conocimientos previos activa el título?
- ¿Qué tipo de lector parece presuponer el texto? Justifique su respuesta a partir de los elementos paratextuales.

2. Comprobar las hipótesis después de la lectura

Una vez leído el texto completo, retome las hipótesis formuladas en la actividad anterior.

- ¿Cuáles se confirmaron?
- ¿Cuáles debió modificar o descartar?
- Explique qué información del texto le permitió realizar esa verificación.

3. Analizar la relación entre el título y el sentido global

Relea el título después de realizar una lectura completa.

- Explique qué relación mantiene con el tema central.

[3] La explicación de este tema se encuentra en el Anexo teórico al final de este capítulo.

- ¿El título informa directamente sobre el contenido o requiere una interpretación por parte del lector?
- Proponga dos títulos alternativos: uno predominantemente informativo y otro destinado a despertar la curiosidad del lector.
- Explique qué modificaciones produciría cada título en las expectativas de lectura.

4. Reconocer la función de diferentes paratextos

Localice en el material los siguientes elementos, cuando estén presentes: títulos, subtítulos, intertítulos, índices, hipervínculos, gráficos, notas y referencias. Para cada uno:

1. Identifíquelo.
2. Indique qué información aporta.
3. Explique qué relación establece con el texto principal.
4. Determine si permite anticipar, organizar, ampliar, aclarar, ejemplificar, jerarquizar o fundamentar la información.

No se limite a nombrar el elemento: justifique de qué manera interviene en la construcción del sentido.

5. Explorar las notas y referencias como recorridos de lectura

Seleccione dos notas o referencias presentes en el texto.

- ¿Qué información complementaria proporcionan?
- ¿Es posible comprender el texto sin consultarlas?
- ¿Qué conocimientos previos presupone el autor en el lector?
- ¿La consulta de la referencia amplía, explica o fundamenta alguna afirmación?
- ¿Qué recorrido de lectura propone ese paratexto?

6. Transformar el texto impreso en un texto digital

Imagine que el texto debe publicarse en un sitio web académico. Proponga:

- un título para la página;
- subtítulos e intertítulos que permitan organizar el contenido;
- entre tres y cinco palabras o expresiones que podrían convertirse en hipervínculos;
- posibles imágenes, gráficos u otros recursos visuales;
- información que podría incorporarse mediante enlaces o notas desplegables;

- enlaces que permitirían ampliar conceptos, autores u obras mencionados.

Justifique sus decisiones teniendo en cuenta de qué manera estos recursos podrían orientar, facilitar o ampliar la lectura.

7. Comparar la lectura impresa y la digital

A partir de la actividad anterior, responda:

¿Se lee de la misma manera un texto en soporte impreso que en un entorno digital?

Para elaborar su respuesta, considere la presencia de hipervínculos, imágenes, gráficos, menús, índices y referencias.

Explique qué recorridos puede realizar el lector en cada soporte y qué decisiones debe tomar durante el proceso de lectura.

8. Analizar críticamente la función de los hipervínculos

Seleccione tres conceptos del texto que podrían convertirse en hipervínculos. Para cada uno:

- Indique a qué información podría conducir.
- Explique por qué sería pertinente incluir ese enlace.
- Determine si su consulta sería necesaria o complementaria para comprender el texto.
- Analice si el hipervínculo favorecería la comprensión o podría producir una dispersión de la atención del lector.

9. Observar qué ocurre cuando se eliminan los paratextos

Seleccione un fragmento y elimine algunos de sus elementos paratextuales, como el título, el subtítulo, las notas o las referencias.

Luego, compare ambas versiones y responda:

- ¿Qué información se pierde?
- ¿Qué resulta más difícil anticipar o comprender?
- ¿Se modifica la interpretación del fragmento?
- ¿Qué permite concluir esta experiencia acerca de la función de los paratextos?

10. Actividad integradora

A partir del análisis realizado, elabore un mapa del recorrido de lectura en el que relacione:

paratexto → expectativa que genera → información textual con la que se vincula → interpretación que favorece

Finalmente, redacte una breve conclusión en la que responda:

¿Por qué los paratextos impresos y digitales no constituyen elementos meramente accesorios, sino que participan en la construcción del sentido y orientan los modos de leer?

Organización de la secuencia

Estas actividades pueden organizarse según los tres momentos del proceso lector:

- Antes de la lectura: observar los paratextos, activar conocimientos previos, anticipar el contenido y formular hipótesis.
- Durante la lectura: relacionar los elementos paratextuales con la información del texto, revisar las hipótesis y establecer relaciones entre sus diferentes partes.
- Después de la lectura: verificar las anticipaciones, analizar la función de los paratextos, comparar los soportes impreso y digital y reflexionar sobre su incidencia en la construcción del sentido.

Actividad N.° 3. Construir significado e inferir

Consignas

A. Comprensión literal o explícita

Responda las siguientes preguntas a partir de información expresada explícitamente en el texto:

1. ¿Qué pregunta le formula el estudiante al profesor y qué situación da origen a ese cuestionamiento?
2. Según Eco, ¿qué función cumplía principalmente la escuela antes de la aparición y expansión de los medios de comunicación masiva?
3. ¿Qué características considera el autor que debe tener una buena clase?
4. ¿Qué tareas le atribuye Eco a la escuela frente a la información y los valores transmitidos por los medios de comunicación?
5. Según el autor, ¿qué operaciones debe aprender a realizar una persona frente a la gran cantidad de información disponible en Internet?

B. Comprensión inferencial

Responda las siguientes preguntas. En cada caso, justifique su interpretación con indicios o información del texto:

1. ¿Por qué Eco afirma que el estudiante dice una “verdad a medias” cuando cuestiona la utilidad del profesor en la época de Internet?
2. ¿Qué diferencia establece el autor entre tener acceso a mucha información y construir conocimiento? Explíquela a partir de diferentes partes del texto.
3. A partir de los ejemplos referidos a su padre, a sí mismo, a sus hijos y a los niños actuales, ¿qué transformación en el acceso al conocimiento intenta mostrar Eco?
4. ¿Qué papel le asigna el autor al profesor ante una información que circula de manera abundante, fragmentaria y desordenada?
5. ¿Por qué puede inferirse que, para Eco, la escuela debe formar lectores y ciudadanos capaces de adoptar una posición crítica frente a los medios e Internet? Fundamente su respuesta con al menos dos ideas del texto.

C. Comprensión macroestructural

1. Formule en una o dos oraciones la idea central o macroestructura del texto. Para hacerlo, tenga en cuenta el interrogante planteado en el título, el problema desarrollado por Eco y la respuesta que construye a lo largo de su argumentación.

Actividad N.° 4. Leer según un propósito

Consigna general: Relea el texto “¿De qué sirve el profesor?” de Umberto Eco teniendo en cuenta, en cada caso, el propósito indicado. Observe cómo el objetivo modifica la información que selecciona y las estrategias que utiliza.

1. Leer para localizar información específica

Propósito: encontrar rápidamente información puntual sin necesidad de recuperar inicialmente todo el contenido.

1. Localice las funciones que Eco atribuye al profesor y a la escuela.
2. Identifique las operaciones que, según el autor, deben realizarse frente a la información proporcionada por Internet.
3. Registre los medios de comunicación que se mencionan a lo largo del texto.
4. ¿En qué fragmento se establece una diferencia entre **informar** y **formar**?

Después de leer: ¿Fue necesario leer todas las partes con la misma atención? Explique.

2. Leer para comprender la argumentación del autor

Propósito: reconstruir qué sostiene Eco y cómo desarrolla su argumentación.

1. ¿Qué problema plantea el interrogante del estudiante al comienzo?
2. ¿Por qué Eco considera que ese estudiante dice una “verdad a medias”?
3. ¿Qué argumentos utiliza para demostrar que la disponibilidad de información no elimina la función del profesor?
4. ¿Qué función cumplen los numerosos ejemplos que aparecen a lo largo del artículo?
5. ¿A qué conclusión llega el autor acerca del papel de la escuela?

Después de leer: formule en una oración **la postura (tesis) que Eco intenta defender**.

3. Leer para estudiar

Propósito: organizar y jerarquizar la información para poder recuperarla posteriormente.

1. Divida el texto en grandes núcleos temáticos y coloque un subtítulo a cada uno.
2. Distinga las **ideas principales** de los ejemplos y datos utilizados para desarrollarlas.
3. Identifique tres conceptos fundamentales y explique la relación que existe entre ellos.
4. Elabore un esquema que represente el recorrido argumentativo del texto.
5. Sin volver al artículo, explique brevemente: **¿por qué sigue siendo necesario el profesor en la época de Internet, según Eco?**

Después de leer: ¿qué hizo para transformar la información del texto en información que pudiera estudiar y recordar?

4. Leer para evaluar críticamente

Propósito: no limitarse a comprender lo que dice el autor, sino analizar y valorar su posición.

1. ¿Qué concepción de **Internet** sostiene Eco? ¿Le atribuye únicamente ventajas o introduce también limitaciones?

2. ¿Qué concepción del **profesor** y de la **escuela** se desprende de su argumentación?
3. ¿Qué afirmaciones del autor considera suficientemente fundamentadas y cuáles podrían discutirse?
4. El texto fue publicado en 2007. ¿Qué afirmaciones considera que sería necesario volver a examinar en el contexto actual?
5. Después de analizar sus argumentos, ¿está de acuerdo con la respuesta que Eco ofrece al interrogante "¿De qué sirve el profesor?"? Fundamente su posición.

Actividad N.° 5. Evaluar como lector

Responda:

¿Aceptaría las afirmaciones del texto solo porque están escritas en un texto académico? ¿Qué necesitaría conocer para evaluar su validez?

Esta última pregunta es importante para introducir una idea que después puede profundizarse: **comprender un texto y evaluar críticamente lo que sostiene son operaciones relacionadas, pero no idénticas**.

¿Cómo se vincula en la actualidad el tema de este texto de Eco con la inteligencia artificial (IA)? Explique su respuesta.

Cierre metacognitivo

Una vez realizadas las cuatro lecturas, compare su experiencia y responda:

¿Leyó realmente el mismo texto cuatro veces de la misma manera? ¿Qué información seleccionó, qué operaciones realizó y en qué aspectos centró su atención según cada propósito?

A partir de su propia práctica usted puede observar que **no existe una única manera de leer; las estrategias y la información que se jerarquiza dependen, entre otros factores, del propósito que orienta la lectura**.

Reflexión

Comparen las tres lecturas.

1. ¿Leyeron de la misma manera?
2. ¿En qué partes se detuvieron en cada caso?
3. ¿Qué información ignoraron en la primera lectura, pero necesitaron en la segunda?

4. ¿Qué demuestra esta experiencia acerca de la relación entre **propósito y estrategia de lectura**?

Actividad N.° 6. ¿Qué hacemos cuando escribimos?

Consigna general. Elabore un texto explicativo breve, de tres o cuatro párrafos, destinado a otros ingresantes, en el que responda: ¿cómo puede repensarse la función del profesor en la enseñanza de la lectura y de la escritura, como también en la construcción y la comunicación del conocimiento en la era de la inteligencia artificial generativa, a partir de las ideas de Umberto Eco en «¿De qué sirve el profesor?»? Para elaborar su explicación, investigue previamente qué es la inteligencia artificial generativa y cuáles son sus posibilidades y limitaciones en la lectura, la escritura y la construcción del conocimiento. Consulte y compare fuentes confiables y actuales, registre sus datos e indique la procedencia de la información que incorpore al texto. Recupere lo trabajado en esta unidad y sus propias experiencias, diferenciando las ideas del material de sus aportes personales. Conserve el plan, el borrador y la versión reformulada para observar su proceso de escritura.

Guía para investigar sobre inteligencia artificial generativa

Realice esta investigación antes de elaborar el plan de escritura. Su propósito es reunir y contrastar información que le permita relacionar las ideas de Eco sobre la función del profesor con el contexto de la IA generativa. Prepare notas de investigación; no es necesario producir un informe adicional ni incorporar toda la información encontrada al texto de tres o cuatro párrafos.

1. **Delimitar las preguntas de investigación.** ¿Qué es la inteligencia artificial generativa y cómo se explica su funcionamiento? ¿En qué se diferencia generar una respuesta de buscar información en Internet? ¿Qué posibilidades y limitaciones señalan las fuentes para su uso en la lectura, la planificación, la redacción y la revisión de textos? ¿Qué plantean sobre la exactitud de las respuestas, los sesgos, la autoría y la privacidad? ¿Qué tareas de orientación y acompañamiento del profesor resultan relevantes en este contexto?
2. **Buscar y seleccionar fuentes.** Consulte al menos tres fuentes de autoría identificable, preferentemente en español: una explicación introductoria, una publicación académica o institucional sobre educación y un análisis de posibilidades y limitaciones. ¿Qué palabras clave necesita combinar para encontrarlas? Puede comenzar con «inteligencia artificial generativa y educación», «IA generativa lectura y escritura académica» y «IA generativa limitaciones y verificación de información». ¿Qué resultados responden a sus preguntas y cuáles se apartan de ellas? Priorice

publicaciones de universidades, organismos educativos y revistas académicas; si consulta documentación de empresas, identifique su finalidad comercial y contrástela con fuentes independientes.

3. **Evaluar y contrastar la información.** ¿Quién firma cada publicación y qué institución la respalda? ¿Cuándo se publicó o actualizó? ¿Presenta evidencias y referencias que pueda consultar? ¿Distingue resultados de investigación, opiniones y mensajes promocionales? ¿En qué coinciden las fuentes y en qué difieren? Si encuentra una afirmación importante, ¿puede corroborarla en otra fuente independiente? No considere suficiente que una página aparezca entre los primeros resultados de búsqueda.
4. **Registrar lo investigado.** Prepare una ficha por fuente con autor o institución, fecha, título, sitio o publicación y dirección web. ¿Qué pregunta responde? ¿Qué idea relevante aporta y con qué evidencia? Sintetícela con sus propias palabras y registre la página o el apartado donde aparece. Si copia una expresión literalmente, use comillas para distinguirla de su síntesis. Anote también dudas, discrepancias y relaciones posibles con la consigna general.
5. **Relacionar la investigación con el texto de Eco.** ¿Qué ideas del artículo sobre informar, formar, seleccionar, evaluar y relacionar información permiten abordar el nuevo contexto? ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra entre el acceso a información en Internet y los usos de la IA generativa descritos en las fuentes? ¿Cómo podrían intervenir los profesores en la enseñanza de la lectura y de la escritura en las situaciones investigadas? Distinga lo que Eco sostiene sobre Internet, lo que afirman las fuentes sobre IA generativa y las relaciones que usted construye; no atribuya al autor afirmaciones sobre esta tecnología que no aparecen en su artículo.
6. **Seleccionar información para escribir.** ¿Qué dos o tres hallazgos contribuyen mejor a responder la consigna general? ¿Qué concepto necesita explicar a otros ingresantes? ¿Qué ejemplo permite relacionar las fuentes con la función del profesor? Incorpore esas decisiones al plan, indique la procedencia de las ideas utilizadas y agregue las referencias de las fuentes citadas al final, fuera de los tres o cuatro párrafos del desarrollo.

Si utiliza una herramienta de IA generativa durante la investigación. Su uso no es obligatorio. Registre el nombre de la herramienta, la fecha, las consultas realizadas y para qué utilizó sus respuestas. Compruebe las afirmaciones y la existencia de las referencias sugeridas mediante la consulta directa de las fuentes originales. No reemplace la lectura de esas fuentes por la respuesta de la herramienta ni ingrese datos personales o información

confidencial. ¿Qué aceptó, modificó o descartó después de verificarlo y por qué? Declare brevemente ese uso al entregar el trabajo.

Antes de escribir: reconocer la propia práctica. ¿Qué hace habitualmente antes de comenzar un texto? ¿Escribe directamente o prepara un esquema? ¿Qué dificultades encuentra al expresar sus ideas? ¿Qué revisa cuando relee lo escrito? Registre sus respuestas para retomarlas al finalizar la actividad.

1. Planificación. Antes de redactar, responda: ¿qué desea explicar y con qué propósito? ¿Qué necesitan saber los destinatarios para comprender su explicación? ¿Qué ideas de la unidad utilizará y cómo se relacionan entre sí? ¿Qué experiencias propias pueden contribuir a explicarlas? Organice un esquema que indique qué presentará en la introducción, qué desarrollará en cada párrafo y cómo cerrará el texto. ¿Qué información seleccionará y cuál dejará de lado según el propósito establecido?

2. Redacción. Escriba un primer borrador de tres o cuatro párrafos a partir del plan y de sus notas de investigación. Presente el interrogante sobre la función del profesor en la era de la inteligencia artificial generativa y explique brevemente este concepto a partir de las fuentes consultadas. Relacione las ideas pertinentes de Eco con los hallazgos seleccionados sobre las posibilidades y limitaciones de esta tecnología en la enseñanza de la lectura y de la escritura y en la construcción y la comunicación del conocimiento. Incluya un ejemplo de sus experiencias o una situación posible, identificada como tal, que ayude a comprender esa relación. Exprese las ideas con sus propias palabras e indique su procedencia: distinga lo que sostiene Eco sobre Internet, lo que afirman las fuentes sobre IA generativa y sus aportes personales. Agregue al final las referencias de las fuentes citadas, fuera de los tres o cuatro párrafos. Durante la redacción, pregúntese: ¿cada párrafo contribuye a responder la consigna general? ¿Cómo se conecta con el anterior? ¿Integro lo investigado a la explicación o solo enumero información? ¿Mi texto resulta comprensible para otros ingresantes? Si surgen dudas o nuevas ideas, vuelva al plan o a las fuentes y registre los ajustes necesarios.

3. Revisión. Relea el borrador y contraste su contenido con el artículo de Eco y las fuentes investigadas: ¿responde al interrogante de la consigna general? ¿Explica qué es la IA generativa y relaciona sus posibilidades y limitaciones con la función del profesor en la enseñanza de la lectura y de la escritura y en la construcción y la comunicación del conocimiento? ¿La información incorporada está respaldada por las fuentes consultadas y conserva su sentido y sus matices? ¿Distingue las ideas de Eco, los aportes de las otras fuentes y sus propias interpretaciones, sin atribuir al autor afirmaciones sobre IA generativa que no aparecen en el artículo? ¿Indica la procedencia de las ideas y presenta las referencias correspondientes? ¿El ejemplo contribuye a explicar las relaciones planteadas? ¿Las ideas

siguen un orden comprensible para otros ingresantes? ¿Hay información insuficiente, repetida o ajena al tema? Luego, examine la expresión: ¿los referentes son claros? ¿Los conectores expresan adecuadamente las relaciones entre las ideas? ¿La puntuación facilita la comprensión? ¿La concordancia y la ortografía son adecuadas? Compruebe que el desarrollo tenga tres o cuatro párrafos y, si utilizó IA durante la investigación, que haya verificado sus respuestas y declarado su uso. Marque los problemas encontrados y anote qué necesita modificar y por qué.

4. Reformulación. Produzca una nueva versión a partir de la revisión. Reorganice, amplíe, suprima o reescriba los pasajes necesarios para explicar con mayor precisión cómo puede repensarse la función del profesor en la era de la IA generativa, articulando las ideas de Eco con lo investigado. Si detectó información insuficiente, imprecisa o no corroborada, vuelva a las fuentes antes de modificar el texto. Mantenga la fidelidad a las ideas de cada fuente, diferencie sus aportes personales y ajuste las indicaciones de procedencia y las referencias. Revise el ejemplo y las conexiones entre los párrafos para que contribuyan a explicar el papel del profesor en la enseñanza de la lectura y de la escritura y en la construcción y la comunicación del conocimiento. Compare ambas versiones: ¿qué modificó y por qué? ¿Cómo mejoró la integración de lo investigado? ¿Cómo ayudan esos cambios a responder la consigna y a facilitar la comprensión de otros ingresantes? Seleccione dos modificaciones relevantes y justifíquelas. Presente la versión final de tres o cuatro párrafos con un título adecuado y las referencias al final; conserve las notas de investigación, el plan y el borrador.

Cierre metacognitivo. Retome sus respuestas iniciales y compare las notas de investigación, el plan, el borrador y la versión final. ¿Qué comprendió mejor sobre la IA generativa y la función del profesor al investigar y escribir? ¿Qué relaciones construyó entre las ideas de Eco y las fuentes consultadas que no había advertido durante la lectura inicial? ¿Qué criterios utilizó para seleccionar y contrastar información? ¿Cómo distinguió las ideas de las fuentes de sus aportes personales? ¿En qué momentos volvió a investigar, a consultar el artículo o a modificar el plan? ¿Por qué revisar no consiste únicamente en corregir la normativa? ¿Qué decisiones le permitieron elaborar una explicación fundamentada y comprensible para otros ingresantes? Si utilizó una herramienta de IA generativa, ¿qué aceptó, modificó o descartó después de verificar sus respuestas y por qué? A partir de su experiencia, explique cómo se articulan la investigación, la lectura y la escritura para construir y comunicar conocimiento, y por qué la planificación, la redacción, la revisión y la reformulación pueden retomarse durante el proceso, en lugar de realizarse una sola vez en un orden fijo.

ANEXO TEÓRICO

LOS PARATEXTOS

El estudio de estos interesa solamente para que se comprenda **qué información aportan y cómo orientan la construcción del sentido**.

Los paratextos impresos y digitales

Cuando leemos un texto, no nos encontramos únicamente con palabras organizadas en párrafos. Alrededor del texto principal aparecen otros elementos, como el **título, los subtítulos, los intertítulos, el índice, las notas, los gráficos, las referencias o los hipervínculos**. Estos elementos reciben el nombre de **paratextos**.

Los paratextos **acompañan al texto principal y orientan su lectura**. Permiten anticipar de qué tratará, reconocer cómo está organizada la información, identificar qué contenidos son más importantes, aclarar conceptos, ampliar información o conocer las fuentes utilizadas.

Por eso, observar los paratextos constituye una **estrategia de lectura**. Antes de comenzar a leer detenidamente, permiten formular hipótesis sobre el contenido. Durante la lectura, ayudan a establecer relaciones entre las diferentes partes. Después de leer, pueden contribuir a reconstruir la organización y el sentido global del texto.

1. El título

El **título** identifica el texto y orienta acerca de su tema. Puede presentar directamente el contenido o formularlo de una manera que despierte la curiosidad y requiera una interpretación.

Por ejemplo:

¿De qué sirve el profesor?

Antes de leer el artículo, esta pregunta permite anticipar que se reflexionará sobre **la función del docente**. Sin embargo, todavía no sabemos qué respuesta ofrecerá el autor. La lectura permitirá confirmar, modificar o ampliar nuestra hipótesis inicial.

2. El subtítulo

El **subtítulo** acompaña al título y agrega información que permite precisar, explicar o ampliar lo que este anuncia.

Por ejemplo:

¿De qué sirve el profesor?

La función docente ante el desafío de seleccionar y evaluar la información disponible en Internet.

El subtítulo permite formular una hipótesis más precisa: el texto no tratará simplemente de los profesores, sino de **su función frente a las nuevas posibilidades de acceso a la información**.

3. Los intertítulos

Los **intertítulos** aparecen en el interior de un texto y permiten organizarlo en diferentes apartados. Indican cambios o avances en el desarrollo del tema y ayudan al lector a reconocer su estructura.

Por ejemplo:

De transmitir información a enseñar a interpretarla

Internet y el arte de seleccionar la información

Estos intertítulos permiten anticipar qué aspecto del tema será desarrollado a continuación y ayudan a reconocer las diferentes etapas de la argumentación.

4. El índice

El **índice** presenta de manera ordenada las partes o secciones que componen una obra o un documento. Permite obtener una visión general de su organización y localizar rápidamente determinada información.

Por ejemplo:

LA NACIÓN — Índice de la edición impresa (ejemplo ficticio; páginas ilustrativas)

1. Información general ..... pp. 2–7
2. Exterior ..... pp. 8–11
3. Opinión ..... pp. 12–15
   ¿De qué sirve el profesor? — Umberto Eco ..... p. 13
4. Cultura ..... pp. 16–19
5. Deportes ..... pp. 20–24

Antes de leer el texto completo, este índice permitiría anticipar **qué temas serán tratados y en qué orden**.

5. Los hipervínculos

Los **hipervínculos** son característicos de los textos digitales. Son enlaces que permiten pasar desde un texto hacia otra información relacionada: otra página, un documento, una imagen, un video, una definición u otro sector del mismo texto.

Por ejemplo, si en un artículo digital encontramos:

La información disponible en **Internet** ha modificado algunas prácticas de lectura.

La palabra *Internet* podría contener un hipervínculo que condujera a información complementaria.

A diferencia de la lectura exclusivamente lineal, los hipervínculos permiten construir **diferentes recorridos de lectura**. El lector debe decidir si continúa leyendo el texto principal o si sigue el enlace para ampliar la información.

6. Los gráficos

Los **gráficos** presentan información mediante recursos visuales. Pueden representar datos, comparaciones, procesos o relaciones entre conceptos.

Por ejemplo:

acceso a la información → selección → evaluación → relación entre conocimientos → construcción de sentido

Un recurso de este tipo permite visualizar sintéticamente relaciones que el texto desarrolla mediante palabras.

Es importante no considerar el gráfico como un elemento decorativo: **también debe leerse e interpretarse y ponerse en relación con el texto verbal**.

7. Las notas

Las **notas** proporcionan una aclaración o información complementaria relacionada con algún elemento del texto. Pueden aparecer al pie de página, al final del texto o, en los entornos digitales, mediante ventanas o enlaces desplegables.

Por ejemplo:

Solo sabía de la India lo que había leído en Salgari.[1]

[1] **Emilio Salgari:** escritor italiano conocido especialmente por sus novelas de aventuras.

La nota ayuda al lector que desconoce esa información a comprender mejor la referencia sin recargar el desarrollo del texto principal.

8. Las referencias

Las **referencias** permiten identificar las fuentes utilizadas o citadas: libros, artículos, capítulos, páginas web, informes, entre otras. Proporcionan los datos necesarios para reconocer y localizar esas fuentes.

Por ejemplo:

Eco, U. (2007). “¿De qué sirve el profesor?” *La Nación*.

En los textos académicos, las referencias son especialmente importantes porque permiten **reconocer las fuentes en las que se apoya un escrito y recuperar los materiales consultados**.

Los paratextos participan en la construcción del sentido

Los paratextos **no son elementos accesorios ni meramente decorativos**. Intervienen activamente en el proceso de comprensión porque orientan al lector acerca de **qué leer, cómo está organizado el texto, qué información es relevante, qué relaciones pueden establecerse y dónde puede ampliarse o verificarse lo leído**.

Por eso, frente a cualquier texto académico, tanto impreso como digital, es conveniente que antes de comenzar una lectura detenida **observe sus paratextos y se pregunte qué información le proporcionan**.

Una buena estrategia inicial consiste en preguntarse:

¿Qué puedo anticipar sobre el texto antes de leerlo a partir de sus paratextos?

Esta pregunta transforma la observación de títulos, subtítulos, imágenes, índices o enlaces en una verdadera **estrategia de comprensión lectora**.

¿Qué significa leer en la universidad?

Ingresar en la universidad supone encontrarse con nuevas formas de leer, estudiar y construir conocimiento. Los artículos científicos, capítulos de libros, ensayos y otros textos académicos pueden presentar conceptos especializados, explicaciones complejas, diferentes voces, argumentos y modos de organizar la información que requieren nuevas estrategias de lectura.

Por esta razón, no debemos considerar que aprender a leer termina en la escuela secundaria. Carlino (2005) señala que leer y escribir son actividades centrales en la educación superior y cuestiona la idea de que constituyan habilidades generales que puedan transferirse de manera automática a cualquier ámbito. Cada campo del conocimiento presenta particularidades y, por ello, aprender una disciplina supone también aproximarse a sus formas de leer, escribir y construir conocimiento. Lea y Street (1998), desde el enfoque de las literacidades académicas, también destacan que aprender en la educación superior implica familiarizarse con nuevas maneras de comprender, interpretar y organizar el conocimiento.

Esto es especialmente relevante para quienes ingresan en carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciaturas en Lenguas Extranjeras o la carrera de Español como Lengua Materna y Extranjera. La formación universitaria exigirá leer diferentes tipos de textos y

aprender a analizarlos teniendo en cuenta no solo su contenido, sino también cómo están construidos, cómo se relacionan sus ideas y qué posiciones expresan. Por eso, comprender un texto supone trabajar con el vocabulario, la gramática, la organización de la información, los conectores, las inferencias, las voces del discurso y el contexto en el que ese texto adquiere sentido.

En síntesis, leer en la universidad significa comprender, relacionar, inferir, interpretar y evaluar información para aprender y construir conocimiento. Es un proceso que se desarrolla progresivamente. Ingresar en la universidad significa, por tanto, comenzar a formar parte de una nueva comunidad académica y aprender también sus maneras particulares de leer.

Entonces, ¿qué es la lectura en el nivel universitario?

La lectura en el nivel universitario es una práctica cognitiva, lingüística, discursiva, social y cultural mediante la cual el estudiante construye significados a partir de la interacción entre el texto, sus conocimientos previos, y el contexto académico y disciplinar. Supone comprender información explícita e implícita, realizar inferencias, reconocer la organización textual y las relaciones discursivas, interpretar las posiciones y voces presentes en los textos, evaluar críticamente argumentos y fuentes, y apropiarse progresivamente de los modos particulares de leer y construir conocimientos propios de cada comunidad disciplinar.

Es una práctica que comienza antes de la universidad, pero que debe continuar enseñándose en ella, porque cada comunidad académica y disciplinar desarrolla géneros, formas de razonamiento, convenciones y modos específicos de construir conocimiento.

En síntesis, leer en la universidad no es solo comprender lo que un texto dice, sino aprender a construir, interpretar, relacionar y evaluar conocimiento mediante los modos de leer propios de una comunidad académica y disciplinar.

Los componentes de una situación de lectura

Una situación de lectura comprende el propósito, el destinatario, el soporte y el contexto de circulación del texto. El propósito es la finalidad con la que se lee, como informarse, aprender un tema, resolver una consigna, comparar información, evaluar argumentos o realizar una investigación. El destinatario es el público al que se dirige el escrito: un artículo científico se orienta a especialistas; un manual de estudio, a estudiantes; y una nota periodística, al público general. Esta orientación influye en el vocabulario, el nivel de especialización y la organización del contenido. El soporte es el medio material o digital en el que circula el texto: puede ser impreso, como los libros, las revistas, los diarios y los folletos, o digital, como los sitios web,

los blogs, las revistas electrónicas, los libros digitales y las redes académicas. Por último, el contexto de circulación es el ámbito en el que el texto se produce y utiliza, que puede ser académico, científico, profesional, institucional o periodístico.

La oración y el enunciado como unidades de organización del discurso

El enunciado

Cuando usamos la lengua para comunicarnos, producimos **enunciados**. Un enunciado es una unidad de comunicación que posee sentido en una situación determinada. Puede estar constituido por una oración, pero también puede presentarse sin un verbo conjugado.

Por ejemplo:

Los estudiantes comenzaron las clases esta semana.

Es un enunciado y, al mismo tiempo, una oración, porque contiene un verbo conjugado, **comenzaron**, alrededor del cual se organiza una estructura sintáctica.

En cambio:

¡Qué buena noticia!

también constituye un enunciado con sentido completo en una determinada situación comunicativa, aunque no presenta un verbo conjugado. Es, por lo tanto, un **enunciado no oracional**.

Otros ejemplos:

¡Atención!
Demasiado tarde.

Una excelente oportunidad.

¿Preparados para el examen?

El significado de estos enunciados se completa en relación con la **situación en la que aparecen**.

Compare:

¡Silencio!

En un aula, este enunciado puede comprenderse como un pedido para que los estudiantes dejen de hablar. No necesita expresar *Les pido que hagan silencio* para resultar comunicativamente interpretable.

La oración

La **oración** es una unidad sintáctica en la que se establece una relación de **predicación**. En su estructura prototípica pueden reconocerse un grupo nominal, que generalmente funciona como sujeto, y un grupo verbal, que funciona como predicado.

Observe:

Los nuevos estudiantes comenzaron el curso.

Podemos reconocer:

Los nuevos estudiantes → grupo nominal / sujeto.

comenzaron el curso → grupo verbal / predicado.

La oración puede ampliarse si se incorporan diferentes elementos:

Los nuevos estudiantes de la Facultad comenzaron el curso introductorio esta semana.

La estructura básica continúa siendo reconocible, pero los grupos que la componen se han enriquecido y aportan información más amplia y precisa.

Por eso, estudiar la oración no consiste solamente en **señalar sujeto y predicado**. Permite comprender cómo se organiza lingüísticamente la información que queremos comunicar.

Enunciado y oración no son sinónimos

Conviene recordar esta diferencia:

- El **enunciado** se considera desde su función comunicativa: transmite un sentido en una situación determinada.
- La **oración** se reconoce por su organización sintáctica y por la relación de predicación que se establece en ella.
- Una oración puede funcionar como enunciado, pero **no todos los enunciados presentan estructura oracional**.

El verbo y el sustantivo: características y funciones en los textos

El sustantivo

El **sustantivo** es una clase de palabra que permite nombrar o designar entidades de muy diversa naturaleza: personas, objetos, lugares, fenómenos, sentimientos, conceptos,

acontecimientos, entre otras posibilidades. Constituye el **núcleo del grupo nominal** y presenta propiedades de género y número.

Por ejemplo:

La lectura requiere atención.

El sustantivo **lectura** constituye el núcleo del grupo nominal **la lectura**.

El grupo puede ampliarse:

La lectura atenta requiere tiempo.

Y todavía podemos agregar información:

La lectura atenta de textos académicos requiere tiempo y práctica.

El núcleo sigue siendo **lectura**, pero los otros elementos permiten precisar de qué lectura estamos hablando.

¿Qué función tiene el sustantivo en los textos?

Los sustantivos son fundamentales para **introducir y construir aquello de lo que hablamos**: personas, objetos, hechos, ideas o conceptos. Además, pueden participar en diferentes funciones sintácticas. El material señala, entre otras, las de sujeto, complemento directo, complemento indirecto y atributo.

Compare:

La profesora explicó el tema.

Los estudiantes analizaron **el texto**.

En el primer enunciado, *profesora* es el núcleo del grupo nominal que desempeña la función de sujeto. En el segundo, *texto* es el núcleo del grupo nominal que funciona como complemento directo.

El verbo

El **verbo** es una clase de palabra fundamental para la construcción de la oración. Constituye el **núcleo del predicado** y expresa eventos que pueden interpretarse como acciones, procesos, estados o situaciones. Además, presenta información gramatical de persona, número, tiempo y modo.

Observe:

Los estudiantes **leen** el artículo.

La forma **leen** aporta diferentes informaciones:

- se refiere a una tercera persona;
- presenta número plural;
- sitúa el evento en presente;
- constituye el núcleo alrededor del cual se organiza el predicado.

Podemos enriquecerlo:

Los estudiantes **leen atentamente el artículo de Umberto Eco durante la clase**.

El núcleo sigue siendo **leen**, pero alrededor del verbo se incorporan diferentes elementos que completan y precisan la información.

Se pueden distinguir diferentes clases de verbos, entre ellos **copulativos, predicativos, pronominales e impersonales**. Los predicativos pueden, a su vez, presentar diferentes comportamientos según los complementos con los que se construyen.

Por ejemplo:

Ana **es** estudiante.

Ana **leyó** el artículo.

Ana **se arrepintió** de su decisión.

Llueve intensamente.

Sin embargo, para comprender el funcionamiento del verbo en los textos, resulta especialmente importante reconocer que **el verbo organiza la predicación** y establece relaciones con otros componentes del enunciado.

Los grupos nominales y verbales

Las palabras no suelen aparecer aisladas en los textos. Se organizan formando **grupos o construcciones** alrededor de un elemento central denominado **núcleo**.

El grupo nominal

El **grupo nominal (GN)** tiene como núcleo un sustantivo y puede incorporar diferentes elementos que lo determinan, modifican o complementan, como determinantes, adjetivos, grupos preposicionales y aposiciones.

Podemos observar cómo se construye progresivamente:

estudiantes

los estudiantes

los nuevos estudiantes

los nuevos estudiantes de la Facultad de Lenguas

El núcleo permanece:

estudiantes

pero cada expansión incorpora información y permite construir una referencia más precisa.

En:

Los nuevos estudiantes de la Facultad de Lenguas realizaron la actividad.

podemos reconocer:

- **estudiantes**: núcleo;
- **los**: determinante;
- **nuevos**: modificador adjetival;
- **de la Facultad de Lenguas**: grupo preposicional que complementa al sustantivo.

El grupo nominal no necesariamente funciona como sujeto. Puede desempeñar diferentes funciones dentro de la oración.

El grupo verbal

El **grupo verbal (GV)** se organiza alrededor de un verbo, que constituye su núcleo. A partir de él pueden aparecer diferentes complementos que permiten precisar participantes, circunstancias y características del evento expresado.

Observe nuevamente el procedimiento de expansión:

leyeron

leyeron el artículo

leyeron atentamente el artículo

leyeron atentamente el artículo durante la clase

leyeron atentamente el artículo durante la clase para resolver la actividad

El núcleo continúa siendo **leyeron**, pero la información se amplía progresivamente.

Si construimos el enunciado completo:

Los estudiantes del curso de ingreso leyeron atentamente el artículo durante la clase.

encontramos dos grandes grupos:

Los estudiantes del curso de ingreso → grupo nominal.

leyeron atentamente el artículo durante la clase → grupo verbal.

¿Qué aportan los grupos nominales y verbales a la construcción de los enunciados?

Los dos grupos cumplen funciones diferentes pero complementarias.

El **grupo nominal** permite construir y precisar los referentes acerca de los cuales se habla:

Los textos

Los textos académicos

Los textos académicos universitarios

Los textos académicos universitarios de circulación científica

Cada expansión restringe y precisa progresivamente el referente.

El **grupo verbal**, por su parte, permite desarrollar la predicación:

presentan
presentan información

presentan información especializada

presentan información especializada mediante diferentes recursos lingüísticos

Se debe enfatizar en que mediante la combinación y expansión de grupos nominales y verbales pueden construirse enunciados de diferente complejidad.

Por ejemplo, a partir de:

Los estudiantes leen.

podemos construir:

Los estudiantes ingresantes leen textos.

y posteriormente:

Los estudiantes ingresantes de la Facultad de Lenguas leen textos académicos durante el curso de nivelación.

La expansión no consiste simplemente en **hacer más larga una oración**. Cada elemento incorporado agrega, delimita o precisa información.

Una idea central para los ingresantes

La gramática adquiere mayor sentido cuando permite comprender **cómo están construidos los textos y cómo determinadas elecciones lingüísticas producen diferentes efectos de significado**.

Por eso, al leer y escribir conviene preguntarse:

¿De quién o de qué se está hablando?

¿Qué se dice acerca de ese referente?

¿Cuál es el núcleo de cada grupo?

¿Qué información agregan sus expansiones?

¿Cómo contribuyen esas elecciones a construir el sentido del enunciado y del texto?

De esta manera, el estudio del **sustantivo, el verbo, la oración y los grupos nominales y verbales** deja de ser una clasificación aislada de formas gramaticales y se integra al aprendizaje de la **lectura, la comprensión y la producción de textos en el ámbito universitario**.

Actividades

Oración, enunciado y grupos sintácticos

1. Oración y enunciado

Actividad N.° 1. Reconocer enunciados y oraciones

Relea los siguientes fragmentos del texto:

a) «Entonces, ¿de qué sirven hoy los profesores?»
b) «El estudiante decía una verdad a medias».
c) «Almacenar nueva información [...] es algo de lo que todo el mundo es capaz».
d) «Esa es la diferencia entre los que han cursado estudios regularmente [...] y los autodidactas».

1. **Determine cuáles constituyen oraciones.**
2. **Identifique los verbos conjugados que reconoce en cada una.**
3. **Explique qué información comunica cada enunciado en el contexto del artículo.**

4. **Determine qué relación establece cada fragmento con las ideas desarrolladas antes y después.**

2. El verbo y la organización de la información

Actividad N.° 2. Reconocer los verbos

Relea:

«Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten».

1. **Identifique los verbos conjugados.**
2. **Determine cuál es el sujeto de cada uno.**
3. **Observe especialmente los verbos informar, transmitir y discutir. ¿Qué acciones o procesos expresan en el contexto?**
4. **Explique qué oposición establece el autor entre lo que hacen los medios y lo que debe hacer la escuela.**
5. **¿Por qué los verbos resultan importantes para construir esa oposición?**

3. Cambiar los verbos y observar el sentido

Actividad N.° 3

Considere nuevamente:

«Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores».

Sustituya informan y transmiten por otros verbos que puedan resultar adecuados al contexto.

Luego:

1. **Compare el enunciado original con su nueva versión.**
2. **Explique qué modificaciones de significado producen los verbos elegidos.**
3. **Determine si la sustitución conserva completamente la idea expresada por el autor o introduce un significado diferente.**

4. El sustantivo en la construcción de los referentes

Actividad N.° 4

Lea:

«Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten».

1. **Identifique los sustantivos.**
2. **Determine cuáles funcionan como núcleo de grupos nominales.**
3. **Observe particularmente medios, valores y escuela. ¿Qué referentes introducen en la argumentación?**
4. **Explique qué relación se establece entre esos referentes en el enunciado.**

5. Sustantivos y construcción del tema

Actividad N.° 5

Localice en el artículo sustantivos relacionados con los siguientes campos:

- educación y enseñanza;
- medios de comunicación;
- tecnologías e información;
- conocimiento.

Luego:

1. **Agrupe los sustantivos encontrados según esos campos.**
2. **Determine cuál de los campos tiene mayor importancia en la argumentación.**
3. **Seleccione cinco sustantivos que considere especialmente relevantes para comprender el tema del artículo.**
4. **Justifique su selección.**

6. Los grupos nominales

Actividad N.° 6. Reconocer núcleos y expansiones

Analice los siguientes grupos extraídos o construidos a partir de expresiones del texto:

a) el estudiante
b) los mismos profesores
c) los medios de difusión masivos
d) la información que transmiten los medios
e) la discusión sobre lo que se aprende en la escuela
f) la Gran Madre de todas las enciclopedias

Para cada caso:

1. **Identifique el núcleo del grupo nominal.**
2. **Reconozca los elementos que acompañan al núcleo.**
3. **Explique qué información aportan esos elementos.**
4. **Suprima las expansiones cuando sea posible y compare el resultado con la construcción original.**
5. **¿Qué información se pierde?**

7. Expandir grupos nominales

Actividad N.° 7

Parta de los siguientes grupos nominales relacionados con el artículo:

la escuela
los profesores
la información
Internet
los medios

Expanda cada uno incorporando información coherente con las ideas desarrolladas en el artículo.

Por ejemplo, puede incorporar determinantes, adjetivos o construcciones que permitan precisar el referente.

Luego:

1. **Señale el núcleo de cada grupo.**
2. **Identifique las expansiones agregadas.**
3. **Explique de qué manera las expansiones permiten construir un referente más preciso.**

4. **Utilice dos de los grupos nominales obtenidos en enunciados que sinteticen alguna idea del artículo.**

8. Los grupos verbales

Actividad N.° 8

Observe el siguiente fragmento:

«Internet le dice "casi todo", salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información».

1. **Identifique las formas verbales.**
2. **Determine cuál es el verbo conjugado que organiza el enunciado.**
3. **Reconozca la serie de infinitivos.**
4. **¿Qué relación de significado existe entre buscar, filtrar, seleccionar, aceptar y rechazar?**
5. **Explique por qué esa enumeración resulta particularmente importante para la postura que desarrolla el autor acerca de Internet y la educación.**

9. Expandir el grupo verbal

Actividad N.° 9

Parta del siguiente enunciado:

El profesor enseña.

Expanda progresivamente el grupo verbal de modo que permita responder:

- **¿qué enseña?;**
- **¿a quién?;**
- **¿cómo?;**
- **¿para qué?**

Construya finalmente una oración más compleja que sea coherente con la concepción del profesor que se desarrolla en el artículo.

Compare:

El profesor enseña.

con la oración que usted produjo.

Explique qué información agregó y qué modificaciones produjo en el significado original.

10. Grupo nominal y grupo verbal

Actividad N.° 10

Analice:

«Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores».

1. **Identifique el grupo nominal que funciona como sujeto.**
2. **Señale su núcleo.**
3. **Determine qué elementos amplían o modifican ese núcleo.**
4. **Identifique el grupo verbal.**
5. **Reconozca sus núcleos verbales.**
6. **Explique qué información aporta cada grupo a la construcción del enunciado.**

11. De una estructura simple a una estructura más informativa

Actividad N.° 11

Considere:

La escuela enseña.

Expanda primero el grupo nominal y después el grupo verbal, teniendo en cuenta las ideas desarrolladas en «¿De qué sirve el profesor?».

Realice al menos tres expansiones sucesivas:

Primera versión:
La escuela enseña.

Segunda versión:

.....

Tercera versión:

.....

Versión final:

.....

Luego, explique:

1. **qué información agregó al grupo nominal;**
2. **qué información incorporó al grupo verbal;**
3. **cómo fue modificándose el sentido del enunciado;**
4. **cuál de las versiones expresa con mayor precisión la concepción de la escuela planteada en el artículo.**

12. Observar qué ocurre cuando se reducen los grupos

Actividad N.° 12

Considere este fragmento:

«una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera».

Reduzca los grupos nominales a sus núcleos siempre que sea posible.

Compare posteriormente las dos versiones.

1. **¿Qué información se pierde?**
2. **¿Qué elementos permiten precisar de qué tipo de confrontación y de qué tipo de discusión habla el autor?**
3. **¿La versión reducida conserva el sentido completo?**
4. **¿Qué demuestra esta transformación acerca de la función de las expansiones de los grupos nominales?**

13. Gramática y construcción del sentido

Actividad N.° 13

Relea:

«Pero decidir qué es lo que vale la pena recordar y qué no es un arte sutil».

1. **Identifique los verbos.**
2. **Reconozca los sustantivos.**
3. **Determine qué acción se presenta como especialmente compleja.**
4. **Explique qué relación mantiene este enunciado con la reflexión anterior sobre la cantidad de información disponible.**
5. **Formule con sus propias palabras la idea que expresa el enunciado manteniendo su sentido.**
6. **Compare ambas formulaciones y observe qué elecciones gramaticales tuvo que modificar.**

14. Actividad integradora de lectura y gramática

Actividad N.° 14

Seleccione un párrafo de «¿De qué sirve el profesor?» que considere especialmente importante para comprender la postura de Umberto Eco.

Realice las siguientes actividades:

1. **Explique brevemente cuál es la idea principal del párrafo.**
2. **Delimite los enunciados que lo componen.**
3. **Seleccione dos oraciones.**
4. **Identifique sus verbos conjugados.**
5. **Reconozca los grupos nominales que funcionan como sujetos.**
6. **Identifique el núcleo de cada grupo nominal.**
7. **Reconozca los grupos verbales y sus respectivos núcleos.**
8. **Seleccione un grupo nominal expandido y suprima sus expansiones.**
9. **Seleccione un grupo verbal y reduzca la información que lo acompaña.**
10. **Compare las versiones originales con las modificadas y explique qué información se pierde y cómo se modifica la construcción del sentido.**

15. Actividad final de producción

A partir de la lectura completa del artículo, responda:

Según Umberto Eco, ¿qué función debería cumplir el profesor en un contexto caracterizado por la abundancia de información?

Escriba un párrafo breve en el que:

- **formule claramente su respuesta;**
- **utilice al menos tres oraciones;**
- **emplee grupos nominales expandidos que permitan precisar los referentes;**
- **construya grupos verbales que aporten información suficiente;**
- **utilice sustantivos y verbos vinculados con las ideas centrales del artículo.**

Finalmente, seleccione una de las oraciones que escribió, identifique el grupo nominal sujeto y el grupo verbal predicado, señale sus respectivos núcleos y explique qué información aportan sus expansiones.

Unidad n.º 2. La organización de la información en los textos

La lectura como proceso de comprensión. Selección de la información relevante mediante estrategias de supresión, generalización y construcción.

El reconocimiento del tema y la elaboración de resúmenes breves.

La referencia y la correferencia como mecanismos de cohesión: sustitución y reiteración controlada.

Temas lingüísticos asociados que se trabajarán con Gramática del Español

- La elipsis nominal y verbal como procedimientos de cohesión y de recuperación de información.
- Las oraciones con sujeto expreso, tácito y desinencial. Sujeto y predicado.
- Las convenciones de puntuación que favorecen la segmentación y la comprensión textual: punto y seguido, punto y aparte, punto y coma, coma y dos puntos. El empleo de mayúsculas y minúsculas.
- Los pronombres, los determinantes y los demostrativos como recursos de referencia y cohesión.

La lectura como proceso de comprensión

Leer no consiste únicamente en reconocer palabras, comprender oraciones aisladas o recuperar información explícita. Comprender un texto supone construir una representación de su significado, relacionar las distintas informaciones entre sí, distinguir lo principal de lo secundario y reconocer cuál es el sentido global que se desarrolla.

Durante la lectura, no toda la información tiene la misma importancia. Algunos datos resultan indispensables para comprender el texto; otros explican, ejemplifican, detallan o amplían las ideas principales.

Por ello, un lector competente realiza distintas operaciones de selección y reducción de la información. Entre ellas se encuentran la supresión, la generalización y la construcción. Estas operaciones permiten pasar de informaciones particulares a otras más globales y contribuyen a reconocer la idea central de un párrafo, de un apartado o de un texto completo.

1. La supresión: ¿qué información puedo omitir?

La supresión consiste en eliminar mentalmente aquella información que no resulta necesaria para comprender el sentido global del texto. Pueden suprimirse, según el contexto, ciertos detalles, ejemplos, caracterizaciones o explicaciones cuando estos no son indispensables para reconstruir la idea principal.

Esto no significa que la información suprimida carezca de significado o sea innecesaria en el texto. Significa que, para construir una representación más global, el lector reconoce que determinados datos poseen menor jerarquía que otros.

Ejemplo

Lea:

Los estudiantes ingresaron temprano al aula. Algunos llevaban libros, otros habían traído sus computadoras y varios tenían cuadernos y apuntes. A las ocho comenzó la clase.

Si el propósito es recuperar la información central, algunos detalles pueden omitirse:

Los estudiantes ingresaron al aula y comenzó la clase.

La enumeración de los materiales que llevaban los estudiantes aporta información, pero no resulta imprescindible para comprender el acontecimiento principal.

En «¿De qué sirve el profesor?», Eco menciona diferentes lugares, acontecimientos y conocimientos que distintas generaciones adquirieron a través de la literatura, la radio, la televisión o Internet.

Si el lector necesita reconstruir la idea central de ese desarrollo, no necesita conservar mentalmente cada uno de los ejemplos particulares. Puede reconocer que todos ellos contribuyen a una idea más relevante:

Los medios de comunicación y las tecnologías transformaron las formas de acceder a la información.

La supresión permite, entonces, evitar que los numerosos detalles impidan reconocer qué idea están ayudando a desarrollar.

2. La generalización: ¿qué tienen en común estas informaciones?

La generalización consiste en sustituir una serie de elementos particulares por un concepto o expresión de significado más general que los incluya. De esta manera, varias informaciones pueden quedar comprendidas dentro de una categoría más amplia.

Ejemplo

En la biblioteca había novelas, diccionarios, manuales, enciclopedias y libros de historia.

La enumeración puede generalizarse mediante una expresión que reúna esos elementos:

En la biblioteca había diferentes tipos de libros.

La información particular se reduce, pero se conserva el rasgo común que permite comprenderla globalmente.

Otro ejemplo

Los estudiantes buscaron artículos, consultaron diccionarios, revisaron enciclopedias y leyeron diferentes páginas especializadas.

Podemos generalizar:

Los estudiantes consultaron diversas fuentes de información.

La expresión fuentes de información permite reunir elementos diferentes bajo una categoría más general.

En el texto de Umberto Eco, el autor menciona:

radio, televisión, cine e Internet

Para comprender globalmente el desarrollo argumentativo, el lector puede reunir algunos de esos elementos bajo categorías más generales, por ejemplo:

medios de comunicación y tecnologías de acceso a la información

Lo importante es advertir que generalizar no significa elegir una palabra cualquiera. La nueva expresión debe abarcar adecuadamente las informaciones particulares y conservar aquello que resulte necesario para comprender el texto.

3. La construcción: ¿qué idea global puedo formular?

La construcción constituye una operación más compleja. El lector integra distintas informaciones del texto y formula una nueva proposición que las engloba y representa su significado global. No se limita, por lo tanto, a eliminar información ni a sustituir varias palabras por un término general.

Ejemplo

Lea:

Lucía buscó información en diferentes páginas. Comparó los datos encontrados, verificó quiénes eran sus autores, descartó dos sitios poco confiables y seleccionó finalmente tres artículos académicos.

El lector podría construir una proposición más global:

Lucía evaluó y seleccionó críticamente la información que encontró.

Esta oración no aparece necesariamente formulada de ese modo en el texto original. Es el lector quien la construye integrando varias acciones particulares.

Esta característica es fundamental: para comprender, el lector no solamente recupera información. También produce una formulación global a partir de las relaciones que establece entre las distintas informaciones del texto.

4. Construcción y comprensión en «¿De qué sirve el profesor?»

Esta estrategia resulta especialmente importante para comprender la argumentación de Eco.

En distintos momentos del artículo aparecen ideas relacionadas con:

- la enorme cantidad de información disponible en Internet;
- la necesidad de buscarla;
- la importancia de filtrarla;
- la necesidad de seleccionar información;
- la posibilidad de aceptarla o rechazarla;
- la comparación y evaluación de aquello que se encuentra.

Un lector puede integrar esas informaciones y construir una idea más global como la siguiente:

Disponer de mucha información no garantiza comprenderla: es necesario aprender a seleccionarla, evaluarla y relacionarla.

Esta formulación constituye una construcción del lector realizada a partir de diversas ideas del artículo. No debe confundirse con una cita textual de Eco.

Aquí se observa con claridad que comprender no equivale a recordar todas las palabras del texto. Comprender implica poder reorganizar la información y expresar las relaciones fundamentales que la articulan.

5. Las estrategias pueden combinarse

En una situación real de lectura, supresión, generalización y construcción no suelen funcionar de manera completamente independiente. El lector puede combinarlas mientras intenta recuperar el contenido global. Las macrorreglas se aplican de manera relacionada para favorecer la comprensión.

Supongamos que un párrafo presenta numerosos ejemplos acerca de la información proporcionada por la televisión, la radio e Internet.

El lector podría:

Suprimir algunos ejemplos particulares que no necesita conservar.

Generalizar diferentes medios mediante una categoría más amplia, como *medios de comunicación*.

Construir finalmente una idea que integre la información:

El acceso al conocimiento ya no depende exclusivamente de la escuela.

El proceso puede continuar al relacionar esta idea con otras partes del texto hasta alcanzar una representación todavía más global de la postura del autor.

La información relevante depende del texto y del propósito de lectura

Un aspecto importante para los estudiantes universitarios es comprender que seleccionar información relevante no significa simplemente subrayar palabras que parecen importantes.

El lector debe preguntarse qué función cumple una información con relación al tema, al desarrollo del texto y al propósito de lectura.

Por ejemplo, en el artículo de Eco, saber que el autor menciona Hiroshima, Guadalcanal, Dresde o la India permite comprender los ejemplos que utiliza. Sin embargo, si el objetivo es explicar qué función atribuye Eco al profesor frente a Internet, memorizar cada uno de esos referentes no resulta tan importante como comprender para qué los introduce dentro de su argumentación.

Por eso, ante un párrafo, conviene preguntarse:

- ¿De qué se habla principalmente?
- ¿Qué información resulta indispensable para comprender esta idea?
- ¿Qué datos funcionan como ejemplos, explicaciones o detalles?
- ¿Qué elementos puedo reunir mediante una categoría más general?
- ¿Qué idea podría construir para integrar varias informaciones?
- ¿Cómo se relaciona esta idea con el sentido global del texto?

De la información local al sentido global

Las tres estrategias permiten realizar un movimiento fundamental para la lectura académica:

informaciones particulares → relaciones entre ideas → información relevante → idea global

De esta manera, comprender un texto supone establecer una jerarquía entre las informaciones y relacionarlas para construir una representación coherente de aquello que el texto comunica.

En síntesis:

- **Suprimir:** eliminar información que no resulta indispensable para recuperar el sentido global.
- **Generalizar:** reunir varias informaciones particulares mediante una categoría o expresión más amplia.
- **Construir:** integrar distintas informaciones y formular una nueva proposición que exprese su significado global.

El reconocimiento del tema y la elaboración de resúmenes breves

1. El tema de un texto

El **tema** es aquello de lo que trata globalmente un texto. Expresa su contenido de manera general y sintética.

Reconocer el tema supone responder a una pregunta básica:

¿De qué trata principalmente este texto?

El tema no debe confundirse con un dato particular, con uno de los ejemplos empleados por el autor ni con el título. El título puede orientar al lector hacia el tema, pero no necesariamente lo formula de manera completa.

Por ejemplo, en **«¿De qué sirve el profesor?»**, el autor menciona la radio, la televisión, Internet, la escuela, los medios de comunicación y distintas formas de acceder a la información. Sin embargo, ninguno de estos elementos, considerado aisladamente, constituye el tema global.

Una posible formulación del tema sería:

La función del profesor y de la escuela ante las nuevas formas de acceso a la información.

¿Cómo reconocer el tema?

Para identificarlo, resulta útil:

- observar el título y los demás paratextos;
- reconocer palabras y conceptos que se reiteran;

- identificar qué información se desarrolla a lo largo del texto;
- distinguir las ideas principales de los ejemplos y detalles;
- relacionar las ideas de los distintos párrafos.

El tema suele formularse mediante una **expresión nominal breve**, no como una explicación extensa.

Por ejemplo:

Texto: desarrolla las ventajas y los riesgos del uso de herramientas digitales durante el aprendizaje.

Tema:

El uso de herramientas digitales en el aprendizaje.

2. Del tema a la idea principal

El **tema** indica de qué trata el texto. La **idea principal**, en cambio, expresa **qué se dice acerca de ese tema**.

Compare:

Tema:

La función del profesor frente a Internet.

Idea principal:

La disponibilidad de información en Internet no elimina la función del profesor, ya que este debe contribuir a que los estudiantes aprendan a seleccionar, evaluar y relacionar la información.

La diferencia es importante: **el tema nombra el asunto; la idea principal formula una afirmación sobre ese asunto**.

3. El resumen breve

El **resumen** es una reformulación condensada de un texto que conserva sus informaciones fundamentales y las relaciones que existen entre ellas.

Resumir **no consiste en copiar algunas oraciones y eliminar otras**. Requiere haber comprendido previamente el texto, jerarquizar su información y expresarla de una manera más breve y organizada.

Las estrategias de **supresión, generalización y construcción** estudiadas anteriormente resultan en especial útiles para elaborar un resumen.

Ejemplo

Texto:

Internet permite acceder rápidamente a una enorme cantidad de información. Sin embargo, esa disponibilidad no garantiza que el usuario pueda determinar qué datos son confiables, cuáles son relevantes y cómo deben relacionarse entre sí. Por esta razón, la educación debe desarrollar estrategias de selección y evaluación de la información.

Un resumen posible sería:

El acceso a abundante información en Internet exige desarrollar estrategias que permitan seleccionarla, evaluarla y relacionarla.

Para llegar a esta formulación, el lector tuvo que:

- **suprimir** detalles;
- **generalizar** informaciones relacionadas;
- **construir** una formulación que integrara las ideas fundamentales.

Un buen resumen conserva el sentido global del texto e incluye sus ideas principales, respetando las relaciones entre ellas. Para lograr una extensión considerablemente menor que la del texto de partida, elimina los ejemplos y detalles que no resultan indispensables. La información debe presentarse de manera clara y coherente, sin agregar opiniones personales que no correspondan al texto resumido.

La cohesión: referencia y correferencia

Un texto no es una simple sucesión de oraciones independientes. Para que pueda ser comprendido como una unidad, sus distintas partes establecen **relaciones de significado**.

La **cohesión** comprende los diferentes recursos lingüísticos que permiten establecer conexiones entre palabras, enunciados y partes del texto.

Entre ellos, adquieren especial importancia la **referencia y la correferencia**.

4. La referencia

La **referencia** se produce cuando una expresión lingüística permite identificar una persona, objeto, concepto, situación o entidad de la que se habla.

Observe:

El estudiante formuló una pregunta.

El grupo nominal *el estudiante* introduce un referente en el discurso.

Luego podemos continuar:

El estudiante formuló una pregunta. **Él** quería saber para qué servían los profesores en la época de Internet.

La palabra **él** remite al referente introducido previamente mediante *el estudiante*.

Este mecanismo evita la necesidad de repetir permanentemente una misma expresión.

5. La correferencia

La **correferencia** se produce cuando dos o más expresiones de un texto remiten al **mismo referente**.

Por ejemplo:

Umberto Eco reflexiona sobre la función de los profesores. **El autor** sostiene que Internet ofrece una enorme cantidad de información.

Las expresiones:

Umberto Eco

el autor

se refieren a la misma persona. Por lo tanto, establecen una relación de **correferencia**.

Otro ejemplo:

Internet ofrece una enorme cantidad de información. **Esta herramienta** ha transformado las posibilidades de acceso al conocimiento.

Internet y **esta herramienta** remiten al mismo referente.

La correferencia contribuye a mantener la **continuidad temática**, porque permite seguir hablando del mismo referente mediante expresiones diferentes.

6. La sustitución como mecanismo cohesivo

Una de las formas de mantener la referencia sin repetir constantemente las mismas palabras consiste en **sustituir una expresión por otra que permita recuperar el mismo referente**.

Por ejemplo:

La escuela debe enseñar a evaluar la información. **La institución educativa** también debe proporcionar oportunidades para discutirla.

En lugar de repetir:

La escuela [...] **La escuela** [...]

se emplea una nueva expresión que mantiene el referente:

La escuela [...] **La institución educativa** [...]

También pueden emplearse pronombres:

Los estudiantes acceden a numerosas fuentes digitales. **Ellos** deben aprender a evaluarlas críticamente.

En este caso:

- **ellos** remite a *los estudiantes*;
- **las**, en *evaluarlas*, remite a *fuentes digitales*.

El lector necesita establecer estas relaciones para interpretar correctamente el texto.

7. La reiteración controlada

Un texto cohesionado **no debe evitar toda repetición**. En determinados casos, repetir una palabra es necesario para conservar la precisión y mantener claramente el tema.

El problema aparece cuando la reiteración es **innecesaria o excesiva**.

Observe:

Internet ofrece una enorme cantidad de información. **Internet** permite acceder a diferentes fuentes. **Internet** también plantea dificultades para seleccionar la información.

La repetición permite mantener el tema, pero resulta estilísticamente excesiva.

Puede reformularse:

Internet ofrece una enorme cantidad de información y permite acceder a diferentes fuentes. **Este entorno** también plantea dificultades para seleccionar los contenidos relevantes.

Ahora bien, tampoco resulta adecuado reemplazar sistemáticamente cada repetición por un sinónimo diferente si ello dificulta la comprensión. En los textos académicos, determinados términos centrales necesitan reiterarse porque aseguran la **precisión conceptual**.

Por ejemplo:

La **comprensión lectora** requiere la participación activa del lector. Durante la **comprensión**, se selecciona, relaciona y reorganiza información.

La reiteración de *comprensión* está justificada porque mantiene el concepto central del desarrollo.

8. Referencia, correferencia y comprensión

Reconocer las relaciones de referencia resulta fundamental durante la lectura. El lector debe poder responder preguntas como:

- ¿A quién se refiere **él**?
- ¿Qué información recupera **esta situación**?
- ¿Cuál es el referente de **esa información**?
- ¿A quién designa la expresión **el autor**?
- ¿Qué palabra anterior sustituye un pronombre?
- ¿Dos expresiones diferentes se refieren a la misma entidad?

Por ejemplo:

Los medios ofrecen información de manera permanente. **Esta información** debe ser evaluada críticamente por los lectores.

Para comprender el segundo enunciado, el lector debe reconocer que **esta información** recupera aquello que los medios ofrecen.

¿Cómo se integran estos temas?

Estas estrategias pueden entenderse como partes de un mismo proceso lector:

Reconocer el tema permite determinar **de qué trata el texto**.

Jerarquizar la información permite distinguir **qué es fundamental y qué es secundario**.

Resumir permite **reformular sintéticamente las ideas principales**.

Reconocer las relaciones de referencia y correferencia permite comprender **cómo se mantiene y desarrolla la información a lo largo del texto**.

De este modo, para un estudiante que ingresa a la universidad, comprender un texto implica no solo saber **qué dice**, sino también reconocer **cómo organiza, conecta, retoma y jerarquiza la información para construir un sentido global**.

Temas lingüísticos asociados

1. La elipsis como procedimiento de cohesión

La **elipsis** consiste en omitir una palabra o un conjunto de palabras que pueden recuperarse a partir del contexto. La información no desaparece: aunque no esté expresada, el lector puede reconstruirla porque ha sido mencionada previamente o porque se deduce de la estructura del enunciado.

En los textos, la elipsis favorece la **cohesión** y evita repeticiones innecesarias.

Elipsis nominal

Se produce cuando se omite un **sustantivo o grupo nominal** cuyo contenido puede recuperarse a partir del contexto.

Ejemplo:

Algunos estudiantes consultaron las fuentes impresas; otros, las digitales.

En la segunda parte no es necesario repetir *estudiantes*:

otros**[estudiantes]**

El lector recupera el sustantivo omitido a partir de la información anterior.

Otro ejemplo:

La primera explicación resultó compleja; la segunda, más accesible.

En *la segunda* se recupera el sustantivo **explicación**.

Elipsis verbal

Se produce cuando se omite un **verbo o grupo verbal** que puede recuperarse a partir de otro segmento del texto.

Ejemplo:

Algunos estudiantes prefieren los textos impresos; otros, los digitales.

En el segundo miembro puede recuperarse:

otros**[prefieren]** los digitales.

La omisión evita una repetición innecesaria y, al mismo tiempo, mantiene la relación entre ambas partes.

Elipsis y comprensión

Para interpretar correctamente una elipsis, el lector debe preguntarse:

¿Qué información no está expresada, pero puedo recuperar a partir de lo leído anteriormente?

Por eso, la elipsis no es solo un recurso de escritura. Su reconocimiento constituye también una **estrategia de comprensión**.

2. Sujeto y predicado

En la oración, se establece una relación de **predicación**: se presenta un referente y se proporciona información acerca de él.

En muchas oraciones podemos distinguir **sujeto** y **predicado**. El sujeto establece concordancia de número y persona con el verbo; el predicado aporta aquello que se predica del sujeto y tiene como núcleo un verbo.

Ejemplo:

Los estudiantes ingresantes analizaron el artículo.

Sujeto: *Los estudiantes ingresantes*.

Predicado: *analizaron el artículo*.

Los núcleos son:

estudiantes → núcleo del grupo nominal sujeto

analizaron → núcleo del grupo verbal predicado

Sujeto expreso

El **sujeto expreso** aparece representado explícitamente en la oración.

La profesora explicó la actividad.

Los nuevos estudiantes recorrieron la biblioteca.

En ambos casos podemos identificar directamente el grupo nominal que funciona como sujeto.

Sujeto tácito

En español, el sujeto no siempre necesita aparecer expresado. Puede recuperarse por el contexto.

Observe:

Los estudiantes llegaron temprano. **Comenzaron la actividad a las ocho.**

En la segunda oración no se repite *los estudiantes*, pero el contexto permite interpretar:

[Los estudiantes] comenzaron la actividad a las ocho.

Este recurso contribuye a la cohesión porque permite mantener el referente sin reiterarlo innecesariamente.

Sujeto desinencial

La propia **desinencia verbal** puede proporcionar información acerca de la persona y el número del sujeto.

Por ejemplo:

Analizamos el artículo durante la clase.

La terminación de *analizamos* permite reconocer la primera persona del plural:

[nosotros/nosotras] analizamos

Otro ejemplo:

Revisaré las fuentes antes de escribir.

La forma verbal permite recuperar una primera persona singular:

[yo] revisaré

En el análisis de textos resulta importante observar que la ausencia del sujeto expreso **no significa necesariamente que la oración carezca de sujeto**. En muchos casos, este puede recuperarse mediante la desinencia verbal y el contexto.

3. La puntuación y la organización del texto

Los signos de puntuación no representan simplemente las pausas que realizamos al hablar. La normativa académica señala que en la puntuación actual predominan los **criterios sintácticos y semánticos**. Los signos permiten delimitar unidades del discurso y hacer visibles las relaciones sintácticas y lógicas entre ellas, lo que facilita la comprensión y evita ambigüedades.

El punto y seguido

Se utiliza para delimitar enunciados dentro de un mismo párrafo. Después del punto se escribe mayúscula inicial.

Internet permite acceder a numerosas fuentes. **La** disponibilidad de información, sin embargo, no garantiza su comprensión.

Ambos enunciados desarrollan aspectos estrechamente relacionados y permanecen dentro del mismo párrafo.

El punto y aparte

El punto y aparte marca el final de un párrafo. Permite organizar el texto en **unidades de contenido**.

Por ejemplo, en un texto sobre lectura académica, un párrafo puede explicar la selección de información y el siguiente desarrollar las características del resumen.

El párrafo no debe entenderse únicamente como una división gráfica: permite al lector reconocer **cómo progresa y se organiza la información**.

La coma

La coma delimita determinadas unidades dentro del enunciado, como enumeraciones, incisos y otras construcciones. La RAE destaca que muchos de sus usos están relacionados con la delimitación de información secundaria o accesoria.

En enumeraciones

Para comprender un texto es necesario **seleccionar, relacionar, jerarquizar y reorganizar la información**.

En incisos

La lectura académica, **como práctica específica del ámbito universitario**, requiere aprendizaje.

En este ejemplo, las comas delimitan una información explicativa.

Una advertencia importante

No debe colocarse coma entre el sujeto y el predicado cuando no existe otro motivo sintáctico que la justifique. La RAE señala expresamente que la estrecha relación entre sujeto y predicado impide separarlos mediante coma.

Incorrecto:

Los estudiantes ingresantes de la Facultad, **comenzaron las clases**.

Correcto:

Los estudiantes ingresantes de la Facultad **comenzaron las clases**.

4. El punto y coma

El **punto y coma (;)** establece una separación mayor que la coma y menor que el punto. Puede utilizarse, entre otras posibilidades, para relacionar oraciones sintácticamente independientes que mantienen una estrecha vinculación semántica y para organizar enumeraciones complejas. Después del punto y coma se escribe, como regla general, **minúscula**.

Ejemplo:

Internet proporciona acceso a una enorme cantidad de información; **la** escuela debe enseñar a seleccionarla y evaluarla.

Los dos segmentos podrían constituir oraciones independientes, pero existe entre ellos una estrecha relación de significado.

También resulta útil en enumeraciones cuyos componentes ya contienen comas:

Un grupo analizará el título, los subtítulos y las notas; otro, los recursos de cohesión; y el tercero, la organización de la información.

5. Los dos puntos

Los **dos puntos (:)** detienen el discurso para llamar la atención sobre aquello que sigue y establecen una estrecha relación entre la información precedente y la posterior. Poseen, por tanto, un importante **valor anunciativo**.

Para introducir una enumeración explicativa

Para elaborar el resumen se realizaron tres operaciones: **supresión, generalización y construcción**.

La RAE indica que la enumeración explicativa introducida mediante dos puntos debe estar precedida por un elemento que la anuncie o anticipe.

Para introducir una explicación

El lector tomó una decisión: **descartó las fuentes cuya procedencia no podía verificar**.

Para introducir palabras textuales

La profesora explicó: «Primero debemos reconocer el tema».

Por regla general, después de los dos puntos se escribe **minúscula**, aunque existen contextos específicos en los que corresponde la mayúscula, como ante determinadas reproducciones de palabras textuales.

6. Mayúsculas y minúsculas

La elección entre mayúsculas y minúsculas no constituye un recurso libre para destacar palabras. Está regulada por convenciones ortográficas.

Se escribe con **mayúscula inicial**, entre otros contextos, la primera palabra de un escrito y la que aparece después de un punto.

La lectura exige una participación activa. **El** lector selecciona y relaciona información.

También se utilizan mayúsculas de acuerdo con las reglas correspondientes a nombres propios y expresiones denominativas; la Ortografía básica de la lengua española diferencia específicamente estos usos de los que dependen de la puntuación.

Por eso, no debe recurrirse a la mayúscula simplemente porque el escritor considere importante un sustantivo común.

7. Pronombres, determinantes y demostrativos[4] como recursos de referencia

Como vimos al estudiar la **referencia y la correferencia**, un texto necesita mantener determinados referentes a medida que avanza. Los pronombres, los determinantes y los demostrativos participan en estas relaciones y permiten conectar informaciones de diferentes sectores del discurso. El enfoque gramatical desarrollado permite integrar estas categorías al análisis de la organización textual.

Los pronombres

Los **pronombres** pueden remitir a personas, entidades o informaciones recuperables a partir del contexto.

Los estudiantes leyeron el artículo. **Ellos** formularon diferentes interpretaciones.

Ellos recupera el referente *los estudiantes*.

Otro ejemplo:

La profesora recomendó un artículo. Los estudiantes **lo** leyeron antes de la clase.

Lo permite recuperar *un artículo*.

Para comprender el texto, el lector debe identificar correctamente **qué referente recupera cada pronombre**.

8. Los determinantes

Los **determinantes** acompañan al sustantivo y contribuyen a identificar, delimitar o cuantificar su referente.

Compare:

un texto

[4] Estas categorías gramaticales se encuentran en el Anexo de esta unidad 2.

el texto

este texto

mi texto

algunos textos

El sustantivo se mantiene, pero los determinantes proporcionan informaciones diferentes acerca de cómo debe interpretarse el referente.

En un texto podemos encontrar:

Los estudiantes recibieron **un artículo** al comenzar la clase. Después de leerlo, analizaron **el artículo** en pequeños grupos.

La primera aparición introduce el referente; posteriormente, el grupo *el artículo* permite presentarlo como información ya identificable para el lector.

9. Los demostrativos y la recuperación de información

Los **demostrativos** pueden contribuir a recuperar referentes o incluso informaciones más amplias que han aparecido anteriormente.

Observe:

Los estudiantes encuentran una enorme cantidad de información cuando realizan búsquedas en Internet. **Esta situación** exige aprender a seleccionar fuentes confiables.

La expresión **esta situación** no se limita a sustituir una palabra. Recupera globalmente la situación presentada en el enunciado anterior.

Otro ejemplo:

Algunos lectores conservan todos los datos del texto sin establecer una jerarquía entre ellos. **Esa estrategia** dificulta la elaboración de un buen resumen.

Para interpretar *esa estrategia*, el lector necesita regresar mentalmente a la información anterior y reconocer cuál es su referente.

La lengua como red de relaciones

Estos contenidos se relacionan estrechamente con los que venimos desarrollando en el apunte. La comprensión exige advertir que las informaciones de un texto **no aparecen aisladas**.

La **elipsis** permite recuperar información que no vuelve a expresarse.

Los **sujetos tácitos o desinenciales** exigen reconstruir quién realiza o experimenta lo expresado por el verbo.

Los **pronombres, determinantes y demostrativos** permiten introducir, mantener y recuperar referentes.

La **puntuación** delimita unidades discursivas y explicita relaciones sintácticas y lógicas, contribuyendo decisivamente a la organización y comprensión del escrito.

De este modo, estudiar estos recursos gramaticales y ortográficos no significa solamente aprender a **clasificarlos**, sino comprender **qué función cumplen en la organización, cohesión e interpretación de los textos**.

Actividad integradora. Comprender y resumir el texto de Eco

Relea «¿De qué sirve el profesor?» y resuelva:

a) Tema e idea principal. Retome lo que indicó de qué trata el artículo y lo que explicó sobre qué sostiene Eco sobre ese tema y revíselo. Reescríbalo:

b) **Selección de información.** Elija dos ejemplos que podría omitir en un resumen —supresión—. Reemplace la enumeración «radio, televisión, cine e Internet» por una expresión general —generalización—. Luego, integre en una oración las tareas que el autor atribuye al profesor —construcción—.

c) **Referencia y cohesión.** Localice «esas cosas» y «toda esa información». Indique qué contenido recupera cada expresión. Explique también a quién designan «un estudiante» y «el estudiante» en el comienzo del artículo y qué aportan los determinantes al reconocimiento del referente.

d) **Sujeto, predicado y elipsis.** En esta reformulación didáctica, identifique el sujeto y el predicado de cada oración; indique si el sujeto es expreso o tácito:

Eco reflexiona sobre la función docente. Sostiene que acceder a información no basta para comprenderla.

En el siguiente ejemplo, reponga el sustantivo y el verbo omitidos:

Algunos datos son fundamentales; otros, secundarios.

e) **Resumen y revisión.** Escriba un resumen de un párrafo, de cuatro o cinco oraciones, que responda qué función cumple el profesor según Eco. Utilice la información seleccionada y

revise la puntuación, las mayúsculas, la concordancia y la claridad de los referentes. Señale una sustitución o una repetición necesaria que contribuya a la cohesión.

ANEXO TEÓRICO

1. PRONOMBRES

Los **pronombres personales** poseen rasgos gramaticales de persona. La RAE señala que designan a los participantes del discurso: primera persona, quien habla; segunda persona, aquel a quien se habla; y tercera persona, aquel o aquello de lo que se habla.

Cuadro 1. Pronombres personales

Persona	Singular	Plural	Ejemplo
1.ª	**yo, me, mí, conmigo**	**nosotros/as, nos**	**Yo** lo expliqué. / **Me** llamó.
2.ª	**tú, vos, te, ti, contigo**	**vosotros/as, os**	**Tú** lo sabes. / **Te** escuché.
3.ª	**él, ella, ello, usted, lo, la, le, se, sí, consigo**	**ellos, ellas, ustedes, los, las, les, se, sí, consigo**	**Ella** llegó. / **La** vi. / **Le** hablé.

La NGLE diferencia, además, las formas según el **caso**: *yo, tú*; *mí, ti, sí, conmigo, contigo, consigo*; *lo, la, los, las*; *le, les*; *me, te, se, nos, os*, entre otras.

Cuadro 2. Pronombres tónicos y átonos

Tipo	Formas principales	Ejemplos
Tónicos	yo, tú, vos, él, ella, ello, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as, usted/es, mí, ti, sí, conmigo, contigo, consigo	**Ella** vino conmigo. / Es para **mí**.
Átonos	me, te, se, lo, la, los, las, le, les, nos, os	**Me** llamó. / **Lo** compré. / **Les** escribí.

Los pronombres átonos dependen fonológica y sintácticamente del verbo. Pueden aparecer delante del verbo, como en *lo leí*, o pospuestos y unidos a él, como en *leerlo*.

2. DETERMINANTES

Para evitar confusiones, les explicaría a los estudiantes que el **determinante acompaña a un sustantivo** y contribuye a delimitar la referencia del grupo nominal.

Cuadro 3. Principales determinantes

Clase	Formas	Ejemplos
Artículos determinados	el, la, los, las	**la casa**, **los estudiantes**
Artículo neutro	lo	**lo importante**
Artículos indeterminados	un, una, unos, unas	**una estudiante**
Demostrativos	este/a/os/as; ese/a/os/as; aquel/aquella/aquellos/as	**este libro**, **aquella casa**
Posesivos prenominales	mi(s), tu(s), su(s), nuestro/a/os/as, vuestro/a/os/as	**mi libro**, **nuestra facultad**
Cuantificadores	algún, ningún, mucho, poco, bastante, demasiado, todo, cada, varios, etc.	**algunos alumnos**, **muchos libros**
Numerales	dos, tres, cuatro…	**tres estudiantes**

La RAE indica expresamente que entre los determinantes se encuentran **artículos, demostrativos, posesivos prenominales y cuantificadores nominales**. Su función está relacionada con la delimitación de la denotación del grupo nominal y con su referencia.

Importante: con los cuantificadores hay que ser prudentes, porque no todos funcionan siempre como determinantes. La NGLE los clasifica según criterios sintácticos, semánticos y morfológicos, y reconoce, entre otros, usos adjetivales, pronominales y adverbiales.

3. DEMOSTRATIVOS

Este punto es especialmente importante para el tema que están estudiando sobre **referencia y correferencia**.

La RAE señala que los demostrativos pueden ser **pronombres, determinantes o adverbios** y que expresan relaciones espaciales o temporales con respecto al hablante o al oyente.

Cuadro 4. Formas de los demostrativos

	Masculino	**Femenino**	**Neutro**
Singular	**este**	**esta**	**esto**
Plural	**estos**	**estas**	—
Singular	**ese**	**esa**	**eso**
Plural	**esos**	**esas**	—
Singular	**aquel**	**aquella**	**aquello**
Plural	**aquellos**	**aquellas**	—

Esta distribución por género y número aparece expresamente en la clasificación de los demostrativos de la NGLE. Los demostrativos neutros *esto, eso, aquello* carecen de plural.

Cuadro 5. Determinante o pronombre demostrativo

Uso	**Ejemplo**	**¿Qué sucede?**
Determinante demostrativo	**Este libro** es interesante.	*Este* acompaña al sustantivo *libro*.
Determinante demostrativo	Leeremos **aquellos textos**.	*Aquellos* acompaña a *textos*.
Pronombre demostrativo	**Este** es interesante.	No aparece un sustantivo expreso.
Pronombre demostrativo	Prefiero **aquellos**.	El demostrativo aparece sin sustantivo expreso.
Pronombre neutro	**Esto** es importante.	*Esto* es una forma neutra.
Pronombre neutro	No entiendo **eso**.	*Eso* es neutro.

Pronombre neutro	**Aquello** nos sorprendió.	*Aquello* es neutro.

La NGLE reconoce expresamente determinantes demostrativos, como *este libro, esos papeles, aquellos días*, y pronombres demostrativos, como *esto, eso, aquello* y determinados usos de *este, ese, aquel*.

4. DEMOSTRATIVOS Y COHESIÓN TEXTUAL

Este cuadro me parece **fundamental para el apunte**, porque conecta la gramática con la comprensión lectora.

Cuadro 6. El demostrativo como mecanismo de cohesión

Relación	Explicación	Ejemplo
Deíctica	El demostrativo señala algo relacionado con la situación comunicativa.	Dame **ese libro**.
Anafórica	El demostrativo remite a algo mencionado anteriormente.	Encontramos varios documentos. **Estos** estaban deteriorados.
Catafórica	El demostrativo anuncia información que aparecerá después.	Recuerda **esto**: mañana comienza el examen.
Correferencial	Dos expresiones remiten al mismo referente.	Compré un libro nuevo. **Este** tiene varios capítulos.

Esta distinción está especialmente respaldada por la NGLE: los pronombres y determinantes demostrativos pueden establecer **referencias textuales**. Cuando remiten a un elemento anterior, la relación es **anafórica**; cuando el elemento al que remiten aparece después, es **catafórica**.

5. CUADRO INTEGRADOR

Categoría	¿Qué hace?	Formas representativas	Ejemplo
Pronombre personal	Designa participantes del discurso	yo, tú, él, ella, nosotros, me, te, lo, la, le…	**Ella** llegó.
Determinante artículo	Delimita la referencia del grupo nominal	el, la, los, las, un, una…	**La estudiante** llegó.
Determinante posesivo	Introduce el grupo nominal y expresa relación posesiva	mi, tu, su, nuestro…	**Mi libro**
Determinante demostrativo	Identifica el referente mediante una relación deíctica o textual	este, ese, aquel y variantes	**Ese libro**
Pronombre demostrativo	Puede funcionar sin sustantivo expreso	este, ese, aquel y variantes	Prefiero **este**.
Pronombre demostrativo neutro	Realiza una referencia neutra	esto, eso, aquello	No sabía **eso**.
Cuantificador	Expresa cantidad o extensión	todo, mucho, poco, alguno, ninguno, varios…	**Muchos estudiantes** llegaron.

La distinción importante que deberían retener los estudiantes es:

No basta con memorizar una lista de palabras. Hay que observar cómo funciona cada forma dentro de la oración y del texto.

Así, **este** puede funcionar como determinante en *este libro* y como pronombre en *este es mío*. Además, dentro de un texto puede establecer relaciones de **anáfora, catáfora y correferencia**, por lo que su estudio une muy bien **gramática y cohesión textual**. Esto concuerda con el tratamiento de los demostrativos que realiza la Nueva gramática de la lengua española.

Unidad n.º 3. La construcción de inferencias y las relaciones lógicas en los textos

La comprensión literal e inferencial.

Las relaciones semánticas del texto: causa, consecuencia, contraste y ejemplificación.

Los conectores y marcadores discursivos como señales de relaciones lógicas.

La producción de respuestas a consignas que impliquen organizar la información mediante relaciones de causa, consecuencia, contraste y ejemplificación. La revisión y reformulación de enunciados para favorecer la coherencia, la cohesión y la claridad textual.

Temas lingüísticos asociados que se trabajarán con Gramática del Español

- Las palabras, grupos y locuciones conjuntivas causales, consecutivos, contrastivos y de ejemplificación.

La comprensión literal e inferencial

Este tema fue desarrollado en la Unidad 1. Aquí se retoma para integrar. Comprender un texto supone construir su significado a partir de la información que este proporciona y de los conocimientos que el lector pone en juego durante la lectura. Por ello, comprender no consiste solamente en reconocer palabras o recuperar datos explícitos. Un lector competente también establece relaciones entre distintas partes del texto, formula inferencias e integra la información con sus conocimientos previos. Desde esta perspectiva, leer requiere, entre otros procesos, aportar conocimientos previos, formular y comprobar hipótesis e inferir aquello que el texto sugiere sin expresarlo directamente.

Para iniciarnos en estos procesos podemos distinguir, con fines didácticos, entre **comprensión literal** y **comprensión inferencial**.

La comprensión literal

La **comprensión literal** permite reconocer y recuperar información que se encuentra **expresada explícitamente en el texto**. El lector localiza datos, identifica personajes, acontecimientos, conceptos, lugares, fechas o relaciones que el propio texto presenta.

Ejemplo

Las clases del curso de ingreso comenzarán el lunes. Durante la primera semana, los estudiantes realizarán actividades de lectura y escritura.

A partir de este fragmento podemos responder preguntas como:

- ¿Cuándo comenzarán las clases? **El lunes.**
- ¿Qué actividades realizarán los estudiantes? **Actividades de lectura y escritura.**
- ¿Cuándo realizarán esas actividades? **Durante la primera semana.**

Las respuestas pueden recuperarse directamente del texto. No es necesario deducir información que no esté expresada.

En síntesis

Comprensión literal	**¿Qué hace el lector?**
Localiza información	Busca datos expresados en el texto.
Reconoce información explícita	Identifica lo que el texto dice directamente.
Recupera datos	Reconoce nombres, lugares, acciones, características, etc.
Identifica relaciones expresadas	Reconoce causas, consecuencias, contrastes, ejemplos, etc., cuando aparecen explícitamente formulados.

La comprensión inferencial

La **comprensión inferencial** exige ir más allá de aquello que está dicho de manera explícita. El lector relaciona información presente en distintas partes del texto y puede recurrir a sus conocimientos previos para **deducir información que el texto permite obtener, aunque no se encuentre formulada directamente**. La formulación de inferencias forma parte de los procesos necesarios para construir la comprensión.

Ejemplo

Cuando Lucía llegó a la Facultad, los pasillos estaban casi vacíos. Miró su teléfono y comenzó a caminar rápidamente hacia el aula.

El texto no dice:

Lucía llegaba tarde.

Sin embargo, el lector puede formular esa inferencia a partir de determinados indicios: miró el teléfono y comenzó a caminar rápidamente. La inferencia debe estar **justificada por información textual**, no ser simplemente una suposición personal.

Literal e inferencial

Pregunta	Tipo de comprensión	Respuesta
¿Dónde estaba Lucía?	Literal	En la Facultad.
¿Qué miró?	Literal	Su teléfono.
¿Cómo comenzó a caminar?	Literal	Rápidamente.
¿Por qué pudo haber comenzado a caminar rápidamente?	Inferencial	Posiblemente porque advirtió que llegaba tarde.
¿El texto dice explícitamente que llegaba tarde?	Reflexión sobre la inferencia	No. Es una interpretación construida a partir de indicios.

Importante: inferir no significa inventar. Una inferencia adecuada debe poder justificarse mediante información proporcionada por el texto y, cuando corresponda, por conocimientos pertinentes del lector.

Las relaciones semánticas en el texto

Para comprender un texto es necesario reconocer también **qué relación de significado se establece entre sus ideas**. Una información puede presentar la causa de otra, expresar su consecuencia, establecer un contraste o introducir un ejemplo.

Entre las relaciones que trabajaremos se encuentran **causa, consecuencia, contraste y ejemplificación**.

1. Relación de causa

La **causa** expresa la razón, el motivo o el fundamento de un hecho o situación.

Ejemplo

La biblioteca permaneció cerrada **porque se realizaron tareas de mantenimiento**.

Podemos reconocer dos informaciones:

- Hecho: *La biblioteca permaneció cerrada.*
- Causa: *Se realizaron tareas de mantenimiento.*

El conector **porque** permite reconocer explícitamente la relación causal.

Sin embargo, la relación también puede comprenderse cuando no aparece un conector:

Durante toda la noche se registraron intensas lluvias. Varias calles de la ciudad amanecieron inundadas.

El lector establece la relación entre ambos acontecimientos e interpreta las lluvias como causa de la inundación.

La Nueva gramática de la lengua española distingue diferentes clases de construcciones causales y muestra que estas pueden expresar la causa que explica un hecho, como sucede en *Se fue a su casa porque le dolía mucho la cabeza*.

2. Relación de consecuencia

La **consecuencia** presenta un hecho como resultado o efecto de otro.

Ejemplo

Se suspendió el transporte público. **Por lo tanto**, muchos estudiantes no pudieron asistir a clase.

La relación puede representarse así:

Causa: se suspendió el transporte público.

Consecuencia: muchos estudiantes no pudieron asistir.

Algunos conectores que permiten expresar esta relación son **por lo tanto, por tanto, por consiguiente, en consecuencia** y **así pues**. La NGLE los incluye entre los conectores consecutivos e ilativos.

Es importante distinguir estas relaciones:

Faltó a clase **porque estaba enfermo**. → **CAUSA**

Estaba enfermo; **por eso faltó a clase**. → **CONSECUENCIA**

La situación conceptual es semejante, pero cambia la perspectiva desde la que se establece la relación.

3. Relación de contraste

El **contraste** permite relacionar informaciones entre las que existe alguna diferencia, oposición o contraposición.

Ejemplo

El primer texto presenta una explicación detallada; **en cambio**, el segundo ofrece solamente una síntesis.

Se contraponen dos características:

Texto 1: explicación detallada.

Texto 2: síntesis.

También encontramos contraste en:

El texto es breve, **pero** presenta conceptos complejos.

La Nueva gramática de la lengua española señala específicamente que la coordinación adversativa expresa **contraposición u oposición de ideas** y reconoce como conjunciones adversativas *pero, mas* y *sino*.

Asimismo, entre los conectores discursivos adversativos y contraargumentativos incluye expresiones como **en cambio, no obstante, sin embargo, ahora bien** y **por el contrario**.

4. Relación de ejemplificación

La **ejemplificación** permite introducir uno o varios casos particulares que ayudan a explicar, precisar o ilustrar una afirmación más general.

Ejemplo

En la universidad se leen diferentes géneros académicos. **Por ejemplo**, los estudiantes pueden encontrarse con artículos científicos, informes, ensayos y reseñas.

En este caso:

- *diferentes géneros académicos* presenta una categoría general;
- *artículos científicos, informes, ensayos y reseñas* proporciona casos particulares;
- **por ejemplo** explicita la relación entre ambos segmentos.

La NGLE incluye entre los conectores ejemplificativos **por ejemplo, así** y **verbigracia**.

Los conectores y marcadores discursivos

Los textos no son una simple suma de oraciones. Sus diferentes partes establecen relaciones de significado que contribuyen a construir una unidad coherente. Los **conectores discursivos** ayudan al lector a reconocer algunas de esas relaciones y orientan la interpretación de la información.

Es importante no confundir **función discursiva** y **clase gramatical**. La Nueva gramática de la lengua española explica que la denominación *conector discursivo* no corresponde a una clase sintáctica como *verbo*, *adverbio* o *conjunción*. Se trata de una categoría establecida desde criterios textuales. Por ello, los elementos que actúan como conectores pueden pertenecer a diferentes clases de palabras. [rae.es]

Cuadro de síntesis

Relación	**¿Qué expresa?**	**Algunas formas frecuentes**	**Ejemplo**
Causa	Razón o motivo	porque, ya que, puesto que, debido a	No asistió **porque estaba enfermo**.
Consecuencia	Resultado o efecto	por tanto, por lo tanto, en consecuencia, por consiguiente, así pues	Estaba enfermo; **por lo tanto**, no asistió.
Contraste	Oposición o contraposición	pero, sin embargo, no obstante, en cambio, por el contrario	Estudió mucho; **sin embargo**, estaba nervioso.
Ejemplificación	Introducción de casos concretos	por ejemplo, así	Algunas palabras funcionan como conectores; **por ejemplo**, *sin embargo*.

La clasificación académica incluye, entre otras categorías, conectores **adversativos y contraargumentativos**, **consecutivos e ilativos** y **ejemplificativos**.

Palabras, grupos y locuciones conjuntivas

Las relaciones de significado estudiadas pueden expresarse mediante diferentes recursos lingüísticos. Entre ellos se encuentran **conjunciones, locuciones conjuntivas, adverbios y locuciones adverbiales**. Por ello, no debemos identificar automáticamente *conector* con *conjunción*: una expresión puede desempeñar una función conectiva en el discurso sin pertenecer gramaticalmente a la clase de las conjunciones.

Cuadro orientativo

Relación	Recursos	Ejemplo
Causal	porque, ya que, puesto que, dado que	Se retiró **porque se sentía mal**.
Consecutiva / ilativa	así que, de modo que; por tanto, por consiguiente, en consecuencia	Había estudiado; **por tanto**, conocía el tema.
Contrastiva / adversativa	pero, sino; sin embargo, no obstante, en cambio	Quería participar, **pero** no llegó a tiempo.
Ejemplificativa	por ejemplo, así	Algunos conectores expresan contraste; **por ejemplo**, *sin embargo*.

Aquí resulta útil una precisión terminológica para el apunte: **no todas las expresiones del cuadro deben denominarse "locuciones conjuntivas"**. *Pero* y *sino*, por ejemplo, son conjunciones adversativas; *sin embargo* y *en cambio* funcionan como conectores discursivos adverbiales. La NGLE insiste precisamente en evitar la mezcla entre la clasificación estrictamente sintáctica y la clasificación textual o discursiva.

Para recordar

Comprender un texto implica preguntarnos no solo qué dice, sino también qué podemos inferir y cómo se relacionan sus ideas.

- Si buscamos información expresada directamente, realizamos una **comprensión literal**.
- Si deducimos información a partir de indicios textuales, ponemos en juego la **comprensión inferencial**.
- Si reconocemos por qué ocurre algo, identificamos una relación de **causa**.
- Si reconocemos su resultado, identificamos una **consecuencia**.
- Si advertimos oposición entre dos ideas, reconocemos un **contraste**.
- Si un caso particular ilustra una afirmación general, reconocemos una **ejemplificación**.

- Los **conectores y marcadores discursivos** funcionan como señales que pueden orientar al lector para reconocer estas relaciones.

Es valioso señalar que **relación semántica, función discursiva y clase gramatical no son exactamente lo mismo**. Así se evita aprender, por ejemplo, que *pero*, *sin embargo* y *en cambio* son simplemente tres “conjunciones de contraste”.

Actividades

Actividad N.° 1. Las relaciones de significado y los conectores

Consigna: Observe cómo Eco relaciona las diferentes ideas para construir su argumentación. Identifique relaciones de **causa, consecuencia, contraste y ejemplificación**, y analice los recursos lingüísticos empleados para expresarlas.

A. Reconocimiento de relaciones

1. Determine qué relación semántica predomina en cada uno de los siguientes casos: **causa, consecuencia, contraste u ejemplificación**.

a) “El estudiante decía una verdad a medias [...] **porque**, ante todo, un docente, además de informar, debe formar.”

Relación: _____

b) La televisión y otros medios proporcionan gran cantidad de información; **sin embargo**, la escuela continúa teniendo una función específica.

Relación: _____

c) El docente puede ayudar a evaluar la información disponible en los medios y en Internet; **por ejemplo**, puede enseñar a comparar distintas fuentes.

Relación: _____

d) Internet ofrece una cantidad inmensa de información; **por lo tanto**, saber seleccionarla y evaluarla adquiere especial importancia.

Relación: _____

B. Los conectores como señales para la comprensión

2. Localice en el texto expresiones como las siguientes:

pero – sin embargo – porque – por ejemplo – entonces – es decir – además

Para cada una:

- indique qué dos segmentos o ideas relaciona;
- determine qué relación de significado establece;
- explique qué información introduce respecto de la anterior.

3. Observe especialmente el uso de **pero** en distintos momentos del texto:

- “Disculpe, **pero** en la época de Internet...”
- “...debía transmitir, por cierto, formación, **pero** sobre todo nociones...”
- “Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, **pero** la escuela debe...”
- “Almacenar nueva información [...] es algo de lo que todo el mundo es capaz. **Pero** decidir qué es lo que vale la pena recordar...”

¿Qué tienen en común estos usos? ¿Qué relación establece **pero** entre las ideas que conecta?

C. Transformación

4. Reescriba las siguientes ideas incorporando el conector indicado. Realice los cambios que sean necesarios sin modificar el sentido fundamental.

a. CAUSA: porque

Internet no puede sustituir completamente la tarea del docente.

Es necesario aprender a seleccionar y evaluar la información.

b. CONSECUENCIA: por lo tanto

Internet ofrece una enorme cantidad de información.

Los lectores necesitan desarrollar criterios de selección.

c. CONTRASTE: sin embargo

Internet permite acceder a numerosos datos.

No enseña por sí misma cómo seleccionarlos.

d. EJEMPLIFICACIÓN: por ejemplo

La escuela puede enseñar a evaluar críticamente la información de los medios. Puede comparar el tratamiento de un mismo acontecimiento en fuentes diferentes.

D. Reflexión final

5. Compare estas dos construcciones:

Internet proporciona una enorme cantidad de información porque permite acceder a múltiples fuentes.

Internet permite acceder a múltiples fuentes; por lo tanto, proporciona una enorme cantidad de información.

Responda:

- ¿Qué relación lógica se mantiene entre las dos ideas?
- ¿Qué cambia al reemplazar una construcción **causal** por una **consecutiva**?
- ¿En cuál se presenta primero la consecuencia y en cuál la causa?

6. Complete la conclusión utilizando **un conector de contraste y uno de consecuencia**:

Internet pone a disposición de los estudiantes una cantidad de información que ninguna persona podría transmitir por sí sola. _____, disponer de información no significa necesariamente saber comprenderla, seleccionarla y evaluarla. _____, para Eco, la función del profesor no desaparece, sino que se transforma.

La producción de respuestas a consignas

Estefanía Giannini Subdirectora General de Educación UNESCO

Julio de 2023

El ritmo imparable de la revolución digital

Los cambios digitales que estamos viviendo son emocionantes, impactantes, llenos de oportunidades y, al mismo tiempo, aterradores.

A lo largo de mi carrera he sido testigo de, al menos, cuatro revoluciones digitales: la aparición y proliferación de los ordenadores personales; la expansión de Internet y las búsquedas; el auge y la influencia de las redes sociales; y la creciente ubicuidad de la informática móvil y la conectividad.

Los cambios radicales que estas revoluciones traen consigo pueden parecer repentinos y, a veces, inesperados. Cambian radicalmente nuestra forma de vivir, de enseñar y de aprender. Aunque pueda parecer sorprendente, muchos de nosotros, y en particular los jóvenes, pasamos ahora mucho más tiempo inmersos en los espacios digitales y dedicamos más

tiempo a las interacciones en estos espacios que a los intercambios fuera de línea y de la pantalla, una idea que hubiera parecido de ciencia ficción hace tan sólo una generación. Los avances de la tecnología digital a menudo parecen acelerarse, y los nuevos universos que generan pueden resultarnos desconocidos y desorientadores, aunque comprendamos su potencial para enriquecer nuestras vidas, mejorar nuestras relaciones y abrir nuevos horizontes a la educación.

No todas las personas ni todos los países han experimentado estas recientes revoluciones tecnológicas de la misma manera, ni se han desarrollado necesariamente paulatinamente por etapas. En muchos lugares, la revolución móvil ha sido el vehículo de la informática personal, el acceso a Internet y los medios sociales: las cuatro revoluciones al mismo tiempo. Un trastorno considerable, pero lleno de posibilidades a la vez.

Aunque la mayoría de nosotros todavía estamos tratando de asimilar las profundas implicaciones sociales y educativas de estas revoluciones anteriores, que todavía se están desarrollando, en los últimos meses nos hemos despertado para encontrarnos con que hemos entrado abruptamente en otra revolución digital –una que puede hacer que en comparación con ella las anteriores parezcan menores. Se trata de la revolución de la inteligencia artificial (IA).

El lenguaje es importante

Gracias a la mejora de la potencia informática, las redes neuronales sintéticas y la modelización del lenguaje grande (LLM, por sus siglas en inglés), la tecnología de la IA está, si no descifrando, al menos simulando con notable destreza el “eje” de la civilización humana: el lenguaje.

Mi formación académica superior está relacionada con la lingüística, por lo que he tenido muchas oportunidades de reflexionar sobre la estructura, la forma, el significado y el poder del lenguaje. El lenguaje es importante. Es lo que nos distingue de otros animales. Está en el centro de la identidad y la diversidad cultural. Le da sentido al mundo que nos rodea e inspira nuestras acciones. Es la base de todo lo que hacemos en materia de educación y en casi todas las restantes esferas de la vida. Está en la raíz del amor y de la guerra. Puede empoderar y también manipular.

Hasta hace muy poco, disponíamos del uso y el control casi exclusivos del lenguaje. El hecho de que las máquinas atraviesen ahora tantos umbrales lingüísticos y que lo hagan con tanta rapidez debería hacernos pensar y reflexionar. Los procesos que hacen posible estos avances

son importantes y merecen ser examinados, pero su resultado no se puede negar: las máquinas ya pueden simular una conversación sofisticada más allá de determinadas tareas.

Estamos comprendiendo que nuestro monopolio del lenguaje avanzado –una capacidad natural, cultivada mediante la educación, y el rasgo social más definitorio de nuestra especie– ya no es algo que podamos dar por sentado. Reconocer este hecho nos obliga a revisar las creencias y los supuestos que son los pilares de nuestros sistemas educativos actuales y, de hecho, de nuestras sociedades en general.

Las aplicaciones de IA que generan un lenguaje similar al humano plantean cuestiones fundamentales que incumbe a la educación, pero que van mucho más allá de ello: ¿Cómo cambiará esta tecnología las nociones de lo que somos como humanos? ¿Cómo reformulará nuestra comprensión de la inteligencia humana? ¿Cómo influirá en nuestras relaciones mutuas?

Asimismo, nos vemos obligados a considerar las nuevas tecnologías que estudian y generan nuestros lenguajes, sin intervención humana explícita y, por tanto, de manera impredecible. ¿Una tecnología que domina el lenguaje y el aprendizaje podrá, en algún momento, desarrollar sensibilidad y conocimiento de su propia existencia y desear una mayor autonomía? ¿Sería prudente entregar milenios de conocimiento a unas máquinas que parecen capaces de aprender y actuar más allá de los límites establecidos por los humanos? ¿Y en cuanto a nuestras interacciones con estas máquinas? ¿Cómo debemos “tratarlas”? ¿Es apropiado que una máquina no humana hable a un adulto como si fuera otra persona? ¿Resulta apropiado para un niño? ¿Qué debemos pensar cuando le pedimos a un *chatbot* que adopte la voz de un personaje histórico vivo o fallecido hace tiempo y lo hace sin titubear?

La IA generativa y el futuro de la educación3Repercusiones para el conocimiento

La tecnología nunca es ideológicamente neutra. Exhibe y privilegia determinadas visiones del mundo y refleja formas particulares de pensar y conocer. Los nuevos modelos y servicios de IA generativa no constituyen una excepción.

Los *chatbots* de IA como ChatGPT permiten que los usuarios tengan una experiencia radicalmente diferente con respecto a las tecnologías de IA basadas en búsquedas tradicionales de Google u otras webs. La tecnología de búsqueda selecciona y clasifica un menú de contenidos que los humanos han elaborado en respuesta a las consultas de los usuarios. En cambio, los *chatbots* con grandes modelos lingüísticos generan respuestas singulares y, como tales, mucho más autorizadas, utilizando contenidos producidos por máquinas. Los *chatbots* de IA funcionan, por tanto, como oráculos omniscientes.

Las respuestas que proporcionan estos *chatbots* de IA no provienen de las mentes humanas, sino más bien de un laberinto de cálculos tan complejos que, ni siquiera para las personas que han desarrollado esta tecnología, resultan totalmente comprensibles. Tenemos, en efecto, un invento que proporciona respuestas singulares a las preguntas de los usuarios humanos, pero estas respuestas no se pueden relacionar con otras personas. En definitiva, las respuestas carecen de humanidad.

Las máquinas que proporcionan respuestas inmediatas, concisas y aparentemente definitivas a preguntas sobre determinados conocimientos pueden resultar útiles para los alumnos, los docentes y otras personas. Pero la tecnología también puede marcar el comienzo de un mundo en el que el conocimiento de las máquinas se convierta en dominante y los modelos de IA patentados se eleven a la categoría de fuentes globales, e incluso veneradas, de autoridad. Estos modelos proyectarán determinadas visiones y formas de conocer el mundo, dejando en un segundo plano a las otras.

A pesar de las promesas de la IA y otras tecnologías digitales de diversificar aún más nuestros sistemas de conocimiento, es posible que estemos avanzando en la dirección contraria. Esto es especialmente cierto si sólo uno o dos modelos y plataformas de IA, de los cuales algunos ya ejercen prácticamente un poder de monopolio, llegan a imponer un dominio aún mayor sobre nuestra interfaz con el conocimiento. A medida que la tecnología de la IA sigue impregnando nuestro mundo, debemos preservar y salvaguardar la diversidad de nuestros sistemas de conocimiento y desarrollar las tecnologías de la IA de manera que protejan y amplíen la riqueza de nuestros conocimientos como bien común. No podemos permitir que nuestros diversos sistemas de producción de conocimiento se atrofien, y debemos evitar que la creación de conocimientos se desvincule de los seres humanos. Aunque las máquinas entiendan algún día nuestra moral y nuestra ética, ese día aún no ha llegado. Ajustar la inteligencia de las máquinas con los valores humanos representa, como han afirmado muchos científicos y filósofos, un compromiso apremiante.

Giannini, S. (2023). Reflexiones sobre la IA generativa y el futuro de la educación. © UNESCO. Este artículo está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO). https://doi.org/10.54675/ACWQ6815. (Fragmento).

Actividades: producir respuestas y revisar su formulación

Texto de trabajo: fragmento de “Reflexiones sobre la IA generativa y el futuro de la educación”, de Stefania Giannini (2023), incluido en el manual.

El **propósito** de estas actividades es elaborar respuestas que organicen la información mediante relaciones de causa, consecuencia, contraste y ejemplificación, y revisarlas para mejorar su coherencia, cohesión y claridad.

Actividad N.° 1. Leer la consigna y planificar la respuesta

Antes de escribir, lea las consignas de la actividad siguiente y determine, para cada una:

- ¿Qué le pide hacer la consigna: explicar una idea, comparar dos elementos o presentar ejemplos?
- ¿Qué párrafos o apartados del texto necesita releer para encontrar la información que le permita responder?
- ¿Qué información del texto debe incluir para responder de manera completa y qué detalles puede omitir?
- ¿Qué relación entre las ideas debe mostrar en su respuesta: causa y consecuencia, semejanzas y diferencias, o una idea y sus ejemplos?
- ¿Cómo puede presentar el tema al comienzo de su respuesta para que quien la lea comprenda de qué se trata sin consultar la pregunta?

Prepare un esquema breve por consigna. No redacte todavía las respuestas completas.

Actividad N.° 2. Responder mediante diferentes relaciones

Redacte **un párrafo de cuatro a seis oraciones por cada una de las cinco consignas**, destinado a otros ingresantes. Utilice sus propias palabras e identifique las ideas de la autora mediante expresiones como *según Giannini* o *la autora plantea*. No se limite a copiar fragmentos.

A) Causa: explicar por qué

¿Por qué Giannini considera necesario revisar los supuestos de los sistemas educativos ante los avances de la IA en el uso del lenguaje?

Presente el planteo de la autora y explique las razones que lo fundamentan. Puede emplear conectores o marcadores discursivos: *porque*, *ya que* o *debido a*, siempre que expresen adecuadamente la relación.

b) Consecuencia: explicar posibles efectos

¿Qué consecuencias podría tener para la diversidad del conocimiento el predominio de uno o dos modelos y plataformas de IA, según el fragmento?

Organice la respuesta desde la situación planteada hacia sus posibles efectos. Conserve el carácter de posibilidad del planteo: no presente como un hecho consumado aquello que la autora formula como un riesgo. Puede utilizar: *por ello*, *en consecuencia* o *esto podría producir*.

c) Contraste: comparar sobre un mismo aspecto

¿Qué diferencia establece Giannini entre las tecnologías de búsqueda tradicionales y los *chatbots* basados en grandes modelos lingüísticos?

Compare cómo ofrecen información al usuario. Evite escribir dos descripciones independientes: explicite el aspecto que permite relacionarlas. Puede utilizar: *mientras que*, *en cambio* o *a diferencia de*.

d) Ejemplificación: explicar mediante casos concretos

¿Cómo muestra el texto que las revoluciones digitales no se desarrollaron de la misma manera en todos los lugares?

Formule primero la idea general y después recupere el ejemplo de la revolución móvil. Explique qué permite comprender ese caso; no se limite a nombrarlo.

Actividad N.° 3. Integrar las relaciones en una respuesta explicativa

Responda en **dos párrafos**:

¿Por qué las posibilidades de la IA generativa para facilitar el acceso a respuestas no eliminan, según Giannini, la necesidad de preservar la diversidad del conocimiento?

Antes de redactar, seleccione información del apartado «Repercusiones para el conocimiento». En su respuesta:

1. Presente el problema que abordará en su texto y explique brevemente en qué consiste.
2. Compare una posibilidad de uso mencionada en el texto con uno de los riesgos señalados por la autora, de modo que se advierta el contraste entre ambos.
3. Explique, con sus propias palabras, una de las razones que ofrece la autora para justificar su preocupación.

4. Explique qué podría ocurrir como consecuencia del riesgo señalado. Presente esa consecuencia como una posibilidad, no como un hecho seguro, mediante expresiones como *podría* o *es posible que*.
5. Proponga una situación imaginaria del ámbito universitario que permita ilustrar lo explicado. Aclare que se trata de un ejemplo hipotético mediante una expresión como *«Por ejemplo, podría ocurrir que…»*.
6. Explique qué aspecto de la idea general desarrollada en su texto permite ilustrar el ejemplo propuesto.

No es necesario incluir un conector en cada oración ni un marcador discursivo en cada párrafo o fragmento de información. Utilícelos cuando ayuden a comprender cómo se relacionan las ideas; por ejemplo, para señalar una causa, una consecuencia o un contraste. Lo importante es que el lector pueda seguir el desarrollo de su explicación y reconocer las razones que fundamentan sus afirmaciones.

Antes de elaborar la versión final, relea su texto y compruebe que responde a la consigna, presenta las ideas en un orden claro y ofrece explicaciones suficientes. Revise también las repeticiones innecesarias, la puntuación y la ortografía. Realice los cambios necesarios aplicando las estrategias de planificación, redacción, revisión y reformulación trabajadas en este manual.

Actividad N.° 4. Revisar una respuesta con dificultades

Lea el borrador que aparece a continuación, elaborado especialmente para esta actividad como una posible respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué posibilidades y qué riesgos de la inteligencia artificial generativa para el conocimiento señala Giannini?

Este borrador **no es una cita textual de Giannini ni una respuesta modelo**. Contiene errores en la interpretación de las ideas de la autora y problemas de redacción que deberá identificar y corregir. Para revisarlo, compárelo con el fragmento de Giannini y siga las consignas de la actividad.

Giannini explica que los buscadores y los chatbots *son iguales porque ambos responden preguntas. Los primeros muestran contenidos y los segundos generan una respuesta, por eso no hay diferencias. Esto hará que desaparezcan todos los conocimientos humanos. Ella dice que hay posibilidades, eso es malo. Por ejemplo, los estudiantes. Por lo tanto, la diversidad es importante.*

Consignas

Compare el borrador con el fragmento del texto de Giannini y realice las siguientes actividades:

1. **Revise si el borrador respeta las ideas de la autora.** Señale las afirmaciones que no coinciden con lo expresado en el fragmento y explique en qué consiste cada diferencia.
2. **Analice las dos primeras oraciones del borrador.** Explique por qué se contradicen. Luego, examine el conector *por eso*: ¿la segunda oración expresa una consecuencia que puede derivarse de la primera? Justifique su respuesta.
3. **Distinga un riesgo de un hecho seguro.** Localice la afirmación del borrador que presenta como una certeza lo que Giannini plantea como un riesgo o una posibilidad. Reescríbala para conservar ese sentido de posibilidad.
4. **Revise a qué se refieren las palabras *esto* y *eso*.** Indique qué idea o información anterior retoma cada una. Si no puede identificarla con claridad, proponga una expresión más precisa.
5. **Examine la expresión «por ejemplo, los estudiantes».** Explique por qué no alcanza con nombrar a los estudiantes para presentar un ejemplo. Indique qué situación o acción sería necesario describir para ilustrar la idea que se está desarrollando.
6. **Revise la relación entre el desarrollo y la conclusión.** ¿Qué información o explicación falta en el borrador para que la conclusión se desprenda de las ideas anteriores? Señale qué agregaría y dónde.
7. **Reescriba el párrafo a partir de la revisión realizada.** Recuerde que la nueva versión debe responder con claridad a la siguiente pregunta: **¿Qué posibilidades y qué riesgos de la inteligencia artificial generativa para el conocimiento señala Giannini?**

Para elaborar la nueva versión, puede cambiar el orden de las ideas, sustituir expresiones, agregar explicaciones o eliminar partes del borrador. **Justifique los cambios realizados indicando qué ideas del fragmento de Giannini tuvo en cuenta.**

Actividad N.° 5. Revisar y reformular la propia respuesta

Intercambie con un compañero la respuesta que escribió en la **Actividad N.° 3**. Lea la respuesta recibida y compárela con la consigna de esa actividad y con el texto de Giannini. Utilice las siguientes preguntas para orientar la revisión y marque los fragmentos que necesiten cambios.

Coherencia: el contenido y la organización de las ideas

- ¿La respuesta explica lo que solicita la pregunta de la actividad N.° 3?
- ¿Cada párrafo desarrolla una idea central? ¿Las demás ideas del párrafo contribuyen a explicarla?
- ¿Las ideas se presentan en un orden que permite seguir la explicación?
- ¿Hay afirmaciones que se contradicen, información que no se relaciona con el tema o conclusiones que no se apoyan en lo explicado?
- ¿La respuesta respeta las ideas de Giannini? ¿Mantiene la diferencia entre lo que la autora presenta como una posibilidad, un riesgo o una certeza?

Cohesión: las conexiones entre las partes del texto

- ¿Los conectores expresan correctamente la relación entre las ideas, por ejemplo, una causa, una consecuencia o un contraste?
- ¿Se puede identificar con claridad a quién o a qué se refieren los pronombres y los demostrativos, como *ella*, *esto*, *eso* o *esta situación*?
- ¿Las palabras repetidas ayudan a mantener la precisión del tema o podrían eliminarse sin perder información?
- ¿Cada oración se conecta con la anterior? ¿Falta alguna explicación para comprender el paso de una idea a otra?

Claridad: la información que necesita el lector

- ¿Otro ingresante puede comprender de qué trata la respuesta sin volver a leer la pregunta?
- ¿Las oraciones incluyen la información necesaria para entender las ideas, sin obligar al lector a adivinar lo que falta?
- ¿El ejemplo describe una situación concreta? ¿Se explica qué idea permite ilustrar?
- ¿La puntuación permite distinguir dónde termina una oración y cómo se relacionan sus distintas partes?
- ¿Se reconoce qué ideas pertenecen a Giannini, cuál es el ejemplo hipotético y cuáles son los aportes personales de quien escribió?

Devolución y reformulación

Devuelva la respuesta a su compañero con dos observaciones concretas, cada una acompañada de una propuesta de modificación. En cada observación:

1. Señale el fragmento que necesita revisar.
2. Explique qué dificultad encontró y cómo afecta la comprensión.
3. Proponga un cambio que permita resolverla.

Luego, lea las observaciones que recibió sobre su propia respuesta y **elabore una nueva versión**. Utilice también esta guía y vuelva al texto de Giannini para comprobar que los cambios respeten las ideas de la autora. Conserve la versión inicial y la reformulada para comparar qué modificó.

Cierre metacognitivo: reflexionar sobre los cambios realizados

Compare la versión inicial de su respuesta con la versión reformulada. **Seleccione tres cambios que hayan mejorado su texto** y registre, para cada uno:

- **Formulación inicial:** copie el fragmento tal como lo había escrito.
- **Formulación revisada:** copie la nueva versión de ese fragmento.
- **Dificultad resuelta:** explique qué problema presentaba la primera formulación y cómo el cambio ayudó a resolverlo.

Finalmente, responda las siguientes preguntas. **Utilice ejemplos de su propia respuesta para fundamentar sus explicaciones.**

1. ¿Qué mejoró al explicar cómo se relacionan las ideas —por ejemplo, mediante una causa, una consecuencia o un contraste— en lugar de limitarse a enumerarlas?
2. ¿Por qué no alcanza con agregar conectores para que una respuesta sea coherente? ¿Qué otros aspectos del contenido y de la organización de las ideas es necesario revisar?
3. ¿Cuál de los cambios realizados le permitió expresar con mayor precisión lo que quería explicar? Compare el fragmento inicial con el revisado y justifique su elección.

BIBLIOGRAFÍA

Unidad 1

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157–172. https://doi.org/10.1080/03075079812331380364

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Unidad 2

Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2012). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (3.ª ed.). Ariel.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

Real Academia Española, & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

Unidad 3

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2012). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso* (3.ª ed.). Ariel.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Martín Zorraquino, M. A., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 3, pp. 4051–4214). Espasa Calpe.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.