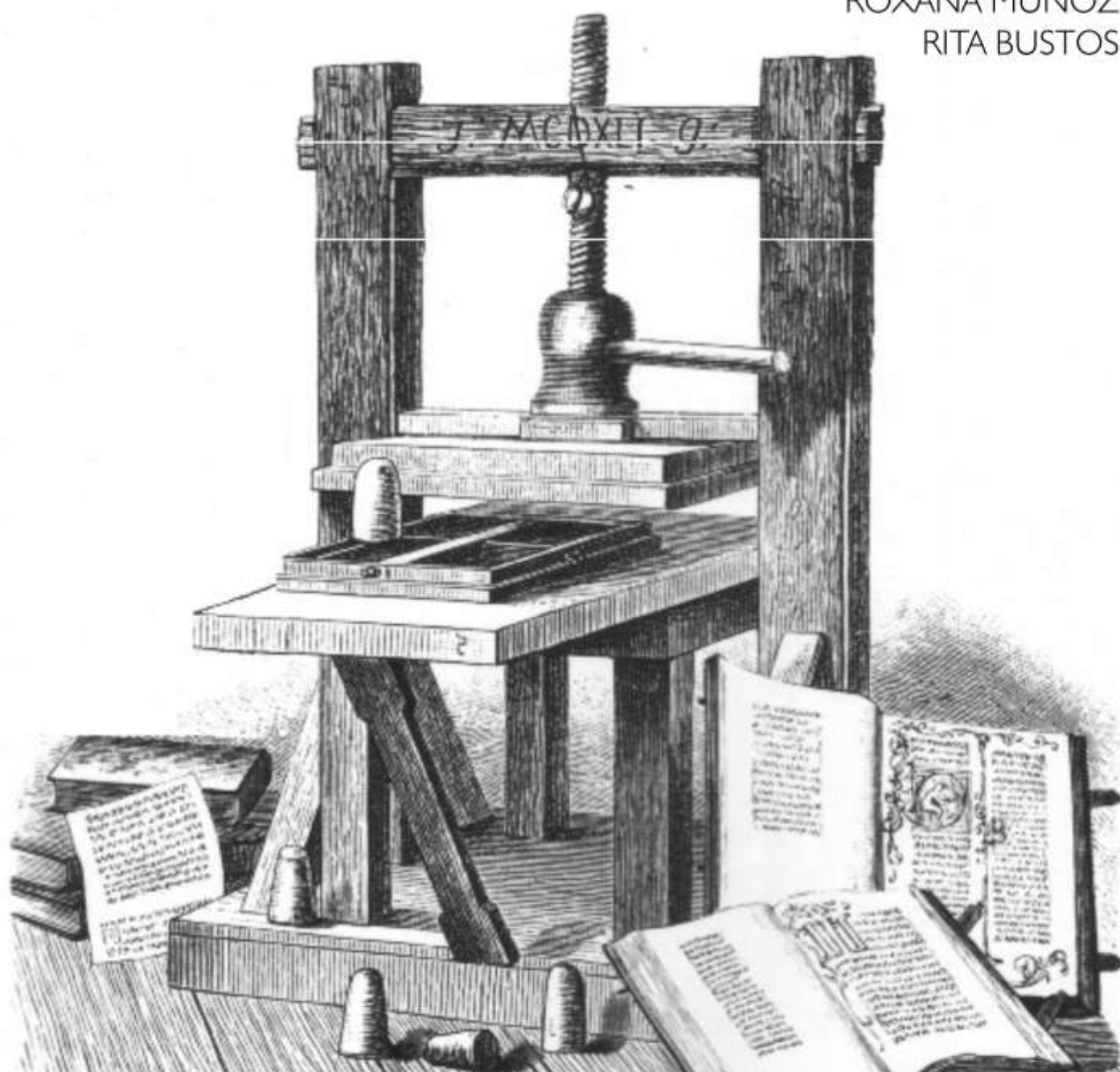


# TALLER HERRAMIENTAS DE LECTO-ESCRITURA ACADÉMICA

ROXANA MUÑOZ  
RITA BUSTOS





## ÍNDICE

	Página N°
<b>1. Introducción</b>	6
<b>2. Discurso científico</b>	6
2.1. Géneros del discurso académico	7
<b>3. La construcción del conocimiento científico</b>	8
<b>3.1. El concepto</b>	8
3.1.1. Diferencia entre concepto y objeto	9
3.1.2. La designación y extensión de los conceptos	9
3.1.3. La denotación de los conceptos	9
3.1.4. Series lógicas de conceptos	10
3.1.5. Clasificación de los conceptos	11
3.1.5.1. Términos simples y compuestos	11
3.1.5.2. Términos concretos e ideales	11
3.1.5.3. Términos categoremáticos y sincategoremáticos	11
3.1.6. Estrategias conceptuales	11
3.1.6.1. Definir	12
3.1.6.1.1. Partes de la definición	12
3.1.6.1.2. Tipos de definición	12
3.1.6.1.3. Reglas de la definición	13
3.1.6.2. Dividir	13
3.1.6.2.1. Reglas generales de la división	14
3.1.6.3. Clasificar	14
3.1.6.3.1. Reglas de clasificación	14
3.1.6.4. Elaborar mapas conceptuales	15
3.1.6.4.1. Los mapas conceptuales	15
3.1.6.4.2. Características de un Mapa Conceptual	16

3.1.6.4.3. Cómo elaborar un mapa conceptual	17
<b>3.2. La proposición</b>	18
3.2.1. Estrategias proposicionales	18
3.2.1.1. Endotraducir	19
3.2.1.2. Plantear hipótesis	19
3.2.1.2.1. Hipótesis de la vida cotidiana	19
3.2.1.2.2. Las hipótesis en la investigación científica	20
3.2.1.2.2.1. Hipótesis y variables	20
<b>3.3. El razonamiento</b>	21
3.3.1. Explicar	21
3.3.2. Explicar científicamente	22
3.3.3. Diferenciar entre tipos de explicación	22
3.3.4. Predecir	22
<b>4. Etapa de Lectura de los textos académicos</b>	23
4.1. Paratexto	24
4.1.1. Algunos elementos	26
4.2. Paratexto Digital	26
4.2.1. La búsqueda en soportes digitales	27
4.3. Subrayado	29
<b>5. Etapa de producción escrita</b>	29
5.1. La reseña	30
5.1.1. La reseña académica	30
5.1.2. Partes de la reseña	31
<b>6. Bibliografía</b>	32
<b>7. Anexo</b>	33



## 1. Introducción

En los ámbitos académico-científicos, la comunicación funciona a través de complejos entramados de voces en diálogo y se materializa en textos de diferentes niveles de complejidad. El ingreso a la universidad, entonces, significa para los alumnos el inicio de un proceso de aprendizaje que involucra el desarrollo de competencias para poder participar en los circuitos de comunicación de la ciencia.

Participar en la cultura académica como un interlocutor activo exige un entrenamiento sostenido en habilidades de comprensión y producción de discursos que circulan en este ámbito. Se trata de un proceso de aprendizaje paulatino, que requiere de paciencia y disposición por parte de los estudiantes, quienes deben trabajar para adquirir cada vez mayor experticia como interlocutores activos dentro de un campo disciplinar.

El trabajo sobre la comprensión y producción textual constituye en ese sentido, una de las tareas básicas en el nivel superior. Asimismo, la reflexión sobre los rasgos propios del discurso académico, uno de los cuales es el de mostrar diferentes posiciones con respecto a un determinado objeto de estudio, se convierte en un quehacer permanente sobre el que deberán insistir los profesores para que los estudiantes puedan interiorizar estos modos de decir.

Este taller les propone la reflexión sobre algunos rasgos propios de la comunicación científica con la finalidad de ofrecerles una introducción a herramientas útiles para iniciarse como interlocutores activos en las disciplinas de las ciencias sociales.

## 2. Discurso científico

El discurso científico comprende el universo de todos aquellos formatos que difunden los conocimientos de un determinado campo disciplinar. Entran en este conjunto una serie de clases textuales como artículos de revistas científicas, informes de investigación, ponencias en congresos, jornadas y/o encuentros científicos, entre otros.

A través de estos formatos, los científicos comunican a otros científicos que trabajan en su mismo campo disciplinar, saberes nuevos que buscan un “espacio” en el ámbito de la ciencia. Al comunicarlos, están comprometiendo a sus destinatarios (otros científicos) a que reflexionen sobre ese nuevo saber para que lo discutan, lo evalúen y, por fin, lo acepten como conocimiento válido.

Pero, además, la producción e investigación científica necesita ser comunicada a otros públicos, con menor grado de conocimientos especializados y en diversos contextos de intercambio de mensajes.

En un grado intermedio entre el lenguaje técnico y el general, los discursos rígidos y estructurados de la ciencia comienzan a ser reelaborados para que puedan ser receptionados por un público lego, es decir, aquel que no tiene las herramientas necesarias para poder comprender la comunicación entre científicos, que conlleva un alto grado de abstracción y que se

da por sentados muchos conocimientos previos. A este conjunto de textos lo llamaremos científico-académico.

Un gran porcentaje de ese público lego está conformado por estudiantes universitarios, en particular, los ingresantes a una carrera de grado. Las clases expositivas de los profesores, las fichas de cátedra que éstos elaboran para los estudiantes, los manuales universitarios, entre otros formatos, constituyen ejemplos de ese discurso que reelabora el discurso científico con el fin de acercarlo, de hacerlo comprensible al público estudiantil. Las fichas de cátedra constituyen un ejemplo claro de estas reformulaciones. Estos formatos son muy usados en el ámbito universitario por los profesores para “acercar” conocimientos que en los textos originales pueden presentarse con un alto grado de abstracción. Sin perder la rigurosidad que caracteriza a los textos científicos, la ficha de cátedra se adapta para ser inteligible para aquellos que se inician en la formación, y deben aprehender e incorporar los léxicos especializados propios de esos campos de estudio.

Ahora bien, más allá de la lectura/escucha, los estudiantes también producen textos en la universidad. Debemos decir que la lectura y la escritura están, en este ámbito, íntimamente relacionadas. Existen, así, algunos formatos que los estudiantes sólo abordan desde la lectura, pero otros que deben leer y, además, aprender a producir: monografías, clases expositivas, respuestas a consignas de parcial, por ejemplo. A estas clases textuales también las consideraremos dentro del conjunto de textos científico-académicos.

## 2.1. Géneros del discurso académico

Los principales géneros académicos son:

- el artículo científico
- la conferencia
- el ensayo académico
- el informe de investigación científica
- la clase expositiva
- la ficha de cátedra
- la reseña
- la monografía
- el informe académico
- la respuesta a una consigna de parcial

En su paso por el nivel terciario-universitario, los estudiantes deben desarrollar estrategias para la comprensión y la producción en estos formatos.”<sup>1</sup>

### 3. La construcción del conocimiento científico

#### 3.1. El concepto

El concepto es una unidad de significación que sintetiza las notas definitorias –que no pueden faltar- en la definición de un término. Lo propio del concepto es, pues, significar, es decir, sintetizar las notas sustanciales que intervienen en la definición de un término. ¿Cuáles son las notas sustanciales? Aquellas que no pueden faltar para que el concepto se refiera a un solo objeto. Por ejemplo, el concepto de ‘lápiz’ puede ser el siguiente: ‘Útil escolar formado por un cilindro alargado, con un grafito interior, que permite producir trazos en el papel’. No se incluyen en este concepto características como el color o la goma que, eventualmente pudiera llevar.

Una cuestión importante a tener en cuenta cuando hablamos de ‘conceptos’ es que éstos son recursos lingüísticos que permiten definir palabras, no objetos. Aristóteles pensaba que el concepto aludía al proceso mental por el que pensábamos la esencia de un objeto. Para la lógica contemporánea, no existe algo así como la ‘esencia’ de un objeto y el concepto es puramente lingüístico: conocemos los términos con los que nos referimos a las cosas, no las cosas mismas.

En ese sentido, no es posible dar una definición de ‘hombre’, ‘mal’ u ‘orquídea’ sino de las palabras con que nos referimos a esos objetos. La posición que piensa que sólo pueden definirse los términos y no los objetos se denomina nominalismo en oposición a aquella que piensa que es posible definir objetos, que se conoce como esencialismo. El nominalismo considera que no es posible ‘conceptualizar un objeto’, ‘definir un objeto’, porque los objetos (la realidad) no pueden ‘ser comprendidos’. Lo que puede ser comprendido es el lenguaje. Por lo tanto, a las preguntas del tipo ‘¿qué es x?’, opone preguntas del tipo ‘¿cómo se define x?’. Lo que puede ser comprendido es el lenguaje, no los objetos

Tanto el nominalismo como su opuesto el esencialismo son dos filosofías básicas del lenguaje, a cuya diferencia debe prestarse especial atención. A diferencia del nominalismo, el esencialismo atribuye propiedades esenciales a los objetos, las cuales pueden ser aprehendidas y conceptualizadas.

Para el nominalismo, ‘conceptualizar un objeto’, ‘definir un objeto’, ‘conocer un objeto’ como cosa material remite a expresiones que mantienen un optimismo total en relación a nuestra capacidad de aprehensión del mundo. En este sentido, lo único cierto es que estamos atrapados en una red lingüística que se vincula con la realidad, a través del acto primario de ponerle nombre a las cosas con las observaciones correspondientes. Aunque sabiendo que lo que observamos ya está totalmente condicionado previamente por el lenguaje que

---

<sup>1</sup> Módulo Alfabetización Académica- IFDC Roca- Prof. Roxana Muñoz



permanentemente categoriza lo que vemos. A partir de denominaciones originarias, tejemos un sistema de palabras que cambian, a medida que se amplía nuestro saber.

Por eso, porque no hay algo así como la esencia del objeto –posición esencialista– en el campo de las ciencias siempre es necesario tener muy claro desde qué posición, teoría o paradigma se define el mismo. Si bien para determinados objetos concretos todos estaríamos de acuerdo en determinar sus cualidades sustanciales (no esenciales, como el caso de ‘lápiz’), desde el campo científico esto es mucho más complejo.

### 3.1.1. Diferencia entre concepto y objeto

Si bien es cierto que el concepto siempre se refiere a un objeto, **el concepto no es el objeto**. El concepto es un **signo** que representa a un objeto en función del conocimiento que se tiene de él.

Como nuestro conocimiento es ilimitado, todo objeto posible -real o ideal- más todo lo que de él se aprehenda puede ser conceptualizado. De este modo, hay conceptos de objetos realmente existentes como ‘hombre’, ‘perro’, ‘árbol’, ‘libro’; conceptos de objetos ideales científicamente contruidos como ‘raíz cuadrada’, ‘triángulo’, ‘equidad’, ‘libertad’, ‘derecho’; y conceptos de objetos ideales libremente contruidos como ‘centauro’, ‘Súperman’ o ‘sirena’. Además, hay conceptos puramente lingüísticos, sin ningún referente que permiten establecer relaciones entre los demás conceptos, como ‘lo’, ‘es’, ‘por consiguiente’.

### 3.1.2. La designación y extensión de los conceptos

Todo término tiene designación y extensión y puede tener o no denotación. La designación, nombrada por la lógica clásica como ‘comprensión’, es el conjunto de características definitorias que constituyen el significado del concepto. Por ejemplo, la designación de ‘animal’ corresponde a ‘sustancia animada, sensible y la de ‘hombre’, a ‘sustancia animada, sensible, racional’.

La extensión es la clase compuesta por todos aquellos individuos a los que pueda aplicarse dicho término. Por ejemplo, la extensión del término ‘árbol’ está constituida por la case de todos los árboles y la extensión de ‘número’ comprende al conjunto de todos los números, a su vez, subclasificados según algún criterio. Cuando la clase no es existencialmente vacía, es decir, cuando está constituida por individuos ubicables en el espacio y en el tiempo, o bien, señalarles en el mundo real, la extensión coincide con la denotación, por ejemplo, en el caso de ‘árbol’; no así en el caso de ‘número’ por tratarse de un término que nombra entidades formales y del cual decimos que no tiene denotación (aunque tenga extensión o alcance lógico).

### 3.1.3. La denotación de los conceptos

La denotación es la clase lógica conformada por los ejemplares, ubicables en espacio y tiempo, aludidos en la comprensión (o significado) del concepto. Los términos con denotación son aquellos que representan a algún individuo identificable en tiempo y espacio. Por ejemplo, el término 'carpintero' posee denotación porque es posible hallar en la realidad algún individuo cuyo oficio coincide con las características definitorias de ese término. 'Lapicera' también tiene denotación porque representa a un individuo -en este caso una cosa- de posible ubicación en el mundo real.

En cambio 'fraternidad' carece de denotación, ya que no representa a ningún individuo -ni cosa ni sujeto- real. Podríamos encontrar un individuo fraternal, pero nunca a la fraternidad como individuo.

Los términos que carecen de denotación son aquellos que nombran entes ideales, es decir entes que no existen.

Son términos sin denotación los que nombran:

- a) cualidades o atributos (pequeño, rojo, viejo)
- b) entes formales -lógicos y matemáticos- (y, es, triángulo, uno, raíz cuadrada)
- c) entes ficcionales o imaginarios (sirena, centauro)
- e) entidades abstractas (justicia, libertad, equidad)

Entre designación y extensión hay una relación inversa: a mayor designación (notas definitorias), menor extensión (cantidad de ejemplares). 'Hombre' tiene más designación que 'animal' pero hay menos ejemplares de hombres que de animales. Dicho de otro modo: la especie, en relación al género correspondiente, tiene mayor designación y menor extensión.

#### 3.1.4. Series lógicas de conceptos

Cuando los términos pertenecen a una misma cadena definicional -o sea, a la misma serie de conceptos que se requiere para armar su definición-, se dice que conforman una serie lógica. Por ejemplo, la serie 'pino-conífera-árbol-vegetal' es una serie lógica de términos porque todos pertenecen a la cadena definicional de 'pino'. Si quisiera definir 'pino' sería necesario decir que 'es un árbol, especie vegetal que pertenece al grupo de las coníferas'. En cambio, la serie 'cuaderno-pupitre-aula-escuela' no constituye una serie lógica porque sus términos no están incluidos formalmente entre sí, aunque entre ellos pueda establecerse una relación de hecho. Sería posible decir que hay un cuaderno sobre el pupitre en el ala de la escuela, pero esos términos no sería posible construir una definición de cuaderno.

En las series lógicas, la relación entre el término incluido y el inclusor es una especie de género. La especie es la clase de menor extensión con relación al género que es la clase de mayor extensión que lo contiene.

### 3.1.5. Clasificación de los conceptos

Los conceptos pueden clasificarse en base a diversos criterios. Según el número de palabras pueden ser simples o compuestos; según posean o no denotación, pueden ser concretos o ideales; según admitan o no definiciones extralingüísticas pueden ser categoremáticos o sincategoremáticos.

#### 3.1.5.1. Términos simples y compuestos

Son términos simples aquellos que se expresan con una sola palabra. Y compuestos los que requieren más de una palabra para completar su significado. Por ejemplo, es un término simple, 'flautista'; y compuesto, 'El flautista de Hamelin'.

#### 3.1.5.2. Términos concretos e ideales

Llamaremos **términos concretos** a todos los nombres propios o comunes que posean denotación; es decir aquellos referidos a individuos realmente existentes en el presente o que existieron en el pasado, como, por ejemplo, Platón, libro, mesa, Michael Jackson... Los nombres propios son términos de individuos, en cambio los nombres comunes son conceptos de clase, aunque individualizables ya que es posible hallar en la realidad un ejemplar que los represente.

Llamaremos **términos ideales** a aquellos que carecen de un referente objetivo real o espacio temporal (los que nombran entes formales, entes de ficción, entidades abstractas o atributos).

#### 3.1.5.3. Términos categoremáticos y sincategoremáticos

Los términos que pueden definirse como palabras y en tanto representación de algún objeto extralingüístico, son los términos categoremáticos: 'libro', 'casa', 'bonito', 'cíclope'...

Los términos sincategoremáticos son aquellos que actúan como nexos lógicos, sólo pueden definirse en tanto palabras porque carecen de sentido fuera del lenguaje mismo: 'Y', solamente puede definirse como conjunción conmutativa; 'es', como conjugación de tercera persona del verbo ser; 'por lo tanto', como nexo que anticipa una conclusión. Ninguna de estas expresiones representa un objeto que tenga sentido fuera del lenguaje, ni siquiera idealmente.

### 3.1.6. Estrategias conceptuales

En el ámbito académico, la manipulación de los conceptos debe realizarse de manera consciente. Para esto, es necesario poder realizar las siguientes operaciones:

- Definir;
- Dividir;
- Clasificar;

- Elaborar mapas conceptuales.

### 3.1.6.1. Definir

La operación de definir es una estrategia que nos permite aclarar el significado de los términos, construir clasificaciones correctas, eliminar confusiones, vaguedades y ambigüedades, aumentar nuestros conocimientos y enriquecer nuestro vocabulario.

La definición es una expresión portadora de una verdad establecida. Claro está que, siendo el conocimiento un producto social, dicha verdad cambia históricamente, con lo cual las definiciones vigentes en cierto período pueden perder su vigencia en otro.

La definición es un recurso semiótico que permite aclarar el significado de los términos. Pero va más allá de eso pues permite avanzar en el conocimiento sin tener que empezar siempre desde un principio remoto.

Desde la perspectiva nominalista, no se definen cosas sino términos.

#### 3.1.6.1.1. Partes de la definición

Consta de dos partes: el definiendum y el definiens. El definiendum es la palabra a definir y el definiens es la expresión con que aclaramos el significado del definiens.

#### 3.1.6.1.2. Tipos de definición

##### a) Según la estructura:

- **Definición etimológica:** es aquella donde se menciona el origen del término. Por ejemplo, 'biología' significa 'ciencia de la vida' porque deriva del griego 'bios', que significa 'vida' y 'logos' que significa 'estudio'.

- **Definición genética:** es la que aclara el significado del definiendum en función de su origen o su composición. Por ejemplo: 'El acero se obtiene combinando hierro y carbono' o 'La circunferencia es la figura que es forma al hacer girar 360° un compás sobre su eje'.

- **Definición intencional:** es aquella donde el definiens explicita cabalmente el alcance del definiendum. El definiendum se define por su concepto supraordenado (género próximo o hiperónimo) y la característica exclusiva de la especie que se define. Por ejemplo, "El nogal (definiendum) es una cactácea (género próximo o hiperónimo) de hojas apeletadas y espinosas (diferencia específica)". La diferencia específica es una nota que permite diferenciar a la especie definida de otras especies que podrían tener el mismo género.

- **Definición extensional:** es la que se forma por división del definiendum, por ejemplo: 'Las estaciones del año son primavera, otoño, invierno y verano'.

- **Definición ostensiva:** es la que se forma cuando señalamos un objeto: 'Eso es la luna'.

b) Según el criterio de que sean definiciones ya establecidas o bien, nuevas, se clasifican en lexicográficas, estipulativas y teóricas:

- **Definición lexicográfica:** es aquella definición de un término ya establecido y registrado en diccionarios, enciclopedias o manuales y que puede presentarse como definición extensional, intensional, genética, etc.

- **Definición estipulativa:** es la que resulta de un acto creativo y que consiste en atribuir un sentido diferente a un término conocido o bien en generar un nuevo término apelando a la libertad de estipulación que asiste a cualquier hablante, cuando en el vocabulario disponible no existe el concepto que se quiere definir.

- **Definición teórica:** es un tipo de definición estipulativa que se introduce en el marco de una nueva teoría. Por lo general, llevan la firma del autor. Por ejemplo: 'Las especies son tan sólo variedades permanentes muy caracterizadas, pues dondequiera que se han formado muchas especies del mismo género, o donde -si se nos permite emplear la frase- la fabricación de especies ha sido muy activa, debemos en general, encontrar todavía la fábrica en movimiento; tanto más, cuanto que tenemos todas las razones para suponer que el procedimiento de fabricación de las especies nuevas es un procedimiento lento'. (Darwin, Ch. El origen de las especies. Publicado original de 1859. Localizable en [https://es.wikisource.org/wiki/El\\_origen\\_de\\_las\\_especies](https://es.wikisource.org/wiki/El_origen_de_las_especies)).

### 3.1.6.1.3. Reglas de la definición

La principal función de las definiciones es la de aclarar el significado de los términos, evitando la vaguedad (imprecisión en el significado) y la ambigüedad (falta de univocidad) de los términos. Para que esta finalidad pueda ser cumplida a cabalidad, las definiciones deben respetar las siguientes reglas:

- contener las características esenciales del término que se define. Atención: no decimos contener las características esenciales de la cosa sino del término con el que a ella nos referimos.

-no ser circular. Es decir, el definiendum no debe aparecer en el definiens.

- no ser demasiado amplia ni demasiado estrecha. O sea, el definiendum debe tener el mismo alcance lógico-semántico del definiens, al punto de ser ambos intercambiables.

- No ser metafórica. La riqueza de la metáfora en la literatura genera ruido en el discurso de la ciencia.

- pudiendo ser afirmativa, no ser negativa.

### 3.1.6.2. Dividir

Dividir un concepto es organizarlo siguiendo las partes del objeto referido en la división. Es decir, reconstruyendo los componentes de la cosa dividida.

No hay que confundir división con clasificación. Esta última remite a una inclusión lógica (de clases que incluyen a otras) en cambio la división, a una cuestión de partes.

### 3.1.6.2.1. Reglas generales de la división

a- que sea exhaustiva o completa: si dividimos 'árbol', tendremos que mencionar raíz, tronco y copa.

b- que siga un mismo criterio: si se divide un territorio según sus climas, sería inadecuado incluir una categoría concerniente al concepto de 'fauna'.

c- que sus partes sean mutuamente excluyentes. Sería incorrecto decir que 'libro' comprende introducción, dos partes, conclusión y capítulo I porque ese capítulo seguro integra alguna de sus partes.

### 3.1.6.3. Clasificar

Permite ordenar sinópticamente los conceptos e función de su designación y su extensión. Sinópticamente porque una buena clasificación nos permite tener una visión global del alcance del concepto.

La clasificación permite ordenar los individuos de un ámbito determinado, construyendo un orden conceptual -lógico- equivalente. Ahora bien, ese ordenamiento no es caprichoso, sino que debe hacerse con conceptos que pertenezcan a una misma línea semántica y que mantengan entre sí diferentes grados de generalidad. Clasificamos la expresión 'seres vivos' en 'animales' y 'vegetales', por ejemplo, porque se han detectado esas dos grandes clases como diferenciaciones de la primera, más abarcativa. Pero no solo hemos tenido en cuenta su extensión, también se ha considerado que las subclases pertenezcan a la misma línea de significado, es decir, conserven las características definitorias del término más general. Por ejemplo, el concepto 'animal', conlleva las características definitorias de 'ser vivo'; 'cánido', las de 'animal'; 'perro', las de 'cánido' y así sucesivamente.

#### 3.1.6.3.1. Reglas de clasificación

Al igual que la división, la clasificación también tiene sus reglas:

- conservar siempre el mismo criterio. Si por ejemplo, clasificamos los animales en vertebrados e invertebrados, es incorrecto introducir el concepto de los vivíparos, que pertenece al criterio de distinguir por el modo de reproducción.

- debe ser completa. Si, por ejemplo, clasificamos a los animales por el modo de reproducción, deben figurar todos los modos conocidos.

- las partes deben excluirse mutuamente. Si, como en el primer caso, clasificamos en vertebrados e invertebrados, no podemos incluir como tercera clase la de los mamíferos ya que es incluida dentro de los vertebrados.

### 3.1.6.4. Elaborar mapas conceptuales

#### 3.1.6.4.1. Los mapas conceptuales

Los mapas conceptuales permiten organizar los conceptos según dos tipos de relación entre sí: de acuerdo con series lógicas y de acuerdo con series no lógicas. Algunos autores consideran que los mapas organizados de acuerdo con series lógicas son los genuinos y que los otros no son estrictamente mapas conceptuales (Bellocchio, 2016). Siguiendo a Novak y Gowin (1984), nosotros vamos a considerar mapas conceptuales tanto unos como otros, con la condición de que seamos conscientes del tipo de mapa que proponemos en cada formulación.

Mapas conceptuales que reflejan series lógicas/mapas conceptuales que reflejan series no lógicas

Como ya vimos, un concepto A está incluido lógicamente en un concepto B cuando todas las características definitorias de B integran el grupo de características definitorias de A. El concepto de 'perro' (A) está incluido en el concepto de 'animal' (B) porque todas las características definitorias de 'animal' (B), también integran las características definitorias de 'perro' (A). Entre 'animal' y 'perro' podemos reconocer una serie lógica.

Entonces, entre "Tierra, planeta y cuerpo celeste", sí hay una relación de inclusión lógica en tanto que entre "Tierra, Sistema Solar y Vía Láctea" no la hay. Esto se advierte en el carácter especie y género que mantienen correlativamente puesto que el concepto "Tierra" es especie del concepto "planeta" que, a su vez, es una especie determinada de "cuerpo celeste". En cambio, en el caso de "Tierra, Sistema Solar y Vía Láctea" no hay relación de inclusión lógica. Es cierto que la Tierra está ubicada dentro del Sistema Solar y éste, dentro de la Vía Láctea. Pero no existe una relación de inclusión lógica entre ellos sino una relación espacial en la medida en que no sucede que dentro del concepto de Vías Lácteas uno de ellos sea el Sistema solar y que dentro del conjunto de los Sistemas Solares (si es que hubiera más de uno), uno de ellos fuera el Planeta Tierra.

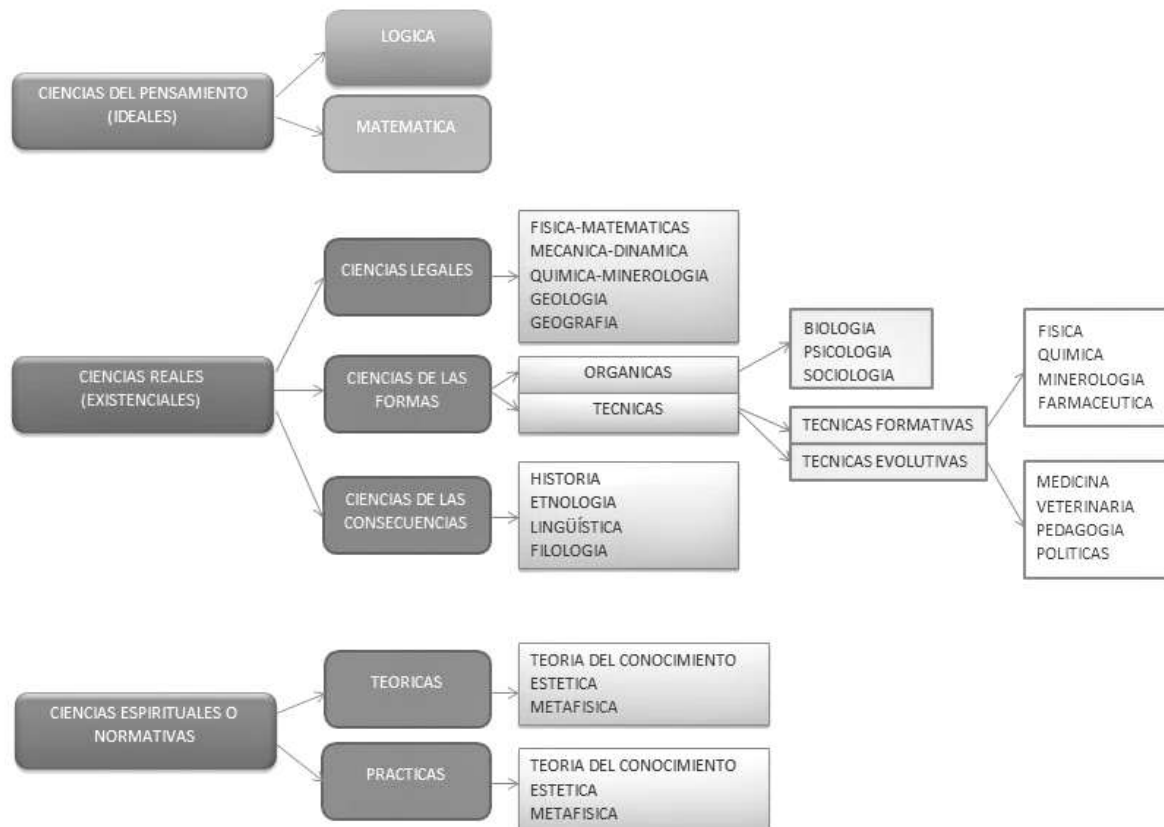
Otro ejemplo: entre "Argentina, países latinoamericanos y países del mundo", sí hay relación de inclusión lógica, porque Argentina es un país latinoamericano y a su vez, los países latinoamericanos son países del mundo. No sucede lo mismo entre "Argentina, América y Planeta Tierra" porque Argentina "no es un 'América' ", por decirlo de alguna manera. No hay que confundir la relación de inclusión lógica (pertenecer al conjunto de) con la relación ser una parte de.

El razonamiento para la primera serie, sería: dentro del conjunto de países del mundo, se encuentra un conjunto más pequeño que es el de los países latinoamericanos. A su vez, dentro del conjunto de países latinoamericanos, se encuentra Argentina. Lo que hace a la relación de inclusión es que todos los miembros de la serie lógica comparten algo en común: ser países. De hecho, al definir el término "Argentina", diríamos: país ubicado en...

El razonamiento de la relación “ser parte de”, es diferente: Argentina es una porción de América y América, a su vez, es una porción del Planeta Tierra. Pero no sucede que en el conjunto de planetas se incluya América ni en el conjunto de Américas se incluya Argentina.

Para la realización de mapas conceptuales nosotros tomaremos estas dos variantes. Elaboraremos mapas de inclusión lógica de conceptos, mapas que establecen otras relaciones (no lógicas) para los conceptos y mapas combinados. Lo importante es que seamos conscientes con respecto a qué tipo de mapas estamos elaborando. Ejemplos:

## CLASIFICACION DE LAS CIENCIAS



### 3.1.6.4.2. Características de un Mapa Conceptual<sup>2</sup>

**Jerarquización:** Los conceptos se encuentran ordenados en forma jerárquica. De esta forma, la idea general se ubica en la parte superior del esquema y a partir de ella se desarrollen los demás conceptos.

Responden una pregunta de enfoque: aunque los mapas conceptuales involucren contenidos generales y específicos, su elaboración y estudio debe permitir al individuo resolver una pregunta de enfoque a través de la cual se desarrollará el contenido del gráfico.

<sup>2</sup> <http://tugimnasiacerebral.com/mapas-conceptuales-y-mentales/que-es-un-mapa-conceptual>



**Simplicidad:** reflejan la información más importante de forma breve y concisa.

Uso de proposiciones: se forman a partir de la unión varios conceptos mediante palabras de enlace y líneas conectoras.

Uso de enlaces cruzados: se emplean para relacionar conceptos de diferentes partes del mapa conceptual y dar lugar a una nueva idea o conclusión.

Agradable a la vista: cuando se elabora de forma armoniosa crea un impacto visual que facilita la comprensión del contenido planteado.

Según Novak un mapa conceptual debe estar conformado por:

a. Los conceptos: estos se refieren a eventos, objetos, situaciones o hechos y se suelen representarse dentro de círculos o figuras geométricas que reciben el nombre de nodos.

Cada concepto representado en el mapa es relevante para el significado del concepto de mayor jerarquía, que en ocasiones puede ser el título o tema central.

Los conceptos deben ser presentados de forma organizada, de forma que existan relaciones solo entre los conceptos más significativos, puesto que si relacionan todos ellos entre sí, resultaría en una red de conexiones incomprensible.

Además, los conceptos no deben tener verbos ni deben formar oraciones completas, ni tampoco repetirse dentro del mapa.

b. Las palabras de enlace: normalmente están conformadas por verbos y expresan la relación que existe entre dos o varios conceptos para que sean los más explícito posibles, estos se representan mediante líneas conectoras.

Las líneas conectoras no son suficientes para determinar la relación existente entre los conceptos, por esto suelen acompañarse de palabras de enlace que determinan la jerarquía conceptual y especifican la relación entre los conceptos.

Algunas palabras de enlace pueden ser: “Es parte de”, “se clasifican en”, “es”, “depende de”, “para”, “contribuyen a”, “son”, entre otras.

c. Las proposiciones: están compuestas por la unión de uno o varios conceptos o términos que se relacionan entre sí, a través de una palabra de enlace. Estas deben formar oraciones con sentido propio y no deben necesitar de otras proposiciones para tener coherencia.

d. Líneas conectoras o de unión: se utilizan para unir los conceptos y para acompañar las palabras de enlace. Las líneas conectoras ayudan a dar mejor significado a los conceptos uniéndolos entre sí.

#### 3.1.6.4.3. Cómo elaborar un mapa conceptual

Identificar el tema y la pregunta de enfoque que se quiere desarrollar. Por ejemplo, si el tema se trata de “Los alimentos”, una pregunta de enfoque resultaría: ¿qué tipos de alimentos causan mayor daño a la salud? De esta forma, el mapa conceptual estaría enfocado en detallar los tipos de alimentos y las razones por las cuales podrían afectar el bienestar.

Buscar suficiente información sobre el tópico y destaca las ideas principales.

Identificar varios conceptos necesarios para explicar la idea, resumiéndolos en su idea principal o palabras claves.

Encerrar el título en un recuadro en la parte superior de la hoja.

Conectar el título con el concepto principal a través de una línea recta y una palabra de enlace que permita explicar de qué forma se relacionan, creando así una proposición. Estas palabras generalmente son verbos y deben ser muy específicas para entender claramente la correspondencia.

Plantear los conceptos más importantes en la parte superior de la hoja hasta reflejar los conceptos menos importantes en la parte inferior.

### 3.2. La proposición

La proposición es una unidad de enunciación; de ella se puede predicar que es verdadera o falsa. A diferencia de los términos, que nombran individuos o propiedades de individuos, las proposiciones -también llamadas enunciados- son construcciones mediante las cuales decimos algo de esos individuos o de esas propiedades. Para que haya proposición, el o los términos que la conforman, además de cumplir la función significativa, tienen que cumplir la función enunciativa, es decir, tienen que afirmar o negar algo. Por ejemplo, ‘lluvia’, no afirma ni niega nada, pero ‘llueve’ sí lo hace.

Las proposiciones pueden expresarse de maneras diversas:

- Todos los argentinos son americanos;
- Si un individuo es argentino, entonces es americano;
- Tous les argentins sont américains.

#### 3.2.1. Estrategias proposicionales

Llamaremos estrategias proposicionales Al uso consciente o intencional de los conocimientos acerca de las proposiciones con el fin de realizar las siguientes operaciones:

- Endotraducir
- Reconocer niveles del lenguaje
- Identificar teorías de la verdad

- Plantear hipótesis
- Diferenciar diversos tipos de hipótesis

### 3.2.1.1. Endotraducir

Consiste en reemplazar términos de alguna proposición por otros del mismo idioma que posean el mismo significado y alcance lógico. No es un mero ejercicio de sinonimia, sino de reconstrucción conceptual a través del reconocimiento y diferenciación de las características definitorias y concomitantes de los términos. Al reconstruir los enunciados, reemplazando sus principales términos por los componentes de significado que pueden sustituirlo, esta estrategia permite ampliar el conocimiento y clarificar los conceptos empleados.

Por ejemplo:

Juan, que es carpintero, está construyendo una silla. > El hermano de mi vecina, que es una persona que por oficio trabaja y labra la madera, está fabricando un asiento con respaldo en el que solo cabe una persona.

Significado de Juan: Hermano de mi vecina;

Significado de carpintero: Persona que, por oficio, trabaja y labra la madera;

Significado de construir: fabricar, hacer.

Significado de silla: asiento con respaldo en el que solo cabe una persona.

### 3.2.1.2. Plantear hipótesis

Consiste en el uso de ciertas proposiciones -de carácter general, explicativo, predictivo y conjetural- para orientar la búsqueda de explicaciones. Si bien las hipótesis en tanto tales se elaboran en el marco de la investigación científica, también las hipótesis son suposiciones que formulamos con frecuencia en la vida cotidiana.

#### 3.2.1.2.1. Hipótesis de la vida cotidiana

Frecuentemente, solemos formular conjeturas, por ejemplo, intentar respondernos por qué nuestro amigo está tardando tanto en llegar al cine, a qué se deberá nuestro súbito dolor de espalda, o qué le habrá molestado a la vecina que ya no nos saluda. Y, casi sin darnos cuenta, sometemos nuestras ideas a un alocado proceso de comprobación empírica.

Confirmamos por qué se secó la azalea del pasillo, predecimos el paso del recolector de basura o corroboramos diariamente el amor de nuestra mascota. ¿Tan distinto es lo que hacemos de lo que hace el hombre de ciencia al investigar? No tan distinto:

- Se parte de un problema (una incógnita, una duda, un conflicto, etc.)

- Se formula una hipótesis con distintos grados de claridad y precisión, que dé una respuesta al problema planteado.
- A la luz de la hipótesis se buscan datos adicionales que pudieran reforzarla.
- Se somete a prueba la hipótesis mediante contrastación directa o indirecta.
- Se confirma o refuta la hipótesis.

Sin embargo, entre ambos casos hay diferencias fundamentales, en particular, en lo que se refiere a la metodología. En la vida cotidiana, difícilmente seamos metódicos. En cambio, sin método, no hay ciencia posible. El método -etimológicamente significa 'camino hacia' - es la vía rigurosa por la que se recolectan datos a través de la observación o experimentación controlada, se infieren enunciados observacionales para ponerlos a prueba, se repiten las experiencias de comprobación en distintas circunstancias, se buscan contraejemplos y se lleva un registro minucioso de lo que se hace.

### 3.2.1.2.2. Las hipótesis en la investigación científica

En sentido amplio, puede decirse que las hipótesis son proposiciones que permiten explicar o predecir algo, conjeturalmente. La epistemología clásica consideraba que las hipótesis eran leyes no verificadas, pero hoy en día, en rigor, ninguna ley puede considerarse verificada, si por ello se pretende que esté definitivamente comprobada. En este sentido, toda ley es, en definitiva, hipótesis. Teoría, en cambio, alude a un sistema de hipótesis.

#### 3.2.1.2.2.1. Hipótesis y variables

Un componente esencial de las hipótesis son las variables. Las variables son conceptos contenidos en la hipótesis que describen una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de ser observada y medida.

Por ejemplo, en la hipótesis: "La proximidad geográfica entre los hogares de las parejas de novios está relacionada positivamente con el nivel de satisfacción que les proporciona la relación", son variables de esta hipótesis 'proximidad geográfica entre los hogares de los novios' y 'nivel de satisfacción en la relación'.

Las variables pueden conectarse de diversos modos, entre los que se destacan dos: la correlación y la causalidad.

La correlación: cuando las variables están correlacionadas, se alude a cierto vínculo de proporcionalidad entre ambas. Por ejemplo: 'A mayor nivel económico, las personas muestran mayor interés por hacer turismo'; 'A mayor grado de escolaridad, los individuos muestran menor grado de agresividad'.

Las variables correlacionadas se denominan hipótesis correlacionales.

La causalidad: cuando las variables se relacionan estableciendo un vínculo de causa a efecto, las hipótesis que las contienen se denominan hipótesis causales. Por ejemplo: 'La falta de una cultura fiscal es la principal causa de las conductas de evasión de impuestos.'

Las hipótesis causales son las más importantes para la ciencia, ya que cuando se comprueba su verdad se genera una explicación inexistente hasta ese momento, ampliándose el horizonte del conocimiento científico.

### **Variables independientes y variables dependientes**

Las hipótesis causales contienen una forma de correlación entre sus variables que permite determinar por qué se produce un fenómeno. Entre las variables que conforman una hipótesis causal, la causa es denominada variable independiente y el efecto, variable dependiente. Por ejemplo, si decimos 'El remedio x cura la enfermedad z', comprobaremos la verdad de dicha hipótesis sometiendo a prueba la eficacia del remedio x (variable independiente) en la cura de la enfermedad z (variable dependiente). Es independiente la variable causal porque es aquella con la cual es posible experimentar (modificar dosis, trazar distintos planes de tratamiento, etc.)

## **3.3. El razonamiento**

### **Nociones generales**

El razonamiento es una unidad de argumentación. Así como decimos que los términos pueden estar correcta o incorrectamente aplicados y las proposiciones pueden ser verdaderas o falsas, de los razonamientos decimos que pueden ser válidos o inválidos.

La función principal de un razonamiento es llegar a una proposición final llamada conclusión, a partir de una o varias proposiciones dadas

#### **3.3.1. Explicar**

Mientras que describir es responder a la pregunta acerca de cómo es algo, explicar es -principalmente- responder a la pregunta de por qué ese algo es o sucede. O sea que explicar es dar cuenta de la producción y/o existencia de algún fenómeno. No es exagerado sostener que toda teoría científica puede ser considerada como una gran explicación acerca de algún fenómeno, evento, suceso o proceso. Mas no toda explicación científica constituye por sí sola una teoría completa. Sin embargo, no hay teoría sin explicación, de allí la importancia que reviste este tema.

Partes: toda explicación tiene dos partes: el explanandum y el explanans.

El explanandum es el enunciado que contiene el hecho a explicar y el explanans es el conjunto de enunciados que conforman la explicación propiamente dicha. El explanandum puede describir un hecho puntual, por ejemplo: 'Se inunda el patio de mi casa', o una regularidad como 'El corcho flota en el agua'. En ambos casos el explanandum encierra el enigma de por qué ocurren tales cosas, enigma que el explanans tiene que resolver.

### 3.3.2. Explicar científicamente

Para que una explicación sea científica, en principio, debe ser atinente, contrastable y todas las proposiciones del explanans deben ser verdaderas.

La atinencia o relevancia explicativa es la pertinencia del explanans respecto al explanandum y la contrastabilidad es la condición por la cual todos los enunciados de la explicación tienen que poder ser puestos a prueba.

Una explicación es inatiente cuando, por ejemplo, se pretendiera dar razón de una llegada tarde a la escuela porque la sonda Soyuz cambió su órbita en el espacio. Ahí es evidente que entre el explanandum y el explanans no hay ninguna relación. Y una explicación es incontrastable cuando en su explanans aparecen entidades ideales imposibles de poner a prueba como 'Dios', 'el Diablo' o 'el Destino'.

### 3.5.3. Diferenciar entre tipos de explicación

Si bien hay una primacía de la explicación causal en todas las áreas del conocimiento, como la pregunta '¿por qué?' es ambigua, tras ella es posible encontrar varios tipos de explicación: genéticas, teleológicas, intencionales y probabilísticas.

Son genéticas aquellas explicaciones que responden por el origen de algún fenómeno; teleológicas, aquellas que responden por su finalidad; e intencionales, las que responden por los motivos psicológicos que llevaron a alguien a hacer algo. Dadas las características de estos tipos de explicaciones, podemos inferir que son de gran utilidad en las ciencias sociales donde una variedad ilimitada de fenómenos se explica por el origen, la intención o la finalidad, cosa que no ocurre con las ciencias naturales que explican principalmente fenómenos impersonales y, por lo tanto, no intencionales.

Preguntas del tipo '¿por qué el lunfardo argentino tiene tantos vocablos de origen italiano?', '¿por qué se suicidó Horacio Quiroga?'. Frecuentes en Lingüística, Sociología, Historia o Psicología son también de uso frecuente en la vida cotidiana donde solemos inquirir por el origen, la finalidad o las intenciones que dan cuenta de la producción de algún suceso personal. Pero mientras en el mundo del 'sentido común' no es relevante el conocimiento de las leyes bajo las cuales se puede explicar un fenómeno, no hay explicaciones científicas sin el conocimiento de la legalidad que en ellas interviene.

### 3.3.4. Predecir

Mientras que explicar es dar razón de un fenómeno que ocurre o que ya ocurrió, predecir es la estrategia que nos permite anticipar la explicación de algo que debería acontecer. Se predicen fenómenos de orden meteorológico, comportamientos de animales, de los vegetales al variar ciertas condiciones... Es posible predecir cualquier tipo de fenómeno, sólo que hacerlo científicamente requiere satisfacer requisitos de atinencia y contrastabilidad.

También en la validación de una hipótesis pueden tener lugar las predicciones. Por ejemplo, supongamos que se quiera saber por qué los murciélagos se orientan perfectamente en la oscuridad. Podríamos formular la hipótesis siguiente: la orientación de los murciélagos se debe a su capacidad visual. Para ponerla a prueba se procede a privar de la vista a los murciélagos, haciéndose la predicción de que sin visión los murciélagos se desorientarán. Sin embargo, eso no ocurre porque aún sin visión los murciélagos se orientan perfectamente. Al fallar la predicción, hay que hacer un cambio en la hipótesis.

#### 4. Etapa de Lectura de los textos académicos

La complejidad de los textos universitarios y las operaciones posteriores que requieren su aprendizaje, exigen mayor dedicación y concentración que la realización de otras actividades y difieren de las instancias previas de educación.

Ena Knorr<sup>3</sup>, plantea que el estudiante debe llevar adelante una lectura comprensiva, adecuada y eficaz, que le posibiliten un aprendizaje sólido. Para ello, recomienda tener en cuenta algunos aspectos que faciliten estos procesos:

Buscar un ambiente que facilite la concentración (sin exceso de ruidos, con buena iluminación, etc.)

Organizar el material y los tiempos de lectura según las necesidades de la materia y la propia disponibilidad horaria.

Leer previamente las guías de lectura indicadas por el docente, o en caso contrario, formular preguntas orientadoras.

Sistematizar las etapas de lectura para optimizar la comprensión y la producción de materiales de estudio: esquemas, resúmenes y cuadros.

Consultar diccionarios, enciclopedias o páginas de internet especializadas para aclarar dudas sobre el vocabulario o aspectos complementarios que permitan mejorar la comprensión del texto.

Las anteriores, son condiciones ideales a las que todo estudiante con una meta de éxito debería aspirar, para iniciar el acercamiento a un texto universitario.

En este primer acercamiento al texto, debemos tomar nota de todos los datos que nos ayuden a formarnos una idea de aquello que vamos a leer. La primera aproximación, se da con la lectura del paratexto.

Una propuesta para la lectura de los textos de estudio

---

<sup>3</sup> Estrategias para el abordaje de textos; Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.

Establecer una relación flexible con los textos, sean éstos de índole académica o no, es poder encontrar la forma de dialogar con ellos. Particularmente, en los géneros académicos se trata de poder formularles preguntas y encontrar sus respuestas, de advertir cuándo las preguntas no están respondidas, de identificar los subtemas por los que el texto transita, las voces de otros autores, ironías, formas elegidas para la exposición - comparación, seriación, ejemplificación, etc. Este tipo de relación se logra con mucha práctica, pero también, a partir de estrategias que ayudan a la construcción del sentido. Existen estrategias de búsqueda del significado del texto y de las formas en que el mismo construye ese significado: por medio de la comparación, de la cita de otros autores, de la ejemplificación, etc.

¿Cuándo se está abordando adecuadamente un texto académico?

- Cuando puede colocarse al texto en su contexto de enunciación: identificar al autor, momento histórico, lugar de producción, portador del texto, textos con los cuales discute, et.
- Cuando se advierte la finalidad (el para qué del texto), el tema (sobre qué habla el texto) y la idea central (qué se afirma sobre el tema).
- Cuando se identifican los subtemas por los que transita el texto para construir esa idea central.
- Cuando se indaga sobre los mecanismos textuales para construir sentidos.
- Cuando se logra relacionar lo que expresa con los saberes previos sobre el tema, lo que involucra realizarle preguntas para ver cómo y si es que están allí respondidas.

#### 4.1. Paratexto

El paratexto constituye un conjunto esencial de datos que pueden servir de referencia para la posterior lectura comprensiva del material de estudio, ya que permite formular una hipótesis sobre aquellos temas o subtemas que abordará el texto, así como su ámbito de producción y circulación.

El paratexto establece el marco en que se presenta el texto como forma de comunicación.

Se denomina paratexto a toda aquella información que rodea al texto y que contribuye a la construcción del significado. Es muy importante insistir sobre cómo los elementos paratextuales colaboran en la comprensión del texto. Marta Marín (1999) los define así:

*“Los elementos paratextuales (del latín para, al lado de, y textum, texto) son textos subsidiarios, tanto icónicos como verbales, que constituyen un dispositivo preparado para la recepción más eficaz del texto. Estos componentes proporcionan información adicional (como los recuadros que acompañan un artículo periodístico o notas a pie de página de un libro); información orientativa, previa a la lectura (la tapa, la contratapa y/o las solapas de un libro, así como su prólogo, o el copete y la volanta en los artículos periodísticos); a veces proporcionan información redundante (los epígrafes*



de ilustración que repiten algún fragmento del texto). El formato o diseño del texto también suele considerarse un elemento paratextual, no de tipo verbal ni icónico, sino gráfico, lo que abarca el diseño o disposición del texto en el soporte y también los distintos tipos y tamaños de letras.”<sup>4</sup>

Ejemplo5



<sup>4</sup> Marín, M. (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Aique, Buenos Aires.

<sup>5</sup> Fragmento. "El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII". Roger Chartier. Gedisa, 1994

#### 4.1.1. Algunos elementos

##### Las contratapas de los libros

Las contratapas ofrecen, la mayoría de las veces, una síntesis del propósito y del contenido del libro. Son muy útiles para ubicar al lector en la temática que el texto aborda y contribuyen a la comprensión.

##### Prólogos e índices

El prólogo o prefacio es un discurso que el autor u otra persona en quien él delega esta función, produce a propósito del texto que precede. Se diferencian en que mientras el prefacio siempre lo escribe el autor del libro, el prólogo puede no ser de su autoría.

La mayoría de los prólogos cumplen con dos funciones básicas: por una parte una función informativa o aclarativa, donde se consignan datos acerca del libro, importancia del tema, aspectos temáticos, secciones de que se compone y agradecimientos a quienes colaboraron. Por otro lado, una función persuasiva o argumentativa, destinada a captar al lector y retenerlo, donde se informa sobre el origen de la obra y las circunstancias de su redacción (dificultades, facilidades, etc). A menudo ambas funciones van juntas y eso es su significado.

##### Funciones del prólogo

- Introducir al lector en la temática general que aborda la obra.
- Documentar el origen de la obra y los textos utilizados para la misma.
- Orientar su lectura.
- Presentar al autor y, en ocasiones, sus otras obras para contextualizar la que se está prologando.
- Orientar sobre las modificaciones que ha sufrido en sucesivas ediciones: correcciones, ampliaciones, supresiones, actualizaciones.
- Agradecer la labor de quienes han colaborado o participado en la composición de la obra.
- Defender el mérito de la obra y la necesidad de que exista.
- Destacar la producción de un autor que es novel, cuando está escrito por un investigador reconocido en el campo disciplinar que lo presenta a la comunidad científica.

Un **índice** es una lista de palabras o frases ('encabezados') que permite la ubicación de material al interior de un libro o de una publicación. En un índice tradicional, los encabezados

incluirán nombres de personas, lugares y eventos, y conceptos seleccionados como relevantes y de interés para el lector. Los indicadores suelen ser números de páginas.

Existen varios tipos de índices: bibliográficos, acumulativos, de contenido, de cita, de impacto, temático, etc.

## 4.2. Paratexto Digital

Tratándose de textos impresos (libros, revistas, gacetas, etc.), los elementos paratextuales se refieren a las características del formato gráfico que definen a cada tipo textual, como se mencionaba en el apartado anterior. “En el texto digital, se conservan algunos elementos paratextuales del objeto libro, pero aparecen elementos nuevos. Uno de ellos (...), es la dirección electrónica o URL la cual permite anticipar de qué tipo de sitio Web se trata: si tiene una institución de respaldo, de qué país proviene e, incluso, si es un sitio de buena reputación, o por el contrario, un sitio que no merece ser consultado.”<sup>6</sup>

En este punto, hay que destacar que las fuentes más confiables son aquellas cuyas referencias provienen de dominios “.edu”. Las direcciones web o URLs que tienen esta extensión son las utilizadas por instituciones educativas (universidades, facultades, institutos y escuelas de formación y/o entidades de investigación) debidamente validadas y certificadas.

### 4.2.1. La búsqueda en soportes digitales <sup>7</sup>

La literacidad electrónica constituye “el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica” (Cassany, 2006: 177). Se impone en el mundo de hoy y es preciso entonces trabajar sobre nuevos desafíos en la formación de lectores y productores de textos.

Una de las habilidades que requiere la literacidad electrónica es la de navegación, esto es, la habilidad para hacer búsquedas, recuperar información y evaluarla.

Cassany (2006) insiste en la necesidad de adoptar aún más una mirada crítica en el mundo digital. El hecho de que en Internet esté todo, “sin censura ni límite ni fronteras políticas” exige del acto de la lectura ir más allá de comprender las líneas o lo que hay detrás. No es posible abordar la Internet como lo hacíamos con el material impreso, el cual, para ser publicado, ha superado varios controles (desde los de bibliotecarios en bibliotecas hasta los del editor, corrector impresor y leyes de propiedad intelectual de cada país). Es preciso saber evaluar el material que ofrece Internet.

---

<sup>6</sup> “La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos”. Marina Kriscautzky y Emilia Ferreiro. En <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>

<sup>7</sup> Cuadernillo de Alfabetización Académica 2012. Roxana Muñoz, María Teresa Bernardi, Bettina Pinto Aparicio, Fernando Lanza. UNComa.

Es por eso que aquí les ofrecemos una guía<sup>8</sup> para favorecer la selección adecuada de materiales en la red:

### **Sobre los sitios y las páginas web:**

Analizar la dirección o el URL: es preciso prestar atención a la información dada en la dirección o el URL: ordenador, directorio, dominio en el que se aloja el recurso. En general, son recomendables dominios como .edu / .gov. / org y no tanto el dominio .com. Por ejemplo, para el sitio [www.rincondelvago.com](http://www.rincondelvago.com) –más allá del nombre y de sus connotaciones, el pertenecer a un dominio genérico comercial (.com) lo hace menos confiable que, por ejemplo, un sitio como [www.inet.edu.ar](http://www.inet.edu.ar) cuyo dominio es el de educación superior.

Una vez analizada la dirección, ya dentro de la página identificar enlaces que den a conocer quién/quienes elaboraron la web, sus propósitos, el perfil del destinatario, la fecha y si se actualiza frecuentemente y la organización de los contenidos. Cuanta más información sobre estos parámetros se ofrezcan, más posibilidades tenemos como usuarios de decidir si el sitio nos sirve a nuestros fines o no. Por ejemplo, [www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar) es el sitio de la Biblioteca del Maestro. Uno de los enlaces que se presentan en la página principal es el de “la biblioteca”. Dentro de él, encontramos a su vez, el enlace “BNM Institucional” y dentro de éste, los siguientes: historia, misión y visión, preservación, gestión de calidad, reconocimientos, organigrama, estadísticas, reglamentos. Aquí podemos encontrar toda la información para valorarlo como un sitio confiable para la búsqueda de información.

La organización del sitio y de la página: tanto el sitio como la página deben estar organizados para que el usuario pueda navegar fácilmente y con un navegador común (accesibilidad web). El diseño y la organización deben orientar de manera adecuada la búsqueda. Sitios como [www.rincondelvago.com](http://www.rincondelvago.com) que incluyen publicidades no contribuyen a una adecuada navegabilidad.

### **Sobre el documento:**

Intertexto: debe revisarse qué autores cita y la actualización de la bibliografía. También qué diálogo entabla con esa bibliografía que cita: ¿la recupera?, ¿discute con ella?, ¿sobre qué puntos discute con ella?

El contenido del texto: debe evaluarse qué aporta el texto a la temática que está abordando, a qué líneas de pensamiento adscribe, qué dice y qué no dice (esto puede hacerse en comparación con otros materiales ofrecidos en la cátedra para su lectura).

La forma del texto: es necesario prestar atención a la organización, a cómo avanza la información en el texto, cómo establece conexiones entre las ideas. Una introducción que

---

<sup>8</sup> La guía fue construida a partir de: Cassany, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*; Anagrama, Barcelona y la guía: “Cómo evaluar sitios y recursos educativos en Internet”, disponible en [www.educ.ar/educar](http://www.educ.ar/educar)

contextualice el tema y un cierre que recupere sintéticamente lo planteado ayudan mucho a la legibilidad.

### 4.3. Subrayado

Una vez que se ha realizado una aproximación al texto, y se ha previsto una idea general sobre el o los temas que abordará, el estudiante debe hacer la primera lectura completa del material, tratando de comprender lo que allí se expone. Para ello será útil buscar terminología o referencias que se desconocen e intentar identificar cuál es el propósito del texto: ¿Explica un tema? ¿Narra un suceso? ¿Argumenta sobre una posición adoptada en relación a una idea o concepto?

Luego de esta lectura global, se recomienda una segunda lectura, dedicando un tiempo más prolongado de exploración en cada uno de los párrafos del texto. En esta segunda lectura, la técnica del subrayado adquiere gran utilidad como herramienta para intervenir la bibliografía, y como proveedora de insumos para aplicar otras técnicas de análisis o síntesis. En el repaso o futura reelaboración de lo que se ha leído, el subrayado aporta un paratexto imprescindible, generado por el propio lector, que le indica qué es lo más relevante sobre el tema que aborda el material.

#### ¿Qué es?

El subrayado constituye el paso central del proceso de estudio, es la técnica básica con la que se realiza la lectura de estudio, después de la prelectura del tema que se va a estudiar. Es una técnica de análisis que servirá de base a otras técnicas posteriores tanto de análisis como de síntesis: resumen, esquemas, fichas, etc. En la lectura buscamos las ideas más importantes del tema a estudiar y mediante el subrayado las destacamos.

#### ¿En qué consiste?

Consiste en poner de relieve, o destacar aquellas ideas o datos fundamentales de un tema que merecen la pena ser tenidos en cuenta para ser asimilados, debemos localizar las palabras o frases que contengan la información fundamental del tema, sin la cual no entenderíamos el texto. ¿Para qué sirve? En la tarea del estudio activo, la técnica del subrayado facilita la asimilación, memorización y repaso del material objeto de estudio. Tras subrayar el alumno fija su atención en aquellos conceptos que ha destacado del texto como importantes, con lo cual economiza tiempo, fija la atención aumentando la capacidad de concentración y facilita la comprensión del contenido del tema. <sup>9</sup>

## 5. Etapa de producción escrita

Como se mencionaba anteriormente, el ámbito universitario exige no sólo la comprensión y análisis de textos de gran complejidad, sino también la producción y elaboración

<sup>9</sup> Ficha "El Subrayado". UNED Sevilla. ([http://www2.uned.es/ca-sevilla/pdf/EL\\_SUBRAYADO.pdf](http://www2.uned.es/ca-sevilla/pdf/EL_SUBRAYADO.pdf))

de discursos académicos, tales como la respuesta a consignas de trabajos prácticos, parciales, monografías, etc.

Para lograr esta tarea, desde la escuela media se implementan una serie de técnicas de producción textual, que permiten dar cuenta de la bibliografía que se propone para conocer un tema. A modo de repaso, se mencionan a continuación las más utilizadas.

### 5.1. La reseña

La práctica de la lectura en el ámbito académico se diferencia de esta misma práctica en otros ámbitos (la vida cotidiana, la escuela media, etc.) En el ámbito académico, los textos se caracterizan por su complejidad: versan sobre temas la mayoría de las veces totalmente nuevos para el lector, son extensos, utilizan dobles negaciones, ironías e hipérbaton, discuten con otros textos –discurso referido- que plantean puntos de vista diferentes.

En ese sentido es necesario encontrar algunas formas de acceso a los textos que contribuyan a la comprensión, formas que tal vez nunca fueron consideradas en los niveles de formación anteriores:

Nivel contextual: los textos no se escriben solos, ni en un espacio y tiempo indeterminados, ni para lectores universales. Siempre que se aborda un texto es preciso colocarlo en su contexto de producción. Conocer quién es el autor, para quién escribe el texto, qué género discursivo elige para decir, qué finalidad perseguirá con el texto, en qué lugar y tiempo lo produjo, etc. son cuestiones que contribuyen en gran medida a construir el sentido del texto.

Nivel textual: producido en un contexto determinado, de acuerdo con una finalidad, el texto selecciona informaciones, insumos, datos. En esa selección, deja de lado otros insumos que, por diferentes razones, descarta. Por otro lado, el texto organiza esos insumos de una determinada manera: jerarquiza algunos poniéndolos al comienzo, otorga menos importancia a otros... y también utiliza ciertos recursos: puede narrar, describir, definir, ejemplificar, etc.

Nivel lingüístico: comprende la reflexión sobre la selección de formas sintácticas y léxicas al micronivel del texto.

#### 5.1.1. La reseña académica

Como las operaciones esquema, resumen y síntesis, la reseña da cuenta de la lectura de un texto fuente. La diferencia con las demás reside en que ésta, en su reformulación, combina la transcripción de fragmentos con reformulaciones de partes de ese texto, además de que interpreta las operaciones discursivas que se ponen en juego allí al decir. En este sentido, la reseña constituye un tipo de reformulación en la que el lector, de manera crítica, aborda un texto no sólo desde el contenido –la información que allí se presenta- sino también desde la forma en que se expone el mismo. Los verbos del decir juegan aquí un papel importante porque dan

cuenta de esas operaciones que, de acuerdo con la interpretación del lector, se están realizando en el texto.

### 5.1.2. Partes de la reseña

**Encabezado:** en el encabezado de la reseña se coloca la referencia bibliográfica, esto es, nombre del autor del texto que se reseña a continuación, fecha, nombre del artículo que se reseña, lugar de donde fue extraído (soporte analógico o digital). Si el soporte es papel, se explicita la editorial, el lugar de edición y las páginas.

**Introducción:** la introducción de la reseña constituye el párrafo de inicio, en el que se explicita el tema abordado por el texto que se comenta y, en pocas palabras, la tesis del mismo. Se trata de una lectura general en el que el autor de la reseña sintetiza el contenido del texto.

**Desarrollo:** expone los tópicos que, a criterio de quien reseña, pero también prestando atención a aquello en que el texto hace hincapié con más énfasis, cobran mayor relevancia porque sustentan la tesis. Los tópicos pueden desplegarse en el orden en que aparezcan en el texto fuente.

**Conclusión:** cierra el texto reafirmando la tesis expuesta al comienzo y exponiendo, en forma sintética, el sustento que el autor del texto fuente da a esa tesis a lo largo de todo el texto.

Partes de la reseña:

Encabezado

Introducción

Desarrollo

Nótese que la introducción y la conclusión **SOBREVUELAN EL TEXTO FUENTE**: la introducción hace referencia al tema y/o la tesis presente/s en **TODO** el texto fuente; la conclusión por su parte, se refiere a aquello que aportó ese texto.

## 6. Bibliografía

- "El Subrayado". UNED Sevilla. ([http://www2.uned.es/ca-sevilla/pdf/EL\\_SUBRAYADO.pdf](http://www2.uned.es/ca-sevilla/pdf/EL_SUBRAYADO.pdf))

AAW. (2015) Curso de Ingreso. Universidad Nacional de San Luis.

Calsamiglia, Helena (coord.); Bonilla, Sebastián; Cassany, Daniel; López, Carmen; Martí, Jaume (1) Universitat Pompeu Fabra, en Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso. Universidad Complutense de Madrid. 20/22-4-98 (en prensa).

Chartier, Roger (1994) Fragmento. "El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII". Gedisa.

El discurso científico-académico. <http://comprenderyproducirtextos.blogspot.com.ar/2000/12/el-discurso-cientifico-academico.html>

Knorr, Ema (2010) Estrategias para el abordaje de textos; Universidad Nacional de General Sarmiento.

Kriscautzky y Ferreiro. "La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos". En <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>

Laco L., Natale L. y Ávila M. (2012) La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe

Marín, M. (1999): Lingüística y enseñanza de la lengua, Aique, Buenos Aires.

Muñoz, Roxana. Módulo Alfabetización Académica- IFDC Roca

----- (2011) Cuadernillo de Alfabetización Académica. PubliFadecs.

----- (2012) Cuadernillo de Alfabetización Académica. PubliFadecs.

Sosa, Nélica. Clases de Texto Académico-(Lengua y Discurso III)



# ANEXO

## LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO UNIVERSAL<sup>10</sup>

POR ANTONIO MANGIONE

*Movilidad social, soberanía cultural, científica y política*

El primer párrafo de la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe del 2008 dice: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.

La profundidad de esta declaración y sus implicancias son enormes. Considera a la Educación Superior como bien público, es decir trasciende el ámbito de lo privado y se enfrenta a las fuertes tendencias actuales de mercantilización. Luego establece que es un derecho humano y universal, es decir inherente a los individuos; pero a todos ellos, en todos los países, bajo todo gobierno y forma de estado. Finalmente propone al Estado como el encargado de garantizar este derecho.

Argentina es uno de los pocos países en el mundo con acceso **libre** a la universidad pública (en la inmensa mayoría de los casos), **gratuita** (primero por decreto de Juan Domingo Perón desde 1949 y luego por Ley desde el 2015 por iniciativa del Frente para la Victoria) y **laica**.

Estas tres características tienen una profunda raíz en la concepción del acceso a la educación de tercer nivel como un derecho, son de carácter inclusivo y al mismo tiempo liberal en tanto respeta las preferencias religiosas de los individuos. Mediante la gratuidad y el acceso libre, el Estado argentino suma elementos tendientes a garantizar ese derecho para todos y cada uno de los habitantes.

Esta concepción de la universidad como derecho se contrapone con la concepción de origen de la universidad en Occidente, en palabras de Eduardo Rinesi: “Una fábrica de *elites*”. La concepción elitista de universidad se encuentra ampliamente extendida en un segmento de la población en nuestro país, que considera a la generación de “egresados útiles” como la misión de la universidad, y con especial énfasis la misión de las universidades públicas. Dicha utilidad se traduciría en mejores puestos de trabajos, bien pagos, en disciplinas prioritarias. Este segmento de la población además propone una universidad medida en términos de eficiencia y para esto las universidades deberían incorporar restricciones en el ingreso, ya sea por cupos, por arancel, por examen o todo juntos.

Con una insistencia que impresiona aunque no sorprende, diversos medios en su mayoría conservadores y de discurso hegemónico desprecian a la Universidad Pública de Argentina por ineficiente (bajo número de egresados), laxa (acceso libre) y como consecuencia de lo anterior la consideran de baja calidad.

No caben dudas que la Universidad Pública de Argentina tiene innumerables problemáticas; muchas de ellas se desprenden de la complejidad que requiere garantizar libre acceso y gratuidad. Por otro lado, no se discuten las complicaciones de un ingreso a primer año en una carrera con 3.000 estudiantes con el dictado de clases en tres turnos en aulas para 500. No podemos hacernos los distraídos. Sin embargo, la respuesta a eso no puede ser establecer cupo de 1.500 estudiantes, sino disponer de más aulas y más docentes, revisar contenidos y modalidades de dictado de clases y

---

<sup>10</sup> <https://www.elcohetelaluna.com/la-universidad-derecho-universal/>

profundizar o continuar con la formación docente, entre otras. Los conservadores en Argentina sugieren amputar la pierna apenas ven una uña encarnada. Responden automáticamente sin analizar o realizar diagnósticos sobre situaciones reales. Sus soluciones son marciales, simplistas y someras.

Recientemente algunos medios, periodistas e “influencers” de redes sociales expresaron su asombro y claro descontento por el mayor número de egresados en ciencias sociales y humanidades comparadas con las ciencias exactas de universidades públicas. Inmediatamente caen en la tentación de proponer cupos y exámenes para restringir el ingreso y mencionan como variable de corte el establecimiento de áreas prioritarias. Asocian directamente bajos o altos números de egresados o de ingresantes al establecimiento de prioridades.

En primer lugar, el tema es claramente de mayor complejidad. Esta tendencia es global. El porcentual de egresados de universidades en ciencias sociales y humanas en todo el mundo oscila entre el 50% y el 65%. En casi todo el mundo, los abogados, pedagogos, educadores y economistas son la mayoría. Las siempre bien valoradas ciencias físicas, matemáticas, naturales, tecnologías, y estadísticas no superan el 23%, esto es independientemente de si existen cupos o no. (Ver en el informe de la Organización de Comercio de Europa, OCDE, Education at Glance 2017.)

En segundo lugar, la OCDE reconoce que este patrón obedece a preferencias vocacionales por carreras que denomina como más populares o por los vínculos que pudieran existir en algunos países entre el nivel medio y el nivel superior. Mal haríamos quienes integramos la comunidad universitaria y el Estado a través del Gobierno en desentendernos de los desafíos que impone garantizar el derecho humano universal a la educación superior. El ingreso libre debe ir acompañado de las condiciones que garanticen luego su permanencia y el egreso.

Sobre este último aspecto, las universidades hacen esfuerzos enormes y los resultados son significativos. Las universidades revisan e implementan nuevas metodologías para el ingreso y la permanencia. Los planes de estudios están en permanente revisión. Aún con inconvenientes o demoras, todos los indicadores académicos en el periodo 2003 al 2015 mejoraron notablemente, esto incluye entre otros el porcentual y número de estudiantes que ingresan a la universidad, la tasa de egreso y la baja de la tasa de abandono. (Ver Anuarios SPU y EPH para el periodo 2001 al 2015.)

El Estado debe acompañar la garantía de este derecho, en primer lugar aumentando el presupuesto y no reduciéndolo, promoviendo la revisión de contenidos, articulaciones, inserción entre otros aspectos, inclusive de aquellas carreras numerosas en ingresantes y egresados, nunca restringiendo. Abogacía puede ser una prioridad si se piensa menos en el número de abogados que “se necesitan” y más en qué se espera de ellos. La pregunta no es cuántos abogados, sino abogados para qué y dónde. Sin dudas en un país en desarrollo se deben impulsar aquellas carreras con una eventual mayor demanda o de cara a impulsar en el futuro un desarrollo particular. Bajo ningún punto de vista eso significa que las otras carreras deban ser necesariamente recortadas.

Da la impresión que el egresado es pensado como parte de una cadena de producción. Un egresado por puesto de trabajo en la disciplina específica. La universidad como derecho piensa al sujeto desde otro plano, como alguien que también posee derechos: a instruirse, a tener formación, al acceso, a nutrirse de otros saberes, a superarse, a completarse y madurar, a insertarse socialmente, a conocer sobre cómo funciona el sistema universitario.

La pregunta que surge invariablemente desde el conservadurismo político y el liberalismo económico empresarial y mediático es: ¿podemos darnos el lujo de que todos asistan a la universidad si no somos un país rico? La pregunta es falaz. Los países ricos no se dan ese “lujo”, simplemente porque no se trata de tener el dinero para hacerlo. Los países ricos y otros no tan ricos siguen un modelo. Argentina sigue otro. Nuestro país invierte en acceso, en formación, en equidad e igualdad. Los países ricos segmentan y concentran. Si la educación es pilar de desarrollo de las naciones, entonces Argentina ha hecho desde que declaró el acceso libre y la gratuidad de las universidades públicas, la mejor inversión posible.

La Educación Superior como un derecho universal es una forma de movilidad social, de soberanía cultural, científica y política. Es clave en el empoderamiento de la ciudadanía y rompe drásticamente con la lógica neoliberal.

---

## Reforma universitaria de 1918

Romper la última cadena

### La Reforma

El 15 de junio de 1918 en la Universidad de Córdoba comenzaba lo que la historia registró como «la Reforma Universitaria de 1918». Dicho movimiento reflejó una de las páginas más simbólicas y representativas de nuestra historia nacional contemporánea. Indudablemente forma parte de las notas distintivas que mayor prestigio nos deparara como país en el contexto de las naciones desde ese momento hasta nuestros días. La Reforma Universitaria dio origen a una amplia tendencia del activismo estudiantil. Los integrantes que movilizaron los sucesos de 1918 formaban parte de distintas agrupaciones estudiantiles. Provenían de diversas vertientes ideológicas y se definieron como «reformistas». Entre sus postulados se encontraban, y aún vigentes, la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras y los concursos de oposición.

### «Acabamos de romper la última cadena»

Aquel Manifiesto Liminar de 1918, publicado el 21 de junio en «La Gaceta Universitaria», días después del histórico suceso y redactado por Deodoro Roca, proclamaba en su primer párrafo: «A los hombres libres de Sud América: acabamos de romper la última cadena». Cadena en la cual no podrán pasar inadvertidos eslabones históricos que marcaron la directa vinculación entre educación y las ideas reformistas en pos de una sociedad más equitativa y mejor preparada para tomar decisiones por su cuenta.

### Antecedentes reformistas

En el curso de esa histórica cadena nadie podrá negar la incidencia reformista de Manuel Belgrano. Quien antes de ser vocal de la Primera Junta de mayo de 1810, ya sostenía que, para lograr el bienestar, «no solo material sino también humano», era necesario fomentar la educación en todos sus niveles educativos y en todos sus géneros. A lo cual agregaba: «tanto en la ciudad como en la campaña». Pero además podríamos sostener, que, así como Sarmiento representó el estadista que impulsó el laicismo y la obligatoriedad en la educación argentina, debemos a Belgrano el aporte de estimular la gratuidad y la incorporación de la mujer al sistema educativo.

Quién podrá negar como otro eslabón insoslayable de esa cadena, los aportes de aquella generación de fines de siglo XIX, que estableció una nueva «misión» para la escuela, salvando al país del analfabetismo crónico y quitándole a los sectores acomodados el monopolio del abecedario. Imposible despegar de todo esto a la prédica y los inteligentes postulados de Sarmiento, como así también a la progresista Ley de Educación Común N° 1420 de 1884.

Pero tampoco, nadie podrá negar el enorme valor reformista, en esta sucesión de hitos progresistas, de la Ley Sáenz Peña o Ley 8871. Ley sancionada por el Congreso de la Nación Argentina en febrero de 1912, que estableció el voto secreto y obligatorio por medio de la confección de un padrón electoral. La ley sancionada permitió, algunos años después, el triunfo de un partido popular y consagrar al radical Hipólito Yrigoyen como presidente del país, y sin cuya voluntad política nada de lo conseguido hubiera sido posible.

### M'hijo el doctor

En 1918 había tres universidades nacionales: la de Buenos Aires fundada en 1821, la de La Plata nacionalizada en 1905 por el doctor Joaquín Víctor González surgida a partir de la Universidad Provincial de La Plata de 1897 y la Universidad de Córdoba fundada en 1613 por los jesuitas, conservando aún en 1918 muchas de las características elitistas y clericales de sus comienzos cuando los profesores llegaban a las cátedras a través de designaciones arbitrarias o directamente heredando los cargos.<sup>11</sup>

Además de las tres universidades nacionales citadas (Buenos Aires – La Plata – Córdoba), existían dos universidades provinciales, que entre 1920 y 1922 pasarían a ser nacionales: la de Tucumán y la del Litoral. Mientras que es importante resaltar que a principios de siglo XX se habían fundado los primeros centros de estudiantes en la Universidad de Buenos Aires: en Medicina (1900), en Ingeniería (1903) y en Derecho (1905). La FUA (Federación Universitaria Argentina) había nacido en abril de 1918, nucleando a las distintas federaciones y organizaciones estudiantiles de las diferentes universidades, hecho pionero que dio sustento al inmediato movimiento reformista de Córdoba.

Esos estudiantes universitarios de Buenos Aires, La Plata y Córdoba, pertenecían en su gran mayoría a familias de una reciente clase media formada a partir de la gran ola de inmigrantes europeos y de sus descendientes. El número de estudiantes en estas universidades había aumentado de 3.000 a 14 entre 1900 y 1918. Fueron ellos quienes comenzaron a exigir reformas que modernizaran y democratizaran la universidad.

El acceso a las universidades públicas generó fuertes enfrentamientos entre las clases medias y los miembros de la elite. La obtención de un título universitario significaba, para los sectores medios, la posibilidad de ascenso social, ya que era el requisito necesario para ejercer las profesiones liberales.

Mientras tanto, el gobierno radical de Yrigoyen apoyó a los estudiantes en la puja por implementación de las reformas y extendió las conquistas a las otras universidades nacionales. Su expansión se verá además cuando en 1921 se realice en México, el Primer Congreso Internacional de Estudiantes que creará la Organización Internacional de Estudiantes.

---

<sup>11</sup> Recordemos, digresión mediante, que en aquellas épocas virreinales la oferta universitaria en América era escasa. Además de la mencionada universidad cordobesa funcionaban por esos tiempos coloniales del virreinato del Río de la Plata: la Universidad de Chuquisaca y, en la Capitanía General de Chile, la Universidad de San Felipe (hoy Universidad de Chile), donde estudiaron la mayoría de ilustrados cuyanos de los siglos XVIII y XIX.

«Una vergüenza menos y una libertad más».

### En contexto

La Reforma universitaria no se redujo exclusivamente a ese año (1918), ni a la Universidad de Córdoba. Fue un episodio que puso en descubierto un espíritu de reformismo generalizado, teniendo un impacto político inmediato muy fuerte en todo país. En correlación con los sucesos que vivía Argentina y el mundo, en junio de 1918 la juventud universitaria de Córdoba inició un movimiento por la genuina democratización de la enseñanza, cosechando rápidamente la adhesión de todo el continente. «Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana»; continuaba el Manifiesto Liminar.

Contextualizando, agregamos que la reforma universitaria se desarrolló en los virulentos tiempos de la primera guerra mundial. A un año que los norteamericanos se incorporan a la guerra. A ocho meses de la revolución rusa. Pero también en tiempos en que Albert Einstein propuso su revolucionaria teoría: Teoría de la Relatividad General (1916).

A ocho años del comienzo de la revolución mexicana con un fuerte protagonismo de los sectores campesinos. A casi dos años de la llegada del radicalismo al poder nacional. Mientras que en Mendoza, en 1918 era electo gobernador el sancarlino José Néstor «el gaucho» Lencinas, cuya gestión se caracterizó por un fuerte sesgo reformista en el campo social.<sup>12</sup>

Por ende, la Reforma Universitaria de 1918 no solo dio inicio a un cambio radical de la educación superior del país, fue animador protagónico de un momento histórico mundial, estableciendo un punto de partida en la naciente modernidad, anticipándose medio siglo al «Mayo Francés» y a las revueltas estudiantiles en Estados Unidos durante los '60 y '70, extendiendo su influencia a todas las universidades del mundo. Más aún, habían pasado más de setenta años cuando, ante las protestas lideradas por estudiantes en la República Popular China, los postulados reformistas de Córdoba volvieron a cobrar vida en la Plaza de Tiananmén (1989) ante la masacre y la persecución.

### La lucha continúa

Luego de meses de luchas y tras el estallido de junio del '18, intervenciones de por medio y tomas universitarias, el 12 de octubre de 1918, se suscribió un decreto por parte de Yrigoyen, apoyando las reformas que contempló ampliamente los reclamos estudiantiles. Esa rebelión reformista marcó una ruptura con el elitismo dominante de la época y el nacimiento de la universidad autónoma y democrática.

La universidad pública, plural, gratuita y cogobernada es la característica de la educación argentina. Permitió pensar en un país con mejores oportunidades de desarrollo para todos, contando en su origen épico con el empuje de un grupo de estudiantes que tras una larga lucha tomó la Universidad de

---

<sup>12</sup> Un año antes a la reforma cordobesa, en Mendoza abrían las puertas a la formación técnica la actual escuela Ingeniero Pablo Nogués y a la formación docente la vigente Escuela Normal de Rivadavia, sumándose a las escuelas normales de Mendoza (I.E.S. «Tomás Godoy Cruz» de 1878) y la de San Rafael (I.E.S «Mercedes Tomasa San Martín de Balcarce» de 1915). Mientras la Universidad Nacional de Cuyo llegará a Mendoza recién en 1939.

Córdoba, revirtiendo con su protesta una votación que había sido claramente manipulada por sectores conservadores del poder clerical.

Aquel reclamo persiguió el objetivo de abrir la enseñanza a las distintas tendencias, aceptando a todos los pensadores que tuvieran autoridad moral o intelectual para enseñar en las aulas.

Se propugnaba, por consiguiente, en las medidas reformistas: la libertad de cátedra, la asistencia libre, la periodicidad de la cátedra, el libre ejercicio de la docencia, los concursos para la distribución de cargos, la publicidad de los actos universitarios, la gratuidad de la enseñanza, los seminarios y formas de enseñanza donde el estudiante tuviera posibilidad de intervenir propositivamente y la extensión cultural por fuera de la estructura universitaria. En suma, la democratización de la enseñanza universitaria.

Las reivindicaciones reformistas bregaban además por la renovación de las anquilosadas estructuras universitarias, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario.

### Concluyendo

El reformismo no debe reducirse a un glorioso momento histórico. Debe pensarse como el mejor legado para redefinir continuamente los postulados de la latente democracia y de todos los derechos humanos.

*Por Gustavo Capone*<sup>13</sup>

---

---

<sup>13</sup> <http://www.mendoza.edu.ar/reforma-universitaria-de-1918/>

Las formas de patriarcado varían. Así, en un país como Arabia Saudita, por ejemplo, donde las mujeres no disfrutaban de ningún derecho fundamental, la realidad de las mujeres no se parece a la de las europeas que, al menos formal y legalmente, han conseguido sus derechos. En Europa, el patriarcado utiliza otros instrumentos, como los medios de comunicación, para mantener los estereotipos y los roles sexuales; la discriminación laboral y económica y, sobre todo, la violencia de género, que sigue existiendo en las sociedades occidentales contemporáneas en magnitudes estremecedoras. Por eso, es habitual encontrarse con ideas opuestas respecto a la actual situación de las mujeres en el mundo. Quienes no tienen en cuenta el patriarcado aseguran que las cosas han cambiado una barbaridad mientras quienes lo perciben con nitidez, afirman que las cosas no han cambiado tanto. Ambas posturas están en lo cierto. La vida de las mujeres en algunas partes del mundo se ha transformado, pero el patriarcado aún goza de buena salud.

Nuria Varela, "La mirada feminista" (fragmento) en Feminismo para principiantes. Ediciones BSA, España, 2005.

---

Por desgracia, no hay ninguna salida fácil de la situación nada promisoriosa en que se encuentra la educación. Aun cuando un eventual boom económico posibilitara aumentos salariales suficientes como para apaciguar por un rato a los sindicalistas, un gobierno resuelto a reformar el sistema nacional para ponerlo a la altura de los de Finlandia, Corea del Sur, Japón y los centros urbanos de la costa relativamente desarrollada de China tendría que encontrar la forma de remplazar a docentes inadecuados por otros debidamente capacitados, lo que en el sector público no sería del todo sencillo, ya que los sindicalistas no vacilarían en organizar paros destinados a mantener a raya el espectro del elitismo.

James Neilson, "La educación en crisis" en: <http://www.rionegro.com.ar/columnistas/la-educacion-en-crisis-KH2328936>

---

La telenovela rescata lo imposible de la realidad. Por eso no se le parece en nada. Durante ciento cincuenta o doscientos capítulos, los personajes viven historias intensas, pasiones que parecen inconcebibles, desgarros, partidas y pérdidas para finalmente llegar a buen puerto de la mano de un ser querido.

---

Casi todo el mundo ha visto a los animales domésticos, mientras duermen, gimotear, crispárseles los bigotes y agitar las patas en una aparente persecución de conejos imaginarios. Un ingenioso experimento reciente de Charles Vanghan muestra que efectivamente, los animales sueñan. Se colocaron unos Rhesus en cabinas frente a una pantalla y se les enseñó a los monos a presionar una barra toda vez que veían una imagen en una pantalla. Luego se conectaron los monos a una máquina encefalográfica y se los colocó nuevamente en sus cabinas especiales. Poco después de dormirse, el EEG registró los rastros especiales que produce el cerebro dormido. Pero lo más importante fue que, mientras dormían, los monos



presionaban ansiosamente las barras. Evidentemente veían imágenes en las pantallas de sus mentes: soñaban.

---

a- El juego, que constituye uno de los aspectos más interesantes en el comportamiento de los seres humanos en la infancia, también alcanza en gran parte del reino animal (mamíferos) un alto grado de interés en la etología para entender por qué los animales juegan, actitud de la que aún hoy se sabe muy poco.

El etólogo británico Tim Caro, actualmente a cargo de estas investigaciones biológicas declara que la función del juego aún se mantiene como uno de los enigmas de la conducta de los animales. Sólo juegan los mamíferos-niños y ciertas especies de pájaros. Una de las hipótesis del porqué del juego es que éste es un mecanismo destinado a desarrollar en el animal su capacidad de combate, su fuerza y su destreza para capturar el alimento.

Otra alternativa presenta al juego como un medio para establecer vínculos sociales y adquirir aptitudes necesarias para el comportamiento y la comunicación “en sociedad”. Una tercera idea sugiere que esta actividad permite aumentar la capacidad reproductora.

b- Cuando una luz enfoca en el ojo de un felino en la oscuridad, éste resplandece gracias al llamado tapetum lucidum, una estructura que, a manera de espejo, tapiza **el fondo de** su retina. Sobre esta particularidad y la capacidad de ver en la oscuridad que tienen estos animales se han tenido muchas ideas erróneas. Los gatos, al igual que el hombre, cuentan con dos tipos de células fotosensibles: los conos y los bastones. Los conos, con terminación nerviosa propia, se utilizan para ver en condiciones normales de luz, mientras que los bastones entran en funcionamiento solo cuando ésta se reduce drásticamente. Un gato cuenta con veinticinco bastones por cono, allí donde el hombre solo posee cuatro. En la oscuridad, grupos de bastones se refuerzan entre sí para desencadenar una señal en una sola fibra nerviosa. Como consecuencia de esta combinación, multiplicada por la gran apertura que puede conseguir su pupila, el gato necesita mucha menos luz que el hombre para distinguir los objetos. Por ello, se ha creído siempre que los gatos ven en la oscuridad pero lo cierto es que necesitan algún indicio de luz –por pequeño que sea- para poder ver. (Revista Muy Interesante)

c- En el siglo XX, las mejoras en la vida del ser humano se produjeron sobre todo debido a que los gobiernos, en todo el mundo, establecieron sistemas masivos de educación, salud y del estado del bienestar. ¿Por qué tuvieron necesidad de hacerlo? Porque necesitaban de seres humanos que ocuparan las fábricas, que trabajaran. Hasta Hitler necesitaba que millones de alemanes estuvieran en condiciones de servir en la Wehrmacht y trabajar en las fábricas. Tenía sentido invertir en su bienestar. En el siglo XXI las élites perderán sus incentivos para invertir en la salud, la educación y el bienestar de la mayoría porque la mayor parte de la gente será innecesaria. Durante el siglo XX, las personas han sido vitales para la economía y, por eso, tenían derechos. En los próximos 100 años, los poderosos no necesitarán de las personas porque serán las máquinas las que resolverán todos los problemas y eso tendrá consecuencias desastrosas sobre las mayorías no poderosas. (Harari: Homo deus)

d- Podemos observar una gran similitud entre la Tierra que habitamos y los otros planetas, Saturno, Júpiter, Marte, Venus y Mercurio. Todos ellos giran alrededor del Sol, al igual que la Tierra, aunque a distancias y en períodos diferentes. Todos ellos toman su luz del Sol, lo mismo que la Tierra. Se sabe que varios de ellos giran alrededor de sus ejes, como la Tierra, y debido a esto deben presentar una sucesión

de días y noches. Algunos de ellos tienen que les dan luz en ausencia del Sol, como lo hace nuestra Luna para nosotros. En sus movimientos, todos ellos están sometidos a la misma ley de gravitación, como ocurre con la Tierra. Tomando como base todas estas semejanzas, no es disparatado pensar que, al igual que la Tierra, esos planetas pueden estar habitados por seres vivientes de diversos órdenes. Esta conclusión derivada por analogía cuenta con cierta probabilidad a su favor. (Thomas Reid, *Essays on the Intellectual Powers of man*)

e- Mario C. Alderete: Debo definir lo siguiente: en minería no tenemos elección, es una actividad indispensable. La necesitamos para el desarrollo del país, para crear bienes, para crear el ambiente de trabajo socio-económico que nos va a permitir salir adelante y mejorar. La minería nos va a permitir alcanzar al mundo en los desarrollos tecnológicos. Es la madre de la industria. También, por supuesto, tiene dificultades y tiene algunos mitos: el cianuro, que acá se lo plantea como causa principal en el tema de contaminación, no es el único método empleado. En este momento, se está empleando en 3 o 4 minas en nuestro país. Pero de cualquier manera, el manejo que se hace de la situación medioambiental está contemplado en el código de minería y por supuesto está perfectamente reglamentado. Cada una de las empresas tiene que ser fuertemente consciente y está actuando para que se apliquen los controles necesarios. Nadie quiere contaminación en la minería. Todos queremos el desarrollo de la mejor técnica minera porque es la única manera de progresar. Por supuesto, los controles tienen que ser, no solo los controles de Ley sino también de los estados provinciales, los secretarios de Medio Ambiente, todos los organismos especializados. A su vez, todo aquel que invierte, también viene con un control en sí mismo. Porque a nadie le prestan dinero en el mundo para que vaya a contaminar (...)

Nicolás Gutman: En primer lugar, estamos hablando de minería a cielo abierto, y la minería a cielo abierto específicamente busca oro, metales preciosos y es difícil que se logre desarrollo con minería a cielo abierto, porque en la experiencia que tenemos hasta el momento, el mineral sale concentrado en un barco, o sea que toda la minería o todos los productos minerales que están siendo extraídos no están sirviendo para nada de lo que nos rodea ni para el desarrollo en sí, sino que está sirviendo como una exportación para que se refinen y se procesen en el exterior. (Debate coordinado por Adrián Paenza y transcripto en Página 12 el 31 de julio de 2011)

f- Durante mucho tiempo se sostuvo la hipótesis de que Venus rotaba muy lentamente, manteniendo siempre la misma cara hacia el Sol. Si esta hipótesis era correcta, cabría esperar que la parte oscura fuera sumamente fría. Pettit y Nicholson midieron la temperatura de la parte oscura de Venus y hallaron que la temperatura no es baja, pues su valor es de  $-9^{\circ}$  Fahrenheit, o sea mucho más caliente que nuestra estratósfera a plena luz del día. Por lo tanto, el planeta debe rotar a bastante velocidad como para evitar que la parte oscura se enfríe excesivamente.

g- En numerosas investigaciones, se ha comprobado que la materia de nuestro cerebro no es estática e inmutable, sino dinámica y maleable. En efecto, se ha descubierto que el NGF, molécula externa al ADN, impulsa a las células nerviosas a consultar una especie de "manual de supervivencia" oculto y registrado en el ADN. Leyendo y siguiendo las instrucciones contenidas en los propios genes, la célula estaría capacitada para sintetizar las proteínas útiles para la propia reconstrucción, regenerando las ramificaciones perdidas y estableciendo nuevas conexiones con las células vecinas. (Revista Muy interesante)

h- Cantar es sumamente saludable, como ha demostrado un estudio realizado con los miembros de la City Opera Company de Nueva York tan es así que los cantantes profesionales viven dos décadas más que los no cantantes.

La causa de semejante fenómeno la ha expuesto hace poco la Asociación Americana de Pulmón: los cantantes examinados, de edades comprendidas entre los 28 y los 65 años, exhibieron un volumen pulmonar comparable al de los atletas, y sus músculos pectorales se habían fortalecido tanto como si se hubieran dedicado a la natación, al remo o al yoga. Y esto también ocurría incluso a los cantantes fumadores o que nunca habían prestado atención a su condición física. (Revista Muy interesante)

i- Se supo: Quirón no es un asteroide. En un principio, por su diámetro que llega a los 250 km., se pensó que era un asteroide. Sin embargo, esta hipótesis fue refutada por los astrónomos Michael Belton del Observatorio Kitt Peak, en Tucson (Arizona), y Richard West, quienes encontraron pruebas de que Quiron era un gigantesco cometa: posee el aumento de luminosidad y la atmósfera en forma de cabellera, propios de la actividad cometaria y viaja alrededor del Sol calentándose y desprendiendo enormes cantidades de materia volátil. (Revista Muy interesante)

j- Las mujeres cada vez más provocan, se vuelven arrogantes, se creen autosuficientes y acaban por exasperar. Niños abandonados, casas sucias, comidas frías. Si una familia acaba en el desastre, ésta es una forma de violencia. ¡Cuántas veces vemos muchachas y señoras maduras caminar por la calle con vestidos provocadores!, ¡cuántas traiciones se consuman en los lugares de trabajo o en los gimnasios! Así se llega a la violencia y al abuso sexual, que es de canallas, pero que tal vez nos lo hallamos buscado. (texto que el cura Piero Corsi colgó en la puerta de su iglesia, en Lericci, Italia, este texto con el título: "Mujer y femicidio", lo cual hizo que se pidiera su traslado)

#### VERBOS DEL DECIR

afirmar- negar- amenazar- recordar- confirmar- desmentir- conminar- recordar- ratificar- rechazar- exhortar- calificar- certificar- contradecir- convocar- enjuiciar- corroborar- rebatir- aconsejar- juzgar- asegurar- desestimar- recomendar- aprobar- pedir- amonestar- comprometerse- adherir- exigir- desaprobar- denostar- admitir- demandar- reprobar- injuriar- aceptar- requerir- censurar- vilipendiar- lamentar- instar- fustigar- retractarse- deplorar- reclamar- recriminar- rectificar- alabar- demandar- elogiar- rehusar- encomiar- declinar- comunicar- abstenerse- dialogar- resumir- interrogar- definir- difundir- pronunciar- sintetizar- preguntar- describir- emitir- abreviar- informar- citar- reseñar- interpelar- reflexionar- exponer- mencionar- explicar- contestar- anunciar- terminar- comentar- responder- pronosticar- concluir- comparar- replicar- predecir- finalizar- cotejar- objetar- vaticinar- continuar- repetir- proseguir- detallar- reiterar- reanudar- revelar- enumerar- analizar- opinar- deducir- inferir- plantear- establecer- contar- referir- comentar- explicar- aclarar- precisar- declarar- anunciar- pronosticar- prometer- jurar- preguntar- contestar- responder- mandar- ordenar- pedir- rogar- suplicar- admitir- revelar- pretender- repetir- concluir

## Marcadores y conectores del texto

### MARCADORES

a. Que contribuyen a la organización del discurso	Iniciadores	para empezar, primero de todo, antes que nada...
	Distribuidores	por un lado, por otro, por una parte, por otra, éstos, aquellos
	Ordenadores	primero, en primer lugar, en segundo lugar...
	Aditivos	además, igualmente, asimismo...
	Espacio-temporales	antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez, después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante...
	Conclusivos	en conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas...
	Finalizadores	en fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva...
b. Que introducen operaciones discursivas	De expresión de punto de vista	en mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer...
	De manifestación de certezas	es evidente que, es indudable, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que...
	De confirmación	en efecto, por supuesto, desde luego, efectivamente...
	De tematización	respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en lo que concierne a, en/por lo que se refiere a...
	De reformulación, explicación o aclaración	esto es, es decir, en otras palabras, o sea, a saber...
	De ejemplificación	por ejemplo, a saber, así...

CONECTORES

Aditivos	Suman o agregan elementos con una misma orientación	y, además, incluso, igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo, ni, tampoco...
Contrastativos	Introducen un cambio en la orientación argumentativa con respecto al segmento anterior	pero, en cambio, sin embargo, ahora bien, sino, en lugar/vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente....
Causativos	Introducen una condición causal entre segmentos textuales	a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a...
Consecutivos	Introducen la consecuencia	de ahí que, pues, luego, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue que, así pues, por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces...
Condicionales	Introducen la causa hipotética	si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, mientras, siempre que, a no ser que, siempre y cuando, sólo que, con que...
Finales	Introducen la meta o propósito perseguido	para que, a fin de que, con el propósito/objetivo de, de tal modo que...
Temporales	Introducen relaciones temporales	cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, enseguida...
Espaciales	Introducen relaciones espaciales	enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, por encima...