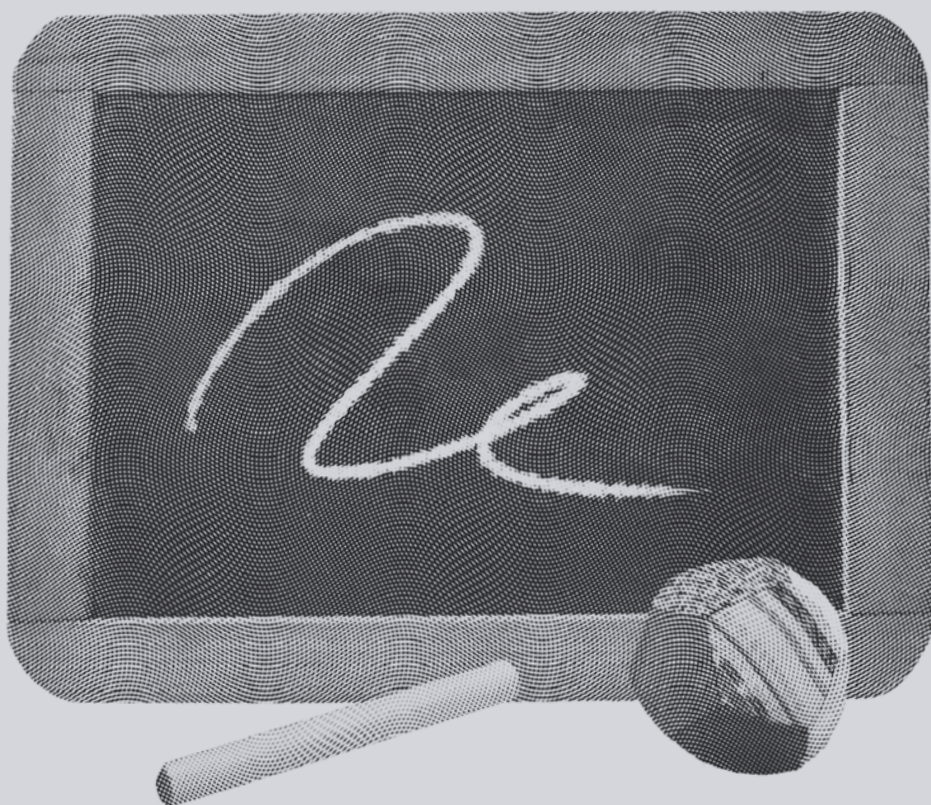


Temas semántico- comunicativos

[Burdos borradores]

/ Tito Nelson Oviedo Acevedo /



Temas semántico- comunicativos

[Burdos borradores]



Temas semántico-comunicativos
[Burdos borradores]

© Tito Nelson Oviedo Acevedo

Cali / Universidad Icesi, 2017

394 pp, 15,5 x 22,5 cm

ISBN 978-958-8936-27-7

Palabras claves:

1. Lenguaje
2. Comunicación (oral y escrita)
3. Semántica
4. Argumentación

Clasificación Dewey: 401.93 - ddc 21

© **Universidad Icesi**
Escuela de Ciencias de la Educación

Septiembre de 2017, primera edición.

Colección "...a conocer el hielo".

Rector

Francisco Piedrahita Plata

Secretaria General

Maria Cristina Navia Klemperer

Director Académico

José Hernando Bahamón Lozano

**Directora de la Escuela de Ciencias
de la Educación**

Ana Lucía Paz Rueda

Coordinador Editorial

Adolfo A. Abadía

Comité Editorial

Viviam Unás Camelo

Óscar Ortega García

Diana Margarita Díaz Mejía

Diseño y Diagramación

Natalia Ayala Pacini

natalia@cactus.com.co

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali - Colombia

Teléfono. +57 (2) 555 2334

E-mail: editorial@icesi.edu.co

Impreso en Colombia / *Printed in Colombia*

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

Temas semántico- comunicativos

[Burdos borradores]

/ Tito Nelson Oviedo Acevedo /

Colección
“... a conocer el hielo”



/ Índice /

- 09 **Mi vida académica y laboral
a vuelo de pájaro**
- 19 **Presentación**
- 21 **Prólogo**
- 23 **Prefacio**
- 25 **Agradecimientos**

01

/ Contextos *geo-crono-sociales* de construcción de «competencia semántico-comunicativa» (CSC) /

- 27 Introducción
.....
- 31 Lengua nativa
.....
- 38 Segunda lengua
.....
- 41 Lengua extranjera
.....
- 47 CSC reducida en segundas lenguas o lenguas extranjeras
.....

02

/ Visión semántico-comunicativa de lengua /

51	Generalidades	.....
55	Representaciones ideativas	.....
72	Organización fonomorfosintáctica	.....
112	Cierre	.....
112	Solución de ejercicios	.....

03

/ Discurso y texto, ese tejido semántico-comunicativo /

125	Introducción	.....
125	Comunicación	.....
131	Texto verbal	.....
135	Precondiciones biológicas para el discurso/texto	.....
145	A modo de cierre	.....

04

/ Eso de escribir en la academia... /

154	Generalidades	.....
155	Modalidad	.....

157	Producción del texto	.....
158	Las dificultades	.....
159	En procura de estrategias	.....
161	El párrafo	.....
177	A manera de cierre	.....

05

/ Cuando leemos...[notas para una reflexión de mis estudiantes de primer semestre] /

183	Para qué leemos y cómo lo hacemos	.....
185	Qué es leer	.....
191	Ambiente y acciones de la lectura	.....

06

/ De español a comunicación oral y escrita: evolución de un curso /

195	Introducción	.....
197	El ambiente del siglo XX	.....
208	ICESI (1979-2013)	.....
212	Comunicación oral y escrita (COE)	.....
247	Comentarios de cierre	.....

07

/ Desarrollo de estrategias de lectura /

251	Presentación	.....
252	Marco general de referencia para las tareas	.....

08

/ Algunas variaciones lingüísticas en el castellano colombiano /

326	Variaciones morfológicas de sustantivos y adjetivos	.....
338	Concordancia del verbo con el sujeto	.....
352	Concordancia de sintagma verbal con objeto indirecto	.....
356	Haber de existencia, verbo defectivo	.....
361	«Que galicado» en sintagmas de focalización	.....
365	Dequeísmo / Queísmo	.....
371	Preposiciones	.....
376	Gerundio	.....
380	Cláusula relativa con PRO _{rel} objeto	.....
381	Complemento comitativo vs. objeto indirecto	.....
382	Y/o...	.....
384	Cambios semánticos	.....
388	Ordinales y fraccionarios	.....

/ **Mi vida académica y laboral a vuelo de pájaro** /

No escogí ser maestro: la vida lo hizo por mí. En ningún momento de mi infancia y mi adolescencia pensé que sería maestro. Ni siquiera lo pensé cuando uno de mis profesores de mi último año de bachillerato, en 1958, cansado de mis travesuras en su clase, en tono airado y a «manera de maldición» me lanzó su sentencia: «¡Oviedo, ya lo he de ver enseñando!» Sonreí para mis adentros mientras pensaba: «¡no está ni tibio; está loco!»

¿Lo estaba?

En febrero de 1959, próximo a cumplir mis dieciocho años, mi única posibilidad económica de seguir una carrera profesional me llegó con una beca de la Universidad Pedagógica de Colombia, en Tunja (convertida en Universidad Pedagógica y Tecnológica, UPTC, en 1961). El grito de mi exprofesor y las máximas populares de que «uno recoge lo que ha sembrado» y «recibe lo que ha dado» me atemorizaban. ¿Estaba yo realmente «condenado» a tener que enseñar?

Febrero de 1959 a noviembre de 1962. Proceso de mi formación docente básica. Hice mi *Licenciatura en Filología e Idiomas*. El enfoque teórico de nuestros cursos de idiomas (inglés, francés y latín) era el de gramática-y-traducción. El «método natural» para la enseñanza-aprendizaje de idiomas se mencionaba de paso y nuestro profesor de didáctica recomendaba con entusiasmo el uso de «*realia*» ([rié^vlyə], nos decía), algo que nuestros mismos docentes nunca hicieron (¡Gracias a Dios! No quiero ni imaginarme entrando a un salón de clase con un tigre, una serpiente cascabel, un cocodrilo o un elefante, tan solo para enseñar o aprender algún vocabulario relacionado con el campo semántico de la vida salvaje).

Mi cambio emocional por la docencia ocurrió en el tercer año de mis estudios de licenciatura. Realicé mi práctica docente en la Escuela Normal de Varones anexa a la UPTC y simultáneamente dicté unos cursos de inglés en un colegio privado. Mis temores se esfumaron y me encariñé profundamente con mi profesión. Mis estudiantes y yo aprendimos a ver nuestras clases como una actividad alegre y relajante de aprendizaje divertido. A

lo largo de mis años, las cosas no siempre han sido tan agradables, pero sigo encariñado con mi oficio.

Febrero de 1963 a noviembre de 1965. Inicio de mi actividad profesional y mi proceso de transición académica. Sin mayor conciencia de las complejidades de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, comencé a enseñar inglés y francés en colegios de bachillerato en Ibagué, siguiendo el modelo de mis profesores de la UPTC. Mi «iluminación» teórico-práctica comenzó cuando el Ministerio de Educación, la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) y el Instituto Lingüístico Colombo-Americano (ILCA) establecieron un programa de capacitación de docentes de inglés en diferentes ciudades de Colombia.

En 1965, me matriculé en este programa y entré en contacto con los fundamentos mínimos del enfoque audio-oral. De esta manera, el enfoque de gramática-y-traducción cedió su lugar a un intento de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, exactamente en ese orden. La traducción quedaba excluida, porque aprender una lengua implicaba pensar en ella y hablarla automáticamente sin errores. El ILCA elaboró unos textos guía que incluían materiales pictóricos y expresiones lingüísticas acompañadas de sus respectivas transcripciones fonéticas y notaciones prosódicas, que los docentes de inglés debíamos dominar. Con este proceso se esperaba ayudar a mejorar el inglés tanto de los profesores como el de los estudiantes. Con este método enseñé a chicos principiantes (primer año de bachillerato=sexto grado) durante cerca de cuatro meses (marzo a julio de 1966) en El Líbano, Tolima.

Mi evolución continuó cuando, por recomendación de mis instructoras del ILCA, me otorgaron una beca de la Comisión Fulbright. Fui admitido a la UCLA para cursar un programa de TESL Certificate¹ (agosto de 1966-junio de 1967). Allí alcancé un buen nivel de competencia en inglés y estudié algunos aspectos teóricos de su enseñanza-aprendizaje. La psicología conductista y el enfoque audio-oral para la enseñanza-aprendizaje de

1. Especialización en Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua.

idiomas estaban en boga en ese tiempo, pero recibían fuertes críticas de la psicología cognitivista y de la gramática generativa transformacional. Había gran preocupación por la ausencia de una orientación para la comunicación en la enseñanza y aprendizaje de inglés como segunda lengua, pero no había un desarrollo de un enfoque comunicativo.

Mi Certificado en TESL me abrió las puertas para vincularme como instructor de inglés en la Universidad del Valle en octubre de 1967. Nuestro método de enseñanza de inglés en el Departamento de Idiomas en ese momento era estrictamente audio-oral: práctica de patrones gramaticales (per se) sin pensar en significación (para evitar interferencia del español) y ejercicios encaminados a lograr una producción oral automática sin errores. Nuestros materiales didácticos eran producidos por algunos de nuestros colegas hablantes nativos de inglés. Algunos de nosotros, pensando en ligar este trabajo a la posibilidad de interactuar en esa lengua, introdujimos algunos cambios menores a la práctica en el laboratorio mediante ejercicios de reconocimiento de significados y producción de ciertos intercambios orales y escritos en torno a asuntos de la vida cotidiana.

Los fundamentos de lingüística que estudié en mi programa de Certificado en TESL en la UCLA despertaron mi decidido interés en continuar mi formación en ese campo. Mi deseo se materializó en octubre de 1970, cuando la Fundación Rockefeller me otorgó una beca y la Universidad del Valle me concedió una comisión de estudios, para regresar a la UCLA. Allí obtuve mis títulos de MA (junio de 1972) y PhD (diciembre de 1974).

La columna vertebral de mi formación en lingüística en la UCLA fue la teoría estándar de la Gramática Generativa Transformacional, concebida por Chomsky (1957, 1965) como una rama de la psicología cognitiva, y adoptada y elaborada con entusiasmo por estudiosos de las lenguas naturales en todo el mundo. En este enfoque, una gramática es el saber (inconsciente) que cada hablante tiene de su lengua. También, una gramática es la representación teórica que los lingüistas hacen de ese «saber». Los hablantes de una lengua cualquiera desarrollan una competencia subyacente (mental) en ella, que les permite su actuación (física) de maneras creativas al poder producir infinitamente oraciones en ocasiones

específicas. Una gramática genera (asigna estructuras subyacentes de cierto «valor lógico universal» a) oraciones bien formadas y las transforma en estructuras superficiales más cercanas a la forma de la expresión física en la lengua particular. La función de una gramática es aparear sonidos con significados. Para esto, tiene tres componentes: uno *sintáctico*, que es central, y dos interpretativos de la información provista por el sintáctico, a saber, uno *semántico* y uno *fonológico*. Nuevos desarrollos llevaron a la posición lexicalista de Chomsky. Estas ideas, complementadas con la Teoría de Casos, con algunos elementos de Semántica Formal y de Pragmática contribuyeron a mi entendimiento de la lingüística en aquel momento.

A pesar de los altos niveles de exigencia y tensión académicas, disfruté mi estudio de estas propuestas teóricas. Sin embargo, mi intuición de que las lenguas tienen que ver con la significación mucho más de lo que admitía la teoría transformacional estándar me llevó a investigar en mi trabajo de disertación doctoral, aplicando una visión semántico-sintáctica, dos temas separados: el *Modo* y la *Negación en las cláusulas nominales del español*.

A mi regreso a la Universidad del Valle (enero de 1975), asumí diferentes actividades docentes. En la licenciatura en Lenguas Modernas: cursos de Lingüística Aplicada y de Didáctica de los Idiomas Extranjeros, y supervisión de la Práctica Docente de algunos estudiantes; en el programa de Maestría en Lingüística y Español: curso de Teoría de la Sintaxis y un seminario sobre la Enseñanza del Español como lengua nativa, más la dirección y la asesoría de los trabajos de tesis de un buen número de estudiantes. Adicionalmente, colaboré en el diseño del plan curricular de la Licenciatura en Lenguas Modernas y coordiné el desarrollo de los cursos de lingüística en ese programa. Y en mis dos últimos años de vinculación a la Universidad del Valle (1990 y 1991), ante el retiro de Luis Ángel Baena, asumí la dirección del programa de Maestría en Lingüística y Español.

A través de mis años en la Universidad del Valle, mi concepción teórica de la lingüística evolucionó. Mi comunicación cotidiana con Luis Ángel Baena (un semanticista) me llevó a concordar con él en que *el lenguaje es un proceso biológico-psicológico-social que convierte la experiencia en sentido, y las lenguas naturales son sistemas de signos producidos por*

tal proceso. Esto quiere decir que los cerebros humanos están diseñados (tienen incorporadas funciones sensoriales y heurísticas) para procesar información física, social y emocional y convertirla en representaciones semióticas, la más compleja de las cuales son los signos lingüísticos. Así, aprendí que *cualquier hablante sabe una lengua cuando puede significar y generar sentidos con ella*. En consecuencia, mi atención pasó a centrarse en la significación y el sentido, y mi interés en la gramática pasó a tratar de comprender la relación simbiótica que existe entre las estructuras lingüísticas y su valor semántico-comunicativo.

La síntesis de diferentes y diversas propuestas teóricas acerca del lenguaje y las lenguas naturales iniciada por Baena y, en menor grado, complementada con mi elemental trabajo en gramática comunicativa fue denominada «*enfoque semántico-comunicativo del lenguaje*» por nuestros estudiantes del programa de Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle en ese tiempo. El enfoque fue adoptado y adaptado (con una comprensión bastante limitada) por el equipo de técnicos del Ministerio de Educación Nacional que escribió los Marcos Generales del MEN para el currículo de Español y Literatura en los años 80.

En lo que tiene que ver con «mi dosis personal de lingüística», estudiosos de diferentes disciplinas, de una u otra manera, han aportado y seguirán haciéndolo a la construcción de mi síntesis:

Las lenguas son sistemas de signos que tienen la forma que tienen, como consecuencia de las funciones personal e interpersonal que cumplen: cognición, expresión personal y comunicación. Los signos lingüísticos son artefactos verbales psicosociales de significación y sentido, donde significación es la representación de estados de cosas en cualquier mundo de referencia semántica, y sentido es la interpretación que propone el enunciador y la que surge de la significación en contextos interactivos psicosociales particulares. Cognición es la construcción de la realidad mental, o visión del mundo, a través de las prácticas empírica, cultural y teórica. Expresión personal es la manifestación de la individualidad en presencia de un ambiente cultural particular. Comunicación, como discurso, es un complejo mundo de actos de habla en el que la negociación de significación y sentidos

busca alcanzar acuerdos entre un YO y un TÚ en situaciones históricas específicas. La comunicación se efectúa a través de procesos de enunciación (construcción de textos verbales) acordes con las estrategias retóricas de los interlocutores para satisfacer sus intereses y lograr sus propósitos comunicativos. Y así sucesivamente.

Este enfoque, como es de suponerse, es fundamental para mi comprensión del desarrollo del, así llamado, Enfoque Comunicativo y posibles «métodos y técnicas comunicativos» para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. También ha sido crucial para orientar mis clases de lingüística y de idiomas (COE en español, y cursos de inglés) de manera más libre y comprehensiva, no como una mezcla ecléctica, sino como una concepción de múltiples factores y niveles integrados.

En diciembre de 1991, al acceder a mi jubilación, cerré mi ciclo académico de tiempo completo en la Universidad del Valle. Pero seis meses de ausencia de la vida académica me enseñaron que marginarme de ella era aburridor y, en cierta manera, un desperdicio total. Entonces, en julio de 1992, retomé mi vida académica como docente de hora cátedra en el que en ese momento era el Icesi, y ahora es la Universidad Icesi, mi actual institución. Mi labor docente incluye cursos de inglés y Comunicación Oral y Escrita, en el currículo central; Significación y Sentido, en el programa de Licenciatura en Enseñanza de Inglés; Significación y Sentido, Fonética y Discurso/Texto, en el programa de Maestría en Enseñanza de Inglés. Además, he orientado algunos seminarios de formación para profesores de Comunicación Oral y Escrita en español y para profesores de inglés. Adicionalmente, dirigí el Departamento de Español (desde 2001 hasta 2013); colaboré en el diseño del programa de Maestría en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y he sido su director desde 2013; también participé en el diseño de los programas de licenciatura en Enseñanza de Inglés, en Lenguaje y Literatura y en Educación Primaria.

En mi regreso a la vida académica después de mi ausencia de 1992, también trabajé con dedicación de tiempo parcial como coordinador y diseñador de los cursos de Español en el Programa de Nivelación Universitaria (PNU) de la Universidad del Valle. Dirigí un curso para el programa de Maestría en Lenguaje y Educación y orienté un seminario en el programa doctoral

en la misma universidad. Además, dicté un curso para la Especialización en Enseñanza de Inglés en la Universidad Santiago de Cali.

Mi trabajo, mi estudio y mi investigación se han centrado en tratar de comprender la naturaleza de la lengua como un proceso de significación; en examinar las estructuras lingüísticas del español; en tratar de comprender los procesos de adquisición de la lengua materna y del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras; en ayudar a estudiantes de pregrado a mejorar su lectura y escritura en español; y en pensar algunos aspectos de la didáctica del inglés como lengua extranjera.

Mi evolución académica puede seguirse en mis trabajos publicados hasta 2007. Los más extensos son:

- *Mood and negation in Spanish noun clauses* (1974, disertación doctoral, publicada por Xerox Corporation)
- *Aspectos sintáctico-semánticos de la adquisición de inglés como segunda lengua* (1979, *Lenguaje* N°10)
- *Hacia una base semántico comunicativa para la gramática* (1997, Editorial Universidad del Valle)

Casi todos mis artículos han sido publicados en la revista *Lenguaje* de la Universidad del Valle:

- Reseña crítica del libro *Spanish Phonology*, de James W. Harris (1976, *Lenguaje* N° 6)
- Consideraciones sobre la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros (1976, *Lenguaje*, N° 7)
- Enseñanza-aprendizaje de las estructuras sintácticas de lenguas extranjeras (1978, *Lenguaje* N° 8)
- Ojeada a la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros (1980, *Lenguaje*, N° 11)
- La «perspectiva» en la gramática (1982, *Lenguaje*, N° 13)

- Emotividad y Expresión lingüística en la comunicación cotidiana (1983, *Lenguaje*, N° 14)
- La selección de texto guía para la enseñanza-aprendizaje de idiomas (1985, *Lenguaje*, N° 15)
- Gramática y comunicación (1986, *Educación y Ciencia*, UPTC, Tunja)
- Enseñanza de la gramática del español (1987, *Lenguaje*, N° 16)
- Una mirada semántico-comunicativa a la voz gramatical (1991, *Lenguaje*, N° 18)
- La perspectiva cronoscópica en la gramática: un factor de significación estructural (1992, *Lenguaje*, N° 19-20)
- Educación: Lenguaje y constitución de los sujetos sociales (2002, *Lenguaje*, N° 29-30)
- Acción pedagógica en la lengua materna (2002, *Lenguaje*, N° 29-30).
- También en Oviedo, Tito Nelson y otros, *YO hablo, Tú escuchas, ELLA lee, NOSOTROS escribimos. Una pedagogía compartida*. Colección libros de texto). Cali: Universidad del Valle (2007).
- La acción educativa: una disciplina profesional (El educador como profesional). (2002, *Lenguaje*, N° 29-30)
- Abra la boca... (2003, *Lenguaje*, N°31; también en Eduteka)
- La lectura en los cursos de Comunicación Oral y Escrita (2007, en *Le-
yendo en Babel*. Colección «El árbol de las garzas», N° 1, p.p. 103-112.
Cali: Universidad Icesi).

En mis últimos años, no he sentido ni la necesidad ni el deseo de publicar mis escritos. He disminuido el paso en mi escritura, aunque me he mantenido en el ejercicio. Me entretengo escribiendo-borrando-reescribiendo-dejando a un lado los borradores-comenzando de nuevo una y otra vez, a la manera del tejido de Penélope. He producido algunos materiales para

mis cursos de Comunicación Oral y Escrita-I, especialmente una batería de ejercicios que llamé *Ejercicios Múltiples para COE-I*. Estos materiales están disponibles en FTP de Icesi, en el archivo de tovedo. También he estado pensando y escribiendo acerca de diferentes temas, tales como *Tejiendo ideas, actos y formas*, un estudio de estructuras de párrafo; *El texto, ese tejido semántico-comunicativo*, un estudio de discurso y texto; y *Evolución del curso de Español, un recorrido por los cursos de español hasta llegar a los cursos de COE en la Universidad Icesi*. Estos borradores han encontrado salida en el presente volumen, bajo diversos títulos.

Aquí cierro el cuento. Tras tantos años de enseñar, aprender y de disfrutar como he disfrutado, llego a la conclusión de que el grito airado de mi antiguo profesor del bachillerato fue interpretado por la vida como una profética bendición conducente a mi académico paraíso. Y para satisfacer la posible curiosidad de algún lector, sí, aquel impaciente maestro me vio enseñando como su colega en el Colegio de San Simón en Ibagué, durante mis dos primeros años de vida profesional.

TNO

/ Presentación /

En el mundo académico rara vez nos encontramos con alguien capaz de hacer comprender un asunto o fenómeno complejo con la sencillez en las palabras que emplearía un abuelo con su nieto. Parece un contrasentido que, en el lugar determinado para explicar el mundo, escaseen quienes tengan la disposición y la maestría para hacerlo. Tito Nelson Oviedo es un profesor que siempre encuentra las palabras acertadas para lograr en quienes lo escuchan la claridad que él tiene en su mente.

El día que conocí a Tito, como me dijo que lo llamara desde ese día y hasta siempre, estrechó mi mano y preguntó sobre mi vida. Le conté acerca de mi formación profesional, mi experiencia como periodista y mis primeros pasos como profesor. Me escuchó con paciencia hasta que terminé mi relato. «Ahora sí, cuéntame sobre tu vida», insistió. Fue la forma que encontró para dar la lección del día: la comunicación es un asunto profundamente humano.

Escuchar es la primera característica de un maestro. Tito sabe escuchar. No interrumpe. Se concentra en lo que otra persona le cuenta hasta que llega el silencio. Aguarda, se agazapa, espera. Y, entonces, entrega la palabra acertada que da respuesta clara y efectiva a la consulta que le han hecho o al consejo que le han pedido.

Siendo profesor de la Universidad del Valle, la vicerrectoría académica encargó a Tito la misión de preparar a los estudiantes que no obtuvieron el puntaje Icfes suficiente para ingresar a la carrera que pretendían. Así que conformó un equipo de docentes recién graduados o a punto de ser licenciados y entre todos empezaron a estructurar la formación en lenguaje del famoso Plan 1005.

Los profesores invitados, entre ellos Alejandro López y Óscar Osorio, exhibieron ante su maestro las más potentes teorías y las más acertadas didácticas para la enseñanza del lenguaje. Tito los escuchó. «¿Qué opina, maestro?», le preguntó Alejandro. Tito se acomodó en su silla y respondió: «Todo eso está muy bien, pero estamos olvidando un pequeño detalle:

los estudiantes. Así que empecemos por ahí, por reconocer qué quieren y qué necesitan estos chicos para ingresar a Univalle» .

En 2008 y hasta 2010, Tito dirigió un seminario permanente en la Universidad Icesi sobre el modelo semántico comunicativo. Los profesores que asistimos a ese «charlatorio» , como él mismo lo bautizó, llegábamos con la ilusión de oír al maestro. Él sabía que a eso íbamos, a escucharlo. Saludaba, echaba un chiste o contaba una corta anécdota y lanzaba una pregunta. Todos interveníamos, lanzábamos nuestras propuestas o contábamos algunos casos. Sin percatarnos, al final lograba su objetivo: compartir lo que él tanto sabe impulsando a sus alumnos para que sean ellos quienes guarden en sus memorias lo mejor de la clase.

La segunda característica de un maestro es el gozo. Tito es un goceas. Alguna vez, durante mi primer semestre como profesor en Icesi, me encontré con el decano Lelio Fernández en uno de los pasillos. «Usted es nuevo en nuestra facultad, ¿verdad?» , me preguntó. Le respondí que sí y me presenté. «Le tengo una tarea, Oscar: lea el poema Ajedrez, de Borges, y me cuenta qué hizo el escritor en ese poema» .

Estudí e hice mi mayor esfuerzo para preparar una respuesta que sorprendiera al maestro Lelio. Antes de enfrentar al decano, decidí visitar a Tito y contarle cuáles habían sido mis hallazgos. Me atendió en su oficina y escuchó por media hora mi análisis. Al final, me miró y con una sonrisa dijo: «mejor dígale que usted no sabe lo que hizo Borges» . Tito le evitó una decepción a Lelio y me entregó una lección poderosa: se lee con todos los sentidos.

Esta es la invitación para empezar a leer este libro. Se trata de un recorrido exhausto y dedicado sobre los pormenores de la competencia semántico comunicativa. Tiene unas densas discusiones teóricas, pero tranquilos, Tito pensó en todos y encontró las palabras precisas para que sintiéramos que está leyendo al lado de cada uno. Es el momento para escucharlo y gozarlo, al fin de cuentas esas fueron las dos grandes lecciones del maestro Tito Nelson Oviedo.

/ Prólogo /

¿Cuál es la materia de trabajo de un profesor de idiomas? O aún más, ¿de un formador de futuros profesionales de la enseñanza de idiomas? La respuesta parece obvia: es el lenguaje mismo, o más precisamente, la comunicación. Pero lamentablemente muchos no lo ven así. El universo de TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*, o la enseñanza de inglés a hablantes de otros idiomas) se caracteriza por numerosas conversaciones sobre la metodología, sobre el enfoque llamado «comunicativo», sobre la valoración y la evaluación de los aprendizajes, estrategias pedagógicas y mucho más. Pero muchas veces la materia prima, el *lenguaje*, brilla por su ausencia. El profesor señor doctor don Tito Nelson Oviedo (como afectuosamente lo llama la jefe del Departamento de Idiomas de la Universidad Icesi, Diana Margarita Díaz), por el contrario, es ante todo un académico que se interesa por la ciencia del lenguaje y la comunicación, e insiste en que sus estudiantes –especialmente los futuros maestros– hagan lo mismo.

En primer lugar, entonces, para el profe Tito (como cariñosamente lo llaman sus colegas y personal de apoyo), los profesores de idiomas deben ser expertos en, el lenguaje y apasionados por él. Por eso, en esta colección de ensayos, el Profe Tito toma en su mano «pizarra, gis y almohadilla» para ofrecernos una serie de reflexiones, que en realidad son las conexiones que él hace entre la teoría lingüística, la mente humana, la realidad colombiana y el reto de desarrollar intelectualmente a cada nueva generación de estudiantes universitarios.

Empieza con una cuidadosa explicación del desarrollo de la «competencia semántico-comunicativa» (CSC) en la lengua nativa, en una segunda lengua (por ejemplo en contextos de diglosia), y en una lengua extranjera. Cuando uno aprende un idioma en el aula, como se aprende el inglés en Colombia, ese aprendizaje es indirecto –es decir, no crece de un contexto cultural natural–. En otras palabras, es la responsabilidad del profesor crear un contexto apto para el desarrollo del aprendizaje profundo, por ejemplo vía la interacción en línea con estudiantes de otras instituciones que hablan o están aprendiendo el mismo idioma.

El profe Tito, sin embargo, no se limita a comentarios sobre el arte de enseñar. Habla con lucidez y pasión sobre discurso y texto, o lo que él llama el «tejido semántico-comunicativo» –y efectivamente, como ese lingüista nato bien sabe, la palabra *texto* (en inglés, *text*) viene directamente del latín *textus*– un tejido. En este caso, el tejido está compuesto de signos, tanto verbales hablados y escritos como no verbales, que en su totalidad apuntan a lograr un efecto comunicativo deseado.

¿Cómo aprende uno a tejer de esta manera? La respuesta esta vez sí es muy clara y muy sencilla: leyendo. Los profesionales de la educación, y por supuesto los estudiantes también, debemos saber cómo y para qué leer. La «experiencia comunicativa enriquecedora» de leer, como Tito lo caracteriza, es el *sine qua non* del desarrollo intelectual. Y eso no es todo. Si no leemos, si no leemos *bien* –mucho, ampliamente, con cuidado y críticamente– jamás podremos escribir con el «orden, claridad y precisión» que el trabajo académico requiere y merece.

El doctor Tito Nelson Oviedo escribe con orden, claridad y precisión. Y los que hemos tenido la suerte y el honor de compartir por lo menos una parte de nuestras vidas profesionales junto a él también reconoceremos en esta colección su voz particular. Tito escribe como habla, con autoridad intelectual, pero siempre con humor, sencillez y calor humano. Este libro quedará como legado de un gran servidor de la educación y las ciencias lingüísticas en Colombia, y de un hombre al que tengo el orgullo de llamar mi colega y amigo.

TIM MARR, PhD

Suzhou, China, August 2017

/ Prefacio /

Siento un gran respeto por la palabra escrita, y mucho más por el lector. Me asombra la cantidad de publicaciones repetitivas y, muchas veces, distorsionadoras de las ideas de autores lúcidos que nos han antecedido. Este respeto y esta apreciación despiertan en mí cierto temor a publicar mis escritos. Siempre ha sido así.

Esta actitud se perdió en mí hace unos cuantos años, cuando un estudiante de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, Hernán Lozano Hormaza (q.e.p.d.), me dijo: «Veo que usted se la pasa escribiendo, pero no publica nada.» Le confesé mis respetos y temores, y él me dijo que pensara en una cierta dualidad: Una cosa era mi yo personal, real, y otra cosa era la obra publicada; que dejara a los potenciales lectores decidir si lo publicado por mí aportaba algo a su comprensión de los temas y si hallaban practicidad en las propuestas. Y que ese ya no era asunto mío ni tenía por qué tocarme en lo personal. Por eso me decidí a publicar algunos artículos en la revista *Lenguaje de la Universidad del Valle*. Y la Universidad del Valle, posteriormente, y «a mis espaldas» publicó mi informe de investigación de mi año sabático *Hacia una base semántico-comunicativa para la gramática*. Pero esta última publicación fue un dolor de cabeza por los errores que quienes levantaron el texto incorporaron en mi escrito con exceso de generosidad.

Sigo siendo el escritor previo a mis primeras publicaciones. Llevo años escribiendo, borrando, rescribiendo, borrando, guardando, aguardando, retomando lo previamente escrito, saltando a otro asunto relacionado pero aparte de lo guardado... No tengo interés en publicar nada, no creo que tenga nada nuevo para decir. Pero sí disfruto enormemente ese proceso de escribir para mí, para darme cuenta hasta qué punto voy aclarándome planteamientos, o voy descubriendo algo nuevo en mi vacío teórico o práctico. Es, como siempre lo he dicho, «mi dosis personal de lenguaje» a la que he invitado en mis charlas a colegas y estudiantes que deseen enredarse con estas cosas que considero simples y elementales.

Esta vez, no tuve a un estudiante-Hernán que me pellizcara para publicar. Tuve, en cambio, una jefe-directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, quien me ha sacado de mi recreo de escritura personal, para hacer una publicación de mis «burdos borradores» –el nombre de la carpeta en la que los guardaba–, a modo de «legado» para las nuevas generaciones de la Universidad Icesi y sus alrededores.

Muchos de mis colegas conocen que el trabajo teórico de Luis Ángel Baena, al que yo me sumé, en los cursos de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle entre los años 70 a 90, vino a conocerse como el «Enfoque semántico-comunicativo del lenguaje». En esencia lo que hace este enfoque es buscar una síntesis de diferentes puntos de vista de pensadores que se han preocupado por el lenguaje y las lenguas naturales. Es tratar de elaborar en torno a la tesis de que estos objetos son producto e instrumento de la significación y el sentido en los procesos de comunicación de los distintos grupos sociales y culturales.

La revista Lenguaje recogió gran parte de nuestra producción. Y como ese tema es un mundo de pensamiento y un proyecto de vida, yo he seguido dando vueltas en torno a ese asunto. Este volumen que lanza la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi recoge ocho textos, que siguen siendo «burdos borradores» pero podrían ser de interés para algunos estudiosos del lenguaje. Todos han surgido de mis lecturas, de mi interpretación de mis experiencias semántico-comunicativas, de mi interacción pedagógica con mis estudiantes de pregrado y postgrado. En ellos me ha interesado aclararme cómo funciona esto de la significación y sentido, desde diversos ángulos: la construcción de la competencia semántico-comunicativa; la organización del sistema de signos, la lengua; la interacción de discurso y texto, y cómo es posible para los infantes iniciarse en la construcción discursivo-textual; los procesos de lectura y escritura; la variación lingüística.

He procurado que el uso de la jerga especializada no interfiera con la posibilidad de comunicación con los destinatarios que imagino: estudiantes de pregrado en las áreas de idiomas, lingüística y otras disciplinas que tengan interés en las lenguas naturales; estudiantes de postgrado en lingüística y

disciplinas afines; docentes de lengua castellana y de idiomas extranjeros; y algunos curiosos que decidan ojear mis «burdos borradores» .

Espero que estos apuntes sean de utilidad para quienes se inician en estudio del lenguaje y las lenguas naturales.

Santiago de Cali, julio de 2007

/ Agradecimientos /

La Universidad Icesi me acogió en sus aulas para que yo pudiera mantener mis neuronas entretenidas y divertidas. Lelio Fernández, exdecano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, y Jerónimo Botero, actual decano de esa facultad, me han brindado constante y cálido apoyo. Diana Margarita Díaz, jefe del Departamento de Idiomas, me acogió en sus filas y me apoya en mi labor como director del programa de Maestría en la Enseñanza de Inglés, de la Universidad Icesi; además, se hizo guardián de la carpeta «burdos borradores» , en Dropbox, con la intención de publicarlos algún día. Mis colegas de Comunicación Oral y Escrita dedicaron buena parte de su tiempo a dialogar conmigo, procurando un buen nivel de formación teórica y didáctica que se cristalizara en un efectivo ejercicio de aprendizaje de nuestros estudiantes. Ligni Molano, Luisa Hoyos y Ana María Díaz, en algún momento, me integraron a su equipo de trabajo sobre el párrafo, del que hago uso en este volumen. Jhonny Segura, profesor del Departamento de Idiomas, sentado por largos ratos escuchando con paciencia mi lectura de apartes de mis burdos borradores. Mis estudiantes de COE me llevaron a aterrizar los aportes teóricos en un proyecto práctico. Ana Lucía Paz, directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, ha sido una constante animadora para que se publique este volumen. Viviam Stella Unás, directora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Icesi, se impuso la tarea de revisar mis textos para que logran la máxima pulcritud posible.

Para todos ellos y a tantas otras personas, mi gratitud por todo su apoyo.

Contextos *geo-crono-sociales* de construcción de «competencia semántico- comunicativa» (CSC)

/ Introducción /

En este momento, en muchos espacios y situaciones diferentes, seres humanos se encuentran produciendo textos verbales, orales o escritos o en lenguaje de señas, bien sea conversando con alguien o consignando sus ideas en algún medio físico para recordarlas o transmitir las a distancia. Muchos grupos hablan el mismo idioma, con acentos diversos. Millones de personas pueden comunicarse en dos o más idiomas. Por lo menos la mitad de la población mundial se embarca en la tarea de aprender algún idioma distinto del propio, por deseo de hacerlo o por obligación. Y los niños pequeños, con sus órganos de los sentidos estimulados por ondas acústicas y vibraciones energéticas de diverso orden, tienen sus cerebros activados en aprestamiento lingüístico-discursivo para integrarse al mundo cultural de su grupo familiar y social.

Naturalmente, en este torbellino interactivo, en cada grupo social/cultural, además de las diferencias dialectales y sociolectales, abundan las

diferencias individuales en personalidad, tanto como en capacidad y destreza para la producción *discursiva* entre los hablantes de cada lengua particular. Habrá comunicadores tímidos e inseguros con dificultades para expresar lo que piensan y sienten; otros que se verán limitados, por su escaso saber enciclopédico, a participar en solo unos pocos temas de interés general; otros, extrovertidos y seguros de sí mismos, con excelente destreza para expresar sus ideas y sentimientos; otros con una amplia visión del mundo, avezados en diversos tipos de discurso y temas; muchos hablantes de una segunda lengua con diversos grados de capacidad interactiva; y otros cuantos millones de hablantes de lenguas extranjeras, o en proceso de serlo, diferirán igualmente.

Esa capacidad discursiva es lo que aquí denomino **competencia semántico-comunicativa (CSC)**. Es decir, la estructura mental que soporta y organiza la significación y la generación de sentido en alguna lengua, con la que cada individuo cumple funciones cognitiva, reflexiva, expresiva e interactiva acordes con su condición y situación psicosociales. Opera tanto en la producción de los propios discursos/textos (mentales, orales, escritos...) del sujeto de significación (enunciador o «hablante») como en la interpretación de textos orales y escritos producidos por otros.

La CSC se construye con sistemas y estructuras de significación y sentido, una lengua, con los que los asociados de una cultura generan co-operandamente su percepción del mundo e intervienen en él. La CSC, como constructo psicosocial, representa la orientación personal cognitivo-afectiva e interpersonal del hablante en el entorno físico y social/cultural en el que debe desenvolverse.

En sus diversas estructuras fonomorfosintácticas, la lengua sincretiza un complejo de *rasgos históricos, semántico-conceptuales y pragmáticos*, entre los que se destacan:

polifonía: recoge, preserva o modifica las infinitas voces históricas de generaciones y generaciones de hablantes (Ducrot, 1990);

poliscopía: cada signo (simple o complejo) fusiona elementos sémicos de representación de las dimensiones material, psicológica y social

en concepciones ideativo/ideológicas, científicas y tecnológicas, socio-afectivas, poéticas, ficcionales... (Oviedo, 2003);

perspectivas: ofrece los recursos lingüísticos para:

marcar relaciones de poder entre interlocutores (igualdad, superioridad o inferioridad); organizar discursos/textos en unidades de desarrollo temático coherente y cohesivo (párrafos deductivos/inductivos...); ordenar sintagmáticamente las expresiones, tema/rema, sujeto/predicado; hacer visible la presuposición y la implicación, y facilitar la inferencia; trazar la cronoscopia (tiempo, aspecto, ciclo de eventos); representar la modalidad de los estados de cosas significados (factuales, posibles, probables, obligatorios, deseables...); dar al discurso/texto el tono, registro y estilo de expresión psicosocialmente adecuado en contextos comunicativos específicos; dar forma a realizaciones pragmáticas (actos de habla diversos); argumentar (es decir, construir) sentidos claros del intercambio verbal para una ilocución con perlocución eficaz y sustentar puntos de vista válidos en los distintos entornos culturales...

Así, pues, la CSC implica «saber una lengua», o sea, generar significación y sentido orientados por sus reglas¹ lingüístico-discursivas (gramática, retórica, pragmática). Widdowson (1984, p. 215) dirá que el hablante de una lengua construye un conocimiento fundamental del sistema lingüístico y desarrolla un conjunto de habilidades y de estrategias que permiten al individuo el uso efectivo y apropiado de la lengua en diferentes contextos sociales y culturales. Desde esta perspectiva, podría hablarse, de «*competencia lingüística integrada*», con lo que se recogería en un solo concepto la diversidad de «competencias» de las que hablan distintos sectores inspirados en el trabajo clásico de lingüistas, antropólogos, sociolingüistas, filósofos del lenguaje: lingüística (Chomsky, 1965), comunicativa (Halliday, 1973 ; Hymes, 1971; Labov, 1970 ; Widdowson, 1984), ideológica (Verón, 1971), discursiva (Sinclair y Coulthard, 1975; Coulthard, 1977), pragmática (Austin, 1962; Searle, 1976).

1. Reglas en el sentido de principios organizadores o esquemas mentales bien estructurados.

Ahora bien, la construcción de CSC por un sujeto de adquisición/aprendizaje de alguna lengua particular es un proceso psicosociocognitivo que se lleva a cabo en situaciones interactivas concretas. A estas aquí las denomino **contextos geo-crono-sociales**, porque toda construcción de CSC y conocimiento general se alimenta de su fuente natural, alguna actividad social/cultural, y se produce en un espacio-tiempo histórico. Los pueblos se arraigan en algún país o región. Muchos grupos humanos migran. Los pueblos evolucionan bajo la influencia de otros pueblos con los que tienen contacto. Las prácticas culturales evolucionan bajo la influencia de otras culturas. Comunidades de hablantes de una misma lengua en distintas regiones van diferenciándose dialectalmente e introduciendo algunas variaciones en sus visiones del mundo material y social...

En esos ambientes, la construcción de la CSC se apoya fundamentalmente en dos tipos de contextos que, obviamente, traslapan: los socio-funcionales y los psico-socio-cognitivos. Los primeros son aquellos en los que se requiere operatividad significativa en tal lengua, ya sea para la integración del sujeto social a esa comunidad (caso de la lengua nativa o de una segunda lengua), o ya para su participación dinámica en algunas actividades (sociales, económicas, laborales, académicas) en un medio específico distinto de aquel en que se habla su lengua materna. Los segundos –que son los entornos de participación en las prácticas culturales de la comunidad–, son los que conducen al desarrollo de los procesos de significación y sentido, de la referencia semántica/conceptual y pragmática de la lengua en sus dimensiones de cotidianidad, ideologías y prácticas: convivencia, ciencias, tecnologías, legislación, artes... en fin, todo lo que es significativo en la vida de un pueblo.

Volviendo sobre las diferencias en CSC, es claro que los individuos alcanzan un nivel de CSC en una lengua cualquiera, según los entornos culturales en que se desenvuelvan, hasta donde sus experiencias bio-físicas, socio-afectivas y cognitivas en el uso de tal lengua lo propicien, y en la medida de sus motivaciones e intereses particulares. En ese sentido, al relacionar lengua con contextos geo-crono-sociales, los distintos especialistas reconocen tres categorías: *lengua nativa (o materna o primera)*, *segunda lengua* y *lengua extranjera*. Y, para las dos últimas, puede pen-

sarse, como un rasgo secundario, en *CSC reducida en tal lengua* (lengua para propósitos específicos).

En este escrito me propongo examinar someramente estas categorías en relación con contextos de construcción de la CSC.

/ Lengua nativa /

La CSC en contexto de *lengua nativa* (o materna, o primera) es el saber alcanzado por quienes desde niños participan en las prácticas culturales, especialmente en las interacciones verbales, de su comunidad: familia, amistades, otros miembros de la comunidad, escuela, academia. La CSC es fuente, producto e instrumento de las variopintas representaciones culturales de la comunidad hablante de esa lengua: social, cognitiva, afectiva, ética, estética; es decir, es fundamental en la constitución del sujeto social lograda en el constante ejercicio de la comunicación integral: negociación de sentidos en todos los ámbitos de su vida personal y social/cultural.

En la CSC en la lengua nativa, conocimiento, pensamiento, significación, pragmática, sentido, discurso y texto devienen en un holístico dinámico constructo de representaciones psicosociolingüísticas. Quien adquiere su primera lengua la incorpora como parte integradora de su propio ser y como elemento identificador de su comunidad cultural. Es esto lo que le permite la automatización y fluidez en las interacciones orales. Lo que le posibilita generar sentidos en diferentes variedades dialectales, en diversos asuntos temáticos y registros verbales, en expresiones polisémicas, y apelar al humor y hasta a la ironía, en distintas circunstancias comunicativas. Y lo que, con motivación intrínseca, voluntad, una adecuada formación, práctica constante y capacidad autocrítica, lo conducirá a producir textos escritos creativos de distintos géneros. Todo porque esa lengua se hizo generadora y vehículo de significación y sentido en la asidua actividad de orientarse en su mundo material, psíquico y social.

La comunidad académica se refiere al desarrollo de la CSC en la lengua nativa como «adquisición», para indicar que es un proceso natural de descubrimiento y construcción cognitiva, «casi» totalmente inconsciente. Digo *casi*, porque, si bien es cierto que en las etapas de balbuceo no se observan muchas señales de «comportamiento deliberado», más adelante, en ocasiones, los niños que ya producen mensajes verbales (aun incipientes) dan muestras de haber notado ciertos detalles de las expresiones de los adultos que los rodean. Por ejemplo, hacen preguntas² o repiten una y otra vez expresiones que oyeron y les agradaron o que los adultos aprobaron regocijadamente (caso de palabras soeces); también, crean expresiones que seguramente piensan temáticamente pertinentes a las situaciones interactivas.³ Igualmente, pueden hacer ejercicios lingüísticos, como informa Weir (1962) de su hijo Anthony, 2½ años, solo en su cuna antes de dormir. Los niños son momentáneamente conscientes (en el sentido de notar detalles sobresalientes) de algunas expresiones, y manipulan deliberadamente los datos y sus actos en el proceso de construcción de su CSC.

Esta observación, sin embargo, debe tomarse en su real alcance. Una cosa es un comportamiento observable, y otra son los procesos neurales no observables. Hasta donde podemos inferir, el proceso de construcción mental del sistema lingüístico de la lengua nativa es totalmente incons-

2. Una de mis hijas, a los 3 años de edad, al oír la expresión «el hombre es gregario por naturaleza», preguntó: «¿qué es *gregario*?». Al explicarle que la palabra era *gregario*, y darle el significado, se mostró satisfecha. También mi nieta, a esa edad hacía juegos de palabras: «Si estos son los párpados (señalándolos), ¿dónde están los *mármados*?», le preguntó a la madre.

3. En informe de Romero (1980), un niño de alrededor de cuatro años de edad cuenta que fue al río y pescó una ballena tan grande como el cielo y, en una inmensa bolsa, la trajo a casa, amarrada de una oreja y remolcada por el carro de su padre. El niño tenía la intención de «superar» la pesca que había realizado su padre: «un pescadito chiquito». Otro caso (aparte del sujeto entrevistado por Romero), tomado del anecdotario de mi familia original, es el de un niño de 3½ años, que, al ser corregido por haber dicho «voy a tragar unos hicacos» [fruto de un árbol muy frágil], explicó su sentido: para él, traerlos estaba asociado con un accidente que había sufrido uno de sus hermanos mayores al caer de un árbol y fracturarse el peroné izquierdo; aparentemente, su expresión era una forma de conjurar tal desdicha y regresar sano y salvo con los hicacos.

ciente. En la interacción cotidiana, el niño comprende ciertas expresiones antes de que él haya alcanzado la etapa verbal. Pero esto no obedece a su conciencia de la estructura de la lengua, sino al hecho de que la expresión y la situación de comunicación son concretas, breves, claras y definidas, y pueden ser procesadas por sus innatas funciones neurales heurísticas (que expongo más adelante). Y en la etapa verbal, aunque el niño note algunos detalles de las expresiones del adulto, se hace imposible pensar que pueda elaborar su CSC de manera consciente.

Esta última afirmación está motivada por la complejidad de los factores que intervienen en la significación y el sentido, tales como: a) los principios organizadores de las expresiones (sintaxis) y determinantes de las formas de las palabras (fonomorfología) como portadoras de sentidos complejos; b) los niveles de representación de significación y generación de sentido (semántica), desde la referencia concreta de los signos al mundo observable hasta estados de cosas abstractos y ausentes en el contexto comunicativo; c) la interpretación de intenciones del locutor y efectos de la expresión en el interlocutor (ilocución y perlocución, Austin, 1962; Searle, 1976); d) las formas lingüísticas completas o elípticas, los gestos y hasta los silencios que surgen en la cooperación de los interlocutores en la conversación (Grice, 1975); la adecuación sociolingüística de registros verbales exigidos en el desarrollo del discurso (Halliday, 1973; Hymes, 1971).

Por eso, Chomsky (1964), al idear un modelo perceptivo, planteó la hipótesis de un Dispositivo de Adquisición de la Lengua, una especie de Gramática Universal biológica capaz de captar e interpretar los datos lingüísticos que ocurren en las interacciones verbales de los adultos entre sí y con el niño, y producir una gramática particular de esa variedad de lengua.⁴

4. Todas las lenguas presentan variaciones lingüísticas, dialectos (normalmente asociados con regiones y prácticas culturales) y sociolectos (asociados con grupos y estratos sociales dentro de la comunidad general). En líneas generales, la mayoría de hablantes nativos de una lengua adquiere una variante dialectal no estándar y, posteriormente, incrementa su CSC (repertorio lingüístico), que puede incluir la variedad estándar privilegiada en la actividad académica.

Independientemente de la hipótesis chomskiana, lo cierto es que, en los primeros estadios del desarrollo de la CSC, el niño no es consciente de la construcción cognitiva que ocurre en su cerebro. Estamos ante un proceso biopsicosocial que convierte la experiencia material y social en significación y sentido, y la concreta en sistemas semióticos, de los cuales el más complejo e inclusivo es la lengua. Tal proceso es biológico, porque ocurre como una elaboración neural que tiene lugar en ese pequeño locus⁵ que es el niño –sin que él deba efectuar un análisis deliberado de las expresiones verbales que escucha–, tan inconsciente como lo son la digestión o la circulación de la sangre; es psicológico, dado que es una construcción mental efectuada en cada individuo; y es social, pues el proceso se alimenta esencial y necesariamente de la experiencia interactiva del niño en entornos comunicativos (de significación y sentido) con los adultos y otros niños que lo rodean. A este proceso, en el enfoque semántico-comunicativo, se le ha denominado *lenguaje*. En este escrito, sin embargo, prefiero llamarlo *semiogénesis*, y respetar la tradición saussureana, en la que *langage* (lenguaje) es la capacidad del habla humana y, por extensión, las distintas manifestaciones semióticas de las culturas.

En cierto punto de su crecimiento biológico, cognitivo y social, el niño va a la escuela. Allí, la deliberación y la racionalización de los maestros entran a competir (no siempre de manera afortunada) con las capacidades innatas del niño. Avanza, así, y se proyecta en el futuro del adulto, la construcción de la competencia semántico-comunicativa, de cuya integridad (lingüístico-discursiva) no todos son conscientes, aun a pesar de los cursos de lengua tomados en su educación formal.

Estos desarrollos ocurren porque el cerebro del niño está dotado de un conjunto de funciones heurísticas (es decir, de capacidad para el descubrimiento y el conocimiento), sin las cuales ningún proceso cognitivo le sería posible. Vygotsky, Luria, Piaget, Bruner –según la presentación que

5. Locus es una categoría de análisis para la representación de estados de cosas. Es el organismo (entidad conceptual) en el que ocurren procesos determinados por las funciones biológicas de ese organismo: ver, oír, sentir, oler, saber (del sentido del gusto), digerir, soñar... son procesos que ocurren en nuestro cuerpo (locus), posibilitados por los órganos que tienen esas funciones.

de sus puntos de vista hace Hernández, M. F. (1980)–, me hacen pensar, a manera de síntesis, en funciones seminales rudimentarias muy eficientes. Esto quiere decir que tales funciones no están plenamente desarrolladas en los bebés, pero son operativamente suficientes y necesarias para posibilitar su pensamiento (proceso discursivo interno) y su construcción cognitiva y, con esta, la de su CSC:

Sensación: captación de señales del mundo material y social a través de los sentidos, y que, naturalmente, incluye el habla de quienes rodean al niño.

Percepción: reacción interpretativa de las señales captadas, que incluye asuntos como peligro, comodidad, placer, además de establecer asociación entre cadenas de sonidos y posibles factores humanos y materiales presentes en el entorno.

Análisis: descomposición del todo en sus partes, reconocimiento de unidades constitutivas de la masa del continuo de objetos y acontecimientos, que incluye las cadenas verbales que oye.

Comparación: consecuencia de la anterior: establecimiento de similitudes y diferencias entre objetos y situaciones, lo que abarca también fenómenos acústicos, como los sonidos del habla.

Síntesis: relación e integración de las partes en un todo, retomando las unidades constitutivas y organizándolas en bloques cohesivos dentro de esquemas estructurales posibles.

Significación / simbolización: proceso de *semiosis* (dirá Eco) o *semiógenesis*, que convierte su experiencia cognitiva (material y social, decía Baena) en signos de diversa índole, principalmente lingüísticos.

Sistemización: organización de su conocimiento en estructuras interrelacionadas:

Clasificación: ordenamiento de la información en clases de objetos conceptuales tales como *animados/inanimados* y su forma de participación en el desarrollo de los acontecimientos;

Calificación: reconocimiento y representación de características de esos objetos, tales como *textura, sabor, olor*;

Seriación: asignación de orden secuencial a los objetos conceptuales

Cuantificación: captación de número, tamaño, volumen y peso de los objetos.

Con el desarrollo biológico y la experiencia vivencial en la realidad material y social/cultural del niño, tales funciones van madurando y refinando las operaciones mentales que posibilitan la adaptación⁶ del infante a su entorno físico y social /cultural.

La maduración de estas funciones es propiciada por tres prácticas fundamentales: *empírica*, *cultural* y *teórica*. La primera está delimitada por la capacidad que tienen los órganos de los sentidos de la especie humana para captar señales físicas de distinto orden dentro de ciertos rangos. Así, el niño capta información visual, auditiva, gustativa, olfatoria y táctil, del mundo material en que habita y explora: objetos, formas, texturas, colores, olores, sabores, aconteceres, espacios, sonidos. La segunda, la práctica cultural, que traslapa con la primera, se efectúa en el quehacer de seres que actúan e interactúan en diversidad de circunstancias y de diferentes maneras: es la vida social/cultural que lo envuelve y lo va absorbiendo. Sus sentidos recogen la información de esas experiencias, entre las que se destacan las interacciones verbales en la familia y en el entorno inmediato, en los primeros años de vida: nominación de objetos, expresión de sensaciones y emociones, diálogo, narración de lo que acontece, descripción de cualidades, advertencias, órdenes, historias fantásticas, cantos, creencias. Y, posteriormente, los procesos de escolarización, con iniciación en lectura y escritura e introducción a discursos académicos. La tercera, la práctica teórica, son los procesos neuropsicológicos en el niño: los datos acopiados del entorno material y de la actividad social ingresan a su cerebro, cuyas funciones heurísticas, al procesar esa información, construyen una *visión semiótica* del mundo (estructura cognitiva), en la

6. Puede suceder, también, que el niño no pueda integrarse psicosocialmente a su grupo, sea un *inadaptado*. O que, luego de haberse adaptado, decida volverse contra las prácticas de su grupo, sea un *desadaptado*.

que la misma «adquisición» de *la lengua*, con toda su complejidad, es fundamental.

Cabe aquí una aclaración. Cuando se habla de teoría o práctica teórica, se tiende a imaginar a esos grandes pensadores e investigadores científicos que buscan explicar aspectos de los mundos físico, social, mental... Debe recordarse, sin embargo, que una teoría es, en su esencia primaria, una representación discursiva de algo. Cada ser humano (más exactamente, su cerebro), independientemente de su nivel de desarrollo cognitivo o potencial intelectual, construye alguna imagen mental compleja que interpreta experiencias y representa su realidad (lo real mental): esa es su teoría. Vivimos el mundo como nos lo representamos, no como él es objetivamente. Todos, pues, realizamos nuestra práctica teórica a la luz de nuestra experiencia física y de la interpretación semiótica que nuestra sociedad elabora a lo largo de varias generaciones de seres. Y tratándose de la experiencia verbal, la teoría, «inconsciente» en las primeras etapas, que cada uno construye es lo que los investigadores llaman *competencia* (emulando a Chomsky) y, según el foco de su interés, le agregan una especificidad: lingüística, comunicativa, ideológica, discursiva, competencia x, y, z... y que aquí sintetizo en el término *competencia semántico-comunicativa, CSC*.

El niño va creciendo y madurando en su comportamiento lingüístico en su lengua nativa, lo que da indicios del proceso de construcción de su CSC. Con sus oportunidades cognitivas y culturales en general, a lo largo del tiempo, su producción, en términos lingüístico-discursivos, se va asimilando a la de los adultos.

Algunos investigadores piensan que, hacia los cuatro años de edad, los niños han desarrollado su «competencia lingüística» básica: sus expresiones se parecen a las de los adultos y, por consiguiente, se puede concluir que han construido una *gramática de la lengua* según la variedad lingüística que se habla en su entorno. Nos dicen, también, que, hay una edad crítica –hacia los trece años, según Lenneberg (1967)–, en que esos procesos innatos, inconscientes, de adquisición de alguna «lengua», si no es que han dejado de funcionar, se van haciendo lentos. Por eso, si

la adquisición de la primera lengua se inicia tardíamente (por ejemplo, en la adolescencia, como en el caso de Genie),⁷ si no se hace imposible, se torna en un proceso muy difícil, con logros limitados en todos los componentes y niveles del sistema.

/ Segunda lengua⁸ /

El desarrollo de CSC en una *segunda lengua* es el que ocurre cuando el sujeto ya ha construido su CSC en su lengua nativa. Los expertos en el campo hablan de este proceso como «aprendizaje», para diferenciarlo del de adquisición de la lengua materna. En líneas generales y en sentido práctico, una segunda lengua es aquella que un sujeto de significación (o «hablante») debe usar para cumplir funciones en algún contexto en que la primera lengua no es operativa. Esta situación se presenta en variedad de casos tales como el del inmigrante en un país cuya lengua oficial no es la de aquel; o el del indígena que adquiere su lengua ancestral y luego aprende la lengua oficial de su país para participar en la vida cultural general y satisfacer sus derechos y deberes como ciudadano (Pérez, 2007);⁹ o el

7. Genie es una chica que fue rescatada de su situación de extremo aislamiento, en California en los años 70, cuando tenía 13.7 años. Desde sus veinte meses de edad, fue conminada por su padre a una pequeña habitación y privada de toda práctica empírica e interactiva: su padre le dejaba los alimentos y no le hablaba sino que, literalmente, le ladraba. Después de su rescate, para ella adquirir la lengua era una tarea casi imposible. (Curtiss, S., 1977)

8. Esta es una manera simple de referirse a una lengua adicional a la nativa. Pero bien se sabe de muchos casos de adquisición diglósica o poliglósica (adquisición simultánea de dos o más lenguas) en ambientes naturales. Para este escrito, en nuestra situación colombiana general, solo daré una mirada a la situación de segunda lengua.

9. En situaciones de diglosia, en regiones o países donde se hablan dos lenguas, cada una con funciones sociales particulares (por ejemplo, en Paraguay, español/guaraní) es difícil definir cuál es cuál. Seguramente, el asunto depende de la esfera social en la que nace y vive sus primeros meses cada niño. De todas maneras, estos son casos de bilingüismo bien establecido.

del estudiante del colegio bilingüe que debe aprender y usar una segunda lengua para cumplir ciertos aprendizajes académicos e interactuar en la vida cotidiana dentro de su plantel; o el de quien vive en su país, donde se habla su lengua nativa, pero debe usar otra lengua para comunicarse con contactos en el exterior o con visitantes extranjeros que no hablan la lengua oficial del país. La idea de segunda lengua, entonces, es que debe ser significativamente funcional en la vida interpersonal del hablante.

Alcanzar algún nivel de CSC en una segunda lengua depende de varios factores, tales como contextos de aprendizaje, edad del aprendiz, uso de la lengua y motivación/actitudes para aprenderla. Examinemos algunos de estos componentes.

1. En contexto de lugar donde se habla la lengua diferente a la lengua nativa del aprendiz, los niños de corta edad que ya son hablantes de su primera lengua, cuyos procesos innatos de adquisición de lenguas están en plenitud de su capacidad, y que se involucran desprevenida en las prácticas empírica y cultural / interactiva de su nueva comunidad, «adquirirán» esa lengua de manera similar a aquella en la que adquirieron su lengua nativa (Oviedo, 1979).

En este mismo contexto, los preadolescentes y adolescentes inmersos en las distintas prácticas empírica y cultural/interactiva pueden desarrollar el proceso de manera menos ágil, y requerir algún apoyo extra—como preguntar y pedir alguna explicación de algunas expresiones a sus amigos o a hablantes adultos de esa lengua, y hasta tomar algunas clases en las instituciones educativas a las que concurren—. Esto se debe, en gran medida, a que su facultad teórica innata para la CSC, que aún opera de alguna manera, y que tiene la experiencia de la adquisición de la primera lengua, tenderá a interpretar los datos en concordancia con lo previamente construido. Pero logra construir una CSC en la segunda lengua de manera efectiva.

Para los adultos que se ven en este contexto y no han iniciado su aprendizaje de esa segunda lengua, en la medida en que su facultad teórica innata para la construcción de una CSC disminuye o se debilita, el aprendizaje

se hace más difícil. Aunque están inmersos en las prácticas empírica y cultural/interactiva, estos aprendices tardíos tienden a transferir su competencia en su lengua nativa al funcionamiento de la segunda lengua, lo que en muchos casos interfiere con una comunicación efectiva. Si ellos desean desarrollar un buen nivel de CSC en la segunda lengua, generalmente necesitan trabajar conscientemente sobre la gramática (teoría de la lengua) y ejercitarse bajo la guía de instructores, para asimilar (establecer en su mente) los elementos y principios del nuevo sistema lingüístico-discursivo; deben aprovechar todos los medios de comunicación (periódicos, revistas, cine, TV, internet...) para informarse de la vida en ese entorno; ser muy buenos observadores de las prácticas culturales de la comunidad en que viven e intensificar su interacción verbal con hablantes de esa lengua. Si el aprendiz adulto desea realmente integrarse a su nueva sociedad, ese contexto general propicia un aprendizaje significativo, en virtud de las funciones interactivas en que el aprendiz se involucra.

2. En contexto de segunda lengua dentro de la región donde la lengua nativa es preponderante y absorbente, está el caso de los colegios bilingües. Claramente, la edad a la que los estudiantes se inician en el proceso es determinante del nivel de CSC que ellos alcanzan al final de su programa. En estos contextos escolares bilingües, donde los niños se inician a temprana edad (preescolar y jardín), su facultad innata de construcción teórica (para «adquirir» una lengua) está en pleno vigor, y su práctica se ve reforzada con el estudio de algunas asignaturas y la interacción cotidiana en la segunda lengua con maestros y compañeros en la institución. Estos chicos tienen una ventaja en amplitud de su repertorio lingüístico, en virtud de su construcción cognitiva con la variedad de discursos y textos: ciencias naturales y alguna otra disciplina, además del estudio sistemático de la lengua, la lectura y la escritura en esa lengua.

En cuanto a las prácticas empírica y cultural / interactiva, surge otro cuadro. Por una parte, dado que el colegio bilingüe es una especie de nano isla extranjera virtual enclavada en un mar cultural diferente, el contacto de los chicos con el ambiente físico asociado con la «adquisición» de la segunda lengua, dentro del calendario escolar, es indirecto: debe ser

mediado principalmente por discursos semióticos (textos lingüísticos descriptivos e información audiovisual). Por otra parte, la práctica interactiva, los intercambios verbales con los hablantes nativos de la lengua objetivo ocurren en contextos físicos y culturales ajenos al de ella y acerca de temas determinados por el ambiente escolar. En tales circunstancias, aun en su condición de hablantes fluidos de la segunda lengua, estos jóvenes parecen mantener su visión del mundo fuertemente ligada a la lengua y la cultura locales. Es decir, su visión del mundo es una sola, con vida en dos sistemas lingüísticos. En esto difieren de quienes adquieren o aprenden su segunda lengua o deben usarla en la cultura donde esa es la lengua oficial. Desde luego que no se me escapa que la mayoría de los estudiantes de los colegios bilingües seguramente tienen la oportunidad de pasar una temporada vacacional o experimentar un intercambio durante un año en el país donde se habla esa lengua. Así, ellos podrán construir una visión del mundo asociada con la segunda lengua, paralela o integrada a su visión del mundo asociada con la lengua nativa. Y su fluidez lograda en el colegio será fundamental para el desarrollo de una CSC de alto nivel.

/ Lengua extranjera /

El desarrollo de CSC en una lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto en el que esa lengua no cumple funciones sociales generalizadas, sino que satisface alguna necesidad instrumental. Tiene relación con el aprendizaje de una segunda lengua, en que es un desarrollo posterior a la adquisición de la primera lengua. De hecho, la CSC en una lengua extranjera podría verse, guardadas las proporciones, como CSC en una segunda lengua. Pero se diferencian en el nivel funcional y, desde luego, en la construcción de las visiones del mundo asociadas con una u otra. La segunda lengua llena necesidades semántico-comunicativas básicas en la vida del hablante: interacción cotidiana, relaciones laborales, formación académica avanzada... El aprendizaje de una lengua extranjera parece más

un asunto de requisito curricular o de formación personal o de satisfacción de una necesidad específica, pensando siempre en el potencial que proporciona algunas ventajas, en las circunstancias de su uso.

En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, como es el caso del inglés en Colombia, el aprendiz no participa directamente de las prácticas empírica y cultural asociadas con esa lengua. El acceso a ellas es indirecto, a través de lo que Bruner (1964 y 1966, citado en Bosco, F., 1972, p 375) denomina modos de representación enactivo,¹⁰ icónico y simbólico, como ver películas y vídeos, leer material impreso, trabajar con materiales didácticos de diverso orden, escuchar narraciones y descripciones provistas por los instructores... En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, no se pretende llegar a una fusión cognitiva del sistema lingüístico y la visión del mundo con él asociada, sino poder captar y generar información «interesante y pertinente» para cumplir algunas funciones sociales. Entonces, el acceso indirecto a ese mundo material y cultural ayuda al aprendiz a comprender el proceso de significación en esa lengua. Para lograr un aprendizaje significativo, resulta útil (indispensable, talvez), en los primeros estadios del proceso, que el aprendiz asimile las expresiones de la lengua extranjera como una forma alterna de representar su propio mundo material y cultural. Pero en la conciencia de que esa referencia no se sostiene de idéntica manera en los dos idiomas. Partir del YO-AQUÍ-AHORA y avanzar en el proceso a otros espacios y tiempos del YO, a otros sujetos, grupos sociales, espacios y tiempos, a otras sociedades y culturas (en línea con Berger y Luckmann, 1991), ayuda al aprendiz a entender y llevar a la práctica la concepción de que *saber una lengua es saber generar significación y sentido en ella*. No hacerlo es, en la mayoría de los casos, un ejercicio de clase sin consecuencias sociocognitivas, porque no ocurre realmente un aprendizaje.

Por otra parte, en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, la facultad innata de construcción teórica –la de los niños (aún vigorosa),

10. Enactivo quiere decir «aprender haciendo». En el caso de la lengua extranjera, la representación enactiva no ocurre en el contexto cultural natural, sino en el aula, en contexto artificial, con los ejercicios propuestos por el instructor o diseñados por los aprendices.

la de los adolescentes (sesgada por la CSC de la primera lengua) y la de los adultos (debilitada en mayor o menor grado)– tiende a ser sustituida por prácticas didácticas que tratan de conducir a los aprendices a asimilar la lengua como una estructura cognitiva exógena, es decir, una gramática descriptiva y normas de uso que los docentes se proponen implantar en los cerebros de los aprendices. Esto parece ser lo adecuado, dado que los aprendices generalmente no cuentan con suficientes oportunidades de exposición a la interacción espontánea y auténtica en la lengua, que estimule la construcción endógena de su CSC; y si las tuvieran, la inmensa mayoría de los adolescentes y los adultos se perderían en un mar de expresiones que su facultad innata («sesgada y desgastada») no podría procesar ágilmente o de alguna manera efectiva.

Surgen, entonces, inspiradas en concepciones de diversa índole, las decisiones programáticas de los cursos, en los que se establecen parcelas, gradaciones y secuencias de contenidos. Campos semánticos, situaciones comunicativas, funciones pragmáticas y estructuras fonomorfosintácticas van pasando como aves migratorias por las aulas. Se ensaya la asimilación consciente de la lengua por los aprendices mediante descripciones estructurales y ejercicios de interiorización realizados en el aula y fuera de ella, con el apoyo de libros de texto guía, consultas en internet, TIC y otros recursos; o se pretende llevar a esos aprendices a una construcción inconsciente de algún nivel de CSC en esa lengua, a través de la exposición a textos interactivos orales y escritos que deben memorizar, recitar y reproducir por escrito o recrear a su leal saber y entender; o proyectar en situaciones ficticias lo supuestamente asimilado, como si se tratara de auténticas nuevas situaciones interactivas. Y toda esta agitación bulle muchas veces sin ningún objetivo cognitivo o semántico-comunicativo bien definidos por muchos docentes, y se revuelve en un torbellino de contenidos no bien anclados en la experiencia cognitiva o en la estructura afectiva de los aprendices.

En cuanto a la práctica interactiva oral del aprendiz, está asociada a las horas de las clases que tome, a la competencia semántico-comunicativa en esa lengua que tenga el instructor y su destreza didáctica, a la posible interacción en línea con grupos de estudiantes de instituciones extranje-

ras, a la motivación del aprendiz para establecer contactos cara a cara o a distancia con hablantes de la lengua que está aprendiendo, y al aprovechamiento de cada oportunidad de uso de esa lengua... Y la práctica con la lengua escrita (lectura y escritura) está ligada, en gran medida, a los intereses del instructor o a los personales del aprendiz: lectura, con criterio de estudio de la significación y generación de sentido, periódicos, cuentos, novelas, informes científicos, ensayos políticos y temas de interés general y particular acordes con los estadios de su progreso; y escritura de mensajes a personas conocidas, textos breves sobre temas personales, resúmenes de textos leídos, comentarios sobre situaciones vividas, acordes con su progreso en el aprendizaje de la lengua.

En el contexto de lengua extranjera, dadas las limitaciones en las prácticas empírica, cultural / interactiva y teórica, no es fácil lograr una CSC igual a la de alguien que aprende un segundo idioma. Sin embargo, hay bastantes hablantes de lengua extranjera que, sin haber salido nunca de su país, han desarrollado un muy buen nivel de CSC en ella. Pero...

El desarrollo de CSC en inglés como idioma extranjero entre los colombianos es inquietante. Esta lengua ha estado por largos años como materia de estudio en los planes curriculares de las instituciones educativas de todos los niveles. Y tan solo un bajo porcentaje de todos nuestros estudiantes alcanza un nivel de competencia en esa lengua entre bajo y regular (A1 del Marco Común Europeo de Referencia). Quienes superen ese nivel son la excepción. El grueso de esa población aprende unos cuantos elementos lexicales y algunas expresiones de uso frecuente (saludos, despedidas y frases sueltas). Esto significa, estrictamente hablando, que no construyen una Competencia Semántico-Comunicativa en esta lengua. Y con ello debemos concluir que nuestro sistema educativo no constituye un contexto adecuado para ello.

A simple vista, son múltiples los factores que hacen de la mayoría de esas instituciones contextos negativos: 1) El currículo escolar está recargado de asignaturas, con desmedro de las horas semanales dedicadas al aprendizaje de inglés y, por consiguiente, de todas las prácticas necesarias. 2) el número de estudiantes por grupo generalmente excede las posibilidades

de una asistencia personalizada por parte del instructor. 3) La pobre dotación de los espacios físicos y recursos tecnológicos en la mayoría de las instituciones, especialmente las públicas. 4) Las deficiencias de muchos profesores, ya sea por baja formación académica (no han desarrollado CSC en el idioma ni han obtenido una licenciatura en este campo) o ya, si tienen la formación, por negligencia y bajo compromiso en el desarrollo de su trabajo con sus estudiantes.¹¹ 5) La pobre valoración cultural práctica –y hasta económica– que muchos grupos familiares y sociales hacen de asignaturas como inglés frente a la supervaloración de otras. 6) Como consecuencia de los factores mencionados, en incontables estudiantes, surge el desinterés por aprender inglés y, con este, desaparece el esfuerzo de estudio y práctica del idioma desarrollados en el aula. 7) La desmotivación de la mayoría de la población (adultos y jóvenes) para estudiar y practicar el idioma en interacciones orales (escucha y habla) o escritas (lectura y escritura) fuera del aula.

Conscientes de los magros resultados de sus programas en las instituciones públicas, los líderes académicos del MEN han trazado algunas políticas e intentado algunas acciones que apuntan a formar colombianos con un buen nivel de competencia en lengua extranjera. Por un lado, la Ley 115 de 1994 y el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019; por otro lado, capacitación de maestros colombianos por medio de cursos intensivos en inglés y didáctica, en el exterior, en San Andrés Islas y en el interior del país; adicionalmente, vinculación de hablantes nativos de inglés provenientes de diversos países, ubicados individualmente en instituciones educativas como cooperantes de los maestros colombianos; y una dotación de algunos recursos tecnológicos (computadores e internet) para instituciones, y tablets para estudiantes. Recientemente, en este año 2017, ha anunciado préstamos condonables a docentes de

11. El desgüeño pedagógico en que caen muchos docentes de educación básica y media puede tener origen, en la minusvaloración de la educación que proyectan las esferas del poder político en términos de deficiente apoyo integral para un desarrollo superior, y en maltrato laboral y social a los educadores. A esto se agrega una cultura de desidia y escepticismo de la que vienen muchos de estos y, entonces, tenemos unos cuantos maestros carentes de compromiso profesional, ético y social.

inglés que satisfagan ciertos requisitos, para que adelanten su formación de postgrado (maestría) en la enseñanza de inglés.

Estas medidas gubernamentales seguramente están cargadas de buenas intenciones en querer que todos los colombianos ingresen con ventaja al convulsionado clímax de la globalización. Y las acciones tomadas suenan interesantes y parecen ser pasos en la dirección correcta. Sin embargo, como se desprende de los planteamientos de los párrafos anteriores, lograr hablantes fluidos de una lengua extranjera no es algo que se produzca mágicamente por el deseo del legislador y por las leyes promulgadas: nadie se hace bilingüe por decreto, ni todos los ciudadanos (aun profesionales) van a sentir la necesidad de aprender un idioma extranjero que perciben innecesario en su rutina cotidiana.

El asunto de lograr hablantes con un nivel intermedio (A2-B1) de CSC en un idioma extranjero demanda tomar decisiones curriculares acordes con las características sociales, culturales, aptitudinales y actitudinales de los discentes involucrados. Si bien debe presuponerse que quien ha aprendido una primera lengua está en capacidad de aprender otras lenguas, quienes trabajamos en la educación superior en programas de pregrado y postgrado distintos a los de licenciaturas en lenguas modernas o extranjeras y maestrías relacionadas encontramos en las aulas cantidades de estudiantes que, por sus experiencias negativas previas, se resisten y «autoincapacitan» para aprender el idioma extranjero.

Ante la frustración que viven en este aspecto tantos jóvenes provenientes de la población de menores recursos educativos, cabe preguntar: ¿Trae algún beneficio social obligar a todos los jóvenes a cursar y aprobar en un nivel de competencia A2-B1 los cursos de idioma extranjero? Si el beneficio es de tal magnitud que sea aconsejable continuar con ese diseño, ¿dónde está la provisión de las circunstancias necesarias para lograr efectos positivos? Si la frustración y fracaso son mayores que los éxitos, ¿sería perjudicial o motivador para nuestros jóvenes tener a su disposición un plan de aprendizaje voluntario de idioma extranjero, con maestros bien capacitados, excelentes recursos didácticos e interactivos, con una intensidad horaria semanal significativa (4-6 horas) y en grupos

de tamaño que posibilite el máximo de interacción maestro-estudiantes, estudiante-estudiante...?

Es claro que, para adelantar el proceso, son vitales los maestros con un buen nivel de CSC en la lengua, y una sobresaliente formación académica profesional y ética, y que los estudiantes puedan interactuar con otros hablantes del idioma, distintos de sus maestros –como el caso de los voluntarios extranjeros en instituciones educativas oficiales–. Pero la labor de los maestros necesita ser decorosamente remunerada, que les ayude a mantener su espíritu de entrega total a su labor. Y que los colaboradores extranjeros se compenetren con nuestra cultura, tengan una formación didáctica adecuada y sigan un bien estructurado plan de interacción con los estudiantes de las instituciones en las que se ubican, para que no se conviertan en figuras decorativas.

¡Cuántas cosas más hacen falta para poder dar cumplimiento a las intenciones y disposiciones del gobierno! Ahí seguirá abierta la discusión y la ardua labor de los maestros que luchan por alcanzar los mejores logros a pesar de sus difíciles circunstancias.

/ CSC reducida en segundas lenguas o lenguas extranjeras /

Con mucha frecuencia, los seres humanos nos vemos avocados a situaciones en las que debemos usar una lengua distinta de la nativa, para satisfacer ciertas necesidades. Sabemos de inmigrantes que llegan a países cuya lengua ellos no hablan y deben desarrollar una capacidad mínima para trabajar y sobrevivir allí: suficiente para comprender instrucciones de ensamble de una máquina u órdenes de tareas que deben realizar. También de los trabajadores en los puertos marítimos, que desarrollan un mínimo de lingua franca para poder colaborar en las labores del puerto.

Y en nuestro medio académico, dado que los avances teóricos y técnicos del mundo se publican en algún idioma extranjero, antes que en lengua

castellana, a los estudiantes universitarios les resulta conveniente, cuando no necesario, poder comprender contenidos básicos de textos escritos que desarrollan temas de su área disciplinar. De ahí los cursos de ESP (Inglés para Propósitos Especiales/Específicos) o cualquier otra lengua

En estos contextos, la competencia que se construye en esa lengua es limitada a la comprensión de cierto tipo de textos –generalmente, expositivos– en temas muy específicos, hasta el punto en que difícilmente podrá hablarse de Competencia Semántico Comunicativa en tal idioma.

/ Referencias /

- Austin. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press
- Berger, P. and T. Luckmann (1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.
- Bosco, F. (1972). *The relevance of recent psychological studies to TESOL*, en Allen & Campbell (eds.). *Teaching English as a second language*. New York: McGraw-Hill International Book Company (pp 369-384)
- Bruner, J. S. (1964). *The course of cognitive growth*, *American Psychologist*, 19 (1-15)
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1993). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bustamante, G. (2002). *El concepto de Competencia. Una mirada interdisciplinar II*. Bogotá: Socolpe-Alejandría.
- Chomsky, Noam. (1964). *Current issues in linguistic theory*. En Fodor & Katz (eds.). *Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc. (pp 50-118)

- Chomsky. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press
- Coulthard. (1977). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman
- Curtiss, Susan. (1977). *Genie. A psycholinguistic study of a modern day «wild child»*. New York: Academic Press
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación: conferencias del seminario «Teoría de la argumentación y análisis del discurso»*; Univeridad del Valle-Cali, 1988. Cali: Universidad del Valle
- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. En Cole et al, *Syntax and semantics 3: Speech arts*, pp 41-58. Cambridge, Mass.: Elsevier Inc.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold Ltd.
- Hernández, Ma. Fuensanta (1980). *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner*. *Anales de La Universidad de Murcia. Filosofía Y Letras*, 37(4), 69-90.
- Hymes, D. (1972 [1971]). *On Communicative Competence*. En: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, [pp. 269-293]
- Labov, W. (1970). *The logic of nonstandard English*. En Williams, F.(ed). *Language and poverty*. Chicago: Markham Publishing Company. [pp153-189].
- Lenneberg. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley
- Ley 115 de 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación para Colombia
- Ministerio de Educación de Colombia. Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019
- Oviedo. (1979). *Aspectos sintáctico-semánticos de la adquisición del inglés como segunda lengua*, en *Lenguaje* 10, 11-91

- Oviedo, T. N. (2003). *Abra la boca... [significación-comunicación]*, en *Lenguaje* 31, 1-23
- Pérez, C. E. (2007). *Ingamanda Parlu*. Cali: Universidad Icesi
- Romero, Ricardo. (1980). *Conocimiento y lenguaje en el niño y el esquizofrénico*. Tesis de Maestría en Lingüística y Español. Cali: Universidad del Valle
- Searle, J. R. (1965). *What is a speech act*. En Black, M. (ed.) (1965). *Philosophy in America*. London: Allen and Unwin (pp. 221-239)
- Searle, J. R. (1976). *A classification of illocutionary acts*. *Language in Society* 5 (1) 1-23
- Sinclair, J. McH. and Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press
- Verón, E. (1970). *Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica*. Primer Simposio argentino de semiología; Buenos Aires, Octubre 30-Noviembre 2, 1970. Publicado en: *El proceso ideológico* (Obra colectiva). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.
- Weir, Ruth Hirsch. (1962). *Language in the crib*. The Hague: Mouton.
- Widdowson. (1984). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press

Visión semántico- comunicativa de lengua

/ Generalidades /

Para orientarnos en el mundo, sobrevivir e intervenir en él para bien o para mal, los seres humanos, gregarios por naturaleza, hemos desarrollado formas de representarlo bio-físico-psico-socialmente. En otras palabras, hemos construido mundos abstractos con elementos semióticos; hemos elaborado sistemas de signos que nos permiten, en nuestra colectividad, tomar distancia mental de la inmediatez física para darles sentido a las diversas experiencias empíricas, individuales y grupales, y construir «realidades» psicosociales. Si bien los signos surgen a la existencia en una relación de representación de objetos, eventos y condiciones existenciales del mundo material, su construcción compleja toma distancia para crear y representar múltiples dimensiones de las estructuras emotivo-afectivas e ideológicas (en el sentido general de representaciones de Verón, 1971, 1993).

Algunos de estos sistemas semióticos tienen un supuesto alcance universal. Pero, en general, sus estructuras concretas, o específicas, han surgido a lo largo de los siglos en prácticas culturales de algún grupo particular. Si, por ejemplo, consideramos las señales de tránsito, podemos ver que la mayoría de los íconos diseñados se usan en todo el mundo para representar el mismo contenido informativo de servicios con que cuentan los viajeros, tales como hotel, hospital, estación de gasolina, teléfono

público, paso a nivel, escuela; y establecer el contenido normativo que regula la movilidad vehicular (y peatonal), tales como límite de velocidad, ceda el paso, control de ruido, control de luces. También, la gramática de la música, con sus pentagramas, claves de tono, ritmos y compases, es un patrimonio universal de los músicos: todos la emplean y la interpretan. Estos sistemas, sin embargo, surgieron de las necesidades circunstanciales o de la creatividad de sociedades locales, y posteriormente fueron adoptados por otros grupos que los hallaron funcionales.

En cuanto a los sistemas de signos lingüísticos, hay cierta universalidad en algunas categorías de representación léxico-sintagmática, tales como las que los analistas, desde los griegos, identifican como sustantivo (o nombre) y verbo. También los sistemas fono-morfológicos y fonéticos extraen su «materia sonora prima» de un conjunto de posibilidades humanas genéricas. Y las construcciones sintagmáticas (combinaciones de elementos lexicales para crear signos complejos) se mueven dentro de los límites universales que tenemos los humanos, en términos de memoria de corto plazo y atención, para percibir secuencias de elementos en cada cadena de signos (Miller, 1956). Pero las funciones concretas de organización estructural sintáctica y fonológica, al igual que la producción de sonidos en idiomas particulares y sus variaciones dialectales, revisiten un arraigo cultural específico. Si bien es cierto que cada familia de lenguas comparte ciertos rasgos, ellos no se extienden a la totalidad de lenguas del mundo: unas son tonales (usan tonos absolutos o relativos con valor lexical semántico) en tanto que otras son acentuales (usan el acento para marcar diferencias semánticas); unas se organizan sintácticamente en términos de sujeto y predicado, con concordancias entre verbo y sujeto, en tanto que otras privilegian marcadores de caso para cada función, sin concordancia.

Los signos, en su doble naturaleza física y psicosocial, están necesariamente limitados por las posibilidades biológicas que la especie humana tiene de producción y captación de las señales físicas por los órganos de los sentidos y por los procesos neurales que los perciben e interpretan. Aun así, los seres humanos gozamos de una amplia gama de posibilidades semióticas. Entre ellas, tenemos signos *acústicos*, tales como la música,

el habla y otros sonidos y ruidos; *visuales*, tales como colores, pintura, gestos y movimientos corporales, vestimenta, escritura, fotografía, cine, arquitectura; *olfatorios*, tales como aromas, fragancias y perfumes; *táctiles*, tales como caricias, golpes, texturas, sensaciones térmicas; y *gustativos*, tales como sabores de alimentos, manjares, bebidas, dulces y postres. Todos estos recursos están al servicio de los seres humanos para construir mensajes frente a los integrantes de su grupo social.

El *signo*, como lo concebía De Saussure (1917) en el ámbito de la langue (de la lengua, el signo lingüístico), es la unión estrecha (mejor: fusión) de un *significante* y un *significado*. Al extender el concepto de signo al universo de la semiótica (de todos los signos), y al examinar diferentes posiciones en torno a la naturaleza del signo desde los griegos hasta nuestros días, Eco (2012:404) concluye: «[...] Basta con reconocer que el signo no es (solo) lo que está en lugar de otra cosa: es ante todo –y eminentemente– lo que está en lugar de sus posibles interpretaciones. *Signo es lo que puede interpretarse.*»

Ahora bien, un tanto en la tónica de Eco, una mirada al signo lingüístico (como integrante del universo semiótico) debe abarcar toda la extensión de su potencial, para incluir desde una unidad lexical (por ejemplo una palabra en el diccionario) hasta un texto oral o escrito extenso. Además, en su capacidad de generar sentidos y ser interpretable en las prácticas culturales (interactivas/comunicativas) de una comunidad, puede pensarse como la simbiosis establecida entre tres elementos básicos: una señal física, un «objeto mental» y un punto de inserción en un complejo sistema sígnico-pragmático. La señal física puede ser fonética (oral) o grafémica (escrita). Su forma obedece al sistema gramatical (fono-morfo-sintáctico)¹ en su representación «teórica» (abstracta) como en la producción sonora o gráfica en contextos interactivos específicos. El «objeto» mental es una idea o concepto construidos en algún contexto de elaboración y percepción discursivo, y asignados a algún mundo de pensamiento y sentido. Es decir, son representaciones del mundo material o socio-afectivo de la

1. El sistema gramatical es la organización subyacente (mental) de los signos lingüísticos, psicosocialmente construida.

vida cotidiana o del mundo de las ciencias o de los mundos ideológicos político y religioso o del mundo filosófico o de la ficción o de los sentimientos o de cualquier naturaleza. Estos contenidos son representaciones mentales que han sido producidas o pueden serlo en el discurso, y que han sido adoptadas, o pueden serlo, histórica y «colectivamente» por los asociados, a través de las prácticas empírica, cultural y teórica. El punto de inserción en un complejo sistema sígnico-pragmático es la selección de los elementos morfosintácticos para generar sentido en situaciones interactivas concretas. Opera sobre la red establecida en el tejido sistémico de la lengua, que abarca las asociaciones de los elementos sígnicos en campos semánticos y las oposiciones orientadoras de sus sentidos, a la par con los potenciales combinatorios (llámense principios de ordenamiento sintagmático o reglas de generación sintáctica). El punto de inserción es, entonces, el potencial de generación de sentido en las situaciones interactivas concretas, administrado por principios o reglas internas del sistema de signos, por la relación YO-TÚ (con todo lo que cada uno representa cognitiva y emotivo-afectivamente) y por la adecuación social de la acción comunicativa.

A los sistemas de signos lingüísticos, las lenguas naturales, Martinet (1974) los llamó *lenguaje articulado*, en virtud de dos características formales básicas, o «doble articulación». La *primera articulación* es aquella que ya había señalado De Saussure entre *significante* y significado, y que está expuesta en los párrafos anteriores. La *segunda articulación* es la que ocurre entre elementos de distinto orden, fonológico-fonético, morfológico-sintáctico, que se asocian para constituir un sistema complejo pero económico: con unos pocos sonidos y unas pocas reglas de combinación de ellos, cada lengua tiene material suficiente para producir todas las palabras (lexemas y morfemas) que se desee; y con unas pocas reglas de formación sintagmática, se puede producir todos los textos orales y escritos que sean necesarios.

En este escrito, voy a centrarme en algunos aspectos de forma y funcionamiento del sistema lingüístico, o lengua, como significación. No seré ni exhaustivo ni riguroso en el tratamiento de los temas. Lo que me interesa es hacer un recorrido que les permita a mis estudiantes, y a mis potencia-

les lectores legos u olvidadizos de lo que han estudiado, formarse una idea general de lo que es nuestra lengua, en función semántico-comunicativa.

Todos conocemos la complejidad de cualquier lengua (o idioma). La construcción de una «teoría de la lengua» como aproximación a la estructura cognitiva de sus hablantes requiere tomar decisiones metodológicas. Una de ellas es postular planos (o niveles) de relaciones estructurales sistémicas interactuantes y sincréticas. En mi modo de ver las cosas, encuentro útil trabajar con representaciones de relaciones estructurales *ideativas*, *fonomorfosintácticas* y *discursivo-textuales*, cada uno de los cuales requiere sus propias categorías de análisis. Para este estudio, sin embargo, me centraré en algunas representaciones ideativas y relaciones morfosintácticas.

Démosles una mirada somera a estos aspectos de la significación estructural.

/ Representaciones ideativas /

El cuerpo humano está diseñado para operar internamente e interactuar con elementos del mundo circundante. En su funcionamiento interno, su variedad de células, dotadas de información especializada, se aglutinan en sistemas eficientes: neural, cardiovascular, endocrino, respiratorio, digestivo, urogenital.

En la interacción con el mundo circundante, puede tomar y asimilar energía del entorno físico, para su subsistencia material; igualmente, está capacitado para captar señales a través de los órganos de los sentidos, e interpretarlas como orientación física; y, adicionalmente, cuenta con la función semiótica general (capacidad de significación), que posibilita la muy intrincada interacción social. Todo esto alimenta la orientación psicosocial como proceso de adaptación al complejo mundo en el que el ser humano ha de desempeñarse.

La orientación psicosocial está posibilitada, entonces, por estructuras neurales de percepción biológica que, para efectos de análisis, pueden concebirse como pre-lingüísticas. Aquí estamos pisando en terrenos de la

facultad de lenguaje (De Saussure, 1917), de las «ideas innatas» (Chomsky, 1965, 1966),² de la capacidad de adquisición de la lengua (Lenneberg, 1964), de los factores biológicos y sociales del desarrollo del lenguaje (Osser, 1970; Langacker, 1967), del instinto del lenguaje (Pinker, 1995). En este ensayo, sin embargo, la mirada está puesta en unos esquemas concretos que, para efectos de descripción teórica, se rotularán con elementos lexicales cargados semánticamente, pero que en el cerebro del infante pueden estar marcadas como funciones electroquímicas cuya real naturaleza «formal» nos es desconocida³ (ver en este mismo volumen el ensayo Discurso y texto, ese tejido semántico-comunicativo...).

La función de estas estructuras neurales es aportar la base para la construcción de nuestro conocimiento. Sobre estos esquemas, posibilitadores de la interpretación de lo que ocurre en el mundo físico y su relación con los discursos que lo representan e interpretan, las experiencias sensoriales (y sus interpretaciones y orientaciones culturales), organizamos un tejido de «ideas» que constituye nuestra «realidad» mental, nuestra visión del mundo. Es conveniente insistir en que esta coincide con el mundo objetivo (es decir, con el mundo que está por fuera de nosotros) solo superficial y parcialmente: ya nos han advertido los filósofos (Schaff, 1967; Gorski, 1966; Panfilov, 1966), que la lengua no es reflejo de la realidad sino una construcción cognitiva que surge de la oposición entre sujeto cognoscente y objeto empírico, y se propaga como una creación cultural/psicosocial.

Los esquemas prelingüísticos, dada su naturaleza biológica, son universales. Muchos lingüistas los toman como estructuras lingüísticas subyacentes universales de las representaciones ideativas, y las llaman «semánticas» o «lógico-semánticas», con validez universal para la «mente humana». De cualquier manera que se vean, en este nivel, establecemos estructuras de

2. Una concepción de «lingüística cartesiana», dirá Chomsky, pero criticada en su extensión por Behme (2011).

3. Esa es la razón por la que Baena (1976, 1987, 1988) usaba variables como X - W - Y - Z en sus representaciones. Yo prefiero la notación en lexemas de fácil referencia, que hacen posible la precisión conceptual y la fácil comprensión del asunto por quienes no están familiarizados con el tema.

relaciones evenimenciales y de *relaciones existenciales*. En otras palabras, podemos captar empíricamente y representarnos mentalmente el mundo en movimiento: *eventos*, o «aconteceres», o estático o cuasi-estático. Démosles un vistazo a estas relaciones.

Relaciones evenimenciales

La palabra *evenimencial* se deriva de la latina *evenimentum*, que significa «evento», «suceso». Así, CORRER, MORDER, BAILAR, ESCRIBIR⁴ son representaciones ideativas de eventos como modos diferenciados de acontecer.

Para que los eventos puedan suceder, se requiere la participación de objetos conceptuales que sirven de MEDIUM (Halliday, 1985) o eje central del acontecer. Este, en algunos eventos, será un objeto animado que lo realice: *el niño corrió*; en otros será un objeto que se efectúa o se afecta de alguna manera: *el agua se congeló*; en otros será un órgano cumpliendo sus funciones: *el corazón bombea la sangre*; en otros interviene una fuerza física: *el viento cerró la puerta*; en otros habrá concurrencia compleja de objetos y, por consiguiente, se representarán eventos compuestos y complejos: *el perro mordió al niño*. Además, los eventos no se dan en el vacío: ocurren en un espacio y un tiempo: *en 2014, Juan se graduó en la Icesi*. Y en su realización pueden participar otros objetos de forma complementaria: *el cerrajero arregló la chapa con un destornillador*.

Para familiarizarnos un poco con estas categorías de objetos conceptuales que pueden integrarse en la realización de eventos, démosles una mirada a algunas relaciones básicas, representadas en la tabla siguiente. Tengamos en cuenta que, a pesar de que los ejemplos usan material lingüístico, no estamos hablando de categorías gramaticales como sujeto, verbo, objeto directo, objeto indirecto, adverbio, que pertenecen al nivel morfosintáctico, sino de las que pertenecen al nivel subyacente ideativo.

4. Esta forma escrita en mayúsculas tiene la intención de representar la IDEA del EVENTO; no la forma lingüística del VERBO que tiene ese significado.

Veamos, ahora sí, estas categorías. Un objeto puede participar en la realización de un evento, en calidad de:

Categoría	Participación	Ejemplo
Agente	realiza evento	<i>Pedro</i> corre velozmente.
Paciente	se produce, se transforma, se transfiere en un evento	El <i>perrito</i> se enfermó. Te envié un <i>correo</i> .
Materia	de lo que se hace un objeto	El ebanista hizo los muebles de <i>madera de granadillo</i> . Están haciendo ladrillos con <i>plástico reciclado</i> .
Instrumento	ayuda para realizar un evento	Miguel abrió la chapa con <i>una llave maestra</i> .
Causa	instiga o da lugar a la ocurrencia de un evento	La pobre mujer murió de <i>tedio y soledad</i> .
Fuerza	desencadena directamente un evento	El <i>calor</i> derritió la mantequilla.
Beneficiario	beneficiado o perjudicado con el evento	El portero <i>nos</i> abrió la puerta.
Locativo [espacial] o [temporal]	lugar /tiempo en los que ocurre un acontecimiento	<i>Anoche</i> estudiamos en <i>casa de Luis</i> .
Dativo	a quien se da un objeto	Dale la carta a <i>tu profesor</i> .
Meta*	objeto al que se dirige un evento	Mira bien el <i>arco</i> . Patea el balón al <i>ángulo</i> .

* Meta y finalidad son de la misma naturaleza. Aquí lo que pretendo hacer es señalar la diferencia entre un objeto «interno» del evento (meta) y un resultado buscado (finalidad o propósito). Debo anotar, también, que *meta* podría representar al *paciente* en tanto que es objeto efectuado (la meta de un proceso), como lo han propuesto Halliday y los lingüistas sistémicos.

Locus	órgano/organismo que cumple una función interna	Mi <u>estómago</u> digiere hasta piedras
Finalidad	objetivo buscado de alguna acción	Pablo me llamó para <u>anunciarme su visita</u> .

La diferencia entre las categorías ideativas y morfosintácticas es importante. Aunque ellas pueden superponerse y fundirse, no siempre ocurre tal cosa. Por ejemplo, un evento puede tomar la forma de un verbo como /camin+a/, /cos+e/, /sal+i/.⁵ También puede tomar la forma de un sustantivo como /caminata/, /costura/, /salida/. Todo depende de las necesidades de «comunicación». De igual manera, un verbo puede representar una idea que no es un evento. Tal es el caso de /deb+e/, /pod+e/, /principi+a/: los dos primeros representan «juicios modales»⁶ y el último, un «rasgo aspectual»⁷ (en este caso, el momento inicial del desarrollo de un evento).

Tratemos ahora de afianzar la noción de «evento», mediante la realización del sencillo ejercicio siguiente.

5. Esta notación pretende representar la forma básica del verbo: /raíz + vocal temática/ (aquí, «vocal temática» indica el grupo de conjugación en el que se incluye el verbo). El signo «+» representa el límite de morfema, es decir de una parte de la forma lingüística (puede ser la base de una palabra, u otro componente integrador de la palabra).

6. Al significar una idea de un evento o situación, el enunciador juzga si la realización de tal evento es factual, conveniente, deseable, obligatoria, posible, probable, dudosa... Esta valoración es un «juicio modal».

7. Un evento puede representarse en algún momento de su desarrollo: al inicio, al final, en su progreso, en su habitualidad, en su estado completo, en su extensión temporal, en su repetitividad... Esos momentos intraeventuales son los aspectos iniciativo, culminativo, progresivo, habitual, perfectivo, imperfecto, durativo, reiterativo. Y existen verbos y expresiones que los hacen explícitos: *empezar, terminar, estar -ndo*, formas del presente simple, pretérito, *haber -do*, copretérito (pasado imperfecto), *haber estado -ndo*, etc.

Ejercicio

No. 1

El siguiente extracto fue tomado de la Sección 9 del cuento «La niña de la lagartija», del libro *Amores en fuga*, de Bernhard Schlink (2002:30). Subrayemos o resaltemos en él, únicamente las expresiones que representan EVENTOS, en cualquier forma que estén: verbos conjugados o en participios (no los verbos auxiliares ni los que no son eventos), sustantivos o nominalizaciones (Ver posible solución al final de este ensayo).

1.

« – Tenemos un archivo de cuadros. Ven conmigo.

La siguió por el pasillo hasta una sala donde había un proyector y unas cajas de cartón etiquetadas con nombres. Se tranquilizó. Incluso advirtió que la bibliotecaria tenía buen tipo y andares ligeros, y que lo observaba con ojos vivaces que se burlaban amablemente de su nerviosismo. La chica cogió una caja de la estantería, estudió una lista que estaba pegada en la parte interior de la tapa, echó mano a una diapositiva, casi del tamaño de una postal y enmarcada en cartulina negra, y la metió en el proyector.

– ¿Puedes apagar la luz?

Él buscó el interruptor y lo pulsó. Ella puso en marcha el proyector.»

Ahora, estudiemos las relaciones que los objetos conceptuales tienen en la representación evenimencial.

Ejercicio No.2

El siguiente extracto fue tomado de la Sección 13 del cuento «Guisantes», del libro *Amores en fuga*, de Bernhard Schlink (2002:169-170). Identifiquemos en él: (a) todos los eventos expresados en cualquier forma gramatical (verbo, sustantivo, nominalización...), y (b) la categoría relacional de cada una de las expresiones subrayadas (agente, paciente...). (Ver posible solución al final de este ensayo)

2.

«– ¿Qué tal unas palabritas sobre la organización del asunto?

Helga asintió.

– Verónica tiene razón. Ya conoces nuestra sociedad de explotación y comercialización. Te acuerdas del ramo de flores, ¿no? TTT, los tres Thomas. Tú nos cedes los derechos de todos tus trabajos, y nosotras nos ocupamos de cuidarte.

– ¿Los derechos de...?

– Para ser exactos, ya nos los has cedido. Desapareciste sin más ni más, sin preocuparte ni de tus hijos, ni de nosotras, ni del despacho, ni del taller ni de mi clínica, y nosotras teníamos que seguir viviendo. Sin tus firmas no habríamos salido adelante. No te pongas nervioso, no te conviene. No hemos utilizado tu tarjeta de crédito ni te hemos vaciado las cuentas corrientes. En cuanto a tu firma, no hemos abusado de ella, sólo la hemos usado cuando la necesitábamos.»

Núcleos Evenimenciales

Ya estamos enterados de los conceptos involucrados en las categorías propuestas. Miremos ahora con un poco de detenimiento cómo se conforman las estructuras evenimenciales.

La representación estructural de un evento, aglutina el MEDIUM y el EVENTO. Ellos son los que permiten identificar tipos de aconteceres. En esencia, tenemos dos clases de eventos: los que ocurren porque un agente los HACE, y los que acontecen porque algún paciente se AFECTA. A los primeros los llamaremos ACCIONES:

Agente	Evento
Jorge	trabaja
Pedro	estudia
Martha	canta
El perro	corre

A los segundos los llamaremos PROCESOS:

Paciente	Evento
Jorge	(se) cansó
Luis	(se) durmió
La leche	(se) regó
La carne	(se) quemó

Tenemos también una clase de procesos a los que llamaremos *fenómenos*. Son los que representan aconteceres de la naturaleza, tales como /tembl+a/, /nev+a/, /amanec+e/, /llov+e/, /tron+a/, que requieren de un MEDIUM *paciente*, pero que o lo ocultan, como en *temblar* (afecta a la tierra) y *llover* (involucra *agua*); o lo incorporan en la base lexical verbal, como en *amanecer* (que incluye *mañana*) y *nevar* (que incluye *nieve*).

Y una clase de procesos orgánicos, en los que intervienen **locus + paciente**:

Locus	Evento	Paciente
Juan	vio	un fantasma
Rosendo	soñó	cosas horribles
Jesús	sudó	gotas de sangre
El páncreas	secreta	insulina

Las acciones y los procesos suelen combinarse en una unidad compuesta, a la que le daremos el nombre de *acción-proceso*.

Agente	Evento: ACC+PROC	Paciente
García Márquez	escribió	Cien años de soledad
Los niños	rompieron	una ventana

Escribir es lo que hace el autor (para *producir* la obra); *romper* es lo que le ocurre a la ventana (*patear un balón* es, quizá, lo que *hacen* los niños). Pero la economía verbal de la representación nos lleva a focalizar uno de los eventos con ocultamiento del otro: hacemos fusión de ellos.

Circunstancias

Las relaciones circunstanciales contribuyen a precisar la especificidad de cada evento: aportan información que completa la idea contenida en el núcleo y delimita su alcance. Como muestra la tabla incluida arriba, las circunstancias son: Locativo (espacial y temporal), Beneficiario, Instrumento, Dativo/Meta, Causa, Fuerza, Finalidad. Estas circunstancias tienen un mayor o menor nexo con el evento significado en el núcleo. Por ejemplo, en una expresión como: *-Julieta salió al balcón a las 9 de la noche, para verse con Romeo, al balcón-* (circunstancia locativa espacial)

está semánticamente más estrechamente ligada con *salir* (un evento de desplazamiento espacial) que lo que está a las 9 de la noche (circunstancia temporal),

Complejidad de las relaciones evenimenciales

El mundo en movimiento es una red infinita de correlaciones y secuencias de eventos. Algunos de ellos simplemente coinciden en el espacio-tiempo. Otros se integran y apoyan entre sí. Unos más se establecen en relación de causa-efecto. Algunos otros se contraponen y repelen entre sí. Por ejemplo, mientras yo canto un bambuco, mi hermano se cubre los oídos. Los dos eventos ocurren simultáneamente. Caben posibilidades como la de expresar estas acciones como simultáneas y coordinadas:

3. *Mi hermano se está cubriendo los oídos y yo estoy cantando un bambuco;*

o de establecer una relación de causa-efecto entre ellas:

4. *Mi hermano se está cubriendo los oídos porque (le molesta que) yo estoy cantando (un bambuco)...*

Y así, sucesivamente.

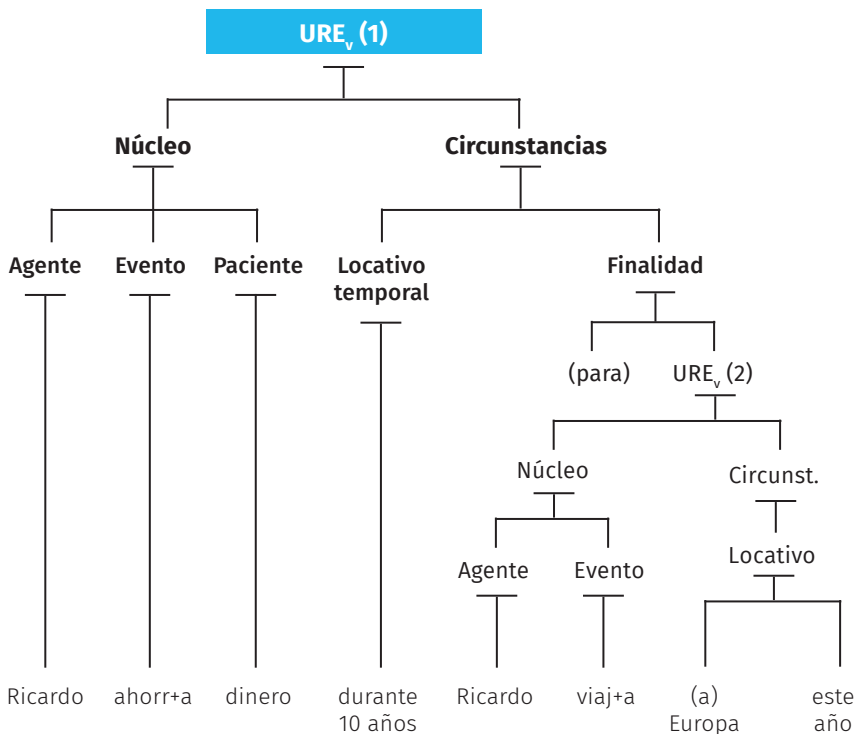
Esto quiere decir que nuestra *visión del mundo* no puede reducirse a un agregado de unidades ideativas discretas simples. Nuestra construcción discursiva es un *tejido muy elaborado*. En su formación empleamos, entre otros recursos, unidades de relaciones estructurales que posibilitan un ordenamiento coherente y cohesivo de nuestras ideas, actos y formas de pensamiento y de expresión-interacción.

Entonces, un evento o conjunto de eventos pueden integrarse –como cualquier objeto conceptual simple– en alguna de las relaciones estructurales que ya hemos identificado. Por ejemplo, en una idea compleja como:

5. *Ricardo ahorró dinero durante 10 años, para viajar a Europa este año,*

tenemos dos unidades de relaciones evenimenciales que, a su vez, desempeñan funciones ideativas en una unidad de relaciones evenimenciales compleja. En un nivel de análisis profundo, podemos notar que la idea *Ricardo ahorró dinero durante diez años* es un evento instrumental (este evento se utiliza como medio o recurso) y *Ricardo viaja a Europa este año* es un evento finalidad (el buscado). Al organizarlos para la comunicación, el primer evento aparece como temático (oración principal) y el segundo como circunstancial (adverbial). Veamos la complejidad de estas últimas relaciones, en un esquema arbóreo bastante simplificado, donde URE_v es Unidad de Relaciones Evenimenciales:

/ Figura No. 1 / Estructura 5



Las complejas plasticidad y recursividad (i.e. la capacidad de reutilización) de las estructuras del sistema de relaciones son fundamentales para movernos ágilmente en el universo discursivo, y para dar forma a diversos mundos de construcción semántica (cotidiano, ideológico, filosófico, científico, jurídico, técnico, ficción, psicótico).

Relaciones existenciales

Las necesidades de orientación en el trajinar cotidiano nos han conducido a segmentar el continuo de movimiento en unidades discretas. Miramos los objetos individualmente y en sus relaciones sistémicas con otros objetos. Hacemos abstracción de rasgos evenimenciales (congelados para «la foto estática», por decirlo de alguna manera) para fijar características y cualidades de los objetos conceptuales. De aquí surgen las estructuras a las que denominamos *relaciones existenciales*.

La *existencia* es la categoría «esencial» básica en la descripción del objeto estático (diferente a la narración, que es dinámica de los objetos). En el nivel morfosintáctico, la *existencia* se expresa típicamente con verbos como *ser, existir, tener, contener, haber (hay), pesar, medir*. Esta selección lexical está condicionada por la relación que se representa (Ver los ejemplos en la tabla que aparece abajo). Aquí encontramos otras categorías para los elementos relacionales por la existencia, y que se incluyen en la tabla siguiente.

Categoría	Relación	Ejemplo
Esivo*	Es el objeto que existe y del que se predica la relación	<i>Mi padre es ingeniero industrial.</i>
Identidad	Identificación del esivo	<i>Arturo es el rector del colegio. Esa señora se llama María del Carmen.</i>
Clase	El grupo de objetos en el que se incluye el esivo	<i>Melissa es estudiante de Diseño.</i>
Calidad	Rasgo(s) que se atribuye(n) al esivo	<i>Nuestros estudiantes son muy inteligentes.</i>
Cantidad	Cuantificación que se hace del esivo	<i>Las deudas de mis amigos suben a 500'000.000. Pablo mide 1,80 mts y pesa 80 kg.</i>
Seriación	El número de orden que ocupa el esivo en una situación dada	<i>Margarita es la niña que está de tercera en la fila.</i>
Locativo	La ubicación del esivo en un lugar y un tiempo	<i>Hoy hay muchos estudiantes en la Plaza del Samán.</i>
Dominio	Posesión o relación parte-todo (elemento-conjunto)	<i>Nosotros tenemos muchos amigos. La casa tiene cuatro alcobas.</i>
Beneficiario	El objeto que recibe el beneficio o el daño que se deriva por el esivo	<i>La herencia es para todos los descendientes.</i>

Ahora, un poco de práctica (ver ejercicio No.3).

* *Esivo*, derivado de la cópula latina *esse* («ser»), quiere decir «el que es». Es, en otras palabras, el objeto temático de la estructura. Esta categoría aparece como *essive* en Stockwell, Schachter y Partee (1973).

Ejercicio

No.3

El texto que sigue es un extracto del Prólogo literario escrito por García Márquez al libro *El cerebro y el mito del yo*, de Rodolfo Llinás (2003:ix-x). Identifique la categoría de relaciones existenciales en que puede incluirse cada expresión subrayada. (Ver una posible solución al final de este ensayo).

6.

«Conocí a Rodolfo Llinás hace unos diez años, en Bogotá, cuando formábamos parte de un grupo de pedagogos colombianos convocados por el gobierno para intentar una reforma orgánica de la educación. Acepté sin autoridad ni convicción, sólo por no parecer contrario a una iniciativa del presidente César Gaviria, y al buen ejemplo de veinte compatriotas bien escogidos. Me animaba además la esperanza de que los resultados disiparan mis dudas congénitas sobre la enseñanza formal.

Al término de dos semanas me pareció que habíamos hecho un trabajo meritorio, pero lo más importante para mí –como escritor– fue lo mucho que había aprendido en mis conversaciones marginales con Llinás, y haber llegado a la conclusión de que teníamos en común la desmesura de nuestros propósitos personales. Para mí, que no tengo la formación ni la vocación, fue una oportunidad más de preguntarme cómo he podido ser el escritor que soy, sin las bases académicas convencionales ni los milagros que sólo pueden vislumbrarse con los recursos sobrenaturales de la poesía. Para Llinás, en cambio, fue una ocasión más de comprobar en carne viva su inspiración científica, su inteligencia encarnizada y la certidumbre de que el ser humano terminará por ser de veras el rey de la creación, pero sólo si encontrábamos un camino muy distinto del que habíamos seguido hasta entonces.»

Hace

Hace unos diez años

formábamos

parte de un grupo

lo más importante

fue

lo mucho que había
aprendido

teníamos en común

la desmesura

Para mí

(no) tengo

la formación

fue

una oportunidad

ser

el escritor que soy

Para Llinás

fue

una ocasión (de
comprobar)

el ser humano

ser

el rey de la creación

Las unidades de relaciones existenciales pueden operar estructuralmente como especificaciones de objetos conceptuales que participan en relaciones evenimenciales. De hecho, de esta manera se forman estructuras complejas con las que se teje el soporte de las relaciones ideativas del mensaje (como ya lo vimos, en otro sentido, en las relaciones evenimenciales), y se enriquece la información que se incorpora para la representación de los objetos. Por ejemplo, en la expresión final del texto anterior, tenemos:

7. «[...] *encontrábamos un camino muy distinto del que habíamos seguido [...]*» .

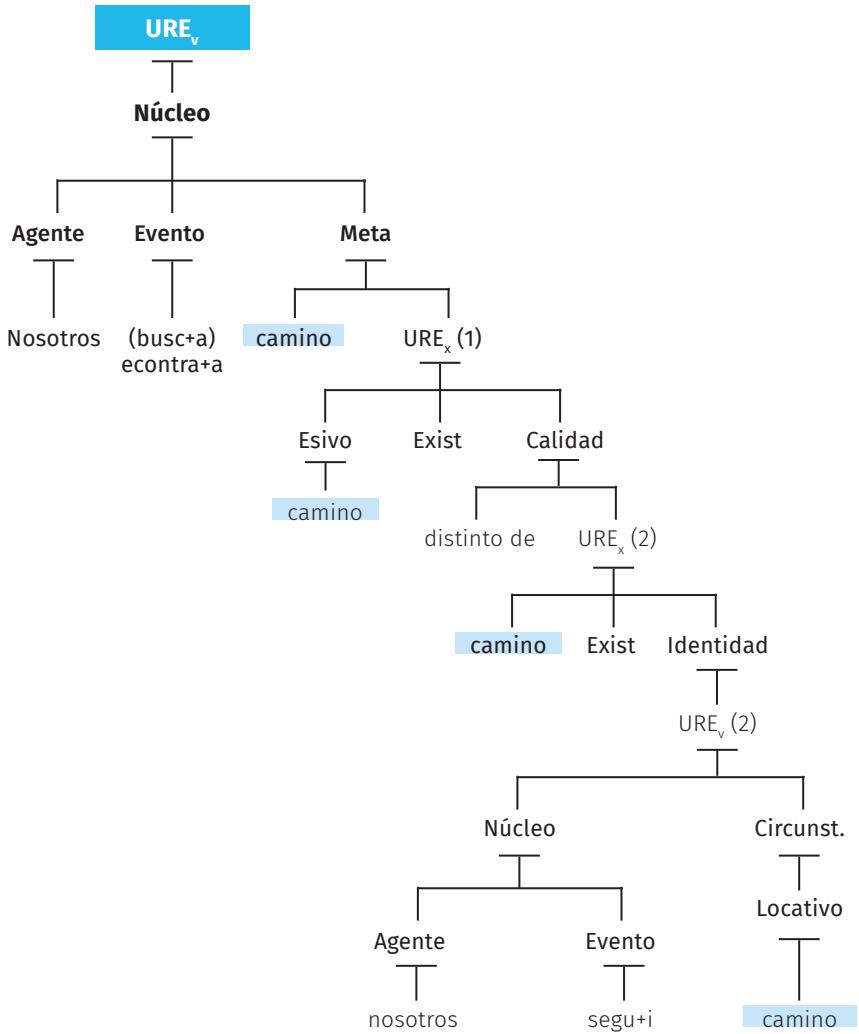
Las relaciones ideativas pertinentes podrían representarse en la figura No. 2, donde URE_v es Unidad de Relaciones Evenimenciales, y URE_x es Unidad de Relaciones Existenciales:

Esta figura registra explícitamente la complejidad de la información estructural ideativa necesaria para producir o interpretar un mensaje como el analizado. Observemos cómo la URE_v dominante (la inicial) incluye un núcleo en el que se establecen las relaciones fundamentales de Agente + Evento + Meta. El evento presupuestado en este caso es un ciclo o evento de desarrollo durativo (i.e. que se prolonga en el tiempo) por etapas: [busc+a/encontr+a] (Oviedo, 1992). La representación conceptual integral de ese evento requiere algo hacia lo que se dirige la acción: una meta. Esta, a su vez, recibe una descripción un tanto detallada, en términos de la combinación de una relación existencial de «calidad» (o sea: *distinto de $URE_x(2)$*) y una $URE_v(2)$ (o sea: *nosotros segu+i camino*).

Expresado en palabras corrientes, la representación anterior quiere decir que lo que García Márquez expresa corresponde a una red de información oculta semejante a esta cadena de datos:

7. [*... sólo si nosotros buscábamos y] encontrábamos un camino [tal que fuera] distinto del camino [tal que era el camino] que nosotros habíamos seguido.*

/ Figura No. 2 / Estructura 7



La visión expuesta hasta aquí no pretende ser exhaustiva. Solo intenta llamar la atención sobre este nivel de análisis que, por lo general, desatendemos, ignoramos u olvidamos, pero que es fundamental para comprender la base biológica cognitiva ESTRUCTURAL de «cualquier» idioma.

Si nosotros no naciéramos con la condición neural adecuada para convertir las experiencias sensoriales/empíricas en construcciones mentales de relaciones de este tipo (o algo parecido), no podríamos asimilar al menos la gramática fundamental de idioma alguno. Las cadenas de sonidos se nos harían «ruidos divertidos» producidos por los miembros del grupo, pero no serían *signos* para nuestra orientación en el mundo y para nuestra intervención en él.

Pasemos ahora a examinar algunos aspectos de las estructuras morfosintácticas de nuestra lengua castellana.

/ Organización fonomorfosintáctica /

Fonomorfosintaxis es la parte analítica de los idiomas que se entiende de las formas lingüísticas en lo atinente a la estructura de las palabras en razón de la combinación de sonidos y de las relaciones sintagmáticas y funciones sintácticas en que aquellas participan. Es, por caracterizarla de una manera sencilla, el sistema de formación de palabras y los principios que orientan su combinación para la construcción concreta de mensajes y la generación de sentidos. Es, visto en una metáfora analógica, como el plan de diseño de las piezas de un juego de Lego. Estos elementos surgen y obedecen a las necesidades físicas, emotivas, mentales y, sobre todo, sociales de la significación. Se moldean al vaivén de preferencias estéticas/estilísticas, estructuras afectivo-emotivas, estrategias discursivas... En líneas generales, son producto y vehículo a la vez de la interacción verbal de los miembros de comunidades específicas.

Refresquemos la memoria. La organización fonomorfosintáctica opera en torno a principios aglutinadores y organizadores de elementos de

significación. Por una parte, los principios fonológicos operantes en nuestro idioma (o en cualquier lengua) nos permiten agrupar sonidos de manera sistémica, para construir morfemas. Cada idioma establece sus restricciones en cuanto a la formación de sílabas, como, por ejemplo, hasta cuántas consonantes pueden ir juntas (agrupaciones) en una sílaba (en castellano, son dos, como en *trans-por-te*) o cómo se distribuyen los acentos prosódicos en cada palabra (en francés tiende a ser al final de la palabra; en inglés hay niveles de acentuación primaria, secundaria, terciaria y hasta cuaternaria). Por otra parte, los principios sintácticos organizan cadenas de morfemas para dar formas concretas a los mensajes (discurso/texto) en términos de frases, oraciones, párrafos... Así se constituyen los bloques lingüísticos formales que materializan algún tipo de contenido semántico-comunicativo.

Morfemas

Podemos pensar, a manera de analogía, propuesta atrás, que los morfemas son como las piezas de un juego de Lego: su diseño de formas y colores obedece a un plan general abstracto, pero sus posibilidades de construcción de objetos concretos son múltiples. Así, los morfemas surgen a la vida dentro del gran sistema psicosocial abstracto que es una lengua, pero nos ofrecen infinitas posibilidades de construcciones verbales en el mundo de la significación y el sentido, del discurso.

Los morfemas de una lengua son señales verbales orales o escritas que operan como *significantes*. Representan contenidos mentales que son sus *significados*. La mayor parte de los morfemas se asocian con objetos conceptuales como personas, animales, cosas; situaciones, acciones, procesos; cualidades y cantidades; conexiones lógico-semánticas entre objetos o ideas... Esta clase de morfemas y sus significados representan la sustancia nuclear, o básica, de la expresión lingüística.

Otros morfemas, comparativamente muy pocos, representan aspectos subsidiarios y complementarios de los anteriores. Contribuyen a orientar el *sentido* del mensaje, en diversas esferas de la acción-interacción en contextos comunicativos específicos. Expresan ideas como género (*niño*,

niña), número (*hombre, hombres*), tiempo (*canté, cantaré*), aspecto (*canto, estoy cantando*), persona (*escribo, escribes, escribe, escribimos*)...

Los primeros son conocidos como morfemas libres, o formantes lexicales primarios (formas básicas de las palabras de contenido). Los segundos, como morfemas dependientes, o formantes lexicales secundarios (formantes gramaticales).

Tomemos como ejemplo la expresión 8:

8. Los niños gozaron mucho en el parque con esos juegos mecánicos.

Aquí tenemos los siguientes formantes lexicales primarios: *niñ+*, *goz+*, *much+*, *parque*, *juego*, *mecánic+*, que son los que aportan las ideas «genéricas» del mensaje; casi como un texto telegráfico, pero menos detallado: *niñ goz much parque juego mecanic*.

También encontramos los siguientes formantes lexicales secundarios, que se adhieren a las formas anteriores para hacer las ideas bastante más «concretas», o específicas: *-l+* (el sonido o la letra l, que es la base del artículo definido *el, la, los, las*); *+o+* (marcador de género masculino, donde es pertinente); *+s* (marcador de número plural en sustantivos, adjetivos y determinantes); *+ron* (marcador sincrético de tercera persona, de número plural, de tiempo pasado y de aspecto perfectivo en verbos), *en* (preposición), *con* (preposición), *es+* (base del deíctico *-ese, esa esos, esas-* que expresa la idea de «distante de quien habla»).

Una palabra, como bien lo sabemos, puede tener más de un formante lexical secundario (o morfema dependiente). Por ejemplo, si descomponemos la palabra *generalización*, tenemos *gener + al + iza + ción*. El formante lexical primario (la raíz de la palabra), es *gener+*, con el que formamos la palabra *género*, que puede tomarse en el sentido de «toda la clase». Los demás son formantes lexicales secundarios, con los que formamos otras palabras relacionadas: *general, generalizar, generalización*. Cuando estos morfemas secundarios van después del formante lexical primario, se llaman *sufijos*; cuando lo anteceden, *prefijos*.

A los procesos que producen nuevas palabras por variación de formantes les damos el nombre de *derivación* gramatical. Estos procesos derivativos son tremendamente útiles en la acomodación de las ideas en discursos mejor organizados, más económicos, más cohesivos y ajustados a nuestras necesidades comunicativas. Hay, sin embargo algún peligro de abuso. Como estos principios derivativos están activos y productivos, no sería raro que algún hablante de nuestra lengua urgido de alguna pseudonecesidad semántica, creara un adefesio morfológico como **generalizacionalizamiento*. ¡Casos se han visto!

Hagamos un ejercicio de análisis morfológico del español (ver ejercicio No. 4).

Veamos ahora cómo interactúan las estructuras ideativas y las morfosintácticas.

Clases de palabras

La significación en la comunicación nos ha conducido a construir –además de las fluctuaciones de la entonación de las expresiones–, sistemas de morfemas y de organización de ellos en la cadena de sonidos (o de grafías) que permitan diferenciar los distintos elementos representativos. Estos sistemas morfosintácticos recogen rasgos fonológico-fonéticos; elementos de significación genérica; y rasgos sintácticos asociados con las funciones que desempeñan los morfemas y con las restricciones para su ocurrencia y coocurrencia con otros morfemas dentro de la cadena de la oración. De aquí han surgido las diversas clases de palabras y formas en que ocurren en el discurso.

Revisemos brevemente algunos de estos aspectos, a partir de lo que parece más natural.

El *sustantivo* (o *nombre*) es la clase de palabra que remite de forma directa a aquellos objetos conceptuales que identificamos como personas, animales o cosas: *hombre, perro, árbol...* También tenemos sustantivos que representan otros objetos: *ánimo, fe, ángel, fuerza*; o que denominan

Ejercicio No.4

El texto siguiente es una cita que Michael Gelb (1999:183) hace del libro *Tratado de pintura*, de Leonardo da Vinci. Reconozcamos los formantes lexicales primarios y secundarios de las palabras que aparecen subrayadas. (Ver posible solución al final de este ensayo)

9.

«Aquellos que se enamoran del arte sin haberse dedicado previamente al estudio diligente de su parte científica, pueden compararse con marineros que se hacen a la mar en un barco sin timón y sin brújula, y que por lo tanto no pueden estar seguros de que llegarán al puerto que desean» .

Palabra	Lexicón primario (base)	Lexicón secundario (determinantes, prefijos, sufijos)
Aquellos		
enamoran		
haberse		
previamente		
científica		
marineros		
a la mar		
pueden		
llegarán		
desean		

actividades: *clase, misa, concierto, danza*. Además, según las necesidades de comunicación, asimilamos a los «nombres» otros elementos ideativos, y producimos *nominalizaciones: grandeza, juventud, canción, caminar...*

El *adjetivo* es la clase de palabra que representa de manera directa y natural una cualidad que se predica o se atribuye a un objeto conceptual: *alto, flaco, feo, rico*. De igual manera, *adjetivo* es la palabra o la expresión que aporta información para precisar el alcance semántico del sustantivo al que acompaña: *este, ese, aquel* son adjetivos demostrativos, o deícticos; *mi, tu, su, nuestro* son adjetivos posesivos.

El *verbo* es la clase de palabra que significa de manera más directa un evento: *hablar, escribir, estudiar, trabajar*; o establece la existencia (o relación existencial): *ser, existir, haber (hay), tener, contener, pesar, medir, valer*. Algunos verbos significan juicios modales (ni eventos ni existencia) acerca de los estados de cosas significados: *poder, deber, tener que*; otros significan rasgos aspectuales: *empezar, terminar, continuar, permanecer, interrumpir, soler, repetir* (no representan eventos ni existencia ni juicios modales, sino momentos del desarrollo de algún evento).

El *adverbio* puede ser de diversas clases:

- a. modo, o manera: expresión que representa una cualidad que se atribuye o predica acerca del desarrollo del evento: *rápidamente, fácilmente, de repente, sin compasión*. Como vemos, el adverbio de modo y el adjetivo tienen mucho en común.
- b. tiempo y lugar representan circunstancias que completan el sentido del evento: *hoy, durante el mes de junio, dentro de ocho días, aquí, allí, en la calle*.
- c. cantidad: *veinte, mucho, bastante, un montón*, conocido también como «cuantificador». E intensidad, o «intensificador»: *muy, demasiado, extremadamente*.
- d. modal: expresión que representa actitud valorativa del enunciador o sujeto de significación, en términos de certeza o duda del valor de verdad de lo significado: *sí* (afirmativo), *no* (negativo), *talvez, quizá*,

posiblemente, a lo mejor (dubitativos = duda); o en términos de valores socio-afectivos: *afortunadamente, infortunadamente, felizmente, desdichadamente*. Observemos que, a pesar de que estas últimas expresiones terminan en el sufijo *-mente*, no representan la manera en que se realiza un evento sino el calificativo que el enunciador le da al evento significado.

La *conjunción* es la clase de palabra que hace explícita la relación que media entre dos o más ideas que expresamos juntas. Tenemos diversidad de posibilidades: adicionamos: *y / e, ni* son conjunciones copulativas (aditivas); establecemos opciones: *o, u* son conjunciones disyuntivas; contrastamos, o contraponemos: *pero, mas, sin embargo, aunque, no obstante* son conjunciones adversativas; distribuimos o introducimos alternancias: *ora... ora, ya... ya* son conjunciones distributivas, o alternativas; hacemos aclaraciones: *es decir, o sea, en otras palabras* son conjunciones explicativas; expresamos consecuencias: *por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, entonces* son conjunciones ilativas...

La *preposición* es la clase de palabra que expresa el nexo de la circunstancia con su núcleo evenimencial o del complemento con su núcleo nominal: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, para, por, según, sin, sobre, tras...* son preposiciones.

La *interjección* es la clase de palabra que da salida a emociones del sujeto de significación (o hablante): *alabío, ay, caramba, carajo, hurra, huy* son interjecciones. La interjección natural está por fuera del contenido del evento o situación existencial significados. No tiene una función estructural ideativa; tampoco cumple una función sintáctica. Por lo demás, cualquier expresión de la lengua puede cargarse de valor interjetivo, es decir, puede representar un estado de ánimo del enunciador.

El *pronombre* es la clase de palabra que sustituye al nombre de algún objeto conceptual: *yo, tú, él, ella, me, mí, migo, te, ti, tigo, lo, le, la, se, que, qué, quien, quién, el que* son pronombres personales. El pronombre es fundamental para la cohesión en el texto. También existen formas *PRO* (es decir, substitutivas) para los adverbios: *cuando, cuándo, como, cómo, donde, dónde*. Los pronombres (todas las formas *PRO*), en la medida en

que participan de la naturaleza de las formas a las que sustituyen, pueden jugar un papel central en las funciones sintácticas, como sujetos u objetos.

El *artículo* es la clase de palabra que aporta al sustantivo rasgos determinantes. El artículo definido implica que el objeto referido por el locutor, ya es conocido del alocutario: *el, la, los, las* son los artículos definidos. El artículo indefinido implica que la precisión de la referencia no es realmente importante para el locutor: *un, una, unos, unas* son los artículos indefinidos. El artículo siempre tendrá un papel sintáctico subsidiario: en muy limitados contextos podrá emplearse como palabra independiente.

Hagamos ahora un pequeño ejercicio (ver ejercicio No.5), para recordar la clasificación de palabras. Recordemos que ellas pueden variar de clase según el contexto en que aparezcan.

Formación de frases

Algunos gramáticos utilizan el término *frase* como equivalente de «oración». En este texto, hablaremos de las frases como elementos constitutivos de la oración, como partes de la oración, no como oraciones. Cada frase incorpora los morfemas necesarios para generar parte del significado en concordancia con otras posibles frases en la oración. Y se adecua a la función que cumple en esa asociación sintáctica.

Uno de los elementos de la frase sirve de eje, se constituye en su núcleo. Por ejemplo, con un sustantivo (o nombre) como núcleo formamos una frase, o sintagma, nominal (FN o SN). La cantidad y la variedad de elementos que se incluyan en la FN o en cualquier tipo de frase, dependen de las necesidades de la comunicación. Es decir, depende de los datos que el enunciador cree necesarios para hacer más o menos preciso el objeto conceptual o la idea que comunica.

Ilustremos la situación. Una FN puede contener el sustantivo solo, como es el caso de los nombres propios: *Juan, Paola, Palmira...* O incorporar otras «palabras» y frases –también oraciones– como en: Los árboles, unas aves de colores, la niña que estudia ingeniería de sistemas. *Árboles, aves*

Ejercicio

No.5

El texto siguiente fue extraído del libro *La experiencia de la lectura*, de Jorge Larrosa (1996:240-241). Para efectos de este ejercicio, se han subrayado y numerado algunas expresiones. En el cuadro que sigue, las encontramos copiadas. Escribamos allí qué clase de palabra es cada una de ellas, de acuerdo con el contexto en el que aparece. (Ver posible solución al final de este ensayo)

10.

«Se₁ lee con los ojos, pero₂ también₃ con el olfato y con el gusto, con el oído y con el tacto, con el vientre, incluso₄ con la ayuda de martillos y bisturíes. El lector al que₅ Nietzsche aspira₆ lee con todo el cuerpo y no sólo₇ con las partes «altas» privilegiadas por la₈ jerarquía de los sentidos impuesta por₉ la tradición metafísica: los ojos y la mente, el espíritu en suma. Nietzsche₁₀ dibuja el cuerpo entero₁₁ del lector haciendo que₁₂ en su₁₃ descripción de la lectura intervenga un amplísimo₁₄ registro sensorial₁₅.

El texto, desde luego, da a ver, comunica una₁₆ visión, enseña a ver las cosas de cierta manera₁₇, transmite perspectivas, muestra la realidad₁₈ desde cierto punto de vista, desde cierta distancia, enfatisa₁₉ ciertos perfiles y difumina₂₀ otros, distribuye colores. [Nietzsche (1972:157-158)]. Leer bien₂₁ es saber ver todo lo que₂₂ el texto muestra y también adivinar lo que la literalidad₂₃ del texto no muestra, es decir, la fuerza que expresa. Pero también es saber distinguir el valor de las distintas ópticas₂₄ textuales: rechazar los puntos de vista mediocres₂₅ que nos₂₆ dan₂₇ a ver una realidad plana y sin₂₈ perfiles; las perspectivas dogmáticas que nos dan la realidad perfectamente₂₉ esclarecida, sin contradicción₃₀ y sin misterio; las visiones supuestamente₃₁ «desinteresadas» que nos dan una realidad sin pasión₃₂, sin orientación. Leer₃₃ bien es mirar activamente₃₄ mirar con ojos múltiples e₃₅ interesados, saber₃₆ utilizar «la diversidad de las perspectivas y₃₇ de las interpretaciones

nacidas de los afectos». Porque₃₈ «cuanto mayor sea el número de los afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor₃₉ sea₄₀ el número de ojos, de₄₁ ojos distintos₄₂ sepamos emplear para₄₃ ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro₄₄ «concepto» de ella₄₅, tanto más será₄₆ nuestra «objetividad» ». [Nietzche (1972: 138-139)]

1	se	24	ópticas
2	pero	25	mediocres
3	también	26	que
4	incluso	27	nos
5	que	28	sin
6	aspira	29	perfectamente
7	sólo	30	contradicción
8	la	31	supuestamente
9	por	32	pasión
10	Nietzche	33	leer
11	entero	34	activamente
12	que	35	e
13	su	36	saber
14	amplísimo	37	y
15	sensorial	38	porque
16	una	39	mayor
17	de cierta manera	40	sea
18	realidad	41	de
19	enfatisa	42	distintos
20	difumina	43	para
21	bien	44	nuestro
22	lo que	45	ella
23	literalidad	46	será

y *niña* son sustantivos que expresan una idea genérica (abstracta, por decirlo así) acerca de los objetos referidos. Pero cuando en un contexto comunicativo determinado decimos *los árboles*, suponemos que nuestro alocutario comprende la referencia, ya sea de manera genérica («*todos los árboles*») o de manera específica («*los árboles que tú y yo conocemos*»). Si decimos *unas aves de colores*, estamos hablando de un subconjunto de aves específico, pero no nos interesa que el alocutario tenga una imagen definida de él. Y si decimos *la niña que estudia ingeniería de sistemas*, suponemos que con esos datos el alocutario sabe con precisión de quién estamos hablando.

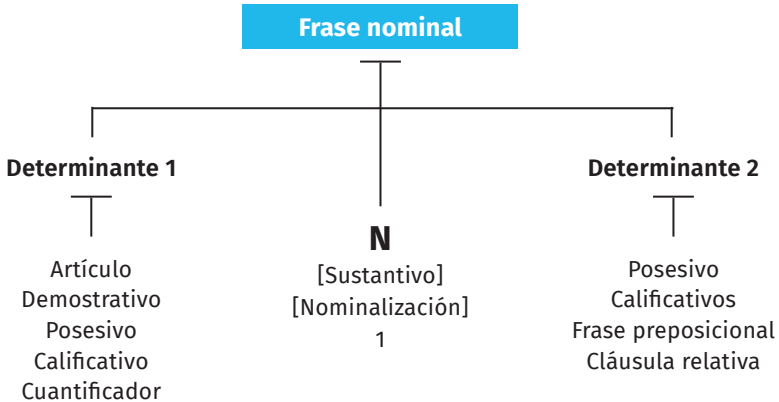
La figura No.3 muestra, esquemáticamente, cómo pueden aglutinarse diversos elementos en torno a un sustantivo o nombre, para estructurar la frase nominal. Observemos, en el centro, el *Núcleo* (i.e. un sustantivo, o nombre: *muchacho, lápiz, moto*; o una nominalización: *reacción, mantenimiento, franqueza, cabezazo, el hecho de que trabajemos...*); y flanqueando al núcleo, dos instancias de la categoría *Determinante*.⁸

Antes del núcleo, pueden aparecer *artículos* (*el, la los, las...*) o *demostrativos* (*este, ese, aquel...*) o *posesivos* (*mi, tu, su, nuestro...*) o *calificativos* (*gran, hermoso, pequeño...*) o *cuantificadores* (*muchos, pocos, algunos, veinte, cien...*). Después del núcleo, pueden aparecer *posesivos* (*mío, nuestro, tuyo...*) *calificativos* (*gordo, alto, inteligente, blanco, ágil...*) o *frases preposicionales* (*de Medellín, de cuero, para caballeros...*) o *cláusulas relativas* (*que tiene varicela, que trabaja en un almacén, cuyo padre canta tangos...*).

De manera similar, podemos tomar un adjetivo como núcleo y formar una frase adjetiva (FADJ). El adjetivo puede aparecer solo (*alto, caro, grande*) o acompañado de *intensificadores* (*muy, -ísimo, tremendamente*) o de *frases preposicionales* ([*corto*] *de brazos*).

8. En la Gramática Generativa Estándar, se distingue entre estructura subyacente y estructura superficial. En la subyacente, aparecerá solamente una vez la categoría de Determinante. Ella recogerá todos los elementos necesarios para precisar el referente, es decir, para que la frase exprese el sentido concreto que desee expresar el sujeto de significación. Pero en la estructura superficial, la información se distribuye en la forma que muestra la Figura 3.

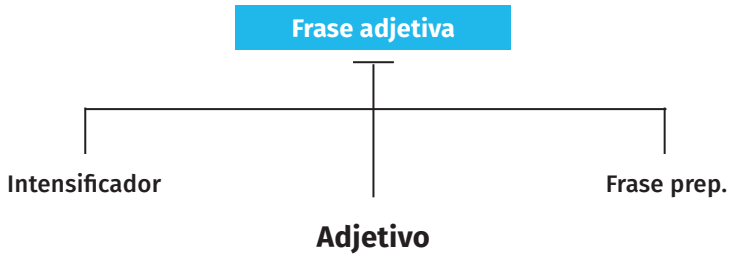
/ Figura No. 3 /



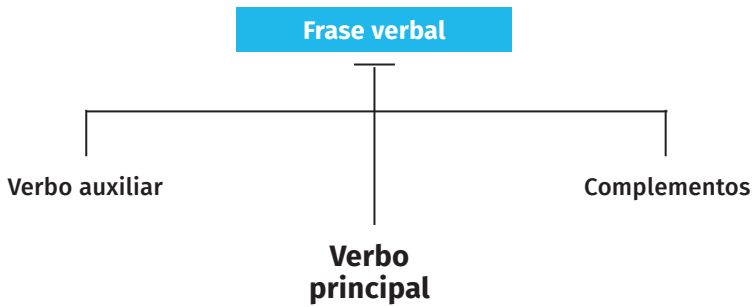
Igualmente, podemos tomar un verbo, para formar una frase verbal (FV). En la FV, el verbo puede aparecer solo (e.g. *camina, corre, vuela*) o acompañado de verbos *auxiliares* (e.g., *ha caminado, empezó a trabajar, estamos estudiando*); puede ir acompañado de *complementos* tales como Objeto Directo [FN] (e.g. *vende tomates*); Objeto Indirecto [FPrep] (e.g. *enseña inglés a niños pequeños*), Circunstancia de lugar [FADV] (e.g. *viene de lejos*), Circunstancia de tiempo [FADV] (e.g. *llegó hace 15 días*), Circunstancia de modo [FADV] (e.g. *entró rápidamente*), Circunstancia de compañía [FPrep] (e.g. *vive con nosotros*).

Con un adverbio de lugar, de manera o de tiempo, podemos formar una frase adverbial (FADV) (e.g. *lejos, lentamente, temprano*). En torno a este núcleo, podemos agrupar elementos «determinativos», tales como *intensificadores* (e.g. *bastante lejos*) o *frases preposicionales* (e.g. *cerca de Unicentro*).

/ Figura No. 4 /



/ Figura No. 5 /



Podemos combinar una preposición con una frase nominal y formar una frase preposicional (FP), que funge, en muchas ocasiones, de FADV. El núcleo de la FP es la Preposición. Pero debe tenerse en cuenta que, la FN (como ya se estableció para cualquier FN), tiene su propio núcleo y determinantes que sean necesarios.

En cuanto a la interjección, es una unidad de significación que no se integra como parte constitutiva de la oración, sino que es un elemento flotante que marca de manera independiente la actitud del «hablante», como ya vimos anteriormente. No es, pues, en sentido estricto, una Frase o parte fundamental de la idea representada en las frases constitutivas de la oración.

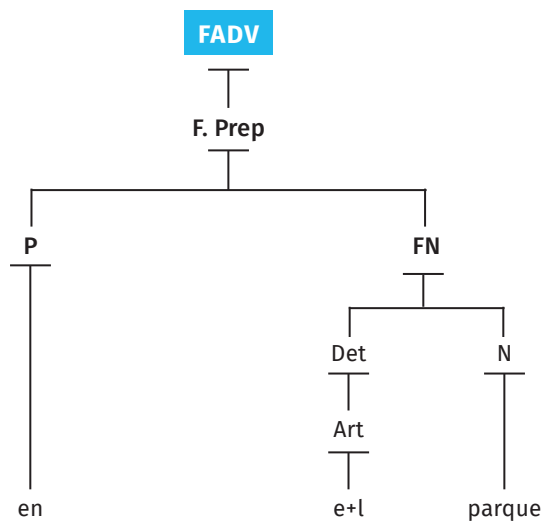
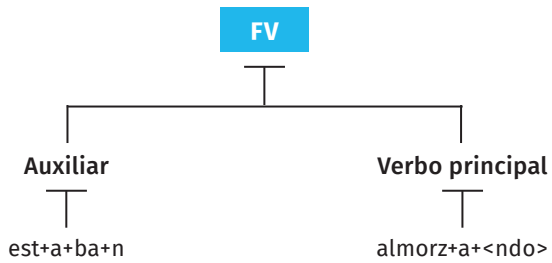
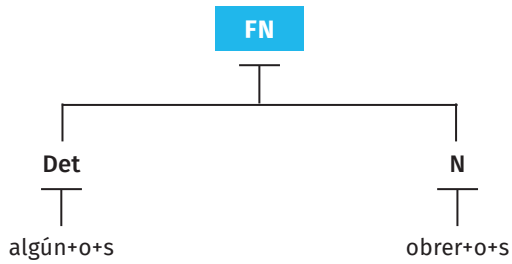
Recordemos ahora dos de las varias posibles formas de representar el análisis de frases. En el minitexto siguiente, vamos a identificar sus frases constituyentes, y a analizar su conformación superficial.

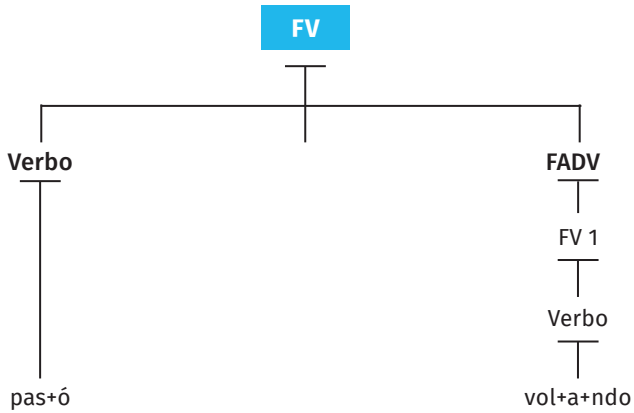
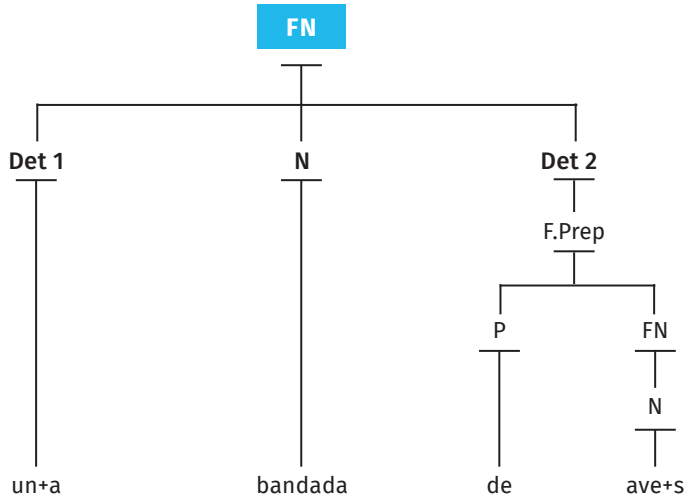
11.

Algunos obreros estaban almorzando en el parque. Una bandada de aves pasó volando...

- | | |
|-------------------------|--|
| (a) Algunos obreros | $_{FN} [_{Det} [algunos] _N [obreros]]$ |
| (b) Estaban almorzando | $_{FV} [_{Aux} [estaban] + _V [almorzando]]$ |
| (c) En el parque | $_{FADV} [_{FP} [_{Prep} [en] _{FN} [_{ART} [el] _N [parque]]}]$ |
| (d) Una bandada de aves | $_{FN} [_{ART} [una] _N [bandada] _{FP} [_{Prep} [de] _{FN-N} [aves]]}]$ |
| (e) Pasó volando | $_{FV} [V [pasó] _{FADV} [_V [volando]]]$ |

Muchos gramáticos apelan a los árboles estructurales para representar las relaciones sintácticas. Los árboles son metáforas muy amigables: muestran las relaciones con más claridad. Permiten ver el todo y las partes de una sola mirada. Veamos.





Hagamos ahora un ejercicio de análisis de frases o sintagmas (ver ejercicio No.6).

Ejercicio No.6

El siguiente texto fue tomado del libro *El mundo y sus demonios*, de Carl Sagan (2002:62). Para facilitar el trabajo, se le han agregado unos corchetes que señalan límites de frases constitutivas, y unos subíndices. Clasifiquemos las frases (FN, FV, FADV, etc.) y analicémoslas. Empleemos cualquier forma que represente adecuadamente las relaciones sintácticas que median entre los componentes de cada frase. Recordemos que las frases pueden contener a otras frases. Y esto debe quedar establecido en nuestro análisis.

12.

[La Luna],₁ [durante la mayor parte de la historia],₂ –[antes de las naves espaciales],₃ [antes de los telescopios],₄ [cuando estábamos todavía prácticamente inmersos en el pensamiento mágico],₅ – [era un enigma],₆ [Casi nadie],₇ [pensaba] ₈ [en ella] ₉ [como un mundo] ₁₀.

Oración

La expresión de ideas complejas exige una organización mental (psico-social) que facilite tanto su producción por el sujeto de significación (es decir, el locutor o escritor) como la percepción del sujeto interpretante (interlocutor o lector). Esta organización es la que los gramáticos representamos teóricamente como estructuras oracionales (sintaxis, gramática oracional). Ella posibilita las interacciones verbales aunque nuestras expresiones verbales o escritas no sean oraciones completas

En la concepción de lengua que orienta este texto, a diferencia de la gramática tradicional, no miramos la oración como «la unidad del habla que tiene sentido completo». Para nosotros, las formas lingüísticas deben mirarse en dos niveles interactuantes: *significación* y *sentido*. La significación es el uso de las formas para representar estados de cosas en algún mundo semántico. El sentido, en nuestro punto de vista, no depende solamente de la oración, sino de las intencionalidades (ilocución, dirán Austin, 1962, y Searle, 1976) y de la cooperación dialógica (Grice, 1975; Bakhtin, 1986; Bajtin, 1997)⁹ en situaciones de comunicación particulares. Por ejemplo, la expresión

13. *Estela tiene varicela*

es una oración declarativa afirmativa bien formada, y significa que «*una persona del género femenino, llamada Estela, a quien seguramente el destinatario del mensaje conoce, está afectada por una enfermedad eruptiva contagiosa a la que denominamos varicela*». Sin embargo, no podemos decir que, por ser una oración bien formada, tiene sentido completo. Veamos por qué.

En la comunicación, ese mensaje obedece a alguna motivación (intencionalidad o impulso, Oviedo, 1986) del sujeto de significación. La expresión adquiere un determinado valor, es decir, un *sentido* concreto según la ocasión. Puede ser uno o varios de los siguientes o de otros sentidos

9. Bakhtin, en inglés; Bajtin, en castellano.

posibles: (a) informarle al alocutario acerca de la condición de salud de Estela; (b) excusar a Estela por su ausencia de alguna actividad; (c) inculpar al alocutario por el contagio; (d) advertir sobre el peligro de contagio; (e) pronunciar un diagnóstico médico; (f) consultar sobre un posible tratamiento; (g) insinuar posibles secuelas en la salud de la enferma; (h) controlar la actividad al aire libre de la paciente; (i) cuidar la dieta de la afectada...

Entonces, dentro de la concepción lingüística que orienta este trabajo, la oración es, sencillamente, una unidad estructural sintáctico-semántica, un *signo* lingüístico (un *significante* y su *significado*). Ella establece, para los objetos, eventos y situaciones del nivel ideativo, funciones textuales que los hacen comunicables e interpretables.

Revisemos someramente las funciones asociadas con las relaciones estructurales de las distintas frases formantes de la oración.

Funciones sintácticas mayores: Sujeto y predicado

De la gramática tradicional preservaremos muchos aspectos importantes para el análisis estructural. Ya vimos elementos morfológicos y estructuras de frases. Ahora entraremos en las funciones que las frases pueden cumplir en la oración.

Las dos mayores funciones que siempre se han reconocido son *Sujeto* y *Predicado*. Todos hemos tenido la oportunidad de estudiar estos conceptos. Entonces, traigamos a la conciencia lo que recordemos, antes de darles una nueva mirada. Escriba lo que usted sabe del asunto. (Para esta actividad, no se ofrece una posible solución al final de este ensayo).

Ahora, miremos este asunto un poco más detalladamente y con una visión un tanto diferente. Para empezar, como bien sabemos, la oración consta de dos grandes partes: sujeto y predicado. Nos dicen los pragmáticos que esta es una manera gramatical de organizar la comunicación (otro nivel de análisis) en términos de *tema* y *rema* (o *comentario*). El tema tiende (no que siempre sea así) a aportar información vieja o compartida, es

Ejercicio No.7

Caractericemos brevemente, en nuestras propias palabras, los siguientes conceptos.

Sujeto:

Predicado:

Tema:

Rema o comentario:

¿Existe alguna relación entre tema y sujeto, y entre comentario y predicado? ¿Cómo podemos describir tales relaciones? ¿Pertenece al mismo nivel de «representación» analítica?

decir, incluye objetos o situaciones (según sea el caso) que el sujeto de significación supone que su alocutario conoce. El rema, o comentario, tiende a ser la parte que aporta información nueva.

Con esta anotación, podemos pasar al asunto que nos ocupa aquí.

Sujeto

«Sujeto» ha sido un término un tanto desafortunado, por ser polisémico (i.e. que tiene varios significados). Tradicionalmente, nos han enseñado que el sujeto es quien hace algo o lo que causa algo, o aquel o aquello de quien se dice algo. Aunque en muchas instancias esta idea funciona, no siempre es así. Veamos, por ejemplo, lo que ocurre en la siguiente expresión:

14. *Con el petróleo se pueden hacer muchas cosas.*

Es claro que *el petróleo*, visto en el nivel ideativo, participa como materia prima. Y, en el nivel comunicativo, es aquello de lo que decimos algo. Sin embargo, en el plano gramatical, no es el sujeto de la oración. Y en una expresión como:

15. *La llave que me prestaste abrió la chapa con suma facilidad,*

la llave es el sujeto gramatical y aquello de que se dice algo, pero no es quien ejecuta la acción ni causa el evento; simplemente es el instrumento que alguien manipula...

Ante esta situación, para preservar el concepto de sujeto y refinar las categorías de análisis lingüístico, algunos lingüistas postulan las categorías de *sujeto lógico*, *sujeto psicológico* y *sujeto gramatical* (Chomsky, 1965). Esto, sin embargo, recarga de significados la palabra y puede introducir cierta confusión en muchos estudiosos.

Brevemente, lo que percibimos es que, con el término *sujeto*, se han denominado distintas funciones de varios planos (o niveles) de análisis

lingüístico.¹⁰ El *sujeto lógico* puede ser el *agente* (*el médico nos formuló medicamentos*) o la *causa* (*el paciente murió de un infarto*) o la *fuerza* (*el fuego destruyó cuatro casas*), y hasta el *instrumento* (*el taladro perforó el muro*) que son categorías del plano ideativo (o lógico-semántico) de las relaciones evenimenciales. El *sujeto psicológico* hace referencia al *foco de interés* de los sujetos de significación en un momento del discurso, que es una categoría del plano retórico-discursivo, o pragmático/comunicativo (*organicemos los cursos del próximo semestre*). Y el *sujeto gramatical*, o tematización primaria de los enunciados, que rige la concordancia del verbo, es una categoría del plano morfo-sintáctico (*el incendio destruyó cuatro casas; cuatro casas fueron destruidas por el incendio; se destruyeron cuatro casas en el incendio; Ø hay humo por todo el vecindario; el humo llenó todo el vecindario; el vecindario se llenó de humo*).

Pero no compliquemos las cosas. La finalidad de estas notas es arrojar un poco de luz acerca de las estructuras gramaticales en general. Por ahora, lo que nos interesa es el aspecto morfosintáctico (es decir, la gramática del nivel aparente o superficial). Retomemos, entonces, someramente, los conceptos de las dos funciones gramaticales mayores.

El sujeto gramatical, entonces, es determinado por la perspectiva (Oviedo, 1982) de temática primaria desde la que el sujeto de significación (hablante o escritor) organiza el enunciado, a partir de las relaciones ideativas (evenimenciales o existenciales).

Al mirar los ejemplos del párrafo previo al anterior,

10. La Gramática Generativa postula dos niveles de análisis fundamentales: estructura profunda (o subyacente) y estructura superficial. La estructura profunda aporta elementos para la interpretación semántica de la oración; la superficial, los elementos para la interpretación fonológica (la forma de expresión: orden de las palabras y pronunciación de la cadena hablada –forma fonética de las palabras, ritmo y entonación–. La Gramática Tradicional, confundía los niveles de análisis.

Nosotros, en este texto, acogemos la Visión Semántico-comunicativa de la gramática. Ésta es un tanto más explícita que las anteriores. Pero no vamos a operar con todos los niveles de análisis. Haremos mención de ellos solamente cuando parezca necesario. Dado nuestro interés pedagógico, vamos a trabajar con estructuras superficiales simplificadas.

16.

- a) El incendio destruyó cuatro casas.
 a²) Cuatro casas fueron destruidas por el incendio.
 a³) Se destruyeron cuatro casas en el incendio.
 b) Hay humo por todo el vecindario.
 b²) El humo llenó todo el vecindario.
 b³) El vecindario se llenó de humo

nos damos cuenta de que las oraciones (a), (a²) y (a³) se originan en la misma estructura de relaciones evenimenciales:

UREv(α): [Evento[destruir] Paciente[cuatro casas] Fuerza[incendio]].

En (a), se escogió como tema primario la *fuerza* (el fuego), lo que la lleva a la función sintáctica de sujeto (gramatical), que rige la concordancia del verbo (3ª persona singular). En cambio, en (a²), el tema primario es el *paciente* (cuatro casas), se lleva a la función sintáctica de sujeto y, como no es una causa eficiente, o sujeto lógico, la oración asume una estructura pasiva (fueron destruidas), en la que el verbo ser debe concordar en persona y número con su sujeto; y la *fuerza* aparece como una frase preposicional (por el fuego). A su vez, en (a³) se involucra también la tematización primaria del *paciente* (cuatro casas), pero se toma la ruta de la «voz media»: medio pasiva, por tematizar el *paciente* (sujeto gramatical); y medio activa, por no usar el recurso del auxiliar *ser* (fueron) y del participio pasado (destruidas), sino la forma general de la voz activa en el verbo (destruyeron), aunque no se incluye un agente. Esta mezcla (activo-pasiva) es la que conduce a la estructura con el pronombre *se*, que gramaticalmente parece un reflexivo pero semánticamente no lo es, y por eso la llaman «pseudorreflexiva» (reflexiva falsa).

Las oraciones (b), (b²) y (b³) comparten estructura ideativa básica de relaciones existenciales:

UREx(β): [_{EXISTENCIA} [_{VERBO} [β_n]] [_{LOCATIVO} [vecindario]] [_{ESIVO} [humo]]]

Donde el verbo de existencia aparece como una variable $[\beta_n]$, para significar que tenemos varias posibilidades (en este caso tenemos *hay*, *llenar*) según la perspectiva que seleccionemos. Si escogemos *humo* como sustantivo indefinido, la gramática nos lleva por el verbo *haber* (*hay*), como en (b), y, en castellano estándar, no tenemos sujeto: por eso este verbo siempre aparece invariable, en tercera persona del singular. En las variaciones no estándar, hay concordancia entre el esivo (sujeto) y *haber* en todos los tiempos menos el presente. Si escogemos *humo* como sustantivo definido (ya sabemos de qué humo hablamos), y *llenar* como verbo de existencia, debemos tomar como tema primario (sujeto) el esivo, como en (b²), y la oración toma la forma activa. Pero si tomamos el locativo como tema primario (sujeto), nuestra selección será la voz media, como en (b³). Si implicamos que algún agente causó intencionalmente que esivo (humo) llenara el locativo (vecindario), podríamos usar la voz pasiva: *el vecindario fue llenado de humo*, aunque, para nuestra práctica comunicativa, nos parecerá una expresión extraña.

Predicado

El predicado es aquella parte de la oración que dice algo del sujeto. El eje del predicado es una frase verbal (FV) constituida por un núcleo verbal y sus complementos. La estructura del núcleo verbal puede contener un verbo de contenido central, solo o acompañado de verbos auxiliares (modales o aspectuales). Esta estructura debe concordar en persona y número con su sujeto: el único verbo o el primero de la cadena porta la concordancia. Veamos:

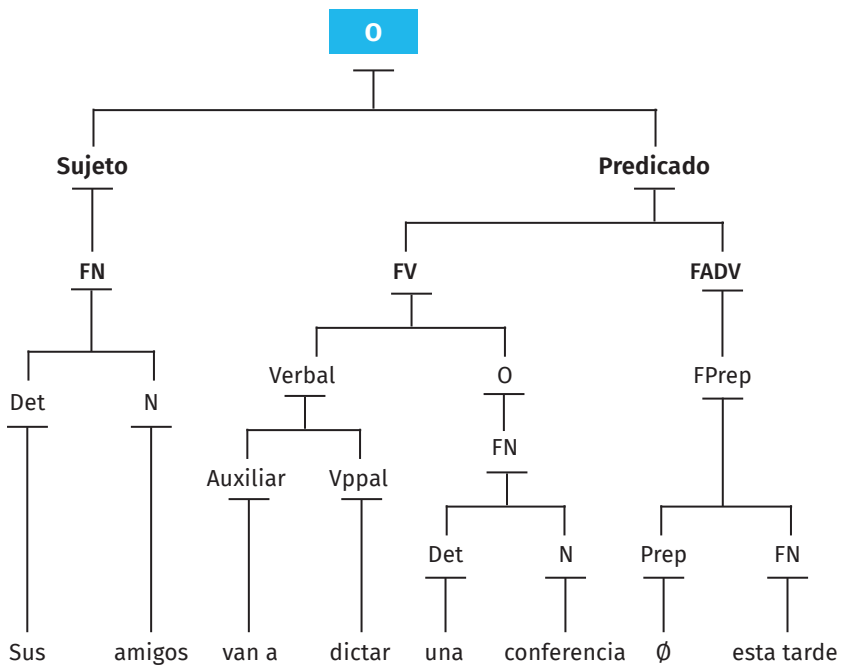
17. [*Mi vecino*] [trabaja en una universidad pública]

18. [*Sus amigos*] [van a dictar una conferencia esta tarde]

observamos que, en (17), *trabaja* concuerda con *Mi vecino*, y que, en (18), *van* (*a dictar*) concuerda con *Sus amigos*. Vemos, entonces, que el sujeto de la oración (17) es *Mi vecino*, y el de la (18) es *Sus amigos*. El resto de la oración es el predicado.

Podemos representar esa información en un árbol estructural del nivel superficial, que nos facilita ver las relaciones y funciones sintácticas de los formantes:¹¹

/ E. Sup. 18 /



11. La forma que les damos a estos árboles, no sigue la ortodoxia generativo-transformacional. Lo que nos interesa aquí es mostrar pedagógicamente las relaciones sintácticas. Por eso, aparecen, por un lado, óvalos o rectángulos que llaman la atención sobre ciertos elementos; y, por otro lado, rótulos como **sujeto**, **predicado**, **objeto directo**...que, en la versión estándar de la gramática generativo-transformacional son redundantes (y, por consiguiente, no se usan). En la forma estándar, Sujeto es la FN que aparece directamente dominada por O; Predicado es la FV que aparece directamente dominada por O; Objeto Directo es la FN que aparece directamente dominada por FV.

Recordemos que cada frase tiene su núcleo. Que frases y oraciones pueden ser simples o compuestas. Que a veces, según las circunstancias de la situación de comunicación y del desarrollo del discurso, el sujeto se omite (es decir, no aparece explícito). Además, que las oraciones que representan fenómenos de la naturaleza, carecen totalmente de sujeto (es decir, son absolutamente «impersonales»). Observemos las siguientes expresiones:

19. *Roberto y el hijo de mi vecino ganaron su partido de tennis.*

20. *Mañana Δ viajan a Canadá.*

21. *Allá \emptyset está nevando.*

El sujeto superficial de la oración (19) es compuesto (coordinado): *Roberto y el hijo de mi vecino*. Es decir, la FN que funciona como sujeto de la estructura de la expresión (19), tiene, en su composición, dos FN y, por consiguiente, doble núcleo: *Roberto + hijo*. Representemos esto en un árbol estructural (ver figura E. Sup. 19).

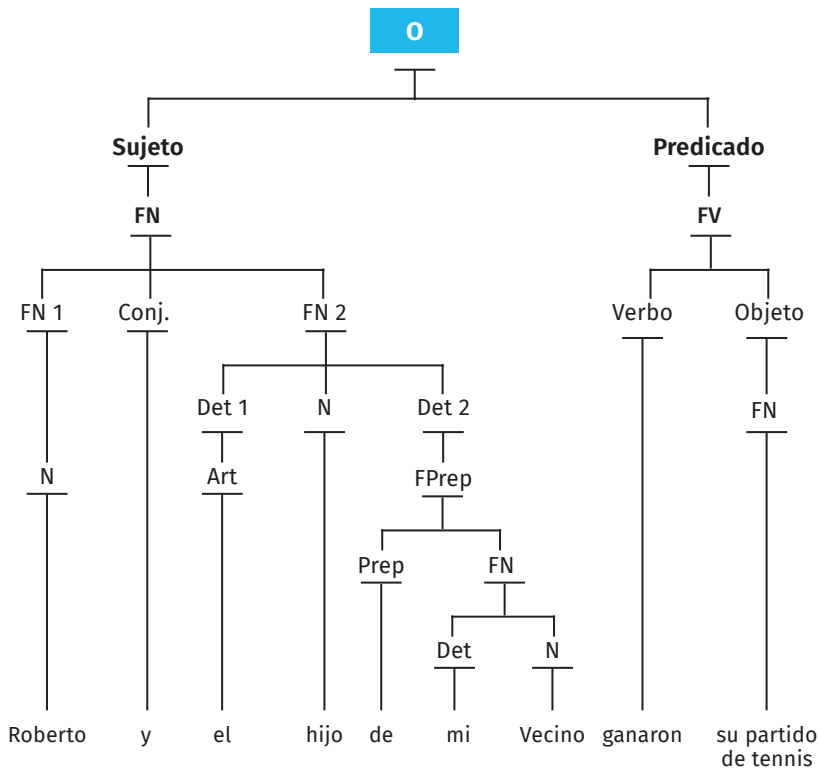
En cuanto a la oración (20), se ha omitido el sujeto. Suponiendo que (19) y (20) forman parte de un mismo mensaje (texto), sabemos que, en la estructura subyacente, el sujeto es el mismo de la expresión (19). Pero, por razones de cohesión gramatical, no necesitamos repetirlo. Entonces, la estructura superficial de (20) puede representarse de la siguiente manera:¹²

Y, en lo que hace a la oración (21), en su sentido natural de representar un fenómeno de la naturaleza, en nuestra lengua castellana no tiene cabida un sujeto gramatical. Por eso, en la E. Sup. 21 aparece el signo

12. Observemos que, como realización del Sujeto, aparece la figura Δ (que es un «elemento designado»). Quiere decir que es claro que existe un sujeto subyacente (es decir, que está presente en la mente), pero que no se va a mencionar en esta expresión.

Por otra parte, en la medida en que vamos avanzando en el análisis, vamos simplificando las representaciones. Miremos, por ejemplo, que, en el Predicado de E. Sup. 17, no encontramos un análisis de FADV Complemento del Verbo. En este caso, FADV es una FPrep compuesta de Prep (= a) + FN, compuesta, a su vez, de Det en la variedad de Art (= el) y N (= Canadá).

/ E. Sup. 19 /



de vacío, \emptyset ; y la forma verbal conjugada (en este caso, el verbo auxiliar) toma la forma de tercera persona singular. Miremos estas relaciones en la siguiente estructura superficial:

Ahora, un poco de ejercicio (ver ejercicio No.8).

Ejercicio

No.8

Recordemos nuestros días de la educación básica. Vamos a identificar las funciones de Sujeto y Predicado. No vamos a hacer árboles, a menos que usted desee hacerlos. Recuerde que los árboles no significan otra cosa que una metáfora que nos permite ver, con más claridad y más globalmente, las funciones y las relaciones entre las palabras.

Los siguientes enunciados tienen la intención de desarrollar una idea compleja; algo así como un párrafo. En cada expresión, encerremos el Sujeto entre corchetes y subrayemos el Predicado. Por ejemplo: [Los chicos de la universidad] estudian fuertemente hasta en los días de vacaciones. Si el Sujeto está tácito (i.e. lógicamente tiene que existir, y existe en el sentido de la expresión, pero se omite), escribámoslo entre corchetes. Si el enunciado carece totalmente de Sujeto, tracemos en el margen la figura de vacío: \emptyset .

22.

Los jóvenes profesionales se quejan de falta de oportunidades de trabajo.

23.

Y tienen toda la razón, amigos míos.

24.

Este es un mundo abrupto, competitivo y lleno de egoísmo.

25.

Época de mayor desazón que la nuestra, nunca la vivieron nuestros antepasados.

26.

A esta conclusión llegamos mis viejos amigos, sus hijos y yo en la discusión de anoche.

27.

¿Hay alguna esperanza en el camino?

28.

Sólo nos queda continuar luchando por un mejor futuro.

29.

Busquemos la salida en una educación humanizada.

Ejercicio No.9

Ahora, registremos en el cuadro siguiente solamente los núcleos tanto del sujeto como del predicado de las oraciones anteriores. Por ejemplo: en [Los chicos de la universidad] *estudian fuertemente hasta en los días de descanso*, vemos que el núcleo del sujeto es chicos; las palabras los y de la universidad son determinantes (es decir, palabras que ayudan a precisar de qué chicos estamos hablando o escribiendo). Y el núcleo del predicado es estudian; las otras palabras constituyen los complementos adverbiales de la oración.

Si alguno de los núcleos de estas frases está implícito (es decir, se ha omitido en la oración), escribámoslo entre paréntesis. Y si es totalmente inexistente (es decir, no tiene cabida por la lógica gramatical de la frase), escribamos \emptyset .

Expresión	Sujeto	Predicado
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		

Complementos en el predicado

Como ya hemos visto, las ideas comunicables se estructuran en un nivel subyacente de relaciones evenimenciales o existenciales. En ellas se integran funciones que ya categorizamos en la primera parte de este trabajo, tales como evento, agente, paciente. La organización y forma concreta de las expresiones dependen de las posibilidades morfosintácticas que ofrece cada lengua.

El ordenamiento de los elementos en un mensaje verbal tiene que ver con la perspectiva relacional desde la que el sujeto de significación lo presenta, según sus necesidades e intereses de significación y sentido. Un aspecto de tal perspectiva es la selección de tema primario o sujeto gramatical, vista atrás. Veamos ahora, de manera breve, algo del ordenamiento sintáctico en el predicado en castellano.

Tomemos una oración como:

28. *Esta mañana, en un semáforo de la calle 5a, de pura rabia, con un clavo, un mendigo le rayó violentamente el carro a una señora.*

El orden de los componentes (frases) del texto es una de las opciones que tiene el sujeto de significación para contar el caso. Visto el contenido de (28) en términos ideativos de relaciones evenimenciales, sabemos que se trata de una acción-proceso, por la relación íntima que se establece entre el evento y los objetos conceptuales que en él participan. Una acción requiere necesariamente un agente; un proceso está indisolublemente ligado al paciente; y una acción proceso está anclada ineludiblemente en los dos, agente y paciente. Así, en (28) tenemos:

ACCIÓN [un agente (mendigo) hace algo (mover mano)] y

PROCESO [un paciente (carro) es afectado (rayado)].

Los dos se fusionan en un núcleo evenimencial, expresado, en este caso, con el verbo que representa el proceso (*rayar*): *un mendigo rayó un carro*.

El resto de (28) incluye una serie de circunstancias, que enmarcan y precisan la información acerca del evento: el instrumento (*clavo*) del que se valió el agente, la persona perjudicada (*señora*), el tiempo (*esta mañana*) y el lugar (*semáforo Calle 5ª*), la causa (*rabia*) para que se diera el evento y el modo (calificado, *violentamente*) en que se desarrolló.

Las lenguas cuentan con sus recursos para organizar sintácticamente los mensajes. Para los predicados, el castellano genera la frase, o sintagma, verbal (FV), y los complementos o frases adverbiales (FAdv). La FV, para significar acciones aisladas, es decir, las que no requieren un paciente, integra de manera natural al menos un verbo semánticamente fuerte por su valor referencial (*salir, saltar*), y puede incluir también verbos auxiliares (*haber salido, estar saliendo*). Los verbos que no requieren objeto directo, son verbos intransitivos: no significan efecto de la acción sobre un objeto diferente. Y para significar acciones-procesos, integra la función de objeto directo, que recoge de manera directa la categoría ideativa del paciente, y se plasma en una frase nominal. Por ejemplo, en

29. *Pinté un caballo,*

el objeto directo es *un caballo*. Este es el paciente ideativo, o sea el objeto conceptual efectuado en el proceso desencadenado por la acción de un agente. Esto es lo que se llama una relación de transitividad. Y los verbos, categoría morfosintáctica, que requieren un objeto directo son verbos transitivos. Adicionalmente, ciertas acciones-procesos requieren de un dativo o de un beneficiario, que se integra en la función sintáctica de objeto indirecto. Por ejemplo, en

30. *Enviamos las invitaciones a los estudiantes,*

el objeto indirecto es *los estudiantes*, que tienen la relación ideativa de dativo (al que se da algo), o meta (el objetivo interno del evento). Esto quiere decir que los objetos directo e indirecto son definitorios del alcance semántico del verbo.

En cuanto a las frases adverbiales (FAdv), ellas recogen la información de las circunstancias evenimenciales de instrumento, lugar, tiempo, modo, causa finalidad. Algunas son adverbios (Adv), como *hoy, aquí, ahora*; otras son frases preposicionales (FPrep), compuestas de una preposición y una frase nominal (FN) como *en marzo, en Cali, en la calle 5ª*.

En cuanto a la expresión de las relaciones por la existencia, el recurso morfosintáctico es el predicado nominal, que representa alguna faceta del objeto ideativo esivo. Por ejemplo,

31. *Avaro Uberry es un abogado agresivo.*

32. *Él es muy rico y ambicioso*

33. *Mide 1,70 ms y pesa 70 ks*

34. *Tiene dos hijos*

35. *Vive en el páramo: es paramuno.*

En todas estas expresiones, que tienen la intención de constituir una unidad discursiva, el sujeto gramatical (que representa al objetivo esivo) es Avaro Uberry, que aparece explícito en (31), sustituido por el pronombre *él* en (32) y elidido en (33), (34) y (35). El predicado incluye verbos existenciales según la relación significada: en (31), (32) y en la parte final de (33), aparece la cópula *ser*, que es la que más directamente refiere a la inclusión del esivo en una clase de objetos (*abogado, paramuno*) y a las calidades (agresivo, rico, ambicioso); en (33), los verbos *medir y pesar* marcan características cuantificables (mensurabilidad del objeto esivo); en (34), el verbo *tener* significa la relación del esivo con el dominio estructural (familia) en la relación de parte-todo; y en (35), la primera parte, el verbo *vivir* significa la relación existencial del esivo con un locativo (su residencia).

Hagamos un sencillo ejercicio..

Ejercicio

No.10

En el texto siguiente, identifique sujetos, verbos principales, objetos directos y objetos indirectos. Copie los núcleos en la tabla. Si la función está ideativamente vacía, escriba \emptyset . Si hay algún elemento implícito, escríbalo entre paréntesis. (Ver posible solución al final de este ensayo).

36.

Esta mañana me llegó un mensaje de Juan₁. Él me da noticias de su familia₂. El papá le está produciendo equipos de pesca a una firma multinacional₃. La mamá dirige una oficina de exportaciones₄. El hermano mayor les hace la mensajería₅. Al hermano menor no le han puesto oficio₆; él no trabaja, porque está estudiando₈.

Sujeto	Verbo ppal	Obj. directo	Obj indirecto
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Recursividad de las estructuras

Porque lo hacemos todos los días al producir diversos tipos de textos orales y escritos, sabemos que las estructuras oracionales básicas son recursivas: pueden utilizarse una y otra vez en diversas conexiones entre sí, sea por coordinación (parataxis) o por subordinación (hipotaxis). Una oración puede conectarse en alguna función sintáctica con otra oración. Y en esos procesos, las estructuras básicas sufren modificaciones, o transformaciones. Veamos.

En el caso de parataxis, tenemos expresiones como:

36. *[La discusión fue larga] pero [no se llegó a acuerdos].*

37. *[Los maestros presentamos nuestras peticiones] y [el gobierno las rechazó].*

La significación de estas expresiones adquiere sentido en algún contexto comunicativo, como, por ejemplo, en el que alguien que estuvo presente en alguna reunión entre representantes del gobierno y representantes del magisterio informa sobre lo que aconteció. Pero miremos lo que ocurre en el manejo de la generación de significación y sentido.

La expresión (36) se articula sobre una estructura ideativa de dos eventos que se contraponen. Las ideas que tiene en mente el sujeto de significación, que subyacen a este texto pueden representarse, de manera sencilla, como dos oraciones completas:

36 a. *[los representantes del gobierno y del magisterio discutieron el pliego de peticiones durante largo tiempo]*

36 b. *[los representantes del gobierno y del magisterio no llegamos a acuerdos]*

Dada la información compartida por el sujeto de significación y el sujeto interpretante, el primero selecciona nominalizar¹³ el evento significado en (36 a), *la discusión*, y agregar un predicado nominal (como el de las relaciones existenciales): *fue larga*. Esto permite elidir (suprimir) los agentes de la estructura ideativa. En (36 b), la expresión elide los agentes, se centra en el proceso y se emplea la estructura impersonal con el pronombre *se*. Y como en la mente del sujeto de significación los dos eventos se contraponen, por las expectativas de alcanzar acuerdos, él las conecta con la conjunción adversativa *pero*.

La expresión (37) es más explícita en la información, dado que la intención del sujeto de significación parece ser la de la explicación (el porqué) de la falta de acuerdos. En la segunda oración de (37) hay una substitución de *nuestras peticiones* por una forma pronominal, *las* (relación anafórica con la FN antecedente). Y el sujeto de significación escogió la conjunción copulativa para coordinar los dos eventos, como una forma objetiva, sin expresar el contraste de las dos posiciones.

Si combinamos (36) y (37) en un solo texto sin que medie una conjunción explícita entre ellas, tenemos coordinación de ideas por yuxtaposición, es decir, se coloca una al lado de la otra. (El signo Δ marca la conexión lógica entre los dos enunciados):

La discusión fue larga pero no se llegó a acuerdos. Δ Los maestros presentamos nuestras peticiones y el gobierno las rechazó.

En el caso de hipotaxis, tenemos expresiones como:

38. *Les pedí a mis estudiantes que escribieran un ensayo.*

39. *El que presentó Jorge estaba débil.*

13. Nominalizar es convertir en nombre (sustantivo) abstracto, un lexema (base de una palabra) que primitivamente pertenece a otra categoría, como la de verbo. *Discutir* se cambia a *discusión*.

40. Cuando le hice mis comentarios críticos, se molestó.

En estas expresiones, las partes que aparecen subrayadas son oraciones subordinadas (cláusulas) que cumplen una función sintáctica dentro de la matriz (oración subordinante). En (38), escribieran un ensayo, es el objeto directo de *les pedí a mis estudiantes* FN, donde FN es la cláusula que completa la idea de *pedir*. En este caso, se incluye la cláusula, conectada con la conjunción subordinante *que*, ajustada morfosintácticamente al contexto. En (39), que presentó Jorge, es una cláusula relativa especificativa (o restrictiva) que ayuda a precisar la referencia del núcleo nominal, de qué *ensayo* (elidido) se habla. Funciona, pues, como una frase adjetiva, en función de determinante. En (40), la cláusula cuando le hice mis comentarios críticos, cumple la función adverbial de tiempo en la oración subordinante.

Si bien la recursividad nos da ventajas para la construcción de textos orales y escritos complejos, en todo proceso comunicativo el sujeto de significación deberá tener en cuenta las posibilidades de percepción por el sujeto interpretante. Esto implica no recargar su texto de extensas inserciones hipotácticas en ciertos contextos. La «oración-párrafo» siguiente, por ejemplo, se hace muy pesada de leer:

41.

Un ensayo que presentaron los estudiantes sobre el tema político que habían venido debatiendo durante las últimas semanas de clase con un profesor visitante que vino de la Universidad de New York invitado por nuestra universidad en el marco de la cooperación académica internacional plantea ideas interesantes.

Desde luego que es una oración compleja gramaticalmente bien formada, pero comunicativamente inaceptable.¹⁴ El problema radica en distancia que media entre el núcleo del sujeto gramatical (tematización primaria) y el predicado. Para evitar este problema, un buen escritor seguirá un plan

14. Chomsky (1965, pp 10-15) advirtió sobre las características de gramaticalidad y aceptabilidad de las oraciones.

retórico diferente, según el contexto comunicativo en que lo produzca. Por ejemplo:

41 a.

En el marco de la cooperación académica internacional, nuestra universidad trajo a un profesor visitante de la Universidad de New York. Durante las últimas semanas de su curso, los estudiantes venían debatiendo un tema político, sobre el que presentaron un ensayo que plantea ideas interesantes.

Ahora un pequeño ejercicio.

Ejercicio

No. 11

Descomponga el texto siguiente en sus oraciones constitutivas. Recuerde que al hacer oraciones complejas, ellas se modifican según el contexto y las intenciones comunicativas. Por ejemplo, en una oración como,

42.

El profesor nos ordenó apagar nuestros celulares,

encontramos dos verbos de contenido: *ordenó* y *apagar*. Esto indica que en la mente del sujeto de significación hay dos eventos conectados y, por consiguiente, se pueden expresar en dos oraciones formales:

[el profesor nos ordenó [FN[ORACIÓN]]

[nosotros apag+ nuestros celulares]

que permiten producir tanto la forma de arriba o esta otra:

42 a.

El profesor nos ordenó que apagáramos nuestros celulares.

Ver una posible solución al final de este ensayo.

43.

El enfoque semántico-comunicativo , construido por los lingüistas colombianos Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo, es una síntesis del trabajo de muchos autores y disciplinas que abordan el estudio del lenguaje (Oviedo, 2003). Este enfoque, según Oviedo T. N. (comunicación personal, diciembre de 1916) postula que el lenguaje es un proceso de naturaleza biopsicosocial que convierte la experiencia humana en sentido y da sentido a la experiencia. Es decir, explica Oviedo, que los seres humanos, en su necesidad de asociarse para enfrentar colaborativamente los diversos retos de su entorno físico y grupal, desarrollaron la capacidad de representar simbólicamente su mundo factual, objetivo, subjetivo y cultural-ideológico.

/ **Cierre** /

Espero que esta mirada a la lengua como sistema de significación semántico comunicativo ayude a muchos colegas y futuros colegas a plantearse una serie de inquietudes. Igualmente, que les permita desarrollar cierto nivel de conciencia y comprensión de esta maravilla bio-psico-social que nos permite movernos en nuestro mundo real y en otros mundos semánticos que hacen interesante este viaje por la vida.

/ **Solución de ejercicios** /

Ejercicio No.1

« –Tenemos un archivo de cuadros. Ven conmigo.

La siguió por el pasillo hasta una sala donde había un proyector y unas cajas de cartón etiquetadas con nombres. Se tranquilizó. Incluso advirtió que la bibliotecaria tenía buen tipo y andares ligeros, y que lo observaba con ojos vivaces que se burlaban amablemente de su nerviosismo. La chica cogió una caja de la estantería, estudió una lista que estaba pegada en la parte interior de la tapa, echó mano a una diapositiva, casi del tamaño de una postal y enmarcada en cartulina negra, y la metió en el proyector.

– ¿Puedes apagar la luz?

Él buscó el interruptor y lo pulsó. Ella puso en marcha el proyector.»

Ejercicio No.2

«- ¿Qué tal unas palabritas [PACIENTE] sobre la organización del asunto?

Helga [AGENTE] asintió.

- Verónica tiene razón. Ya conoces nuestra sociedad de explotación y comercialización. Te acuerdas del ramo de flores, [PACIENTE] ¿no? TTT, los tres Thomas. Tú nos [BENEFICIARIO] cedes los derechos [PACIENTE] de todos tus trabajos, y nosotras [AGENTE] nos ocupamos de cuidarte. [BENEFICIARIO]

- ¿Los derechos de...?

- Para ser exactos, ya nos [BENEFICIARIO] los [PACIENTE] has cedido. Desapareciste sin más ni más, sin preocuparte ni de tus hijos, [BENEFICIARIO] ni de nosotras, ni del despacho, ni del taller ni de mi clínica, y nosotras teníamos que seguir viviendo. Sin tus firmas no habríamos salido adelante. No te [PACIENTE] pongas nervioso, no te [BENEFICIARIO] conviene. No hemos utilizado tu tarjeta de crédito [INSTRUMENTO] ni te [BENEFICIARIO] hemos vaciado las cuentas corrientes. [PACIENTE] En cuanto a tu firma, no hemos abusado de ella, sólo la hemos usado cuando la necesitábamos.» [LOCATIVO TEMPORAL]

Ejercicio No.3

Hace	Existencia
Hace unos diez años	Locativo temporal
formábamos	Existencia
parte de un grupo	Dominio
lo más importante	Calidad
fue	Existencia
lo mucho que había aprendido	Esivo
teníamos en común	Existencia
la desmesura	Dominio
Para mí	Beneficiario
(no) tengo	Existencia
la formación	Dominio
fue	Existencia
una oportunidad	Esivo
ser	Existencia
el escritor que soy	Identidad
Para Llinás	Beneficiario
fue	Existencia
una ocasión (de comprobar)	Esivo
el ser humano	Esivo
ser	Existencia
el rey de la creación	Identidad

Ejercicio No.4

Palabra	Lexicón primario (base)	Lexicón secundario (determinantes, prefijos, sufijos)
aquellos	aquel	_____+o+ (determinante masculino) +s+ (plural)
enamoran	amor	+en+ (proceso) _____ +a+ (vocal temática, presente) +n+ (3a p. pl)
haberse	hab	_____ +e+ (voc. temát) +r+ (infinitivo) +se+ (pronombre)
previamente	previ	_____ +a+ (femenino) +mente+ (adverbio de modo)
científica	cient	_____ +i+ (adjetivo) +fic+ (actividad, acción) +a+ (femenino)
marineros	mar	_____ +in+ (adj.) +er+ (actor) +o+ (masc) +s+ (plural)
a la mar	mar	a (preposición) +l+ (art. def) +a+ (femenino) _____
pueden	pod	_____ +e+ (vocal temática, presente) +n+ (3a p. pl)
llegarán	ileg	_____ +a+ (voc. temát) +r+ (inf.) +a+ (futuro) +n+ (3a p. pl)
desean	dese	_____ +a+ (voc. temát) +n+ (3a p. pl)

La raya larga indica el lugar que ocupa la base en la cadena de morfemas. Los morfemas que la preceden son prefijos; los que la siguen, sufijos.

Ejercicio No.5

1	se	pronombre
2	pero	conjunción
3	también	adverbio
4	incluso	adverbio
5	que	pronombre
6	aspira	verbo
7	sólo	adverbio
8	la	artículo
9	por	preposición
10	Nietzche	sustantivo
11	entero	adjetivo
12	que	conjunción
13	su	adjetivo
14	amplísimo	adjetivo
15	sensorial	adjetivo
16	una	artículo
17	de cierta manera	adverbio
18	realidad	sustantivo
19	enfatiza	verbo
20	difumina	verbo
21	bien	adverbio
22	lo que	pronombre
23	literalidad	sustantivo

24	ópticas	sustantivo
25	mediocres	adjetivo
26	que	pronombre
27	nos	pronombre
28	sin	preposición
29	perfectamente	adverbio
30	contradicción	sustantivo
31	supuestamente	adverbio
32	pasión	sustantivo
33	leer	verbo
34	activamente	adverbio
35	e	conjunción
36	saber	verbo
37	y	conjunción
38	porque	conjunción
39	mayor	adjetivo
40	sea	verbo
41	de	preposición
42	distintos	adjetivo
43	para	preposición
44	nuestro	adjetivo
45	ella	pronombre
46	será	verbo

Ejercicio No.6

1. La luna

FN [Art[la] + N[luna]]

2. durante la mayor parte de la historia

FADV[Adv[durante] FN[Art[la] Adj[mayor] N[parte] FPREP[Prep[de] FN[Art[la] N[historia]]]]

3. antes de las naves espaciales

FADV[Adv[antes] FPREP[Prep[de] FN[Art[las] N[naves] Adj[espaciales]]]]

4. antes de los telescopios

FADV[Adv[antes] FPREP[Prep[de] FN[Art[los] N[telescopios]]]]

5. cuando estábamos todavía prácticamente inmersos en el pensamiento mágico

FADV[Adv[cuando] FV[V[estábamos] FADV[Adv[todavía]] FADJ[Adv[prácticamente] Adj[inmersos] FPREP[Prep[en] FN[Art[el] N[pensamiento] Adj[mágico]]]]]

6. era un enigma

FV[Vcop[era] FN[Art[un] N[enigma]]]]

7. casi nadie

FN[Adv[casi] FN[Pro[nadie]]]]

8. pensaba

FV[V[pensaba]]]

9. en ella

FPREP[Prep[en] FN[Pro[ella]]]]

10. como un mundo

FADV[Adv[como] FN[Art[un] N[mundo]]]]

Ejercicio No.8

20. [Los jóvenes profesionales] se quejan de falta de oportunidades de trabajo.
21. Y [los jóvenes p...] tienen toda la razón, amigos míos.
22. [Este] es un mundo abrupto, competitivo y lleno de egoísmo.
23. Época de mayor desazón que la nuestra, nunca la vivieron [nuestros antepasados].
24. A esta conclusión llegamos [mis viejos amigos, sus hijos y yo] en la discusión de anoche.
25. ¿[∅] Hay alguna esperanza en el camino?
26. Sólo nos queda [continuar luchando por un mejor futuro].
27. Busquemos [nosotros] la salida en una educación humanizada

Ejercicio No.9

Expresión	Sujeto	Predicado
20	profesionales	quejan
21	(profesionales)	tienen
22	este	es
23	antepasados	vieron
24	amigos / hijos / yo	llegamos
25	∅	hay
26	luchando	queda
27	(nosotros)	busquemos

Ejercicio No.10

	Sujeto	Verbo ppal	Obj. directo	Obj indirecto
1	mensaje	llegó	∅	me
2	él	da	noticias	me
3	papá	produciendo	equipos	firma
4	mamá	dirige	oficina	∅
5	hermano mayor	hace	mensajería	les
6	(ellos)	puesto	oficio	hermano menor
7	él	trabaja	∅	∅
8	(hermano menor)	estudiando	∅	∅

Ejercicio No.11

1. *El enfoque semántico-comunicativo fue construido por los lingüistas colombianos Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo.*
2. *El enfoque semántico-comunicativo es una síntesis del trabajo de muchos autores y disciplinas.*
3. *Muchos autores y disciplinas abordan el estudio del lenguaje (Oviedo, 2003).*
4. *Este enfoque, según Oviedo T. N. (comunicación personal, diciembre de 1916) postula FN [ORACIÓN]*
5. *El lenguaje es un proceso de naturaleza biopsicosocial*
6. *El proceso de naturaleza biopsicosocial convierte la experiencia humana en sentido*
7. *El proceso de naturaleza biopsicosocial da sentido a la experiencia.*
8. *Oviedo explica FN [ORACIÓN]*
9. *Los seres humanos necesitan de FN [ORACIÓN]*
10. *Los seres humanos se asocian para FN [ORACIÓN]*
11. *Los seres humanos enfrentan colaborativamente los diversos retos de su entorno físico y grupal,*
12. *Los seres humanos desarrollaron la capacidad de FN [ORACIÓN]*
13. *Los seres humanos representan simbólicamente su mundo factual, objetivo, subjetivo y cultural-ideológico.*

/ Referencias /

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press
- Baena, L. A. (1976). Lingüística y significación, en *Lenguaje* 6, pp 7-30. Cali: Universidad del Valle
- Baena, L. A. (1987). Lenguaje: Comunicación y significación, en *Lenguaje* 16, pp 61-66. Cali: Universidad del Valle
- Baena, L. A. (1988). La representación conceptual y las relaciones eventuales. [Documento inédito]
- Bakhtin, Mikhail. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, Tx: University of Texas Press.
- Bajtín, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.
- Behme C. (2011). *Cartesian Linguistics: From Historical Antecedents to Computational Modeling*. PhD dissertation. Dalhousie University Halifax, Nova Scotia
- De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Traducción al inglés por Wade Baskin (1959) *Course in general linguistics*. (Edición de 1966, en rústica, NewYork: McGraw-Hill Book Company
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics. A chapter in the history of Rationalist Thought*. New York: Harper & Row.
- Eco, U. (2012). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Random House Mondadori S. A.
- Fillmore, C. J. (1968). The case for case, en Bach & Harms (eds.) (1968) *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., pp 1-88

- Fillmore, C. J. (1969). Toward a modern theory of case, en Reibel & Schane (eds.) (1969). *Modern studies in English*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., pp 361-375.
- Gelb, M. (1999). **Gelb, M. J.** (1999). *Inteligencia genial*. Bogotá: Editorial Norma.
- Gorski, D. P. (1966). Lenguaje y conocimiento. En Gorski, D. P. y otros (1961). *Pensamiento y lenguaje*. [Tercera edición]. México, D. F.: Editorial Grijalbo S. A. pp 68-105
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En Cole P. & J. Morgan (Eds.). *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Ltd.
- Langacker, R. W. (1967). *Language and its structure. Some fundamental linguistic concepts*. New York: Harcourt, Brace & World, INC.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes
- Lenneberg, E. H. (1964). The capacity for language acquisition., en Fodor J. A. & Katz, J. (1964). *The structure of language. Readings in the philosophy of language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., pp 579-603
- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Editorial Norma S. A.
- Martinet, A. (1974). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two. *Psychological Review* 101 (2) 343-352
- Osser, H. (1970). Biological and sociological factors in language development, en Williams F. (ed). *Language and poverty. Perspectives on a theme*. Chicago: Markham Publishing Company, pp2 48-264
- Oviedo, T. N. (1982). La «perspectiva» en la gramática. *Lenguaje* 13. Reimpreso en (2002), *Lenguaje* 29-30, pp 70-89. Cali: Universidad del Valle

- Oviedo, T. N. (1986). Gramática y comunicación. Reimpreso en *Lenguaje* 29-30, pp 131-145. Cali: Universidad del Valle
- Oviedo, T. N. (1992). La perspectiva cronoscópica en la gramática. *Lenguaje* 19 y 20. Reimpreso en (2002), *Lenguaje* 29 y 30 pp 179-196. Cali: Universidad del Valle
- Oviedo, T. N. (1997). *Hacia una base semántico-comunicativa para la gramática*. Cali: Editorial Universidad del Valle
- Panfilov, V. Z. (1966). Acerca de la correlación existente entre el lenguaje y el pensamiento. En En Gorski, D. P. y otros (1961). *Pensamiento y lenguaje*. [Tercera edición]. México, D. F.: Editorial Grijalbo S. A. pp 106-148
- Pinker, S. (1995). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: Harper Perennial.
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México, D. F.: Editorial Grijalbo
- Searle J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in society* 5 [1] 1-23
- Stockwell, R. , P. Schachter & B. Partee (1973). *The major syntactic structures of English*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Verón, E. (1971). Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política, en Verón y otros, *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

Discurso y texto, ese tejido semántico- comunicativo

/ Introducción /

Pensar en *discurso y texto* remite de manera esencial al mundo de la significación y la generación de sentidos. Es dar una mirada a los procesos de comunicación, *de* construcción de la visión del mundo y de la expresión emotivo-afectiva de sujetos psicosociales.

En este escrito daré una mirada a la naturaleza de la comunicación y del texto verbal, y a las funciones heurísticas como precondiciones biológicas para la capacidad de discurso en los seres humanos.

/ Comunicación /

En la cotidianidad, la palabra *comunicación* circula con los significados de «*informar, hacer saber algo a alguien, tener contacto verbal con alguien, hacer común la información involucrada*». En otras palabras, como dirá Kress (2010:51), citado en English y Marr (2015:17), «communication...is to make my meanings known to my assumed audience».¹

1. «Comunicación... es darle a conocer mi significación [y sentido] a mi presunto alocutario» [Traducción de TNO].

Vista así, la *comunicación* se agota en la *información*, que es predominantemente unidireccional, monológica. En tal concepción, el enunciador, construye consciente o inconscientemente una imagen de las características psicosociales generales del destinatario de su mensaje, le da una mirada evaluadora (Charaudeau, 1983). A ese destinatario imaginado, le da a conocer –no siempre de manera socialmente adecuada– la información pertinente para el caso, en términos de datos, solicitudes, órdenes, amenazas... Con las expresiones verbales que utiliza entreteje su carga actitudinal y socioafectiva, que se manifiesta en gestos y en elementos lexicales y prosódicos. Veamos un ejemplo recurrente en nuestro medio colombiano. Algún personaje de la vida nacional se presenta en un canal de televisión, para dar alguna declaración. Él sabe que su alocutario son los televidentes de esa cadena, y se los imagina crédulos y dispuestos a respaldar su punto de vista. Utilizando un tono de voz autoritario acompañado de una inestable y elusiva mirada de víctima, asevera que sus colaboradores que han sido juzgados y condenados por ciertos delitos son personas probas políticamente perseguidas por el gobierno de turno.

Desde luego que, pueden darse situaciones interactivas, en las que la información impartida puede entenderse como una faceta de comunicación prolongada en el tiempo. Por ejemplo, tómese una situación en la que el jefe le dice a alguno de los conductores de su empresa:

Usted sale mañana para Cartagena a llevar un pedido de repuestos.

La información es clara y precisa. El sentido, para jefe y conductor es igualmente claro: se trata de una orden legítima. Y esta legitimidad viene de un acuerdo preestablecido en el contrato laboral, cuando se negociaron los términos pertinentes. En tal circunstancia, existe ese preacuerdo en el que el jefe manda y el subalterno obedece. En las circunstancias específicas de la emisión de la orden, el jefe imparte información en la presunción de que su subalterno está en la obligación y en las condiciones adecuadas para realizar la labor asignada; en ese acto particular, el jefe escuetamente informa la orden; es decir, no hay negociación del sentido actualizada para establecer un posible acuerdo conveniente para las partes. No obstante, si el conductor está en las circunstancias adecuadas

para ejecutar la orden, aunque no le parezca oportuno para él realizar ese viaje, obedece sin protestas abiertas, en virtud del preacuerdo contractual.

Hasta aquí, según esta concepción, podría pensarse que la información emitida y recibida deviene en «información compartida», es decir, se hace común (se «comunica») entre enunciador y destinatario del mensaje y, en consecuencia, es comunicación.

En esta visión, lo que ocurra de ahí en adelante queda en la penumbra teórica de la interacción. No toma en cuenta que el destinatario «real» apela a su conocimiento del mundo para interpretar los mensajes y tomar posición frente ellos. Seguramente no todos los alocutarios van a interpretarlos exactamente en el sentido propuesto por el enunciador o estén de acuerdo con lo expuesto. Quizá, la mayor aproximación de sentidos entre información emitida e información compartida ocurra en el cumplimiento de la función interactiva básica del discurso: solicitar y proporcionar información y servicios (Halliday, 1982), en los entornos interactivos cotidianos. En discursos complejos, no se puede garantizar que la información básica provista por el enunciador va a ser recuperada sin alteraciones por el destinatario interpretante.

Estas anotaciones permiten vislumbrar que la emisión de información juega un papel fundamental en la comunicación, pero es solo parte del proceso. Mirada en términos bajtinianos (Bakhtin, 1981, 1986),² la comunicación es un proceso dialógico de construcción de sentido entre co-agentes, ya sea por elaboración consensuada (desarrollo cooperativo de un tema) o por oposición dialéctica (tesis, antítesis, síntesis). Habermas, J. (1999:379) es claro en esta función pragmática: «la acción comunicativa se distingue de las interacciones de tipo estratégico porque todos los participantes persiguen sin reservas fines ilocucionarios con el propósito de llegar a un acuerdo que sirva de base a una coordinación concertada de los planes de acción individuales». La comunicación (acción comunicativa), entonces, va más allá de la información provista a unos destinatarios por

2. El apellido de este autor ruso, Бахтін, ha sido transcrito Bakhtin (en inglés) y Bajtín (en español)

un enunciador que busca satisfacer sus propias necesidades o ejercer poder/control sobre su interlocutor o conquistar alguna posición ventajosa para sí. Toma, en cambio, el carácter de compromiso transaccional en el que se producen puntos de acuerdo ideo-pragmático: concertación de significados y sentidos para la acción consensuada o cooperada. Por ejemplo, si el conductor del ejemplo anterior tiene razones valederas para objetar, y su jefe es comprensivo, la orden da lugar a una negociación:

Señor, no estoy listo para salir mañana, porque no me he estado sintiendo bien de salud y tengo una cita médica por la tarde. ¿Podríamos aplazar el viaje?

Para sintetizar, con los planteamientos de Grice, H. P. (1975), Habermas (1999), Widdowson (1978), Bakhtin (1981, 1986; Bajtin, 1997), Halliday (1982), Hymes (1972), Ducrot (1988), Charaudeau (1983), Jorba y colegas (1998), y otros estudiosos del lenguaje podemos proponer la siguiente conceptualización:

La comunicación es un proceso de significación, generación y negociación de sentidos llevado a cabo en forma cooperada por un enunciador (YO) y un destinatario-interpretante (TÚ), en una trama intertextual y co-textual, para llegar a acuerdos, en circunstancias históricas y espacio-temporales específicas.

Esto quiere decir que el proceso de comunicación se materializa en un evento comunicativo específico realizado en un espacio y un tiempo concretos.³ Una discusión de un proyecto, la realización de un debate político, la celebración de una actividad social, la presentación de un informe de investigación son eventos comunicativos. En qué fecha, hora y lugar ocurre el evento; quién habla con quién, de qué temas, en qué forma, qué acciones y turnos de participación ocurren, qué actos de habla se

3. La producción de un texto escrito y su lectura por una audiencia significativamente distante en tiempo y espacio cultural hace una «negociación de sentidos» difícil, dispendiosa y, en muchos casos, imposible. Lo que no quiere decir que los lectores no puedan generar algún sentido (comprensión e interpretación) acorde con su experiencia cognitiva temática e histórica de la producción del texto.

producen son las circunstancias históricas internas del desarrollo de la comunicación. Qué situaciones, procesos y acontecimientos académicos, políticos, económicos, sociales, meteorológicos...de la región o el país en que se realiza el evento comunicativo constituyen sus circunstancias históricas generales. Todo lo cual incide de manera directa o circunstancial en la generación de sentido del discurso.

Además, la conceptualización arriba esbozada quiere decir que la comunicación opera en una relación dialógica entre agentes⁴ que, en la mayoría de los casos, alternan roles: sujeto de significación (SS [enunciador / hablante / escritor]), y sujeto de interpretación (SI [alocutario / escucha / lector]). Ambos aportan sus intenciones y experiencias sociocognitivas y afectivas entre sí y frente a los temas abordados. El SS mentalmente elabora un mensaje nuevo o selecciona un constructo de pensamiento previamente elaborado (memorizado, por así decirlo) que considera pertinente y comunicable en la situación de comunicación dada, y produce un texto verbal físico oral o escrito; el SI, a partir de su comprensión e interpretación de las señales captadas en la producción física del SS, construye una representación mental (su texto) que puede coincidir en mayor o menor grado con el mensaje emitido por el SS.

El *mensaje* es producto de la significación, es decir, de la utilización de signos verbales, de los recursos formales del idioma, para dar vida psicosocial a estados de cosas: a eventos y situaciones existenciales,⁵ tanto como a ideas y construcción semántica. La significación puede representar: «realidades factuales» materiales, sociales; subjetividad emotivo-afectiva; estados de cosas posibles, probables, deseables, realizables, obligatorios; ficciones literarias; construcciones ideológicas (políticas, esotéricas); estados alterados de conciencia (mundo esquizofrénico)...

4. Se supera el modelo de *emisor - receptor*, que implica un alto grado de pasividad en el alocutario, y se postula, en cambio, la participación activa de *enunciador e interpretante*.

5. Son representaciones mentales del mundo en movimiento (eventos, aconteceres) o en existencia «estática» (clases de objetos, calidades, cantidades, secuencias).

Tales representaciones comportan algún sentido particular –es decir, orientan la interpretación del mensaje pretendido por el SS– sin que se descarte algún grado de ambigüedad deliberada o accidental. A partir de ellas, el SI construye un «texto mental», estimulado por el mensaje del SS, que puede impulsarlo, a su vez, a construir un mensaje «respuesta» verbal o quinésico. Así, alternando papeles SS-SI-SS, se eslabona una cadena de intercambios semántico-comunicativos.

Debe anotarse, sin embargo, que el nivel de compatibilidad de las competencias lingüístico-discursivas⁶ de los sujetos, el grado de familiaridad entre ellos (qué tanto se conocen entre sí) y los contextos situacional y discursivo son factores importantes en la generación del sentido por el SI. De acuerdo con estos, el SI puede captar total o parcialmente o fallar en captar los datos (o estados de cosas) representados por el SS; puede interpretar el mensaje en algún sentido, cercano o distante del sentido previsto y propuesto por el SS; o puede armar una maraña de ideas confusas o caer en una «página en blanco» llena de manchones.

Este juego de sentidos puede verse como construcción cooperada de textos (un co-texto y hasta un hipertexto, quizá), si obra la comunidad de intereses comunicativos. Si estos no coinciden, pueden producirse textos paralelos (monólogos) que se rozan, chocan y pueden hasta impedir los acuerdos, es decir, frustrar la comunicación, salvo porque los interlocutores llegan al acuerdo de que están en desacuerdo. Y si el SI no puede generar ningún sentido, ni claro ni confuso, se rompe el contacto o se obliga al SS a replantear adecuadamente su texto.

Con estas ideas introductorias se abre una ruta obligada para explorar en algún detalle la naturaleza de los textos verbales. Veamos.

6. En otras palabras, que tanto el conocimiento y uso de la lengua como la comprensión y saber del tema sean comparables; o que la adecuación psicosociolingüística del texto tome en consideración las diferencias de nivel entre los interlocutores, como se espera que ocurra en cualquier relación pedagógica (formal o informal).

/ Texto verbal /

Un texto verbal, oral o escrito, es un tejido de formas y estructuras lingüísticas, supra lingüísticas y paralingüísticas⁷ en el que se asocian simbióticamente elementos pragmáticos, lógico-semánticos, socio-afectivos y emotivos. Es decir, un texto tiene un entramado formal en el que los recursos lingüísticos dan cuerpo a redes de ideas, ponen de manifiesto rasgos y actitudes psicosociales del SS, y vehiculizan actos de significación, comunicación y texturización. Tal tejido es el producto de *estrategias retóricas* encaminadas a generar significación y sentidos para lograr efectos interactivos en circunstancias históricas específicas; en otras palabras, las estrategias retóricas buscan orientar al SI en el proceso de significación-comunicación, para su comprensión e interpretación de los mensajes expresados.

Discurso y texto

Visto de otra manera, un texto es la estructura física, observable, de algún *proceso discursivo*. Esto quiere decir que texto y discurso son dos dimensiones estructurales sincréticas de un mismo objeto, que intervienen en el proceso de significación-comunicación. El *discurso* constituye la estructura subyacente, la variopinta red de ideas y actitudes psicosociales constitutivas de la visión del mundo del SS, que está disponible en la construcción del mensaje y es fundamental en la generación de significados y sentidos. Por su parte, *el texto* (todo texto, cualquier texto), que materializa apenas un segmento de la gran masa de la cosmovisión del SS, posibilita el contacto sensorial, fono-auditivo-gestual y grafo-visual, entre el SS y el SI, y aporta las señales lingüísticas y paralingüísticas ins-

7. En el texto oral, las estructuras supra lingüísticas (también conocidas como elementos suprasegmentales) son las variaciones de la voz aplicadas las expresiones, conocidas como timbre, acento, ritmo, entonación, intensidad de la voz (volumen) y cantidad (alargamientos no fonémicos de los segmentos fónicos). En el texto oral, las estructuras paralingüísticas hacen referencia al lenguaje corporal/gestual que acompaña a la expresión oral; en el texto escrito, hacen referencia a elementos como la diagramación, corte entre párrafos, representaciones icónicas, cuadros y tablas, tipos de letras...

trumentales en la (no siempre exitosa) «negociación de sentidos» entre aquellos, en una situación comunicativa particular.

De discurso a texto

El discurso surge a la existencia en la dimensión «oculta» del pensamiento de cada sujeto psicosocial, es decir, como una construcción interior, privada. Es gestación, flujo, interconexión, evaluación, apropiación, modificación, refinamiento, afianzamiento o rechazo de ideas. En otras palabras, el discurso, como proceso y constructo cognitivos, es el mismo universo del pensamiento y el conocimiento. Es la práctica teórica, que, al poner en operación las funciones heurísticas neurales, elabora una compleja «visión del mundo» a partir de la información aportada por las prácticas empírica y cultural. Así, este proceso deviene en «objetos» mentales, o sea, en constructos complejos en los que se funden *ideas + carga socio-emotivo-afectiva + base semiótica...* En la base semiótica, los signos lingüísticos (es decir, la base fonomorfosintáctica) juegan un papel preponderante.

Muchos de estos objetos se han establecido en la mente como conceptos elaborados claramente definidos, clasificados por campos temáticos, memorizados como lexicalizaciones textuales, semirrígidos y, en algunos sujetos, totalmente rígidos. Tal es el caso de definiciones fundantes de discursos científicos o filosóficos, que permanecen invariados a lo largo del tiempo, como esta: *Lenguaje es un proceso biopsicosocial que convierte la experiencia en sentido y da sentido a la experiencia* (Oviedo, 2003). Otros objetos mentales, más flexibles y abiertos, rondan en el pensamiento como estructuras paradigmáticas con opciones de representaciones lingüísticas variadas (o de otros recursos semióticos, como la música o la pintura) que pueden materializarse en textos (u obras) alternos de acuerdo con las circunstancias de producción interactiva.⁸ Tal es el caso de ciertas opciones entre un discurso de jerga especializada y posibles exégesis para

8. Aquí se evoca, sin ningún rigor teórico específico, uno de los principios de los lingüistas sistémicos: la producción de constructos gramaticales como selección de alguna opción subyacente (e.g. entre oraciones de voz activa y oraciones de voz pasiva o de voz media).

los legos. Algunos otros flotan como bosquejos de objetos en proceso de construcción, como ocurre en una investigación, en la formulación de hipótesis e interpretación de datos para sacar conclusiones.

Por otra parte, al margen de los anteriores, a veces ocurren procesos psicológicos que, por carencia de sustancia semiótica, bullen caóticamente como fuerzas inquietantes, absolutamente amorfos e imposibilitados para construir algún objeto definido, como cuando un joven estudiante se enfrenta a la tarea de elaborar un trabajo, sin poder definir ni tema ni metodología ni nada..., o cuando alguien enfrenta problemas psicológicos de naturaleza indefinida...

a. Para materializar en un texto lingüístico el discurso así entendido, el SS pone en acción su competencia semántico-comunicativa. Es decir, aplica su conocimiento del sistema de su lengua como generador de significación y sentido en la comunicación, uno de cuyos elementos fundamentales es su componente retórico. Y este es un conjunto de estrategias organizadores del discurso-texto y de la elección de opciones formales lingüísticas y paralingüísticas adecuadas para la generación de sentido(s) y el logro de los propósitos del «mensaje» (Oviedo, 1997:17).

b. Al poner en acción su componente retórico, el SS, además de seleccionar la forma, decide qué tanto de su discurso interior total desea y puede exponer como discurso público. En otras palabras, toma opciones acerca de la *comunicabilidad* o *incomunicabilidad* de sus ideas, en el sentido de «darlas a conocer o no» en un contexto específico. Jakobson (1960: 1-2) lo había advertido, al señalar una tarea posible para la lingüística:

Se adopta la figura como posibilidad, pero no se toma el proceso derivacional en toda su fuerza. Quien desee ampliar esta visión, puede remitirse, por ejemplo, a Halliday y Fawcett (1987).

«[...] Linguistics is likely to explore all possible problems of relations between discourse and the «universe of discourse»: what of this universe is verbalized by a given discourse and how it is verbalized [...]».⁹

En esta decisión del SIG intervienen dos fuentes diferentes complementarias: su nivel cognitivo del tema y el conjunto de sus relaciones socio-afectivas. En cuanto a la primera fuente, el SIG encuentra (o debería encontrar) comunicable aquello que concibe con claridad mental, bien porque lo ha incorporado significativamente a su estructura de saberes o bien porque lo construye y elabora en su proceso de conocimiento, en el que entran igualmente sus dudas e incertidumbres. Por lo contrario, el SIG encuentra difícilmente comunicable o escuetamente incomunicable aquello que juzga confuso e impreciso en su función mental.

En cuanto a la segunda fuente de comunicabilidad, la socio-afectividad, el SIG está condicionado por la calidad de su relación con su(s) interlocutor(es), con el asunto que se trata y con el evento comunicativo en su totalidad. También por la motivación (por qué y para qué) de la interacción y por las consecuencias sociales que lo que comunica trae para él y para su(s) interlocutor(es). Así, el SIG decide, en cada una de sus intervenciones, bien sea que sus ideas y sentimientos son comunicables total y abiertamente o bien que el asunto pensado no es comunicable de manera abierta ante el interlocutor y, en consecuencia, lo enmascara, lo distorsiona, lo implica o lo calla parcial o totalmente.

c. El aspecto crucial de la aplicación del componente retórico por el SIG es determinar la estructura y la forma física (concreta) que ha de tomar lo comunicable del discurso. El SIG ha construido en su formación de sujeto social un saber (inconsciente, en gran parte) de los recursos de su lengua. Este saber es su gramática, su teoría personal de su idioma, que le posibilita crear y comprender infinitamente nuevas expresiones

9. «[...] el asunto de las relaciones entre la palabra y el mundo le incumbe no solamente al arte verbal sino en realidad a todos los tipos de discurso. Es posible que la lingüística explore todos los posibles problemas de relaciones entre discurso y el «universo del discurso»: qué de este universo se verbaliza por medio de un discurso dado y cómo se verbaliza. [...]» [Traducción de TNO].

(competencia y actuación lingüísticas, Chomsky, 1965). Cuanta más experiencia sociocognitiva y semántico-comunicativa tenga el SIG, mayor será el repertorio morfosintáctico y más refinada será su producción y comprensión discursivo-textual. De este saber morfosintáctico semántico-comunicativo, extraerá el SIG el material lingüístico para sus textos.

De la relación íntima entre recursos lingüísticos y poder generativo del componente retórico del SIG, depende la calidad material de su texto y el logro de los propósitos de su mensaje. De esa relación dependen coherencia, cohesión, tono apropiado, fuerza y validez de la argumentación (entendida, en su sentido amplio, como fundamento de la generación de sentido claro y preciso), estilo, propiedad sociolingüística, entonación oral y ritmo oral y escrito, intensidad y calidad de la articulación de la voz, grafía, puntuación. En resumen, el juego de tal relación proyecta la imagen cultural del SIG.

/ Precondiciones biológicas para el discurso/texto /

La supervivencia del ser humano está ligada, en gran medida, a su capacidad de orientación en el medio físico y cultural. Por eso está dotado de estructuras y sistemas, entre los que están los neurales, diseñados para captar información del entorno, llevarla al cerebro y procesarla. Esta es justamente la facultad de *lenguaje*,¹⁰ que, en el enfoque semántico-comunicativo, se entiende como *el proceso bio-psico-social que convierte la experiencia en sentido y da sentido a la experiencia* (Oviedo, 2003). Lo que equivale a decir que el lenguaje puede concebirse como el proceso de construcción del discurso. Y como todo proceso, partirá de algún estadio inicial, tiene una ontogénesis: cuando el niño empieza a experimentar el mundo ya culturalmente interpretado que lo envuelve.

10. El concepto va más allá del propuesto en De Saussure (1916), para quien language es la facultad del habla, poder expresarse por medio de signos.

Funciones heurísticas¹¹

Para adelantar su tarea, el cerebro humano tiene incorporado un conjunto simbiótico de *funciones heurísticas* innatas. Ellas, como impulsadoras de descubrimientos y aprendizajes, posibilitan y organizan la experiencia física y psicosocial y generan diversas estructuras y sistemas cognitivos, sociales y afectivos. Se trata de esquemas determinadores de procesos como: sensación, comparación, análisis~síntesis, percepción, inducción~deducción, clasificación, calificación, cuantificación, seriación, sistematización y, de manera central, la función de significación (*simbolización*, la llamarán algunos, como Benveniste, 1977). Todas son innatas, pero siguen un proceso de maduración y refinamiento apoyado en las prácticas empíricas y culturales. Su puesta en operación y sus logros requieren un entorno interactivo en el que el *framing* narrativo y el *affect* de que habla Bruner (1990 p 56 y 69 respectivamente) proporcionen los datos contextualizados y susciten las emociones motivadoras.

Sensación

La *sensación* es la reacción biofísica al contacto con el mundo exterior. Nuestros órganos de los sentidos captan ciertos rangos de frecuencias energéticas, dentro de los límites característicos de la especie humana. Así, el ser humano experimenta el mundo exterior de manera diferente de como ocurre en las distintas especies bióticas. Visión, oído, olfato, tacto, gusto...dadas sus características, recogen un acervo de señales, pero están imposibilitados para sobrepasar sus límites naturales.

Análisis~síntesis

Análisis~síntesis es un proceso complejo de dos operaciones lógicamente inseparables. En tanto que el *análisis* descompone un objeto unitario, en

11. Esta es una hipótesis especulativa que surge de mi observación de los procesos de adquisición de la lengua en mis hijos y mi nieta. No he hecho seguimientos estrictos de su desarrollo, sino un sencillo ejercicio de reflexión, que aquí comparto. Quizá algún investigador joven la encuentre «razonable».

las partes que lo integran, la *síntesis* toma elementos, relacionados entre sí, y estructura un todo coherente.

Tempranamente, el niño da señales de que esta compleja función está operando. Por ejemplo, remueve partes de un juguete, tales como las llantas de un carrito o la ropa, las extremidades y los ojos de una muñeca, e inmediatamente intenta reincorporarlos en su sitio. Si no logra su propósito, busca ayuda en algún adulto para recomponer ese todo que es su juguete. Presenciamos, así, la manifestación solidaria de las dos operaciones.

Otro tanto ocurre en el aprendizaje del idioma. En su actividad cotidiana, podemos observar los juegos de formación de palabras que realiza el niño en su «hipótesis» de la fono-morfología y de la sintaxis de su lengua. Por ejemplo, cuando ensaya variantes de cadenas de sonidos para formar palabras nuevas: [papa] ~ [mama] ~ [tata] ~ [tete]; o ensaya combinaciones de palabras para formar frases: [cayó bebé], [cayó tete]... Sus funciones heurísticas reconocen la cadena de sonidos como una unidad sintética susceptible de análisis: al cambiar un sonido o una forma, está en ejercicio de las dos operaciones.

a. Podemos afirmar, entonces, que el desarrollo del lenguaje y su concreción en sistemas semióticos, se basa fuertemente en la función *análisis-síntesis*. El complejo continuo de acontecimientos físicos, de textos verbales orales, de elaboraciones culturales de diverso orden, a la par que es captado como un bloque unitario, es analizado por el cerebro en términos de elementos constitutivos. De no ser así, resultaría absolutamente imposible para los seres humanos integrarse a una comunidad, a una cultura: los datos constituirían una masa amorfa de imposible asimilación y no sería posible el desarrollo de la competencia lingüístico-discursiva.

Es claro que para su adecuada operación esta función necesita un encuadramiento narrativo del mundo circundante del niño. «Framing provides a means of «constructing» a world, of characterizing its flow, of segmenting events within that world, and so on. If we were not able to do such framing, we would be lost in a murk of chaotic experience and probably

would not have survived as a species in any case» (Bruner, 1990, 56).¹² [El subrayado es mío]

b. La función análisis-síntesis está ligada a esquemas biológicos innatos constitutivos, por así decirlo, de estados iniciales del proceso cognitivo y, de manera concomitante, del lenguaje. Tales esquemas organizan estructuralmente la información sensorial. Uno de estos esquemas, por ejemplo, opera sobre las relaciones evenimenciales: *todo evento, o acontecer, es captado como una relación dinámica entre «objetos»¹³ y mutaciones*. En otras palabras, el infante ingresa a la práctica empírica dotado del esquema perceptual de que todo acontecer es un cambio de estado de cosas causado o posibilitado por algún objeto (o algunos objetos).

Ilustremos este planteamiento. Un bebé de pocos meses de nacido, sentado en su cochecito, observa su entorno. Oye un ruido estridente (un ladrido), mira hacia el lugar de donde proviene el ruido y ve un objeto (un perro) que se desplaza de un lado a otro. El bebé ve y oye una sola unidad integrada. Automáticamente, su función análisis-síntesis interpreta esa unidad como un conjunto de elementos identificables, a los que denominaremos: *objeto+ruido+movimiento+espacio*.

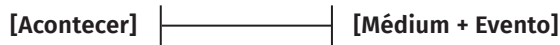
Tomemos otra escena de la cotidianidad del bebé. Esta vez, él tiene a su vista un objeto (su tetero). Trata de alcanzarlo, tropieza su mano con el objeto y este se desplaza (cae) al piso. El chiquillo (no consciente de

12. «El encuadramiento proporciona un medio para «construir» un mundo, para caracterizar su fluir, para segmentar eventos dentro de ese mundo, y así sucesivamente. Si no pudiéramos hacer tal encuadramiento, estaríamos perdidos en una niebla densa de experiencia caótica y probablemente no habríamos sobrevivido como especie de ninguna manera».

13. Estamos ante las etapas iniciales de la «práctica empírica» del Sujeto Cognoscente (SC). Entonces, el término «objeto» se refiere a cualquier «entidad» animada o no animada del mundo físico; naturalmente, incluye al mismo SIG (o al SC), en razón de su materialidad. Cuando nos ubiquemos en las «prácticas interactiva y teórica», el término «objeto» se referirá a la representación de entidades de la «realidad mental» del SC.

su propia acción) capta una unidad integrada que, inmediatamente, es analizada como *objeto+movimiento+espacio*.

c. Son experiencias como estas las que ponen en funcionamiento el esquema biológico de representación nuclear de los eventos. Esta es una estructura mínima constituida por un objeto posibilitador, al que Halliday (1985) denomina «*médium*», y por un acontecer en el que el médium está involucrado, al que damos el nombre de evento:

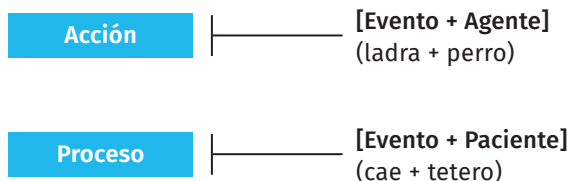


Y, en torno a este núcleo, se integra el complejo de relaciones *circunstanciales*: *Locativas (espacio-temporales)*, *causales*, *instrumentales* y demás *complementos* del acontecer específico (Oviedo, 1997).

Estos esquemas son fundamentales para que el infante integre a su estructura cognitiva los signos lingüísticos que utilizan los adultos en su entorno para representar los elementos empíricos. En castellano, para la primera escena, /perro/, /ladra/, /corre/, /lugar/; y, para la segunda, /tetero/, /cae/, /piso/.

La aplicación de las funciones de análisis-síntesis (en sincretismo con la función de *comparación*, sección 2.1.3) conduce a la distinción, para el médium, entre objetos animados que realizan el evento, y objetos (animados o no) que participan dinámicamente en el desarrollo del acontecer pero no realizan el evento. Por ejemplo, el perro se mueve y produce ruido desde su propio actuar; por su parte, el tetero es afectado por un movimiento y puede producir ruido al caer al piso, pero los dos acontecimientos no ocurren por su actuar sino como consecuencia de otras fuerzas. En el primer caso, el médium (el perro) es *agente* de los eventos *correr* y *ladrar*; en el segundo, el médium (el tetero) es *paciente* de los eventos *caer* y *sonar*.

Surge, así, un esquema analítico en el que se basan dos estructuras pre-lingüísticas muy importantes en la construcción cognitiva. Siguiendo a Baena (1976), a tales estructuras las hemos denominado *Acción* y *Proceso*:



Estos esquemas primarios (universales biocognitivos) pueden combinarse para generar la fusión conocida como *Acción-Proceso*:

Evento + Agente + Paciente

(escribe + Pablo + carta)

Estos constituyen la base estructural mínima para la construcción morfosintáctica de los mensajes, acorde con las necesidades y perspectivas semántico-comunicativas de los grupos culturales.

Comparación

La *comparación* orienta el establecimiento de similitudes y diferencias entre los datos aportados por los sentidos. Es, por así decirlo, la función fundamental del proceso cognitivo-socio-afectivo del ser humano. Si tal función no operara, este perdería su rumbo en una cadena aleatoria de señales. El placer y el displacer serían imposibles; la confianza en unos seres y la desconfianza en otros no podrían surgir; el sentido en el espacio, en el tiempo, en el medio ambiente y en la interacción sería nulo. Ni qué decir que el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje del idioma (o los idiomas de su grupo) serían aniquilados de entrada.

Operando sincréticamente con la función análisis-síntesis, la comparación va a permitirle al cerebro del infante establecer semejanzas y diferencias en los sonidos y secuencias de las formas lingüísticas que oiga y, con ello, establecer principios organizadores de los datos. Así alimentará otras funciones para la construcción del sistema lingüístico. En otras palabras, todas las funciones que se incluyen en los párrafos siguientes contarán con el insumo necesario para operar aportado por la comparación.

Percepción

La *percepción* es la interpretación interna que el cerebro efectúa a partir de los datos aportados por los sentidos. Orienta a cada individuo de la especie en su trajinar físico y social por su entorno. De hecho, es la función fundamental que «transforma la experiencia en sentido(s) y da sentido a la experiencia», es decir, que insufla vida al proceso del lenguaje y posibilita el desarrollo de la «intuición».

Se manifiesta desde muy temprano en el niño. Por ejemplo, los ruidos fuertes pueden ser interpretados por él como señal de «peligro», de donde surgen «miedo» o «temor»; o la incomodidad de sus pañales sucios, como «displacer». Su manifestación de tales percepciones es el llanto. Por otra parte, los mimos y las caricias lo llevan al «placer» y la «confianza», y a la expresión en la sonrisa y hasta en la risa franca.

Asociada con las funciones planteadas, posibilita establecer los nexos esenciales entre las señales físicas culturales, los diversos elementos del entorno y los modos socio-afectivos de las relaciones entre las personas. Es el proceso básico de interpretación de las señales lingüísticas como objetos físicos que representan mundos mentales culturalmente importantes de su medio. El ritmo y la entonación, más la intensidad de la cadena hablada por los sujetos de significación, son interpretadas por el infante como estímulos de placer, de temor y hasta de dolor. Y las secuencias de segmentos fonéticos empiezan a representar objetos físico-mentales: emerge, entonces, el mundo de los signos (Ver De Saussure, 1916; Eco, U., 1973). Y con él, un elaborado proceso de distanciamiento y

paralelismo entre el signo y el anclaje empírico: la base para la construcción de su realidad mental.

Inducción ~ deducción

Como el análisis y la síntesis, la *inducción* y la *deducción* constituyen un par de funciones complementarias. A partir de las experiencias particulares, el infante establece puntos de referencia que se afianzan con nuevos casos particulares para establecer los principios organizadores (llamémoslo, *generalizaciones*) que dan cuenta de las relaciones de los datos involucrados y, por consiguiente, de la estructura de su realidad física y mental. Una vez establecido un principio organizador, cada nueva experiencia pertinente será interpretada acorde con este. Por ejemplo, la experiencia con dos *pelotas* de diferentes características llevarán al infante a conceptualizar /PELOTA/. Y ante la presencia de un objeto similar lo identificará como *pelota*.

Igual sucederá con los datos lingüísticos. Irá relacionando formas parecidas entre sí y organizaciones de expresiones semejantes entre sí, hasta alcanzar los principios organizadores que le permitirán producir nuevas expresiones a partir de ellos. Es la construcción básica de los principios gramaticales y el fundamento formal rudimentario de la construcción discursivo/textual.

Esta compleja función da lugar a otras funciones como la *clasificación*, la *calificación* y la *sistemización*.

Clasificación

La *clasificación* es la función que organiza grupos de objetos mentales de acuerdo con la percepción de uno o varios rasgos físicos comunes, tales como forma y función. Es crítica para el desenvolvimiento tanto de las estructuras cognitivas como del sistema lingüístico que las representa y soporta. Es el fundamento de la nominación de objetos, el establecimiento de campos semánticos y relaciones paradigmáticas, es decir, del

surgimiento del signo lingüístico en el niño como referencia empírica y de las oposiciones semánticas generadoras del sentido sistémico paradigmático. Así, *gato*, *perro* y *hámster* pueden constituir un campo semántico y paradigma de [animales mascotas]; cada término refiere a un objeto diferente y, por consiguiente, tiene un sentido (señalamiento, orientación) diferente. Además, esos nombres de objetos recuperados en la interacción con el adulto, comparten rasgos en la cadena de las expresiones y el niño empezará a agruparlos en otra clase de objetos (técnicamente, diremos que son de la clase de sustantivos).

Igualmente los signos que representan eventos van siendo organizados por el cerebro del niño en otra clase de objetos mentales (técnicamente, verbos).

Calificación

La *calificación* es la función que permite reconocer, mediante la sensación y la percepción, ciertas características (calidades / cualidades) de los objetos, tales como sabor, color, forma, textura; y algunas de los eventos, tales como intensidad, velocidad, fuerza, que también alimentan la función de clasificación. Esta es la base para incorporar los lexemas como *rico*, *bonito*, *feo*, *sabroso*, *caliente*, *frío*, *duro*, *pasito*, *despacio*, *rápido*, que parecen ser de los primeros en la adquisición, dado que son cualidades asociadas con situaciones cotidianas de la alimentación, el baño y los movimientos de los niños.

Cuantificación

La *cuantificación* es la función que inicialmente se manifiesta en la captación del volumen espacial (tamaño) de los objetos y, con la maduración, permite al niño ingresar al mundo del número. La comparación, por ejemplo, lo lleva a captar que la cantidad de alimento en el plato de su padre es mayor que la de él y, claro, a señalar, primero con gestos y luego con sonidos, que quiere el plato de su padre o que le den más de lo que le han dado.

Seriación

La *seriación* es la función de establecimiento de un orden, ya sea secuencial de objetos en el espacio, o cronológico de eventos. Se manifiesta inicialmente en operaciones concretas, como el ordenamiento en fila de sus juguetes o de asientos que encuentre en alguna habitación de su casa, y en ciertos rituales de acciones que van en determinado orden.

Esta función le permite al niño reconocer el ordenamiento de los elementos en las expresiones que oye de los adultos a su alrededor. Y con ello, ir construyendo sus esquemas sintácticos y la generación del sentido sintagmático: mamá le dio un beso al niño vs el niño le dio un beso a la mamá; el niño le pegó al perro vs el perro mordió al niño. Es el inicio del ordenamiento de las representaciones discursivas, que van tomando un cuerpo cada vez más complejo

Sistemización

La *sistemización* es la función que lleva al cerebro del niño a establecer relaciones complejas de integración estructural de toda la información aportada por las funciones anteriores. Sin ella, sería imposible desarrollar la competencia semántico-comunicativa, o sea, construir el conocimiento de la lengua con sus diversos niveles (mentales y físicos), componentes (fonológico, morfológico, sintáctico), funcionamiento (reglas de construcción y régimen) y funciones (cognitiva, interactiva, expresiva). La construcción discursivo-textual (macro y micro, Van Dijk, 1977) y la comunicación dialógica serían absolutamente incoherentes e incohesivas.

Significación (simbolización)

La función de *significación* (o simbolización) se manifiesta inicialmente como sonidos reflejos que reclaman atención, en el llanto del bebé. Esos sonidos no son estrictamente signos deliberados, sino señales o síntomas de alguna situación no placentera del niño. Las madres, sin embargo, desarrollan tal identidad con las señales emitidas por sus bebés, que pueden

distinguir, con gran precisión, como signos verbales, sus variaciones del llanto: de incomodidad por sus pañales sucios, de frío, de calor, de hambre, de sueño, de dolor y de sobresalto. Esta es la base innata germinal de la utilización de señales físicas para representar estados de cosas con un sentido pragmático, la simiente de la ilocución (Searle, 1977).

En el proceso de maduración, el cerebro del niño, con todas sus funciones estimuladas, va reconociendo la relación semántico-pragmática del habla de los adultos con distintas situaciones. Así, en cada una de ellas, el niño va incorporando a su competencia semántico-comunicativa, elementos lexicales, expresiones sintagmáticas simples y compuestas, refinamientos prosódicos, principios de adecuación sociolingüística, principios de participación en la conversación, producciones más extensas, hasta desarrollar la capacidad discursivo-textual elaborada.

/ A modo de cierre /

La capacidad biológica esbozada entra en funcionamiento en cada individuo posiblemente desde el mismo momento de la concepción. Para esto, concurren *tres prácticas* determinantes bien articuladas: (a) empírica: captación de información del plano físico-fisiológico; (b) cultural (o interactiva): acopio de información de la realidad cultural del grupo social del entorno; y (c) teórica: el cerebro procesa sistemáticamente la información y construye una red mental de representaciones semióticas (i.e. de signos lingüísticos y no lingüísticos) constitutivas de una compleja visión cognitivo-afectiva del mundo. Aquí surge la mente: fuente, motor, proceso y estructura del pensamiento

En general, el ser humano se orienta en los distintos aspectos de su vida, de acuerdo con su visión del mundo: familia, relaciones sociales, economía, ética, ideología religiosa y política, conocimiento científico y saberes académicos, capacidad artística. Así se estructura su significación mental, pragmática y afectiva. Este conjunto de saberes, valores, expectativas,

estructura afectiva es el que da sentido a la existencia de cada individuo y aporta la materia prima para su interacción social. A tal conjunto podríamos darle el nombre de *discurso general* en el que se mueve ese ser. De esa fuente, vista como un continuo de pensamiento, surgen sus *discursos particulares de tema y alcance específicos*.

A estos discursos (general y específicos) del individuo, los miembros de la sociedad tienen acceso, de manera parcial y a veces distorsionada, únicamente cuando aquel produce manifestaciones concretas, ya sea en textos orales o escritos, o ya sea en actitudes y conductas interactivas no verbales.

La compleja visión del mundo de cada ser bulle en su mente «en obra negra», que él siente claramente establecida. Él podría afirmar que su estructura de conocimiento, saberes, ideas y estados afectivos es coherente y bien definida. Sin embargo, al expresar su pensamiento en torno a algunos o muchos temas –especialmente si escribe–, puede toparse con ciertos tropiezos en su generación de sentido, tales como vacíos y elementos a medio-construir –y hasta contradictorios– en su cosmovisión. Surgen, entonces, dificultades e inconsistencias en sus textos.

Aquí se nos presenta de cuerpo entero la importancia de producir textos escritos. Definitivamente, la escritura es el medio más idóneo para la maduración intelectual del estudioso (estudiante e investigador): solidifica el proceso de conocimiento (observar, describir, explicar, plantear interrogantes, indagar) y refina la estructura de los saberes (como resultado del aprender).¹⁴

14. (Para una reflexión un poco más amplia, ver el artículo *Eso de escribir en la academia...*, en este mismo volumen).

/ Referencias /

- Baena Z., Luis Ángel (1976). Lingüística y significación. *Lenguaje* N° 6, pp. 7 - 30.
- Bakhtin, Mikhail. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, Tx: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, Tx: University of Texas Press.
- Bajtin, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.
- Benveniste, Emile. (1977). *Problemas de lingüística general* (I y II). Siglo XXI Editores.
- Bruner, Jerome. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Charaudeau, Patrick. (1983). *Langage et discours. Éléments de semiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris: Hachette
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- De Saussure, Ferdinand. (1916). *Cours de linguistique générale*. Edición en español, 1945, Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Ducrot, Oswald. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Eco, Umberto. (1973). *Segno*. [Traducción: *Signo* (1988), por Francisco Serracantarell. Barcelona: Editorial Labor. Segunda edición, Colombia, 1994]
- English, F. & Marr, T. (2015). *Why do linguistics? Reflective linguistics and the study of language*. London: Bloomsbury
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En Cole P. & J. Morgan (Eds.). *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of meaning*. Baltimore: University Park Press
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Ltd.
- Halliday, M.A.K. y Fawcett, Robin P. (eds.) (1987). *New Developments in Systemic Linguistics. Vol. 1. Theory and Description*. London: Frances Pinter Publishers.
- Hymes, D.H. (1972 [1971]). On Communicative Competence. En: J.B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Jakobson. (1960). Linguistics and poetics, en Sebeok (ed.) *Style in language*. New York: Wiley pp 350 - 377.
- Jorba, Jaime, Isabel Gómez y Angels Prat. (1998). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Lyons, John. (2005). *Linguistic semantics: An introduction*. Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Oviedo, T.N. (1997). *Hacia una base semántico-comunicativa para la gramática*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Oviedo, T. N. (2003). Abra la boca... En *Lenguaje* 31, pp. 7-23. Cali: UV (2003).
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5 (1) 1-23

Van Dijk, T. (1977). *Text and context. Exploration in the semantics and pragmatics of discourse*. London and New York: Longman Inc.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching English as Communication*. Oxford University Press.

Eso de escribir en la academia...

«Escribir: asunto de pizarra, gis, almohadilla, ganas y otras bobaditas» fue el título que le di a una charla que me invitaron a realizar hace unos pocos años en la Universidad del Valle. Evocaba así, con gran nostalgia, mis primeros pasos hacia la escritura, en mi primer año de primaria en la extinta Escuela Urbana de Varones, de Dolores, Tolima. De inmediato, los más jóvenes de mis oyentes mostraron una mirada de incertidumbre ante la brecha generacional que se abría con los términos *pizarra*, *gis* y *almohadilla*. Supongo que, al menos, imaginaron que los referentes de esos elementos lexicales eran algunos objetos ligados a una posible desconocida tecnología. Igual debe estar sucediendo con mis más jóvenes colegas que leen este texto hoy.

Permítanme, entonces, tender un puente lexicográfico que posibilite a esos asombrados sujetos interpretantes formarse una idea acerca de aquella tecnología de mi infancia. La *pizarra*, nombre del primer objeto citado, surgió por sinécdoque: así se denomina el material del que estaba hecho, que es una roca de color negro azulado, opaca, de la que se pueden sacar láminas planas, delgadas y resistentes. De esas láminas, los fabricantes de material didáctico recortaban trozos rectangulares de unos 25 x 18 cm. Por un lado las dejaban lisas, por el otro les grababan cuadrícula, y les instalaban un marco de madera pulido (sin filos). La pizarra ofrecía una superficie adecuada para escribir o dibujar con un instrumento que dejara la huella visible sin causar daño a la superficie.

Este era el *gis*, una especie de tiza delgada elaborada con greda y yeso. Y como el asunto era poder practicar la escritura y reutilizar el dispositivo, era indispensable complementar el «equipo» con un objeto que, al deslizarse sobre la pizarra con un poco de presión, se llevara las marcas del *gis* y dejara la superficie lista para los siguientes trazos: un borrador, al que llamábamos *almohadilla*. En efecto, era una almohada pequeña, que las madres usualmente fabricaban con trozos de prendas de vestir muy deterioradas ya. La energía que ponía en funcionamiento esa ingeniosa tecnología era la presión simbiótica maestro-madre-premio-castigo, que debía encender en el cerebro y el corazón del chiquillo *las ganas* de alfabetizarse para introducirse en el mundo de *las bobaditas* que están involucradas en el trabajo del escritor.

Ardua fue la labor de aquellos seres, que lograron alfabetizarnos hasta el punto de aprender a reconocer y dibujar la grafía, pero en muy pocos encendieron las ganas de avanzar en las bobaditas del proceso de escritura como estructurador del conocimiento o como creador de objetos de arte.

Si damos un salto al presente, podríamos pensar que, en términos de equipo básico, *pantalla* (pizarra), *teclas para escribir* (*gis*) y *tecla para borrar* (almohadilla), las nuevas generaciones tienen mejores herramientas y posibilidades de desarrollo de su capacidad de escritores. Sus ganas y su interés en las bobaditas del proceso, sin embargo, me parece que están en el mismo limbo en que estuvieron para mi generación.

A pesar de todo, tengo la esperanza de que la labor académica colombiana agregue, a su vehículo oral, una generalizada natural práctica escritural. Y no lo digo por el prurito de «publicar o perecer», que tanta tentación de plagio tiende a suscitar, y tantas publicaciones intrascendentes genera. Lo digo porque tengo la certeza de que, en la función epistémica del lenguaje, la escritura es el medio más idóneo para la maduración intelectual del estudioso, estudiante e investigador. Ella solidifica los procesos de pensamiento y conocimiento, al focalizar la observación en objetos empíricos atractivos, exigir descripciones precisas enmarcadas en una línea teórica pertinente, conducir a interrogantes e indagaciones que ponen

en duda el poder y el alcance de los modelos teóricos y obligan a buscar una explicación adecuada a los hechos.

Si la producción de conocimiento no es la prioridad, de todas maneras, la escritura es el paso más firme en el refinamiento de la estructura de los saberes como resultado del aprender a partir de la lectura de los diversos textos relacionados con distintos temas y materias. Esto se debe a que existe un elemento fortalecedor en la escritura: obliga al escritor a ser consciente de cada elemento incorporado en su proceso; y esto causa que ese escritor abra bien los ojos cuando asume su papel de lector crítico, porque está en mejor posición para notar detalles que se le escaparían si no fuera un escritor cuidadoso.

Formulados estos comentarios, en línea con Carlino (2005) y tantos líderes académicos, no me queda duda de que los maestros de todas las disciplinas académicas –no solamente los de lectura y escritura– tienen en sus manos propiciar que sus estudiantes asuman con ganas y con actitud deliberante y autocrítica el trabajo de escritura.

Debo anotar que, a pesar de que hago énfasis en la función epistémica del lenguaje, estoy de acuerdo con Deane et alii (2008), en que la escritura en la academia no puede reducirse a solamente una de las funciones. Los futuros profesionales deberán enfrentar igualmente varias situaciones interactivas en las que la función comunicativa del lenguaje a través de la escritura va a ser fundamental en su éxito profesional. Por consiguiente, es conveniente que desarrollen un buen nivel de competencia en escritura epistolar, de informes ejecutivos, de propuestas de acción... Además, no puede olvidarse la función estética (re-creadora de sentidos) del lenguaje para la creación de textos literarios, del juego libre en el uso de la significación y el sentido. El despertar de los jóvenes al gozo estético de la palabra escrita es, sin duda, un modo de buscar el equilibrio emocional.

En este trabajo voy a dar una mirada, desde el enfoque semántico comunicativo, a ese mundo de las *bobaditas* involucradas en la escritura. Primero abordaré algunas generalidades y luego me concentraré en la

producción de textos escritos como tejidos de ideas, emociones, actos y formas, tomando como foco la construcción de párrafos.

/ Generalidades /

Nuestra cultura colombiana ha venido tratando de sacudirse de ese ancestral sopor que parece alejarnos de los textos escritos: no hemos sido consuetudinarios lectores y la escritura (salvo en el chat telefónico) nos produce, si no pánico, un temor reverencial o un extremo grado de pereza. La inmensa mayoría de nuestros maestros y estudiantes no ha descubierto los beneficios cognitivos y emocionales del proceso.

Presiento que todo tiene que ver con ciertas actitudes. Primero, con un proceso pedagógico no muy claro en la conducción de la escritura desde la educación primaria, que puede llevar al potencial escritor a padecer el «síndrome de la página en blanco». Segundo, con un pensamiento estrecho y rígido de muchos maestros frente a las posibilidades semántico-comunicativas de las estructuras gramaticales y del desarrollo discursivo-textual. Esto, sin lugar a dudas, puede descorazonar a muchos chicos que no han tenido la fortuna de vivir experiencias comunicativas enriquecedoras, tanto en la interacción oral como en la lectura. Tercero, con la ley del menor esfuerzo, que nos es tan querida, y que se ve reforzada con tantos factores de distracción y entretenimiento que nos brinda el mundo contemporáneo.

La solución está en manos de nuestros maestros. Ellos deben entender con claridad cómo funcionamos en nuestra naturaleza de sujetos de significación, comunicación y generación de sentidos. Con ese bagaje, sus procesos pedagógicos se harán más claros, porque sus mentes se abrirán para comprender y canalizar adecuadamente las múltiples posibilidades de «creación» de sus estudiantes, con lo que lograrán atraer y ayudar a formar a un mayor número de potenciales y reales escritores.

En esta tónica, lo que pretendo hacer con este escrito es compartir con mis jóvenes colegas maestros de lenguaje y lenguas, mi forma de entender las bobaditas básicas de la interacción escrita. Empezaré por el concepto de *modalidad*

/ **Modalidad** /

En el enfoque semántico-comunicativo, la modalidad es la huella del sujeto de significación en sus textos orales y escritos. Motivación, estructura emotivo-afectiva, relaciones de poder frente al alocutario (audiencia), valores éticos y estéticos, y juicios lógicos constituyen la modalidad que subyace a los textos (Oviedo, 1997, 2002, 2003). Como puede apreciarse, estos elementos son aspectos integradores de la personalidad de cada sujeto interactuante.

A diferencia del habla espontánea, el escritor (particularmente el académico) debe ser plenamente consciente de su *motivación*. Por una parte, reconocer qué objeto empírico, qué situación específica (incluyendo la exigencia de trabajos en algún curso) o qué planteamientos (objetos epistémicos) de algún otro autor llaman su atención y le hacen sentir la necesidad, el deseo y el impulso de escribir. Por otra parte, tener claridad de qué tipo de texto va a escribir, si es un texto narrativo-descriptivo, expositivo, argumentativo; y qué género, tal como un resumen de un texto amplio o una reseña de un libro o un ensayo o un artículo de divulgación o un informe de investigación...

El escritor debe tener bajo control sus *estados emotivo-afectivos* en relación con el tema, con su potencial audiencia y con el mismo proceso de escritura. De esta manera podrá buscar los momentos de mayor tensión o de estabilidad (según su preferencia) para embarcarse en su escritura y, al escribir, manejar a placer los tonos de su discurso que considere pertinentes para su escrito.

Al elaborar su texto, el escritor siempre tendrá en su mente un destinatario individual o colectivo (homogéneo o heterogéneo) del que sabe o supone un conjunto de características sociocognitivas. Con él asume una relación tanto afectiva como de poder igualitario o de superioridad/inferioridad. La conciencia de quién es el destinatario conducirá al escritor a buscar una adecuación sociolingüística para su texto. Esto quiere decir que utilizará un registro verbal que permita a su lector sentirse cómodo tanto con el trato que recibe, como con la calidad lingüística, la claridad de los mensajes y el nivel intelectual del discurso.

El escritor serio y responsable asumirá su escritura con criterios éticos y estéticos. Su sinceridad y veracidad le ganarán la credibilidad de sus lectores. Su honestidad lo conducirá a dar crédito a sus fuentes de inspiración en las citas y referencias bibliográficas, a rechazar la tentación del plagio. Su creatividad y elegante manejo de sus recursos lingüístico-discursivos le permitirán construir un texto de lectura grata y estimulante en la generación de sentidos. Son estos criterios los que impulsan y orientan la labor de reescritura, de pulimento, tan necesaria para llegar a un nivel textual aceptable. Igualmente, son estos valores los que pueden ayudar al escritor juicioso a desarrollar su actitud autocrítica y, en muchas ocasiones, a refrenarse y abstenerse de publicar, por respeto a su potencial audiencia y a sí mismo.

Finalmente, vienen los juicios lógicos dentro del proceso. Cuando se enfrenta la escritura, el escritor toma una serie de decisiones. Al seleccionar el tema o asunto sobre el que va a desarrollar su texto, busca información relacionada, la estudia críticamente, acoge lo razonable, le surgen dudas, busca aprender, elabora síntesis (integración) de distintos puntos de vista y escribe lo que piensa comunicable. Diseña un plan de relaciones lógicas de ideas (temas y subtemas) para armar el texto como una pieza coherente integrada con sentidos armónicos, libres de contradicciones. Entrado en el proceso, calibra cada expresión en relación con las otras para preservar su adecuación lógica co-textual y contextual. Modifica o agrega o elimina ideas y, muchas veces, toma un camino imprevisto. A la par, el propósito al elaborar el escrito lo lleva a seleccionar los actos que

estén lógicamente soportados en las expresiones utilizadas, y a aglutinar ideas actos y formas en bloques lógico-semánticos que se integran con otros para formar el gran tejido discursivo.

Todo este proceso del juego de la personalidad del escritor le exige mantener un estado máximo de alerta, concentración y conciencia, so pena de arruinar el escrito.

/ Producción del texto /

En este mismo volumen, en el ensayo *Discurso y texto, ese tejido semántico-comunicativo*, están sentadas las bases del modelo que voy a utilizar para desarrollar aquí el tema de producción del texto escrito.

Empecemos por recordar que un texto es una forma material del discurso (que es mental). En el texto se fusionan factores psicosociales de diverso orden: actitudes, sentimientos, ideas, actos y formas lingüísticas que vehiculizan esos contenidos. Un texto puede ir desde una expresión interjectiva, como ¡*Caramba!* ¡*Ay, bendito!*, pasar por frases como *Buenas noches*, y oraciones como *Mañana te espero en el taller*, hasta llegar a un párrafo y seguir en una complejidad de párrafos y un texto de multiplicidad de estos, como los que aquí estoy produciendo.

Para efectos del presente trabajo, sin embargo, el foco será el párrafo como unidad compleja básica en la que se condensan los principios generales de la coherencia y la cohesión. Así como el párrafo se organiza con ideas que giran en torno a una idea nuclear, el texto amplio se organiza con párrafos que giran en torno a un gran eje temático. Así como las ideas se conectan entre sí por relaciones lógico-semánticas, los párrafos se conectan entre sí por relaciones de valores semejantes.

/ Las dificultades /

Nuestra mente permanentemente genera pensamientos complejos en representaciones abstractas («huellas», podría decir, usando el término de De Saussure, 1916), acústicas, fonológicas, icónicas, cromáticas, olfatorias, simbólicas, quinésicas... En ese flujo interior de ideas no deliberado, todo es psíquicamente válido. Las cosas, sin embargo, se complican en mayor o menor grado cuando intentamos expresar, comunicar algo de ese «ruidoso discurso» interior. Cuando elegimos lo comunicable, y lo expresamos oralmente en presencia de nuestro alocutario, contamos con su cooperación (Grice, 1975) y tenemos la ventaja de una negociación de sentidos directa en una situación de comunicación específica. Pero esto no es tan sencillo cuando escribimos. Si bien es cierto que nuestro texto va dirigido a una audiencia imaginada, no contamos con su retroalimentación inmediata. Esto nos lleva a escribir una especie de monólogo autocontrolado por la virtual presencia del sujeto interpretante imaginado. Este «fantasma» nos reclama permanentemente organización y claridad, para que el sujeto interpretante físico pueda, en ausencia del contexto comunicativo primario (el de la producción del texto), captar significados y generar sentidos a partir del mensaje escrito.

En la vida real, muchos escritores parecen olvidar su audiencia y, además de la posible dificultad epistémica del asunto, vuelcan en el texto escrito un complejo de ideas no muy bien organizado. No me refiero solamente a estudiantes en vía de formación. Muchas veces, las dificultades que enfrentan los estudiantes para comprender e interpretar algunos textos de estudio en sus áreas disciplinares surgen de debilidades estructurales semántico-comunicativas de los autores.

Y es que, cuando se está en el proceso de escritura de un texto, el pensamiento no deliberado fluye aceleradamente en un traslape sin límites. Si el escritor no logra domar ese potro cerrero, seguramente su texto se verá como un arrume o un reguero de ideas, quizá coherentes y cohesivos, pero de difícil digestión y recordación. Todo porque puede resultar ora

en extensos bloques de ideas extendidos en una o más páginas, u ora lo opuesto (como señala Cassany, 2007 p 61), fragmentado en pequeños trozos aislados (realmente, oraciones sueltas), de difícil cohesividad y coherencia. Tanto lo uno como lo otro dificultan un tanto la lectura productiva del texto.

/ En procura de estrategias /

El síndrome de la página en blanco del que hablan muchos escritores es síntoma de falta de planeación previa al proceso de escritura y puede ser causa de un texto no muy bien estructurado. Por eso, así como en la lectura se habla de tres momentos (prelectura, lectura y postlectura), en el proceso de escritura también, como todos los especialistas lo saben, hay tres momentos: pre-escritura, escritura y post-escritura (planificación, redacción y revisión, los llamaré Monné, 1998).

El primer momento, la pre-escritura, exige la conciencia del *tema* que se va a tratar; haber recogido de fuentes bibliográficas o de trabajo de campo gran parte de la información necesaria (en un proceso de escritura prolongado, normalmente continúa el acopio de información); de la *motivación* para escribir; de la *audiencia* imaginada; del *tipo* y *género* de texto que se va a producir. Estos elementos ayudarán a planear una estructura temática, u organización de las ideas y su distribución en el texto; y una estructura pragmática de la interacción con la audiencia en términos de adecuación sociolingüística, de los posibles actos estructuradores (introducción, desarrollo, conclusión), actos formatizadores (tipo: narración, descripción, exposición, argumentación...y género: ensayo, informe, reseña) y texturizadores (estructuras morfosintácticas y actos texto-funcionales: definición, contraste, ejemplo, cita...Ver texto *Desarrollo de estrategias de lectura* en este volumen). La recomendación para el escritor inexperto es hacer esta planeación de forma esquemática escrita. Por ejemplo, para este artículo que estoy escribiendo, un plan mínimo podría ser:

Tema: *escritura* (información: experiencia personal; varios autores referenciados).

Tipo: *expositivo* (predominante).

Género: *ensayo académico* (pedagógico).

Plan:

Temático (ideas generales; Modalidad; producción: dificultades, estrategias, estructura de párrafos).

Pragmático (adecuación sociolingüística: moderadamente técnico; actos: introducción, narración experiencial; desarrollo, comentarios, descripciones, explicaciones, sugerencias; conclusión: resumen mínimo, recomendación).

El segundo momento, la escritura exige concentración y paciencia para sopesar cada expresión y su relación con las demás. Escribir, mirar, replantear el rumbo del texto si es necesario, borrar, cambiar la perspectiva de alguna oración (activa, pasiva, pseudorreflexiva), modificar la puntuación y reacomodar las expresiones para su cohesión, cuidar el tono para que quede acorde con el tema y las intenciones de cada sección, etc. Tener cuidado de la coherencia y cohesión. Repartir el desarrollo en unidades subtemáticas y bloques de ideas (párrafos). Para los escritores inexpertos, la mayor dificultad surge de una mala planeación o de la falta de estructuración de párrafos.

El tercer momento, la post-escritura, exige al escritor tomar distancia de su propio texto y asumir su lectura como crítico externo y como corrector de estilo. La calidad de la post-lectura depende del grado de conciencia acerca de las estructuras lingüísticas y las textuales en toda su dimensión.

Pero entremos en materia y démosle una mirada al concepto y función del párrafo.

/ El párrafo¹ /

La base estratégica de la generación de sentido, la piedra angular de los textos escritos, es el párrafo. Y este, en la base de las diversas concepciones, es un objeto empírico en el que intervienen tres dimensiones sincréticas claramente discernibles: una espacial, una ideativa (ideológica, dirá Verón, 1970, 1971, 1993) y una pragmática. Examinémoslas con algún detalle.

Dimensión espacial de un párrafo

Los planteamientos de la Real Academia Española (1999, 2001), Blay (1969), Serafini (1998) y Cassany (2007) nos conducen a imaginar el párrafo como una especie de parcela en la página, demarcada y ligeramente distanciada de otras parcelas. Así, debemos suponer que, una superficial mirada a la página escrita, sin necesidad de leerla, nos permitirá percibir los diversos párrafos. Serían piezas de un diseño trazado sobre el papel o la pantalla del computador. O sea, visto así, un párrafo sería un simple asunto de diagramación, de distribución espacial de la página.

Todos los analistas del párrafo coinciden en aquello de que se empieza en una línea, con sangrado o sin él, concluye con un punto y aparte, y se separa de otros tales párrafos con un interlineado doble o algún otro recurso. Si se mira en esta simplicidad, el escritor inexperto simplemente partirá el flujo de su texto en cualquier parte y pensará que está lista la fragmentación del párrafo. Ya Cassany (2007, p 61) lo advirtió al notar que para muchos escritores el párrafo tiene más valor gráfico que semántico. Sobre este aspecto de lo semántico volveré más adelante.

1. Este artículo tiene todo qué ver con el publicado por Molano, Hoyos y Díaz (2010). Ellas me invitaron a revisar su texto y convinimos que yo lo haría como parte del equipo. Inicié y avancé bastante en su reescritura. Pero, soy lento para muchas cosas, especialmente para escribir, y me demoré en dar cumplimiento. Lógicamente, me excluyeron del grupo y publicaron el trabajo como lo habían escrito. Me quedé sin saber qué hacer con lo ya reescrito. Ahora creo conveniente compartir parte de esos «apuntes». Con la venia de las citadas autoras y con mis agradecimientos, procedo a soltarlos a la luz.

La descripción del punto y aparte como marcador de final del párrafo representa la tendencia general en los textos. Sin embargo, si observamos con atención la práctica de diversos escritores, notaremos que esto no siempre es así. Como los límites tienen que ver también con el contenido, el escritor puede concluir su párrafo con un signo de interrogación o en un signo de admiración o en puntos suspensivos, para orientar parcialmente el sentido del texto. El signo de interrogación puede integrar sentido de pregunta y finalización del párrafo. Por su parte, el signo de admiración puede operar como punto y aparte, en un párrafo que concluye con carga emotiva. Y los puntos suspensivos, cortan o suspenden la participación del escritor (o del sujeto de significación) en el párrafo, pero dejan abierta la idea. Desde luego, es obvio que estos signos «compuestos» incorporan puntos, y funcionan como tales al término de una expresión, sea intermedia o final de un párrafo.

Ante este hecho, cabe preguntarse si es posible apelar a otros signos que representen culminación de párrafo. Por ejemplo, ¿podrán emplearse los dos puntos? Aunque algún crítico ortodoxo dirá que no, por ser algo anómalo, atípico. Yo pensaría que sí podría ser, si recordamos que los signos de puntuación son marcas de generación de sentido. Podemos imaginar algún contexto en el que el escritor, consciente de la generación de algún sentido posible, desee hacerlo deliberadamente. Tal sería el caso de una expresión como: «No olvidemos el mandato de amor del Maestro Jesús:», donde el autor (a semejanza de lo que ocurre con los puntos suspensivos) corta su participación (marca su propio cierre de párrafo), con la intención de que el lector recupere unívocamente el mensaje: «Ámense los unos a los otros.»

Por otra parte, saliéndonos un poco de la ortodoxia académica, miremos lo que ocurre en el uso de los mensajes en el chat. Allí no falta quien termine un párrafo con el icono de una carita feliz... Estos iconos, como representación de gestos faciales, generan vagos sentidos emotivo-afectivos. Y si bien no son técnicamente signos de puntuación, pueden funcionar como tales; y, claro, también como punto y aparte, cuando no se escribe nada a su derecha.

No está de más decir que es totalmente inadecuado en el riguroso contexto académico marcar el final de un párrafo con algún emoticón. Pero si alguien, en cualquier contexto, apela a este recurso, no por eso su párrafo deja de ser párrafo.

Examinemos ahora el rasgo de la marca de inicio del párrafo. La Real Academia (1999) y Cassany (2007) apuntan hacia un deber ser diagramático: empezar el párrafo con línea sangrada (corrida hacia adentro del margen que siguen las demás líneas del texto).

Este formato podría pensarse como una norma o convención universal, masificadora de su uso, que quiere imponerse desde alguna autoridad académica o gubernamental... Como en el caso del «punto y aparte», encontramos que, en el rigor de los textos académicos, se sigue una ortodoxia en la configuración espacial del párrafo. Pero en el mundo de la creatividad, hay cierto grado de libertad para la recreación en su diagramación. Los escritores creativos, en su práctica, apelan a variados diseños del espacio «parrafal», y poco o nada se preocupan por «normas oficiales». Para ellos, así como la puntuación es generadora de sentido, el contorno delimitador del párrafo también puede serlo. Son comunes los diseños de párrafos con márgenes en bloque (sin línea inicial sangrada) y separados de los otros por interlineado doble. Asimismo, diseños de artes gráficas querrán producir párrafos cuyos bordes exteriores configuran formas geométricas (como triángulos, rombos, esferas, frutas, escaleras), o que se insertan en ellas. Y, en historietas gráficas (o comics), se muestran dentro de los globos de las viñetas.

Aquí lo que debemos tener en cuenta es que la diagramación de un párrafo –es decir, sus límites espaciales– es un acto de cortesía y empatía con el lector, porque le ayuda a evitar la fatiga que le generaría un texto sin estas divisiones. Y, a la vez, tiene como función facilitarle al lector la percepción de relaciones estructurales del texto y una aproximación primaria a algún contenido semántico unitario del escrito. Lo esencial, en todos los casos, es reconocer el párrafo como un bloque de expresiones claramente definido.

Examinemos ahora la dimensión ideativa de un párrafo.

Dimensión ideativa de un párrafo

Ya vimos que un párrafo es un objeto textual que ocupa un espacio definido en la página escrita. Ahora debemos mirar qué se inserta en ese espacio. Para todos los efectos, y sintetizando los planteamientos de la Real Academia (1999, 2001), Blay (1969), Llerena (1970) y Cassany (2007), podemos decir que

un párrafo está constituido por una unidad de pensamiento, sentido y sentimiento que puede constituir un texto autónomo e independiente tanto como tratar un aspecto particular dentro de un texto mayor. Es idealmente monotemático: en torno a una idea central, aglutina diferentes ideas en una clara relación de dependencia o subordinación de contenido.

Esta conceptualización nos ofrece un esquema básico para comprender la estructuración semántica abstracta del objeto. La concreción del esquema se realiza a través de los recursos semántico-comunicativos, las unidades estructurales significativas (oraciones y frases: lexicón y estructuras morfosintácticas), que ofrece la lengua. Discursivamente, el escritor selecciona sus unidades significativas, que representan ideas y actitudes psicosociales, portan información gramático-textual específica y aportan, individualmente y en conjunto, elementos orientadores de sentido(s) en el proceso comunicativo.

Si consideramos que un párrafo es un conjunto de constructos oracionales que expresan un contenido unitario y monotemático, un escritor deliberado puede optar por construir, según sus necesidades de significación y sentido, párrafos de una sola oración. De hecho, muchos de los llamados párrafos «de transición» y «de cierre de texto», frecuentemente tienen esta característica. Por ejemplo:

1. Dejemos por ahora el tema que traemos, y pasemos al siguiente.

2. *Examinemos ahora la dimensión ideativa de un párrafo.*

3. *Con estas afirmaciones cerramos definitivamente la discusión del problema.*

De igual manera, un autor puede decidir que una única palabra cumpla función de párrafo como unidad de pensamiento, sentido y sentimiento. En este caso, la palabra es PRO-oracional, es decir, en el discurso subyacente (mentalmente), tiene sentido oracional o, si se quiere, de enunciado. Por ejemplo, al concluir de narrar un hecho infortunado, el narrador decide escribir en una línea aparte:

4. *¡Lástima!*

Integrando las dimensiones espacial e ideativa

¿Cuál es, entonces, el fundamento para determinar el corte espacial en función de la dimensión ideativa (o de contenido) y de la generación de sentido de esos conjuntos llamados párrafos? Veamos. Algunos autores hablan de ciertas unidades superiores al párrafo e inferiores al texto. Serafini (1998) y Cassany (2007), por ejemplo, proponen que el texto se divide en apartados; estos, si así se requiere, en subapartados; y tanto aquellos como estos, en párrafos.

Examinemos este asunto. Un texto puede tomar la complejidad y la extensión que requieran la situación de comunicación y el discurso, en su totalidad, asumido por el autor. Entonces, podemos decir que un texto puede estar constituido por una sencilla palabra, como ¡Lástima!, o por cualquier número de palabras y de páginas escritas y hasta por un número teóricamente abierto, o infinito, de libros o de expresiones orales, libres o grabadas en medios electrónicos...si ese es el caso del texto.

Ahora bien, en la escritura deliberada, cultivada, el autor planea su discurso-texto, de tal manera que su(s) lector(es) encuentren el camino libre de obstáculos innecesarios para acceder, hasta donde eso sea posible,

a algún sentido (o algunos sentidos) que aquel propone. Para esto, el autor tiende a ceñirse a un esquema organizador del tema central, o eje temático, en torno al cual giran los temas satélites (subtemas o temas secundarios) del texto. De este flujo sistémico de las ideas surge la coherencia, es decir, la lógica interna del escrito.

Esta planeación puede conducir al autor a producir textos de variada extensión, según la complejidad temática del discurso. Veamos, como punto de referencia, tres casos específicos.

1. Un texto de una sola unidad de sentido, tal como una sola expresión (palabra, frase, oración), como ya vimos. O un tejido de un bloque único de ideas que se aglutinan coherente y cohesivamente en torno a una única idea nuclear, central o principal, sin extenderse mucho en contenido y en espacio físico. Al texto así constituido lo llamaremos *párrafo*.

Este tipo de textos de un párrafo único es común en la redacción de noticias, memorandos, cartas empresariales remisorias, comentarios sencillos, reseñas bibliográficas simples, definiciones enciclopédicas, resúmenes para revistas indexadas.

2. Un conjunto de párrafos que giran en torno de un eje temático central (o «tesis mayor»), y se conectan ideativamente entre sí. Cada párrafo, entonces, desarrolla un aspecto (o subtema) del eje temático central. A este tipo de escrito lo llamaremos *texto global o texto amplio*.

3. Un texto amplio en el que el desarrollo se profundiza analíticamente. El tema central mayor se descompone en una gama de temas satélites, y estos, a su vez, se profundizan analíticamente. Este proceso conduce a que cada tema satélite se desarrolle en conjuntos de párrafos que abarquen solidariamente los diversos aspectos involucrados en él. A este constructo textual de conjunto de párrafos (que puede ser unimembre, i.e. de un párrafo único) que desarrolla un tema satélite, lo llamaremos *apartado temático*.

Las estrategias de escritura (2) y (3) son propias de los informes, los alegatos jurídicos, los ensayos, los artículos, las crónicas, en fin, de los textos que requieran mayor elaboración y profundización en el desarrollo de los temas.

Veamos algunos ejemplos que permitan ver en concreto lo planteado.

Estrategia (1)

5.

En este documento se compendia la experiencia que tres profesoras de lengua materna han construido a lo largo de su actividad docente, en lo relacionado con el párrafo. Está estructurado en tres puntos. En el primero, ¿Qué es un párrafo?, se abordan elementos de orden teórico, que, a modo de referentes, sustentan la búsqueda de un concepto propio y eficaz a la hora de emprender la escritura con los estudiantes. Con este fin, se realizó un pequeño estado del arte sobre el estudio del párrafo, en el que se escogieron cinco autores, cuya experiencia en la didáctica textual es bastante amplia, y se indagaron a los pares de la Universidad Icesi. En el segundo, ¿Para qué sirve un párrafo?, se reflexiona acerca de la utilidad y la importancia del párrafo en la escritura de cualquier tipo de texto. En el tercero, ¿Cómo se puede enseñar a escribirlo?, se plantea una metodología para el trabajo del párrafo en el aula. [Molano y otras, 2010, p. 188]

Visto desde el contenido ideativo y la diagramación, este es un texto de un único párrafo. Es el *resumen* que encabeza la publicación de un artículo en una revista académica. Se agota en explayar la idea central: «Documento relacionado con el párrafo», expresada en la primera oración. Las ideas de «qué es un párrafo», «para qué sirve un párrafo» y «metodología de enseñanza del párrafo» son de apoyo directo (enumeración analítica) de la idea central.

Como puede verse, el texto amarra coherente y cohesivamente las ideas constitutivas y está marcado gráficamente como un bloque que empieza con una letra mayúscula y termina con punto final. Esa es la característica esencial de la estructura ideativa y gráfica de un párrafo.

Deberíamos ahora mirar algún texto ilustrativo de las estrategias de escritura (2) y (3), que en realidad son variantes del mismo proceso. Sin embargo, antes de examinar un ejemplo, se hace necesario ampliar el concepto de párrafo o, mejor, de *texto* en general.

Es claro que el párrafo, como unidad constitutiva de la estructura lógico-semántica de un texto específico, debe ser coherente y cohesivo con los otros párrafos (si los hay), tanto como con el mundo simbólico del contexto cultural (tal como lo advirtió Carlos E. Pérez, 2008, en sesión del Seminario Cervantes de la U. Icesi). Las unidades constitutivas de cualquier texto (oral o escrito) no solo se conectan intratextualmente entre sí, sino también intertextualmente con el universo semántico-comunicativo tanto del escritor como del lector. Es decir, se apoyan en la experiencia cognitiva (libreto, enciclopedia) y pragmática (accionar social...) del autor, para intentar la interacción con su lector previsto.

He adoptado el concepto de que un párrafo constituye una unidad de pensamiento, sentido y sentimiento. Para que tal unidad sea posible, se necesita un hilo conductor o lazo de amarre. A este hilo conductor lo hemos llamado de distintas maneras: eje temático, idea axial, idea nuclear, idea principal, idea central... A las ideas que se aglutinan en torno a la idea central las hemos llamado ideas secundarias, ideas de desarrollo, ideas de apoyo...

Si miramos con un poco de atención el texto ejemplo de estrategia (1), nos encontramos con que el eje temático es «*Experiencia de tres profesoras con el tema del párrafo*». El desarrollo del tema se centra en ese mundo del trabajo con el párrafo. Los aspectos particulares allí mencionados son las ideas secundarias que giran en torno de ese tema. El texto no sería coherente –o tendría sentidos dispersos– si el escritor mezclara mundos ajenos al escogido (por ejemplo, deporte: beneficios de la práctica de la natación). Por otra parte, pensamiento, sentido general y sentimiento de ese texto están íntimamente relacionados con la vida académica de las autoras: *la experiencia que tres profesoras de lengua materna han construido a lo largo de su actividad docente*, con lo que tal cosa significa en su contexto histórico-cultural.

Cabe anotar aquí que, según el tipo de texto, los buenos autores pueden expresar o dejar implícita la idea central. Pero esta, manifiesta u oculta, siempre actuará como garantía de coherencia. En los así llamados textos directivos (instrucciones, manuales), expositivos y argumentativos, que obedecen primariamente a un propósito intelectual más lógico y racional, la práctica muestra la conveniencia –necesidad comunicativa– de expresar la idea central. No hacerlo es someter al lector a un proceso de lectura que puede resultarle lenta y pesada o, aun peor, ahogarlo en un mar de ideas sueltas que no le permitan aproximarse al sentido que el autor intentó dar a su texto. En contraste, en los así llamados textos narrativos, expresar la idea central (al estilo de Cervantes en los títulos de los capítulos de *El ingenioso hidalgo...*) puede resultar en «economía de lectura» o en pérdida de interés por parte del lector. Será como llevarlo al tipo de lectura de titulares de prensa.

Ahora bien, al decidir escribir con la idea principal explícita, el autor, según el grado de tensión perceptual² que desee ocasionar al lector, puede optar por una de las siguientes estrategias de ordenamiento interno: 1) Párrafo deductivo. La oración principal, que es la más inclusiva, la de contenido más general, abre el párrafo. Luego vienen las oraciones secundarias –de menor alcance en su contenido– que explican, analizan, apoyan o desarrollan la idea central. Busca causar la menor tensión perceptual posible. 2) Párrafo inductivo. La oración principal aparece al final, cerrando el párrafo como una conclusión de las ideas secundarias (de alcance particular en su contenido) que se han consignado en el cuerpo del párrafo. Busca mantener una tensión perceptual bastante alta; pone en juego la capacidad de concentración del lector. 3) Párrafo inductivo-deductivo. Combina las dos estrategias anteriores: el párrafo abre con algunas ideas secundarias, luego plantea la idea central y concluye con otras ideas

2. Por «tensión perceptual» entiendo la intensidad del trabajo mental necesario del lector o interlocutor, para comprender el texto y generar sentido (interpretación y evaluación). Dicha nivel de tensión está ligado a la mayor o menor transparencia lingüística del discurso, pero también, en gran medida, a la agilización o dilación con la que el sujeto de enunciación desarrolla la trama de la información crucial de su discurso.

secundarias. Despierta un grado intermedio de tensión perceptual y, en ocasiones, puede confundir al lector menos experto.

Dimensión pragmática

Antes de ver un ejemplo concreto de «texto amplio», necesitamos introducir otro elemento: la dimensión pragmática. Un párrafo, como texto que es, intenta ser una unidad de pensamiento, sentimiento (o emoción), significación y generación de sentido. Es decir, como se plantea en Oviedo (1997, 2002), cualquier texto involucra ideas, actitudes y valores psicosociales, estrategias retóricas,³ realizaciones interactivas,⁴ recursos estilístico-lingüísticos, etc.

Cualquier texto es un constructo poliscópico⁵ y polifónico.⁶ Teje elementos heterogéneos: ideas, actos, actitudes psicosociales y formas lingüísticas y paralingüísticas. Va más allá de la conexión entre ideas. Es una propuesta lingüístico-discursiva que, como ya se ha planteado atrás, debe tomar en consideración al lector concreto o genérico al que se dirige el escrito. Todo encaminado a posibilitar la comunicación, es decir, la «negociación de sentido(s)» (Widdowson, 1978, 1984; Jorba et alii, 1998), la construcción del discurso como generación de sentido entre un YO y un TÚ (Charaudeau, 1983, 1994, 1995).

La propuesta de sentido por el escritor comporta un complejo de actos discursivos superpuestos: 1) Actos de significación resultantes de su juicio modal sobre la factualidad y valor de verdad de los eventos y condiciones existenciales representadas: aserciones, hipótesis, deseos, declaraciones

3. Son los principios organizadores del discurso que posibilitan el logro de los objetivos buscados por el sujeto de significación.

4. Es decir, actos de significación, estructuración, comunicación y texturización.

5. Incorpora una visión amplia de los mundos significados, y de perspectivas culturales, axiológicas, socioafectivas, espaciales, y temporo-aspectuales.

6. Recoge muchas voces-ideas presentes en la práctica cultural, que, generalmente, no reconoce como ajenas, porque no es consciente de ese hecho.

instituyentes. 2) Actos de estructuración del texto: introducción, desarrollo, conclusión. 3) Actos de comunicación, que buscan producir algún efecto en el interlocutor o lector, tales como informe, promesa, petición, mandato, pregunta, sugerencia, halago, instrucción, crítica. 4) Actos de texturización-formatización, tales como descripción, narración, instrucción; actos texto-nocionales tales, como definición, ejemplo, comparación, argumento, análisis, síntesis, paráfrasis, excurso (digresión).

La propuesta de sentido lleva, necesariamente, una carga intelectual-emo-tivo-afectiva del autor. Esta surge de la experiencia vivencial del autor con los diversos elementos involucrados en la producción del discurso-texto: el tema tratado; circunstancias históricas ambientales, sociales y personales del autor; y el destinatario del escrito. Tal carga da lugar al tono del texto.

En la práctica discursiva académica, priman los textos expositivos y argumentativos en las distintas áreas del conocimiento y del saber. En esos textos, los escritores normalmente asumen tonos disciplinares: filosófico, lógico, científico, pedagógico, jurídico, técnico. Igualmente, en todo tipo de textos, el autor puede apelar a un tono personal: rígido, crítico, amable, frío y distante, airado, humorístico, irónico, sarcástico, etc. Esos tonos son característicos de la trama pragmática y lingüística que articula el autor del texto, principalmente en el uso de actos de texturización, del vocabulario y las estructuras morfosintácticas.

Un texto amplio puede variar en tono de un párrafo a otro, de una oración a la siguiente. Son los matices que los escritores hábiles les imprimen a sus obras para romper la rigurosidad de la escritura canónica.

Un buen escritor, como constructor de sentido(s), igualmente, pone su propuesta al alcance del lector mediante elementos presentes en el texto, que le permitan a su sujeto interpretante inferir aquello que no está explícito (sí implicado), y que pueda ir más allá del horizonte trazado en el texto que tiene a la vista, como estímulo del proceso de intertextualidad.

Terminada esta ampliación del modelo teórico, tomemos, ahora sí, un ejemplo de estrategias de escritura (2 y 3), o producción de un texto amplio. Esta es una columna de Antonio Caballero, incluida y analizada por

Molano et alii (2010). Para facilitar el análisis, ellas numeraron cada uno de los párrafos (es decir, cada bloque visual diagramado por el autor). Usaré elementos elaborados por ellas, pero en el análisis que hago, se presentan algunas diferencias frente al análisis de mis colegas.

Estrategias (2) y (3)

6.

Esto de la cultura

Por Antonio Caballero

1. Hay muchas almas cándidas que piensan que nos mataríamos menos si hubiera más cultura. Y que hay que fomentar la educación y la cultura para que alcancemos la paz. Me parece que pensar así es tomar el rábano por las hojas. Nos matamos a causa de la cultura; y no porque esta nos haga falta.

2. Recuerdo, de los tiempos de mi adolescencia, una información de prensa que me... ¿me estremeció? No: mentiría si lo dijera. Pongamos que me llamó la atención, hasta el punto de que no la he olvidado. Se refería a ese nudo central del alma humana en el que la cultura y la muerte se entrecruzan intrincadamente para producir -¿más muerte? ¿Más cultura?-. Da igual: para seguir una y otra, una con otra, reproduciéndose en su entrelazamiento inextricable. Decía la información de prensa aquella, que en una taberna del centro de Bogotá, o, para ser más exactos, en una tienda, dos borrachos que tomaban aguardiente se enzarzaron en una discusión gramatical: la misma eterna discusión gramatical de los borrachos colombianos. Trataba, lo habrán adivinado mis lectores, sobre si se debe decir «*un vaso de agua*», o si la forma correcta es «*un vaso con agua*». La cosa pasó a mayores. El uno sacó cuchillo. El otro sacó revólver. Y, por lo que yo recuerdo, se mataron los dos, y tal vez resultó muerto alguien más que pasaba por ahí.

3. (Algo en mí -un pistolero cultural- me dice al oído que ha debido morir sólo uno de los tres: el repelente preciosista partidario del «*vaso con agua*». Pero dejó abundante descendencia. Si no hubiera muerto entonces, hoy estaría pidiendo que le colocaran agua en su vaso. Y la señora de la tienda, completamente desmoralizada ya en el

derrumbe cultural de Colombia, le estaría diciendo: «*Cómo no, vecino, ya le ubico su agua*»).

4. Si eso es así con la gramática, piensen ustedes cómo será con la religión, que es todavía más tercamente cultural.

5. Digo todo esto a propósito de lo que estamos viendo, a través de la televisión y la prensa, en la batalla de Nayab, en Irak, entre los *marines* norteamericanos y las milicias del Mahdí que siguen a un joven clérigo. Los combatientes muertos no se cuentan: simple carne de cañón, como lo han sido siempre. Pero tiembla el mundo entero ante la posibilidad de que alguna bala perdida, algún obús perdido, algún cohete perdido, alguna bomba de fragmentación perdida (todos ellos, como se ve, artefactos culturales), rasguñe en el zafarrancho los muros o las cúpulas de la mezquita de Alí, donde desde hace mil trescientos años está enterrado el yerno del profeta Mahoma. Las vidas humanas no importan. Importa ese vehículo de cultura –cultura religiosa, en este caso: pero la religión es sin duda la más alta y terrible forma de cultura– que es la mezquita de Nayab, santa para decenas de millones de musulmanes chiítas.

6. Algo muy parecido sucedió hace año y medio en Israel, en la basílica cristiana de la Natividad de Belén, donde se hicieron fuerte unas cuantas docenas de militantes de la Intifada palestina cercados por el ejército israelí. La sangre no importaba, pero ¿qué tal que un cañonazo dañara la Gruta Sacra donde nació el Redentor? Esa misma Intifada había empezado a causa de un gesto de índole cultural de Ariel Sharon, que entonces no era todavía primer ministro de Israel, y que violó deliberadamente la explanada de las mezquitas de Jerusalén para desafiar a los árabes.

7. Hasta un hombre tan limitado como el presidente George W. Bush interpreta los acontecimientos políticos a través de un prisma cultural, así sea involuntariamente, como el personaje de Molière que hablaba en prosa sin saberlo. Según él, el ataque que destruyó las Torres Gemelas de Nueva York de hace tres años iba dirigido contra la libertad de América. Es decir, contra un concepto cultural, y no contra un objetivo estrictamente militar. El World Trade Center era equivalente de la mezquita de Alí, o de la basílica de la Natividad.

8. La guerra misma, por supuesto, es un engendro cultural.
9. Porque la paz es un bien, sin duda. Y la cultura también, pero es otro muy distinto. Y confundir los dos es muestra de incultura. O, si se prefiere, de creación cultural. [Caballero, 2004]

Analícemos. El macroacto discursivo de Caballero está plasmado en nueve bloques visuales, es decir, en nueve párrafos. Cada uno de ellos plantea una idea y la desarrolla en mayor o menor grado de complejidad que los otros. Unos agotan su tema dentro de sus límites diagramáticos particulares: constituyen un apartado temático simple; otros desarrollan parte del tema satélite y se complementan con otro(s) párrafo(s): son constituyentes de un apartado temático complejo. Son apartados temáticos simples los párrafos [1] y [4]; constituyen apartados temáticos complejos los conjuntos de párrafos [2, 3], [5, 6, 7] y [8, 9]. Los nueve párrafos, entonces, conforman cinco apartados temáticos en el texto global.

Podemos postular que el plan ideativo mínimo esencial del texto es:

Estructura	Idea nuclear	Párrafos
Eje temático central	Violencia-cultura	
	Nos matamos a causa de la cultura	1
	Riña fatal por discusión gramatical	2+3
Temas satélite	Religión y política, causa cultural de combates	5+6+7
	Guerra, engendro cultural	8
	Paz y cultura, bienes inconfundibles	9

Nótese que el párrafo 4 no aparece en esta tabla. Esto se debe a que este es un elemento retórico de transición entre la primera parte del desarrollo (*riña fatal por discusión gramatical*) y la segunda (*religión y política, causa cultural de combates*).

A partir de esta estructura, el escritor elabora sus ideas concretas y establece las relaciones lógico-semánticas entre ellas. Urde su pensamiento expresando lingüísticamente su posición frente a un conjunto de hechos violentos de los que él tiene conocimiento por información de los medios, y presume que sus lectores también lo tienen (al menos de los más recientes y más comentados en ese momento de agosto de 2004).

En el empleo de los recursos verbales, el autor realiza una serie de actos de significación, la casi totalidad de los cuales es de aserción, es decir, compromete el valor de verdad de lo expresado, afirma su factualidad. En algunos casos aparecen otros actos de significación, como la conjetura en el párrafo 3, («*Si no hubiera muerto, hoy estaría pidiendo que le colocaran agua en su vaso*»); el mandato en el párrafo 4 («[...] *piensen ustedes cómo será con la religión*[...]»); y la prefiguración (aunque en voz ajena, o idea de otros) en el párrafo 5 («[...] *la posibilidad de que alguna bala perdida, algún obús perdido, [...] rasguñe en el zafarrancho los muros o las cúpulas de la mezquita de Alí, [...]*»).

Organiza su texto de tal manera que el lector siga el desarrollo del discurso en una transición amigable. Son sus actos estructuradores: introducción al tema, en el párrafo 1; desarrollo del discurso en los párrafos 2, 3, 4, 5, 6, 7; y conclusión, o cierre, del ensayo, en los párrafos 8 y 9.

A través de toda la columna, cada expresión prolonga un gran acto de comunicación: crítica a la «cultura» de violencia, que concluye con un intento de explicación con el que busca dejar sentado, como enseñanza, el principio «garante» de sus argumentos (Toulmin, 1958). Quizá el autor no busque adeptos para su tesis; puede ser que ni siquiera esté convencido del punto de vista que desarrolla. Lo más probable es que escribir ese ensayo haya sido un ejercicio intelectual lúdico. Lo cierto es que, en su papel de columnista, seguramente quiera hacer pensar al lector, inquiete-

tarlo acerca del problema de la violencia. En cuanto al acto de explicación (enseñanza) con el que cierra, quiere significar un sabor de confusión ideativa, dado el manejo ambiguo del término cultura(l) en el escrito.

Dentro de cada párrafo, realiza actos de texturización texto-nocional que ayudan a la cohesión del escrito. Por ejemplo, en el párrafo 1, cita un lugar común, lo critica, y plantea la tesis que quiere sustentar: «*Nos matamos a causa de la cultura; y no porque esta nos haga falta*». Tesis que, en realidad, es la antítesis del lugar común citado. En los párrafos 2, 5, 6 y 7, presenta sus argumentos de respaldo de la tesis central. Son ejemplos de hechos violentos, y opiniones e interpretaciones de ellos con fuertes nexos con la tesis. En el párrafo 3, formula un comentario sobre posibles secuelas de lo narrado en el 2. En el párrafo 4 establece la transición entre los apartados temáticos [2, 3] y [5, 6, 7]. Y en los párrafos 8 y 9, consigna opiniones.

Y surge el manejo de los tonos. Por ejemplo, en el párrafo 1, se entremezclan varios: crítico (*almas cándidas*); sarcástico (*pensar así es tomar el rábano por las hojas*); serio (*Nos matamos a causa de la cultura...*); e irónico (por el valor polisémico de la palabra *cultura*). A lo largo del ensayo priman los tonos crítico y sarcástico.

Ahí están, en esencia, los elementos de generación de sentido que llevan al escritor a utilizar diversas estrategias retóricas, en las que está incluido el manejo lingüístico, para dar la forma que le da a su texto. La negociación de sentido(s) por parte del lector depende de su competencia lingüístico-discursiva; es decir, no solo de su conocimiento del idioma y de sus destrezas comunicativas, sino, además, de su visión del mundo (enciclopedia).

/ A manera de cierre /

Función epistémica-intelectual de la escritura

Nuestras ideas no se perfilan significativamente sino cuando enfrentamos el acto discursivo. En otras palabras, la comunicación oral o escrita obliga a pensar en términos lingüísticos. Según el grado de conciencia del sujeto de significación, ese pensamiento comunicable se expresa con mayores o menores orden, claridad y precisión.

El texto oral es eficiente en la inmediatez del diálogo, en el que la negociación de sentido(s) se apoya tanto lingüística como paralingüísticamente. Pero mucho de lo que allí se plantea, según el nivel de dificultad y complejidad del tema, tiene corta vida en la memoria, y se pierde, si no es grabado en algún medio electrónico o magnetofónico o consignado por escrito. Esto se debe, en gran medida, al desorden en que se producen las ideas y a la imperfección de los enunciados. Lo que puede acarrear dificultades sociales (por ejemplo en transacciones comerciales, jurídicas, familiares, afectivas) por incomprensiones en el sentido de lo expresado.

Ahora bien, el pensamiento crítico, el conocimiento, el entendimiento y los saberes, que son la esencia del trabajo académico, pueden ocurrir dentro de la oralidad. De hecho, muchos de los saberes que manejan las diversas culturas se han alcanzado a través del discurso oral. El problema está en que la oralidad nos limita la posibilidad de profundizar en el conocimiento, revisarlo, romper los límites de los saberes acumulados, y construir nuevos conocimientos. Para salvar tales limitaciones, entonces, se hace indispensable el texto escrito, la escritura.

Estamos hablando, desde luego, de una escritura rigurosa. De esa que obliga a poner orden crítico en la visión discursiva. Una que exige del escritor ciertas *competencias* (saberes y saber hacer) en su campo de interés y, desde luego, apertura mental, inquietud intelectual y voluntad de crecer en su competencia lingüístico-discursiva.

Hilando un poco a la luz de algún planteamiento de Van Dijk (1995), puedo afirmar que un proceso de escritura de tales características ayuda a la maduración cognitiva del escritor, por varias razones. Primero, porque se ve forzado a pensar y delimitar el tema central. Formularse las preguntas iniciales a las que va a dar respuesta. De este paso depende la economía de su esfuerzo de documentación y planeación. Segundo, porque debe dar forma precisa a la idea central de su texto. Este acto de entendimiento determina el rumbo de la argumentación (es decir, la orientación del sentido), la extensión y alcance cognitivo del texto. Tercero, porque debe planear las ideas satélite que va a elaborar. Debe desarrollar su pensamiento sistémico, que le permita dar una visión integrada de su texto. Mirar el todo y las partes; captar las relaciones de las partes con el todo y de las partes entre sí. Cuarto, porque en el proceso de escritura debe evaluar cada paso en términos de amplitud analítica de cada idea y facilitación de la síntesis a sus lectores. Evaluar la calidad de sus expresiones, la precisión de sus ideas, la fuerza de sus argumentos, la coherencia, la cohesión y todos los aspectos estilísticos adecuados al propósito. Quinto, porque al revisar lo expuesto deberá ser autocrítico de las fortalezas, debilidades, vacíos en pensamiento, entendimiento y conocimiento del tema que maneja. Esto ha de conducirlo a replantearse el asunto y refinar su saber sobre el tema o establecer una ruptura con los saberes disciplinares. Sexto, porque en este proceso desarrolla su competencia de escritor-lector. Descubre y asimila estrategias y técnicas que le permitirán enfrentar tanto la producción de sus textos como la generación de sentido al leer textos ajenos.

Por otra parte, el que quiera más razones de la maduración cognitiva del escritor en un proceso riguroso de escritura agregue un poco de reflexión a la función emotivo-afectiva de la escritura académica y, sobre todo, de la escritura creativo-expresiva: poesía, crónica, cuento, novela.

Por ahora, aquí dejo en reposo mi pizarra y mi gis. Mis ganas y mi almohadilla seguramente volverán a recogerlos...

/ Referencias /

- Blay, A. (1969). *Lectura rápida*. Barcelona: Iberia
- Caballero, Antonio. (2004). Esto de la cultura, *Semana, 29 de agosto*. <http://www.semana.com/opinion/articulo/esto-cultura/67762-3>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1990). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Editorial Grao
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Colección Argumentos. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1997). *Enseñar lengua*. 2ª edición. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Aflar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et Discours. Eléments de Sémiolinguistique (Théorie et Pratique)*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (1994). «Entrevista», en *Lenguaje 21*, pp. 4-17. Cali: Universidad del Valle .
- Charaudeau, P. (1995). «Une analyse sémiolinguistique du discours», en *Langages 117*, pp. 96-111. Paris : Larousse.
- Deane, P. et al. (2008). *Cognitive models of writing: writing proficiency as a complex integrated skill. [Research report]*. Princeton, N. J.: Educational Testing Service. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-55.pdf>

- De Saussure, Ferdinand. (1916). *Cours de linguistique générale*. Edición en español, 1945, Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En Cole et al, *Syntax and semantics 3: Speech arts*, pp 41-58. Cambridge, Mass.: Elsevier Inc.
- Jorba, J., I. Gómez y A. Prat. (1998). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Llerena. (1970). Manual de retórica estructural práctica. Tomos I y II. Medellín: Universidad de Antioquia
- Molano, L., Hoyos, L. E. y Díaz, A. M. (2010). Experiencias pedagógicas con el párrafo. En *Entramado 6 [1]* 188-199. Cali: Universidad Libre
- Monné Marsellés, Pilar. (1998). La escritura y su aprendizaje. En Mendoza Fillola, Antonio (Coordinador). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Oviedo, T. N. (1997). *Hacia una base semántico-comunicativa para la gramática*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Oviedo, T. N. (2002). Gramática y comunicación. En *Lenguaje 29-30*, pp. 131-145. Cali: Universidad del Valle, ,
- Oviedo, T. N. (2003). Abra la boca... En *Lenguaje* N° 31, pp. 7-23. Cali: Universidad del Valle
- Oviedo, T. N. (2007). La lectura en los cursos de Comunicación Oral y Escrita, en *Leyendo en Babel*. Colección «El árbol de las garzas», N° 1, pp 103-112. Cali: Universidad Icesi
- Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.

- Serafini, M. T. (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Toulmin. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press
- Van Dijk, T. A. (1995). Macroestructura Semántica. Conferencia No. 2. Estructura y Funciones del Discurso
- Verón, E. (1970). Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. Primer Simposio argentino de semiología; Buenos Aires, Octubre 30-Noviembre 2, 1970. Publicado en: *El proceso ideológico* (Obra colectiva). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.
- Verón, E. (1971). Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política, en Verón y otros, *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Widdowson. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press
- Widdowson. (1984). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press

Cuando leemos...

[notas para una reflexión de mis estudiantes de primer semestre]

A lo largo de los años, hemos desarrollado diversos hábitos de lectura. Algunos facilitan el proceso, en tanto que otros lo entorpecen. Pero, claro, como hábitos que son, normalmente no tenemos plena conciencia de lo que hacemos y nos acontece. Para «mejorar» nuestro rendimiento en la lectura, es conveniente y necesario reflexionar y hacer conciencia acerca de para qué leemos y qué estrategia general aplicamos en cada caso, qué entendemos por leer, en qué niveles de profundidad enfrentamos la lectura y, adicionalmente, hacernos conscientes de las condiciones ambientales y de nuestras acciones y omisiones que enmarcan y constituyen nuestros procesos personales de lectura. Así podremos corregir los aspectos negativos y sacar partido de los que nos favorecen.

/ Para qué leemos y cómo lo hacemos /

Cada circunstancia de la vida nos lleva a abordar los textos escritos de una manera diferente. Podemos leer, por ejemplo porque necesitamos *información*, buscamos *recreación*, debemos realizar alguna *evaluación* de un trabajo escrito, nos embarcamos en algún proceso de *aprendizaje* o alguien nos solicita ayuda con la *corrección de estilo* de algún texto.

Cuando necesitamos información, esta puede ser puntual, como el número telefónico o la dirección de un establecimiento, el nombre de un personaje, en fin, un dato particular, hacemos una revisión ágil y concreta del directorio telefónico o del artículo o libro con los ojos puestos en ese dato buscado; lo demás lo pasamos por alto. A este modo de lectura lo conocemos como scanning. Si la información que necesitamos es una idea global acerca de un asunto complejo en un texto extenso, hacemos una revisión rápida, atenta y general del texto, tomando en cuenta las ideas nucleares (oraciones principales, o frases organizadoras) de los puntos básicos. A este modo de lectura muchos lo conocemos como skimming.¹ Y si lo que requerimos es información parcial, frente al texto entero, hacemos una revisión rápida, atenta y saltándonos información que no nos parece importante. A este modo de lectura lo conocemos como skipping.

Cuando leemos por recreación, como cuando leemos una novela, o por matar el tiempo en alguna circunstancia de espera (por ejemplo, tomamos una vieja revista en la antesala de una consulta médica), según el estado de ánimo, hacemos cualesquiera tipos de lectura de los mencionados.

Si se trata de la evaluación de un trabajo escrito, hacemos una revisión del texto en su totalidad, de manera lenta, detallada, analítica y en vaivén (nos desplazamos hacia adelante y volvemos atrás para establecer fortalezas y posibles debilidades en el desarrollo del texto). Es una lectura intensiva.

Cuando leemos en nuestros procesos de aprendizaje, hacemos una lectura semejante a la anterior. Pero agregamos confrontación de ideas, la búsqueda de una síntesis (es decir, la integración de distintos puntos de vista en un todo coherente), la posibilidad de aplicación de las ideas en algún mundo, apelamos al papel y al lápiz para hacer esquemas y dibujos o cálculos, e intentamos integrar la información nueva a nuestra estructura cognitiva previa.

Y si se trata de corrección de estilo, revisamos el texto en su totalidad, letra por letra, palabra por palabra, frase por frase, oración por oración,

1. Muchos autores no hacen diferencia entre skimming y skipping. Solo reconocen skipping.

conector lógico por conector lógico, signo de puntuación por signo de puntuación...Es, en otras palabras, una revisión detallada en estructura, forma y contenido, para poder hacer las sugerencias necesarias de pulimento del texto.

Estas son circunstancias y maneras de abordar los textos escritos. Tomemos ahora los procesos de lectura.

/ Qué es leer /

Empecemos por recordar que *leer es generar sentido(s) a partir de un texto dado; es, para todos los efectos prácticos, producir en nuestra mente un texto interpretante del original leído*. El asunto es cómo llegar a esa producción. Veamos.

El texto que leemos nos entrega una propuesta de significación que apunta a algún sentido o cadena de sentidos. Esto quiere decir que, en él, el autor representa en signos lingüísticos estados de cosas, es decir, acontecimientos y condiciones existenciales de objetos y situaciones con los que construye un objeto conceptual complejo en una red de ideas generalmente coherente. Esa es la propuesta de significación. Detrás de ella, está la motivación que tiene el autor para escribir. Esta reviste dos facetas: a) una *causa* o *porqué*. Algo «dado», presente, le inquieta y lo impulsa a escribir (tal como ocurre en el discurso oral). Este «algo» puede ser, por ejemplo, su curiosidad frente a algún objeto empírico (de la realidad «objetiva» material y social) que él no comprende bien o que siente problemático; o quiere dar a conocer su punto de vista sobre alguna situación; o quiere expresar su estado de ánimo o emociones. b) Una *finalidad* (*para qué*). Con la producción del texto, independientemente de su posible publicación, hay algo «buscado», futuro, deliberado y consciente o no. Esto puede ser la satisfacción de su inquietud o su pulsión, tal como la construcción de un objeto epistémico descriptivo y explicativo del objeto empírico que lo inquieta o la solución del problema

que lo incomoda o un poema. Con frecuencia (en textos expositivos) el autor hace explícita en el texto su motivación (pero puede no hacerlo). De todas maneras, esta determina el género literario y clase predominante de texto que produce: expositivo, narrativo, directivo... Por otra parte, con la representación de estados de cosas, realiza ciertos actos de texturización (dar textura), como organizarlo en introducción-cuerpo-conclusión, narrar algún evento, describir un objeto y analizarlo, definir un concepto, presentar un ejemplo, sustentar un punto de vista, hacer una comparación. En pocas palabras, el propósito y los actos son orientadores del sentido al que el autor apunta en su texto.

Es importante recordar que los textos que leemos han sido producidos por autores que están distantes de nosotros en el espacio y en el tiempo, en mayor o menor grado. Cada autor escribe su texto en unas circunstancias socio-históricas y lengua específicas, teniendo en mente algún destinatario particular o general. Para su producción, apela a su experiencia integral, o visión del mundo, sea esta una concepción ingenua o racional o científica, en tanto que experimenta algún estado emotivo-afectivo. Todo esto determina la forma lingüístico-discursiva del escrito, que tiene sentidos más o menos claros para los destinatarios que comparten las circunstancias socio-históricas del autor. Muchos textos escritos hace cientos y miles de años, en otras culturas y en otras lenguas, nos llegan como traducciones a nuestro idioma actual, pues de otra manera no llegarían a nosotros.

Así, el desfase de sentidos entre el propuesto por el autor y el producido por nosotros se hace complejo, pues nosotros generamos sentido, igualmente, con toda nuestra experiencia cognitiva y nuestras estructuras emotivo-afectivas. Por eso tendemos a darles sentidos acordes con nuestro mundo cognitivo actual, distante del autor lejano en espacio y tiempo.

En esto de la captación de sentidos propuestos por el autor, cabe recordar las posibilidades de libertad que tenemos los lectores: cuando los textos son de ficción o poéticos, tenemos plena libertad de echar a volar nuestra imaginación para «recrearlos». Pero si son científicos, técnicos, filosóficos, académicos... antes de generar nuestros sentidos acerca del

asunto, estamos obligados a recuperar el sentido unívoco que ese tipo de discurso tiene para la respectiva comunidad científica, técnica o filosófica.

Veamos ahora, de manera sucinta, qué es leer bien o generar en nuestra mente un texto interpretante del texto leído. Para todos los efectos, esta es una operación compleja que atraviesa cinco niveles de acción mental:

Reconocimiento de la grafía

Identificamos sin duda alguna las secuencias de letras como palabras y expresiones de un idioma determinado, y captamos el texto como portador de discurso en esa lengua. Si nosotros, hablantes de castellano, no sabemos mandarín o hebreo o árabe o cualquier idioma diferente a nuestra lengua, al encontrar un texto con caracteres como los de ellos, presumimos que es un texto escrito en alguna lengua, pero, al no poder identificarla, no habremos satisfecho este nivel básico de la lectura. Por ejemplo, ante esta cadena de signos gráficos,² alguien que no sepa qué es podría preguntarse si es un texto escrito en alguna lengua y, si lo es, qué mensaje puede estar expresado en él; o si se trata de algún diseño ornamental para una cenefa o para el cinturón de un karateca:

המל, תושעל ךירצ דוע ינא המ, םייחב יתישע המ. שפנ ןובשח ןימ תושעל יתקפסה וליפא
ימצעל יתחטבהו םימיוסמ םירבד לע יתרעטצה. תרחא אלו רכ יתישע

Pero ante un objeto como el siguiente, un hablante de lengua castellana inmediatamente reconocerá que es un texto escrito en su lengua y que contiene un mensaje que él puede leer:

Seguramente ustedes recuerdan el final de la parábola del hijo pródigo que Jesús de Nazareth les dirigió a los Fariseos y maestros de la Ley. Aquella historia en la que el menor de los dos hijos de un señor

2. Copiado de un texto bíblico en internet.

hacendado muy adinerado le pide a su padre que le entregue su herencia, la toma y se va a darse la gran vida. Malgasta todo, queda en la miseria y pasa por situaciones humillantes. Decide, entonces, volver a casa, arrepentido, y pedir perdón a su padre.

Comprensión

Entendemos la información contenida en el escrito en términos de un mundo de construcción semántica (cotidianidad, academia, ciencia, ficción) que representa estados de cosas; captamos las ideas dadas (el tema central y las ideas que lo desarrollan); esquematizamos la macro-estructura del texto (el «meollo» del escrito, por así decirlo); identificamos o nos aproximamos a identificar la motivación del autor, sea porque la hace explícita o porque la inferimos a partir de los datos; reconocemos los actos que le dan forma al texto (i.e. lo que, con las diversas expresiones, hacen el autor o el sujeto de significación –aquel a quien se atribuye el escrito o ideas citadas–). Y con esto, según el tipo de texto, descubrimos o bien el objeto empírico del autor y su construcción de un objeto epistémico, o problema y solución, o punto de vista o estado emocional... Todo confinado a lo dado en el texto leído. Veamos, como ejemplo, la parte de desenlace de la parábola del hijo pródigo:

« 22 [...] el padre dijo a sus siervos: Sacad el mejor vestido, y vestidle; y poned un anillo en su mano, y calzado en sus pies. 23 Y traed el becerro gordo y matadlo, y comamos y hagamos fiesta; 24 porque este mi hijo muerto era, y ha revivido; se había perdido, y es hallado. Y comenzaron a regocijarse. 25 Y su hijo mayor estaba en el campo; y cuando vino, y llegó cerca de la casa, oyó la música y las danzas; 26 y llamando a uno de los criados, le preguntó qué era aquello. 27 Él le dijo: Tu hermano ha venido; y tu padre ha hecho matar el becerro gordo, por haberle recibido bueno y sano. 28 Entonces se enojó, y no quería entrar. Salió por tanto su padre, y le rogaba que entrase. 29 Mas él, respondiendo, dijo al padre: He aquí, tantos años te sirvo, no habiéndote desobedecido jamás, y nunca me has dado ni un cabrito para gozarme con mis amigos. 30 Pero cuando vino este tu hijo, que ha consumido tus bienes con ramera, has hecho matar para él el becerro gordo. 31 Él entonces le dijo: Hijo, tú siempre estás conmigo, y todas mis cosas son tuyas. 32 Mas era necesario hacer fiesta y regocijarnos,

porque este tu hermano era muerto, y ha revivido; se había perdido, y es hallado». [<http://www.bibliacatolica.com.br/biblia-latinoamericana/evangelio-segun-san-lucas/15/>]

Al leer el texto en sí mismo, comprendemos que es del género literario, predominantemente narrativo. Percibimos la motivación: la causa es que a los fariseos y los maestros de la Ley no les agradaba que Jesús interactuara con publicanos y pecadores; la finalidad es hacer que ellos entiendan la conducta de Jesús a la luz de su naturaleza y estructura espiritual. Nos damos cuenta de que Jesús es el sujeto de significación al que el autor, San Lucas, atribuye la parábola. Identificamos el objeto empírico al que Jesús, se refiere: una familia patriarcal acaudalada, cuyos miembros asumen actitudes, comportamientos y valores diferentes; en ella se destacan las relaciones económicas y socio-afectivas del padre con sus hijos. Además, dado el contexto histórico y la construcción analógica de la parábola, sabemos que el objeto epistémico es la «relación comprensiva de Dios (padre bondadoso) con sus criaturas». Captamos los estados de cosas como la existencia de una gran hacienda con siervos y criados; acontecimientos específicos realizados por los personajes, y los estados emotivo-afectivos del padre y de los hijos; seguimos los actos interactivos.

Todo eso es lo que encontramos dado en el texto.

Interpretación

Captamos el sentido buscado por el autor y hacemos inferencias personales, más allá del sentido interno del texto, en cuanto a lo que aquel quiso decir; descubrimos ideas implícitas y nos aventuramos a producir una significación que no está explícita en el texto; a partir de los tonos, descubrimos ciertas intencionalidades ocultas; relacionamos las ideas expuestas en el escrito que leemos, con experiencias nuestras y con ideas propias y ajenas. Para ello es importante alguna información biográfica pertinente del autor, de su visión del mundo, de las circunstancias históricas de la producción del texto...

Ante la parábola, podremos inferir el sentido de una profunda crítica de Jesús a la discriminación socio-religiosa en su pueblo, causada por el fanatismo de los maestros de la Ley de Moisés. Con ella, busca cambiar la imagen religiosa de un dios implacable con quienes incumplen la Ley, a una imagen del dios comprensivo y misericordioso. Se destacan su conocimiento de la condición humana (debilidades, temores, esperanzas) y su capacidad de llegar a los discriminados con un discurso sencillo de fácil comprensión y aceptación. Es una propuesta que subvierte el orden de fanatismo controlador de los sumos sacerdotes.

Crítica del texto

Evaluamos la propuesta presentada por el autor; confrontamos el escrito con lo que nosotros conocemos del tema, bien sea por experiencia personal, por reflexión o por información que recibimos de terceros (otros pensadores y expertos en el asunto).

Ante el texto, y desde el punto estrictamente humano, podríamos pensar, con algunos guardianes de la «moral y las buenas costumbres», que este planteamiento de Jesús es inadmisibles, pues les da alas a muchos miembros de la comunidad para desbocarse en sus conductas reprochables, y esperar que, con una manifestación de arrepentimiento, todo les será perdonado. Por otro lado, conocedores de la condición humana, de todas las pulsiones y pasiones que se agitan en nosotros, podremos ver el texto como una lección de relaciones humanas: cada ser toma sus decisiones, asume la consecuencia de sus actos y, si cae en conductas autodestructivas o perjudiciales para los demás, podrá trabajar en reconstruir ese mundo y aspirar al apoyo de quienes lo rodean.

Ahora bien, desde el punto de vista religioso, los ateos dirán que estos son cuentos sin sentido, pues no existe un dios. Los agnósticos dirán, igualmente, que la parábola es un estado ficcional, pues la naturaleza y la existencia de Dios no son accesibles para el entendimiento humano. Y los creyentes tomarán la parábola como una clara demostración del reino de Dios: es la fe.

Producción

Hasta aquí, hemos trabajado sobre el texto dado, el sentido propuesto por su autor y la elaboración de sentidos por los lectores. Y el proceso «concluye» en la discusión, la elaboración de pensamiento sobre lo leído, articulación con los saberes previos o modificación de ellos, y la producción de un texto (mental, icónico, oral o escrito) inspirado en lo leído y trabajado. Pero este tipo de lectura no se queda ahí: tiene la particularidad de estimular el pensamiento en relación con muchos otros temas de nuestra vida que, seguramente nos interesan.

Aquí, por ejemplo, a la luz de las visiones críticas anteriores y ante los distintos hechos del país (corrupción, desinformación política, discriminación variopinta), podríamos debatir oralmente sobre cómo vemos alguna de las situaciones que surgen en los distintos grupos ideológicos de Colombia y escribir un breve ensayo acerca de ella. ¿Castigo ejemplarizante o arrepentimiento y reparación: para los criminales de cuello blanco, para los insurrectos, para los militares y paramilitares? Esa tarea, sin embargo, la dejo a los tantos jóvenes escépticos que dan la espalda a los problemas del país y dejan todo en manos de gente no siempre bien intencionada, que piensa y actúa solamente para su propio beneficio.

Bien. Volvamos ahora sobre asuntos materiales.

/ Ambiente y acciones de la lectura /

Un lector juicioso se concentra en sus textos como si penetrara en un mundo virtual distante del entorno material en el que se encuentra. Este es el estado ideal para la lectura como acción de aprendizaje, es decir, para el estudio. Para lograr tal estado, cada uno de nosotros ha desarrollado sus estrategias y técnicas. Las preguntas que aparecen a continuación intentan ayudarle a usted a hacerse consciente del mundo en que se siente cómodo para su máxima concentración en su proceso de lectura. Son para que, en su completa privacidad, haga su reflexión.

Ambiente

1. ¿En qué sitio (casa, Universidad, otro) me siento más cómodo y me concentro con más facilidad?
2. ¿Cómo me afectan: iluminación, ventilación, temperatura ambiental, ropa que tengo puesta?
3. ¿Qué posición corporal es mi predilecta para leer?
4. ¿Hay sonidos que me ayudan o me perturban?
5. ¿Qué horas del día o de la noche favorecen mi lectura o la dificultan?
6. ¿Leo mejor solo o en compañía?

Acciones de lectura

1. En líneas generales, ¿puedo decir que soy un lector asiduo?
2. ¿Por qué y para qué leo?
3. ¿Qué géneros y temas me agradan o desagradan?
4. Cuando leo, ¿llego hasta el final del libro aunque éste no me guste?
5. Siempre, algunas veces, nunca
6. ¿Con frecuencia confundo letras y leo mal las palabras?
7. ¿Caigo en la cuenta cuando me he equivocado? ¿Por qué sí o no?
8. ¿Puedo leer con agrado y facilidad cualquier tipo y tamaño de letra, y páginas con cualquier diagramación?
9. ¿Comprendo mejor un texto cuando leo rápido o lentamente?
10. ¿Soy consciente de qué comprendo y qué no comprendo, y de por qué sí o no comprendo?
11. ¿A veces dudo de que haya comprendido algo? ¿Cómo resuelvo mi duda: releendo, consultando a alguien o leyendo otro libro o documento sobre el tema?

12. Si consulto con un profesor, ¿cómo formulo mi duda?
13. ¿Lo que no comprendo tiene que ver con mi concentración, con el estilo del autor (que puede ser confuso), con mi desconocimiento del tema, con mi dificultad para conectar las diversas ideas entre sí, con palabras desconocidas por mí? ¿Cómo resuelvo mi problema de falta de comprensión?
14. ¿Comprendo las ideas dentro del contexto planteado en el escrito o lo entiendo según mi manejo del idioma en mi vida cotidiana? ¿Qué consecuencias tiene cada caso?
15. ¿Diferencio entre lo que es central e importante y lo que es marginal y secundario?
16. ¿Capto una visión de conjunto o un agregado de ideas (muchas veces inconexas)?
17. ¿A lo que comprendo, le doy sentido a través de la inferencia o proyección de las ideas, o me quedo con lo que está explícito en el texto?
18. Cuando leo «en serio», ¿me detengo a reflexionar sobre la validez de algún planteamiento? ¿Doy por sentado que el autor tiene toda la razón? ¿Soy consciente de mi acuerdo o desacuerdo?
19. Si dudo de la validez de una afirmación o tesis, ¿qué hago? ¿Busco argumentos para invalidar tal tesis? ¿Me remito a otro autor que tenga otro punto de vista o una visión complementaria? ¿Consulto con un profesor o con alguien conocedor del tema? ¿Cómo expreso mi duda y trato de resolverla?
20. ¿Leo el texto exhaustivamente o paso por alto algunas secciones? ¿Por qué hago lo uno o lo otro?
21. ¿Puedo escribir, a partir de lo que leo, un resumen (al estilo de los «abstracts» de las revistas especializadas)? ¿Puedo hacer un cuadro sinóptico o un esquema o un mapa de ideas?
22. ¿Lo que leo me estimula para pensar independientemente? ¿Me formo una visión del tema articulada con mi conocimiento previo?
23. ¿Escribo o discuto con alguien más acerca de lo que el texto ha provocado en mi mente?

De español a comunicación oral y escrita: evolución de un curso

/ Introducción /

Propios y extraños han pensado que los colombianos somos hablantes cuidadosos de nuestro idioma castellano. Con frecuencia se oye decir que «en Colombia se habla el mejor español del mundo». Desde el punto de vista científico, esto no pasa de ser un juicio de valor, pues todas las variantes sociolingüísticas son igualmente eficientes para las prácticas interactivas de sus usuarios. Lo que sí es cierto es que, por una parte, la producción oral de los hablantes de la mayor parte de nuestros dialectos regionales colombianos es articulariamente más clara que la de hablantes de otras variedades de castellano, lo que puede ser más fácilmente comprensible y agradable para estos; y por otra parte, con que algunos excelentes escritores colombianos se han destacado en el panorama internacional.

Lo anterior nos ha llevado a pensar que, en efecto, hemos sido y seguimos siendo esmerados cultivadores de la calidad lingüístico-discursiva. Sin embargo, esto es válido para apenas un bajo porcentaje de nuestros conciudadanos. La mayoría de nosotros –tal como podrá apreciarse en los índices divulgados por quienes se ocupan de ese asunto– en materia de textos de calidad intelectual y valor literario, lee muy poco y escribe menos o nada. Y los intercambios orales cotidianos, especialmente entre

hablantes más jóvenes, marcan una tendencia al descuido y la pobreza lingüísticos, como manifestación palmaria de una construcción discursiva limitada –es decir, de poca elaboración del pensamiento y bajo nivel de conocimiento– o de un alto grado de desgreño interactivo.

Esta situación se extiende, en cierto grado y con las naturales diferencias, a las aulas universitarias. Aquí, traslapan, a la vez que contrastan, los mundos cotidiano y académico. En tanto que los intercambios verbales cotidianos entre los jóvenes reproducen el limitado repertorio de la cotidianidad externa, el espacio académico se puebla de sus incursiones de variada profundidad, con el acervo lingüístico-discursivo propiciado por los discursos disciplinares.

Es claro que la universidad es el espacio académico de los discursos científicos y técnicos especializados y que el vehículo de expresión más sólido de ellos son los textos escritos. La oralidad es esencialmente el puente para que los estudiantes transiten, de un difuso mundo de saberes (acumulado en sus años de educación básica y secundaria), a un diálogo formal con una comunidad académica específica. Es de esperarse que, al concluir sus carreras, los profesionales jóvenes hayan desarrollado un buen nivel de competencia en escritura. Sin embargo, gran cantidad de ellos parece tener limitaciones en la composición escrita (según informes de las pruebas ECAES y saber PRO).

Este asunto causa curiosidad. Después de tantos años de estudio en los niveles básico y medio, a lo largo de los cuales nuestros educandos toman tantos cursos específicos de lengua castellana y tantos más en las diversas áreas de conocimiento, ¿cómo es posible que un ingente número de nuestros bachilleres ingrese a la universidad con una capacidad limitada en lectura y escritura? ¿Cómo podríamos explicarnos que, al concluir sus estudios universitarios, haya neo-profesionales cuyo progreso en lectura y escritura parezca insignificante?

Para tratar de responderme estas preguntas, haré un breve recorrido por mis vivencias de procesos didácticos de nuestra lengua castellana en Colombia. Narraré y comentaré de manera informal la evolución de la

concepción del trabajo en los cursos de Lengua Castellana. Partiré de mi experiencia en el tema desde los primeros años de mi formación académica, mi educación primaria –justo en la mitad del siglo XX–, allá en la extinta Escuela Urbana de Varones de Dolores (Tolima). Concluiré con el desarrollo al que, en el año 2013, habíamos llegado en nuestra práctica docente en la Universidad Icesi.

Con estas notas, busco compartir memoria y reflexión con maestros de lengua castellana y autoridades académicas responsables de diseños curriculares en el país. Aspiro a que quienes se ocupan de la labor pedagógica de orientar a nuestros jóvenes en el proceso de concientización y uso inteligente-creativo de nuestra lengua materna encuentren aquí un punto de referencia «histórica» y teórico-práctica que pueda ser de alguna utilidad.

/ El ambiente del siglo XX /

Dominancia de la gramática

«Gramática es el arte de hablar y escribir correctamente un idioma», nos habían enseñado filólogos y gramáticos clásicos. Ese concepto predominó en la tradición escolar colombiana por más de un siglo, y continúa vigente, aunque agónico, en algunos espacios educativos de Colombia.

¿Qué se ha logrado al adoptar esta idea de gramática como fundamento de la producción de textos orales y escritos en nuestra lengua? ¿Cómo ha evolucionado la concepción del trabajo en nuestros cursos de lengua castellana?

Este concepto de gramática parece haber generado una visión dicotómica en los instructores de lengua: por un lado, «*el arte de hablar y escribir*» y, por otro, «*correctamente*». La inmensa mayoría de docentes tradicionales –podría afirmar sin temor a equivocarme– por razones que se harán claras

en las secciones siguientes, tomó como paradigma de su labor pedagógica la parte final de la definición y se centró primordialmente en el cultivo de la «corrección idiomática». Hizo, entonces, énfasis en la memorización de definiciones de categorías y reglas morfosintácticas «sacrosantas».¹ Este cuerpo normativo había surgido del análisis que los filólogos habían realizado de las obras literarias clásicas, a las que consideraban modelos de autoridad lingüística, y había recibido el espaldarazo de las academias tradicionalistas de la lengua.² Y, en un sentido práctico, la masa de maestros de lengua castellana dejó, poco menos que abandonado a su suerte, aquello del «*arte de hablar y escribir*».

Cabe anotar, adicionalmente, que el mismo concepto de gramática, centrado en los procesos de producción oral y escrita, dejaba por fuera los otros dos medios de la interacción lingüística: la escucha y la lectura, que requieren igualmente del conocimiento de los principios del sistema lingüístico para operar adecuadamente.³ Las consecuencias prácticas de tal visión, para maestros y estudiantes, son claras: todo el andamio regulatorio de la corrección idiomática se diluye y se esfuma, tal como puede apreciarse en el habla y escritura de los jóvenes estudiantes, aun después de tantos años de estudio de la lengua. Esto ocurre porque, en el proceso pedagógico, no se incorpora como fundamento la fuente de

1. La violación de tales reglas por hablantes nativos de castellano aún suele dar lugar a una descalificación cultural por parte de los puristas de la lengua. Tanto así, que hay quien, a las variaciones dialectales no ajustadas a las reglas privilegiadas en ciertos círculos sociales, las denomine, como lo hace S. Moliner (2009), «males» y «enfermedades».

2. Actualmente, las academias de la lengua dan señales de estar orientadas más por lingüistas que por filólogos. Esto se nota en su trabajo de tomar en cuenta los sistemas gramaticales reconocibles en el uso actual de la lengua, tanto o más que en los modelos de expresión escrita de los clásicos y de los autores prestigiosos contemporáneos.

3. Este planteamiento se inspira en los conceptos de *competence and performance* introducidos por Chomsky en su teoría generativa transformacional. *Competence* es el conocimiento que cada hablante tiene de su idioma. En este enfoque teórico, *gramática* es una teoría de la lengua: el conjunto de principios organizadores de las estructuras oracionales, y representa tanto el conocimiento de los hablantes como las propuestas descriptivo-explicativas de los lingüistas.

toda gramática: el *discurso* como proceso psicosocial de *significación y generación de sentido* de cada hablante de la lengua y el *texto* (oral o escrito) como constructo necesario e idóneo para la interacción verbal.

Pero, para no dar saltos al vacío en la respuesta a mi pregunta de la evolución del trabajo en los cursos de lengua castellana, es necesario dar un vistazo al recorrido que se ha seguido. Empecemos por la educación primaria.

En los años 40 y 50 del siglo XX, Colombia todavía presentaba elevadas cifras de analfabetismo. La bastante reducida población culta se preciaba de hablar una lengua castellana pura y pulcra. Don Rufino José Cuervo, don Miguel Antonio Caro y don Andrés Bello, eximios filólogos, eran referentes obligados para salvaguardar la pureza de la lengua y la corrección idiomática. Maestros y sociedad culta (o con pretensiones de serlo), en general, se erigían en una especie de Tribunal del Santo Oficio lingüístico: los «errores» en el uso de la lengua descalificaban intelectualmente a quien los «cometiera» y se consideraban poco menos que una ofensa pública.

En todas las escuelas de este país, seguramente –como ocurría en la Escuela Urbana de Varones de Dolores (Tolima)–, el concepto de gramática y las actitudes sociales reseñadas eran lo más natural del mundo. Pero también lo eran las contradicciones en el sistema educativo: aspiraciones curriculares ideales de las autoridades, por un lado; la deficiente preparación académica de los docentes ejecutantes, por otro; y el muy limitado ambiente cultural de gran cantidad de las familias de estudiantes, para cerrar el cuadro. Todo parecía evaporarse en letra muerta.

Una mirada superficial a las autoridades educativas del Ministerio de Educación Nacional y de las Secretarías de Educación de los departamentos (y municipios, donde las haya habido) permitiría afirmar que se preocupaban (y siguen haciéndolo) por diseñar programas curriculares con la asesoría de profesionales a los que ellas consideran idóneos, según sus necesidades políticas y objetivos de «preparación» de las nuevas generaciones. Las Secretarías de Educación entregaban a los maestros programas, contenidos y lineamientos para la educación primaria.

Tales entidades ejercían, en las poblaciones apartadas de las ciudades capitales, un control de la enseñanza-aprendizaje de tres maneras: 1) en los pueblos, supervisión constante de la actividad escolar a cargo del *párroco* del lugar como autoridad educativa, por delegación del gobierno. Esta era una decisión lógica: se suponía que era el hombre más culto en su parroquia. 2) Visitas periódicas por *inspectores* enviados por la Secretaría de Educación, muchos de ellos, al igual que una buena cantidad de maestros, nombrados por recomendación de algún caudillo político, no por formación académica. Y 3) a través de exámenes finales practicados a los chicos, con cuestionarios elaborados para cada materia por expertos de la respectiva secretaría de educación departamental. Estos cuestionarios se enviaban a los municipios en sobres lacrados, a cargo de los párrocos; solo se entregaban a los maestros en el momento en que los niños iban a presentar el examen y debían ser calificados por maestros distintos del titular de la materia.

Todavía siento escalofrío al recordar una de las preguntas del examen de Castellano en mi tercer año de primaria: «¿Qué son sustantivos *epicenos*? Defina el concepto y cite cinco ejemplos». Lo más cercano a nuestra experiencia en palabras que incorporaran el morfema *epi-* era el nombre de un señor del pueblo: don Epifanio Viscaya; pero, después de presentado el examen, algún maestro iluminado nos dijo que el mencionado señor nada tenía que ver con el asunto.⁴

Los docentes de lengua castellana

Los maestros, en su gran mayoría, carecían de formación profesional en el lenguaje o en la literatura (o, sin temor a exagerar, en cualquier otro campo de conocimiento). Muchos de ellos, aunque fueran analfabetos

4. ¡Todos los niños perdimos el año! El tiempo no alcanzó para que abordáramos siquiera la mitad de los temas de los programas oficiales. El alcohólico maestro de nuestro curso casi todos los días debía permanecer en su casa procurando alivio para sus tremendas resacas. Y nosotros los niños nos escabullíamos de la escuela a un arroyo cercano a recoger greda para nuestras tareas de manualidades, y a jugar con ranas y «guarasapos» (como llamábamos a los renacuajos). ¡Qué iba a ocurrirnos que los nombres de estos bichos eran claros ejemplos de sustantivos epicenos!

funcionales, eran nombrados en las escuelas públicas por recomendación de algún padrino político. Desde luego que no todo era así. Existía, sí, en el gremio, un núcleo de maestros graduados de las Escuelas Normales rurales y superiores, instituciones de nivel medio. Estos asumían su trabajo con entusiasmo y conocimientos de pedagogía. Pero, para el asunto que me ocupa aquí, daban la impresión de ser reproductores de algún manual de lengua castellana indigesto o a medio digerir.

Normalistas y no-normalistas, por igual, parecían haber aprendido lo esencial de la gramática para atiborrar nuestras mentes infantiles con las definiciones y los ejemplos fielmente copiados de alguna secreta fuente bibliográfica. Los normalistas mostraban una competencia oral más elaborada que la de los otros. Unos y otros (pero en mayor grado los no normalistas) evidenciaban un bajo volumen de lecturas. Todos ellos, hasta donde nosotros podíamos darnos cuenta, poco o nada escribían, más allá de copiar textos «modelo» en el tablero. Y todos, sin excepción, fungían de «cazadores de gazapos» (aunque a muchos de ellos se les «escapara la liebre»).

Nuestros mentores ponían su mejor empeño en hacer que nosotros sus estudiantes habláramos «correctamente» (para eso eran la *ortología* y la *morfología*: ¡Hable claro, muchacho! ¡Pronuncie bien las palabras! ¡No diga «hubieron»!). Luchaban por que aprendiéramos a leer, en su sentido de lectura: convertir un escrito en sonidos y contar, ciñéndonos al texto, lo que habíamos leído. Todo dentro de las limitaciones cuantitativas y cualitativas de los textos que estaban a nuestro alcance: cartillas, antologías escolares y textos guía de lengua y autores (bastante pobres en muestras de las obras allí consignadas).

Apostaban nuestros instructores a que, bajo su guía, nosotros aprenderíamos a escribir correctamente. Para eso, nos hacían copiar en nuestros cuadernos textos que ellos reproducían en el tablero: adagios, sentencias, poemas, breves lecciones de zoología, botánica, geografía, historia, letras de bambucos y pasillos... y, obviamente, definiciones y reglas de gramática y de ortografía con sus respectivos ejemplos. En esa actividad teníamos que usar plumas metálicas encabadas en un portaplumas, las

que cargábamos por inmersión en unos frasquitos (tinteros) insufribles, de tinta roja para los títulos, y azul o negra para el cuerpo del texto. Y aquellos preclaros educadores nos exigían hacer los escritos sin manchones y enmendaduras, con nuestra mejor grafía (*caligrafía*) y perfecta fidelidad al texto modelo, so pena de ver las hojas de nuestros cuadernos arrancadas y rasgadas por ellos en arrebatos de sádico autoritarismo: «¡Vuelva a empezar y ponga cuidado a lo que hace!», era su sentencia.

Todo el trabajo en lengua castellana giraba persistentemente en torno a definiciones y ejemplos aislados de contextos. Morfología, sintaxis, ortología, ortografía. Clases de palabras. Sustantivos: comunes, propios, epicenos, concretos, abstractos, colectivos. Adjetivos. Verbos. Adverbios. Conjunciones. Preposiciones. Partes de la oración. Sujeto. Predicado. Objetos directo e indirecto. Complementos. Verbos regulares, irregulares, defectivos. Paradigmas de conjugación según el uso de autores clásicos. Taxonomías incomprensibles que debíamos memorizar.

Ambiente cultural y familiar

Los índices de analfabetismo eran realmente altos, especialmente en las poblaciones pequeñas diseminadas por el país. Hasta 1953, los medios de telecomunicación en Colombia eran el teléfono, el telégrafo, la radio y la prensa. En 1954 entró a operar la televisión. Estos medios tenían muy baja cobertura en poblaciones pequeñas. Las bibliotecas eran inexistentes en las escuelas públicas. En las poblaciones apartadas, como ya quedó establecido atrás, la persona más culta y de mayor competencia lingüístico-discursiva era el cura párroco.

Encontrábamos en nuestras familias, eso sí, gran apoyo para nuestro aprendizaje. En un indefectible proceso condicionante de **estímulo-respuesta-refuerzo**, maestros y padres se esmeraban en propiciar nuestro aprendizaje general de todas las materias, a la par que el de la lengua castellana y nuestra «pasión» por ella. Si errábamos –que era lo más frecuente– los docentes golpeaban las palmas de nuestras manos con una regla especialmente diseñada para esos menesteres (60x5x2cms.) o una férula (la misma regla, adicionada con agujeros de un centímetro

de diámetro en uno de sus extremos, para que causara inflamación). Los padres, en apoyo incondicional a los anteriores, recurrían a su innata creatividad y a una tecnología más variada, para estampar en nuestras espaldas, glúteos y piernas, ardorosas marcas de cinturón, correa, rejo, perrero, vara o palo; ocasionalmente, algunos padres alcanzaban a ver sangre de la «sangre de su sangre», cuando lo que encontraban a mano para aportar al refuerzo del aprendizaje de su vástago era algún ¡cable de conexión eléctrica! «La letra con sangre entra», era la efectiva máxima de la pedagogía.

Logros

En honor a la verdad, todo ese esfuerzo era inútil en la inmensa mayoría de los niños de poblaciones pequeñas. Tanto así, que la deserción escolar antes de llegar al cuarto año de primaria, rayaba en el 75%. Para ellos, lo importante era intentar comprender ciertos documentos (escrituras públicas, esencialmente) y aprender a garabatear sus firmas. Los pocos sobrevivientes de tal tratamiento –los que culminamos los cursos de la educación primaria–, logramos «pulir» un poco o bastante el uso vulgar de la lengua castellana. Pero estoy seguro de que esto sucedió más por las correcciones que nos hacían los miembros de la familia, que por las clases formales de la gramática descriptivo-normativa.

A estos chicos, los maestros y adultos cultos (cuando nos permitían hablar delante de los mayores) ya no nos corregían tanto en nuestras breves intervenciones. Los pocos que contábamos con un ambiente interactivo propicio en nuestras familias, por el acompañamiento y exigencia firme pero menos agresiva, hasta podíamos «leer de corrido» algunos textos. Y comprendíamos lo básico. Así, ensayábamos la lectura en voz alta, con buenas articulación y entonación, acorde con nuestra interpretación del texto. Quedaba faltándonos poder interpretar y comentar con alguna propiedad los sencillos textos que leíamos; y producir un discurso espontáneo, autónomo y fluido para hablar y escribir coherente y creativamente.

Tal deficiencia carecía de importancia para maestros y padres. «Sacrificar un mundo para pulir un verso» (la bien conocida sentencia del poeta Guillermo

Valencia) era el summum de las aspiraciones en la academia. Corrección, ante todo, según los cánones de la Academia de la Lengua, que «limpia, fija y da esplendor». Lo demás, aparentemente, no importaba mucho.

En la educación secundaria

En secundaria se continuaba con la asignatura de Español, con un poco más de complejidad en morfología y sintaxis. Al lado del curso de Español, los estudiantes de secundaria tomaban latín durante los dos últimos años (quinto y sexto de bachillerato), en función de un posible (rara vez alcanzado) desarrollo de la capacidad de análisis lingüístico. De otra parte, el plan curricular incluía la asignatura seriada de Literatura: colombiana, hispanoamericana y universal. Seguramente, los programadores del Ministerio de Educación buscaban que los jóvenes crecieran tanto en información de «cultura general» como en su calidad de lectores con capacidad analítica; y, de acuerdo con la idea de que «quien lee bien escribe bien», que los adolescentes se hicieran escritores.

El problema era el proceso pedagógico. Los docentes de secundaria, por lo general, tenían una formación intelectual más avanzada que la que exhibían sus colegas de primaria. Algunos eran graduados en Filosofía y Letras; otros eran sacerdotes; algunos más, eran hombres que habían abandonado su carrera de formación sacerdotal, después de concluir sus estudios de Filosofía; unos cuantos eran abogados; otros más, autodidactas. Todos tenían un denominador común: las limitantes temáticas que encontraban en los programas del Ministerio, que los llevaban a hacer un recorrido histórico superficial de obras y autores, y a leer pequeños extractos de una que otra obra. Además, aunque ellos mismos hubieran leído las obras señaladas, muy pocos eran escritores; y, en más de un caso, como comunicadores orales («oradores», podríamos decir) se veían muy limitados. En esas condiciones, los cursos parecían buscar una mediana memorización de datos. Se perdía la oportunidad de abrir el espacio para el análisis y la interpretación de alguna obra interesante, en el que todos los estudiantes participaran. Con ello, se perdía también el cultivo de la escritura. No se tendía el puente para que la totalidad de los muchachos

transitara entre las asignaturas de Español y las de Literatura, con alguna aproximación a los discurso-textos de las distintas áreas disciplinares del pènsum. No se aprovechaba la oportunidad para que los jóvenes efectuaran un aprendizaje significativo para su formación integrada.

Lo bueno era que esos instructores de secundaria parecían haber olvidado el principio de que «la letra con sangre entra». Los castigos físicos estaban abolidos.

Frutos

La concentración en el estudio de la gramática de la lengua castellana como asignatura independiente, por una parte; los cursos de literatura colombiana, latinoamericana y universal, por otra; y el rigor pedagógico y social en el cultivo del «buen decir» y la sanción a los hablantes y escritores «descuidados», seguramente abrieron la conciencia lingüística de una minoría de estudiantes deseosos de ser comunicadores pulcros.

La mayoría de los estudiantes parecía construir una competencia lingüística escindida: memorización de formas lingüísticas cultas, por un lado; y forma-contenido socio-funcional, por otro (es decir, la corrección gramatical era asunto de reglas memorizadas pero no aplicadas; algo que se vive en la actualidad con la ortografía). De otra parte, algunos chicos de ingenua inclinación a las artes del lenguaje copiaban religiosamente, en un cuaderno, extractos de textos clásicos y hasta intentaban hacer creer que tales textos eran de su creación. Ningún compañero de estudios y, en ocasiones, ningún docente estaban en capacidad de cuestionar su ficticia originalidad. Por consiguiente, ese «inocente plagio» permanecía impune, y el farsante, con extremas excepciones, dadas sus insalvables limitaciones culturales, tampoco tomaba vuelo en la creación literaria. No obstante, no todo se echó a perder: es necesario reconocer que, del grupo interesado en la lectura y la escritura, marginalmente surgieron algunos buenos comunicadores. Pero no por el sistema general, sino porque contaron con orientadores excepcionales.

En resumen, dentro de este esquema pedagógico relacionado con la lengua castellana surgieron unos pocos escritores brillantes y algunos oradores magníficos que encontraron guías idóneos. Y se originó una turba de limitados verbales intimidados por ese aparato de la gramática formal-normativa que les era tan esquivo.

Nueva tendencia

Avanzando en la segunda mitad (más en el último cuarto) del siglo pasado, el país creció en número de facultades de Educación, que asumieron la formación de educadores profesionales. Una de las áreas disciplinares era la filología: énfasis en las literaturas clásicas y en la gramática descriptivo-normativa de la lengua castellana, con acompañamiento de cursos de latín y algunas pinceladas de griego. Otra especialidad era, escuetamente, Español, con una tendencia similar, pero con menos ambiciones que la filología. Y una especialidad aparte era la literatura, en sus dominios universal y regional, con un énfasis abrumador en la historia, teoría literaria, análisis y crítica de obras literarias y un insignificante componente de análisis lingüístico. La educación secundaria empezó a poblarse de licenciados en estas áreas. Surgió una mejor preparación de los docentes en sus respectivos campos de conocimiento. Con ella, se introdujo cierto rigor y exigencia en los cursos de Español, y progreso en el estudio de obras literarias. Los resultados en lectura y escritura parecen un poco mejores, pero no cualitativamente sustanciales y universales en la población estudiantil.

Los técnicos del Ministerio de Educación Nacional empezaron a plantearse marcos de referencia teórica para orientar los programas curriculares. Dado que la materia prima para la creación literaria es el idioma, decidieron fundir los cursos de Español y de Literatura en una gran área. Y dieron entierro de tercera clase a los cursos de latín: después de todo, pensarían ellos, era una «lengua muerta», un cadáver insepulto al que ni la iglesia católica deseaba seguir apelando en su función de lengua ritual o de lingua franca de la clerecía. Además, era un fardo cognitivo pesado para la inmensa mayoría de los estudiantes, a la vez que, salvo

por los sacerdotes y filósofos exseminaristas disponibles para labores de docencia, el personal de instructores laicos era insuficiente para cubrir las necesidades curriculares de la creciente población estudiantil.

Lo esperado era un salto cualitativo. En el estudio integrado de textos literarios y forma gramatical, se suponía que los jóvenes bachilleres desarrollarían su capacidad lingüística necesaria para tener éxito en los estudios profesionales de la universidad o en su vida personal (cualesquiera fueran sus actividades socioeconómicas). Sin embargo, la fusión Español-Literatura tomó rumbos previsibles pero ignorados por los programadores: los profesores siguieron haciendo énfasis en lo que más les interesara o menos esfuerzo les demandara –gramática o literatura– sin que, en la práctica, se diera ese anhelado salto integrador de forma, contenido y función en el manejo del idioma.

Con el pasar de los años, con los programas de formación de docentes de Español-Literatura teóricamente más actualizados de las universidades y con la publicación de los Marcos Generales del MEN (años 80), el marco conceptual incorporó aportes de la semiología, la narratología, la teoría literaria, la sociología de la literatura... A esta amplia visión se le sumó un componente lingüístico, inspirado en la teoría generativo-transformacional chomskiana y en los desarrollos del enfoque semántico-comunicativo de la lengua propuestos desde la Universidad del Valle (Baena y Oviedo), buscando ligar en un todo forma lingüística y función discursivo-textual.

En resumen, se proponía pasar del estudio de la gramática como eje y fuente de construcción de competencia lingüístico-discursiva, al estudio de la literatura como posible generadora de capacidad de lectura analítica y crítica. Sin embargo, el estudio gramatical pasó a ser un análisis ingenuo, entre impreciso y erróneo, ocasionado por una limitada o nula comprensión de los maestros en cuanto a los modelos tradicional, generativo-transformacional y semántico-comunicativo. Surge, entonces, en la práctica pedagógica, una actividad lecto-oral (leer y hablar) de baja profundidad, con merma de la escritura y del análisis lingüístico como fuente de conciencia de la forma rigurosa de construcción y expresión del pensamiento.

El resultado promedio logrado por los jóvenes bachilleres no ha sido satisfactorio. Mayoritariamente, estos muchachos han venido presentando limitaciones en su repertorio de recursos lexicales, morfológicos y sintácticos de la lengua castellana. Como consecuencia, la calidad de su comunicación oral y su comprensión de textos de alguna complejidad no ha sido la esperada, en un alto número de bachilleres. Y saltan a la vista sus dificultades en la producción escrita: bajas claridad, coherencia y cohesión de sus ideas y, con frecuencia, fallas en grafía y signos de puntuación.

/ ICESI (1979-2013) /

Los albores: Métodos de investigación

El descrito es el ambiente existente cuando el Instituto Colombiano de Estudios Superiores de Incolda, Icesi, inicia labores, en 1979. En ese momento, los estudiantes llegaban con pocos recursos para la elaboración de trabajos escritos debidamente documentados, amén de deficiencias en lectura y escritura. El Icesi les ofrecía un curso de Métodos de Investigación, con intensidad de tres horas semanales y un semestre de duración. En él se hacía énfasis en la documentación bibliográfica, elaboración de fichas de lectura, comprensión de textos pertinentes al campo del plan de estudios (Administración de Empresas), escritura de informes, corrección idiomática y ortografía.

Curso de Español

La labor en el curso de Métodos de Investigación no surtió un efecto notable en el incremento de la competencia lingüística de los estudiantes (entendida esta en términos de calidad de comprensión y producción de textos escritos). Surgió, entonces, el curso de Español, de un semestre de duración, con tres horas de clase semanales. Se trataba de una medida remedial que pretendía ayudar a los muchachos a abordar sus estudios

con más probabilidades de éxito. La idea detrás de este curso parece ser que un trabajo axial sistemático en la gramática normativa de la lengua («corrección idiomática») ayudaría a los estudiantes a mejorar el desempeño en la lectura, la escritura y, por ende, en su rendimiento académico. Este apego al eje gramatical parece ser el común denominador de las universidades colombianas en ese momento.⁵

El curso, entonces, buscaba, primariamente, superar las dificultades que tenían (y aún tienen los estudiantes) en el manejo de la variedad lingüística mejor aceptada en la sociedad colombiana culta. El taller concentraba esfuerzos en el análisis y uso «correcto» del sistema morfosintáctico de nuestra lengua, en ejercicios escritos y, por extensión, en el habla (es decir, propugnaba que los estudiantes se apropiaran de la variedad «culta» del idioma). De igual manera, dados los frecuentes problemas de grafía detectados en los estudiantes, la ortografía se hacía parte sustancial del curso de Español. Debido a la brevedad del curso (un semestre) y la baja intensidad horaria (tres horas semanales), se estableció un programa de tutorías para que los estudiantes que exhibieran mayor volumen de errores de grafía concurrieran a trabajar (los sábados) en la superación de sus dificultades.

En la medida en que se acumulaba experiencia en el curso de Español, se hacía obvio que los problemas de la mayoría de estudiantes iban más allá de la dimensión de la gramática normativa: presentaban dificultades en la comprensión y producción de textos escritos en los cursos que tomaban en sus planes de estudio. Administradores académicos y profesores de las distintas áreas de conocimiento parecían descargar en los profesores del curso de Español la responsabilidad del desarrollo de la capacidad discursiva general de los estudiantes. Pensaban que el proceso

5. No era extraño escuchar a estudiantes universitarios elogiando ese tipo de trabajo. Creían que con ese trabajo de corrección idiomática dejarían atrás su infundida imagen de «ignorancia crasa» de su lengua; que serían mejores profesionales e idóneos comunicadores. Pero... en la mayoría de los casos, al terminar esos cursos, los chicos, al hablar y al escribir, retomaban sus variantes dialectales nativas (con sus arraigados «errores» idiomáticos).

de asimilación de los contenidos de las distintas materias era un asunto de saber los fundamentos esenciales de la lectura y la escritura, por el solo hecho de que los textos de estudio estaban escritos en español; no parecían ser conscientes de que la comprensión, interpretación, crítica y asimilación de contenidos disciplinares demandan un mayor trabajo discursivo desde la comunidad académica específica.

Los profesores de Español trataban de responder, hasta donde creían posible, a las expectativas de la institución. Surgió, entonces, la necesidad de pensar los procesos del curso de Español en un aprendizaje significativo para la asimilación cognitiva de los diversos contenidos de las materias. Esto condujo, en ese momento, a replantear el mínimo teórico: ***las estructuras lingüísticas cumplen una función esencial en la generación de sentido, tanto en la producción como en la comprensión-interpretación-crítica de cualquier texto***. Entonces, se adoptó como unidad de trabajo el texto escrito, ese objeto complejo que va más allá de la gramática normativa, que incluye propósitos, y que trama formas lingüísticas en unidades mayores: párrafos, introducción, conclusión. Se empezó a incorporar temas de lectura que tenían qué ver especialmente con el área de Administración de Empresas.

Lectura y Escritura

Los resultados eran bastante limitados. El tiempo disponible era muy breve para enfrentar de manera efectiva los múltiples aspectos involucrados en un «curso remedial» que pretendía abarcarlos todos, desde la lectura integral y la escritura coherente y gramaticalmente «correcta» (desde el punto de vista académico, de la variedad lingüística estándar), hasta la ortografía. Se hacía necesario ampliar a dos semestres el tiempo de trabajo en estos aspectos. Y el curso pasó a llamarse Lectura y Escritura (familiarmente, «lectoescritura», un pequeño adefesio lingüístico-conceptual que los estudiantes pronto dieron en llamar «lectotortura»). Crecieron las expectativas de directivos y profesores de las distintas áreas disciplinares, para quienes estos cursos seguían siendo (ahora con mayor razón) los únicos responsables de preparar a los estudiantes para el estudio eficaz

de sus textos guía y la presentación de trabajos en las pocas materias que los exigían.

La población estudiantil se incrementó. El número de profesores para los cursos de Lectura y Escritura también aumentó. Dado que los estudiantes de los distintos planes de estudio se mezclan en grupos heterogéneos que se reconfiguran de manera diferente en cada semestre, se sintió la necesidad de hacer un trabajo coordinado. Se abrió la discusión por el grupo de los docentes en torno a los marcos conceptuales en los que debía inscribirse el curso.

Se adoptó la visión del discurso y del texto como significación y generación de sentidos. Se pasó a mirar la gramática estándar (también llamada «cultura») como un componente fundamental y necesario –no único o axial o dominante–, para la interacción académica, en esos procesos de significación. Se centró la atención en el trabajo integral de los textos escritos, en su coherencia y cohesión tanto para su comprensión, interpretación y crítica como para su producción por parte de los estudiantes. El análisis gramatical, la «corrección idiomática» y las explicaciones de ortografía pasaron a cumplir una función importante para la calidad de los textos de los estudiantes, pero solo como respuesta y ayuda para superar las deficiencias específicas que quedaban al descubierto en la producción de los muchachos. Y estas «imperfecciones» recibían un menor peso en la evaluación de la calidad de las producciones de los estudiantes. Ahora las clases se apartaban del desarrollo de un programa gramatical rígido.

Al intentar prestar máxima atención a textos académicos, surgió un aspecto que pasaba inadvertido cuando no se coordinaba el trabajo de los profesores: los temas y los desarrollos de esos textos son «planos», técnicos descriptivos o directivos; es decir, dejan poco espacio para estimular el juego creativo y crítico en la palabra de los jóvenes. Era una «tortura» para ellos someterse al estudio de sus textos guía en sus distintas materias (ambiente natural para la incursión en los discursos específicos de la formación profesional), y volver reiterativamente –en el curso de Lectura y Escritura– sobre un trabajo de análisis estructural (esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes, «comentarios críticos» sin

fundamento suficiente) de algo que, en ese momento de su formación académica, no les permitía aventurarse a un mundo de pensamiento más libre. De ahí el remoquete de «lectotortura», que ellos le endilgaron al curso. Se hacía necesario dar a estos espacios un horizonte más abierto.

/ **Comunicación oral y escrita (COE)** /

Se gestó, entonces, hacia 1998, la idea de los cursos de Comunicación Oral y Escrita, con la misma duración de dos semestres (COE I y II), y tres horas de intensidad semanal. Sin perder de vista que este trabajo debía repercutir en el rendimiento académico de los jóvenes, se tomó distancia de los textos académicos disciplinares. Ahora el foco en lectura, escritura y, en mínima parte, exposición oral de los estudiantes recaía sobre un «asunto»⁶ (algún aspecto de la *condición humana*) que cada uno escogía de un amplio espectro de temas sugeridos por los maestros. Esta idea se precisará más adelante, en la Sección «COE-I (Primer semestre de la carrera)».

Marco conceptual

La base conceptual del trabajo para los cursos de COE pasó a ser el **discurso-texto** como unidad amplia de significación y generación de sentido. Y esta, como construcción de *diversos mundos de referencia semántica* que traslapan lingüísticamente pero que permiten moverse por espacios psicosociales diversos: interacción cotidiana, construcción ideológica (política, esotérica, religiosa), pensamiento filosófico, conocimiento y saber científicos (ciencias naturales, sociales, formales), desarrollo tecnológico, ordenamiento jurídico, creación literaria (poética, narrativa, ficción). Y sin que fueran objeto de los cursos de COE, el discurso-texto como construc-

6. La idea fue inicialmente propuesta por Lelio Fernández Drueta, decano (R) de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

ción, también, de mundos de referencia psicopatológicos (neuróticos, psicóticos, paranoicos, esquizofrénicos).

Esta base conceptual apunta, pues, a la pluralidad de géneros discursivo-textuales. En la práctica, sin embargo, lo que se buscaba era que los estudiantes construyeran una competencia fundamental general con estrategias para la interacción lingüístico-discursiva, con la que pudieran introducirse en la generación de sentido de los diversos géneros que deban abordar en su formación profesional. De esta manera, con este bagaje, incrementarían su competencia comunicativa como formación personal y social; y con la guía de los profesores expertos en cada uno de esos géneros –sus profesores de las áreas disciplinares de su programa de estudios–, podrían crecer en su desarrollo cognitivo y profesional.

a. Se piensa (Oviedo, 2012, en seminario con los profesores de COE) el discurso en función de dos niveles de representación:

1) Nivel **global-interno** del sujeto cognoscente. Es la visión del mundo que cada sujeto social construye, estructura y reestructura semióticamente. Este dinámico universo es alimentado por las prácticas empírica, cultural (interactiva) y teórica. En él se integran procesos y constructos biopsicosociales de distintos órdenes: sensación del mundo físico según las limitaciones biológicas de la especie humana, en general, y las calidades sensoriales del sujeto, en particular; percepción de los datos sensoriales como interpretación «subjetiva» por el ser cognoscente; información fáctica como interpretación «objetiva» de los datos («hechos»); representaciones ideológicas (creencias y dudas sociales, físicas, metafísicas, esotéricas...); estructuras axiológicas, políticas, jurídicas y socio-afectivas; procesos de conocimiento conducentes a elaboraciones «teóricas» tanto ingenuas –intuitivas, personales– como científicas; desarrollo de aplicaciones prácticas en tecnología, profesiones, ocupaciones...

Este discurso global-interno se nutre de todas y cada una de las experiencias socio-cognitivas a lo largo de la vida (y orienta las acciones del sujeto social). En el trabajo intelectual, cada sujeto puede elegir enriquecer algún aspecto particular de su visión del mundo y profundizar en su

conocimiento: este desarrollo será su discurso disciplinar, alimentado por su investigación personal y grupal, y apoyado en una comunidad científica que comparte intereses en el tema. Surgen, así, los discursos de las diversas ciencias (naturales, sociales, formales) y de las distintas construcciones ideológicas y académicas.

Cuanto mejores conexiones sistémicas se establezcan en toda la información percibida, tanto más claras e integradoras serán las representaciones semióticas de la visión del mundo.

2) Nivel **específico-público**. Es la expresión física –lingüística oral o escrita, y paralingüística–, de algún aspecto (o algunos aspectos) del discurso global-interno subyacente.⁷ En otras palabras, este es un segmento del discurso global-interno, que se hace aparente en **textos**. Con este discurso se cumple alguna función pragmática: expresión de la subjetividad, creación artística, transmisión de información, comunicación como negociación de sentidos y búsqueda de acuerdos, generación de debate por comunidades académicas y disciplinares, dirección de la acción de dependientes (e.g. mandatos, sugerencias...).

La calidad de los textos depende de la **capacidad argumentativa** del sujeto de significación. Con esto se quiere afirmar, en línea con Ducrot (1990) y en sentido amplio, que *argumentar es aportar los elementos de significación necesarios para generar sentidos claros y lograr los objetivos comunicativos buscados*. Por ejemplo, que el interlocutor comprenda e interprete adecuadamente el mensaje (i.e. le dé sentido), trátase de información o de una orden impartida; o que adhiera a una tesis o la rechace, porque puede aproximarse a ella asumiéndola en algún sentido; o que sonría cuando capta el sentido de humor de algún enunciado irónico...

Ahora bien, la capacidad y fuerza argumentativas en el sentido estricto de aportar razones para sustentar un punto de vista dependerán, por una parte, del bagaje intelectual del sujeto argumentador y, por otra parte,

7. Esta postura, aunque conceptualmente remota, se inspira en los niveles de análisis de la gramática generativo-transformacional: estructura subyacente/estructura superficial/forma fonética (o grafémica) [Chomsky, 1965]

de su conocimiento de las características mentales y actitudinales de su alocutario. Interpretando a Toulmin (2005), la aserción de un punto de vista surge de un *garante* (producto de la práctica teórica: los saberes, normas de toda índole o creencias del sujeto de argumentación);⁸ y el garante, a su vez, cuenta con un *respaldo* (los datos/hechos captados a través de las prácticas empírica y cultural). Es claro que el sujeto argumentador y el sujeto interpretante intervienen en el intercambio orientados por el acervo de sus respectivos garantes.

Puede plantearse, entonces, una escala de la validez y la fuerza de los argumentos frente al alocutario, de más fuerte a más débil según los garantes, así:

1. Conocimiento y datos científicos
2. Cultura general
3. Ideología religiosa
4. Ideología política
5. Cultura regional (nacional, subregional, local...)
6. Cultura grupal (grupo social y familiar...)
7. Pensamiento idiosincrático (individual),

En otras palabras, los argumentos basados en el conocimiento científico pueden ser los más fuertes y de validez universal, en tanto que los basados en el pensamiento idiosincrático pueden tener ínfima fuerza y validez. Sin embargo, dadas las diferencias sociocognitivas de los interlocutores (piénsese en fanatismos ideológicos, por ejemplo), la validez y la fuerza de los argumentos frente al interlocutor son bastante relativas.

8. En Weston (2005), siguiendo la lógica del silogismo, aparece el concepto de *premisa*. Muchos estudiantes de COE-2, parecían no comprender de dónde surgen las premisas. El esquema de Toulmin más una sencilla explicación de los docentes, aparentemente fueron de utilidad en este proceso.

b. Visto así, el trabajo deliberado y consciente de formación académica de nuestros estudiantes, de cualquier nivel de escolaridad, se beneficiará enormemente si se asume la tarea de ayudarlos a construir una «visión del mundo» amplia y coherente. Esto quiere decir que su estructura mental integre una rica representación semiótica en la que todo tiene que ver con todo, y en la que su capacidad de «significación y generación de sentidos» se fortalezca en el estudio intensivo (es decir, de profundización de la significación y sentido de algún tema), más que en el estudio extensivo (es decir, en querer abarcar superficialmente una gran cantidad de información) de la variedad de discurso-textos creativos y académico-disciplinares.

Los textos, todo texto, tanto al leerlos como al escribirlos crítica y auto-críticamente, pueden estimular en el ser humano la capacidad de observación del mundo material y social, de su descripción y explicación, de la valoración rigurosa de las diversas propuestas conceptuales; es decir, orientan el desarrollo de la actitud básica del trabajo «científico». En otras palabras, propician la construcción de unos discursos **global-interno** y **específico-público** bien estructurados, ricos en ideas y en formas de expresión: incrementan la capacidad de argumentación.

Para el trabajo en COE, se partió de la concepción de que un texto verbal, oral o escrito, estructurador y estructuración del proceso discursivo dialógico, es el vehículo idóneo del contacto intersubjetivo YO y TÚ (Charaudeau, 1983) en la transacción de significados y la negociación de sentidos (Habermas, 1999; Widdowson, 1978).

c. El texto es un constructo de perspectiva polisémica compleja. Es decir, en su generación interviene una mirada pluriaspectral, o información de diverso orden, que se recoge sincréticamente en las representaciones lingüístico-discursivas (Oviedo, 2003). Es, pues, un tejido de formas y estructuras lingüísticas y paralingüísticas⁹ en el que se fusionan elementos ideativos (*ideológicos*, en términos de Verón 1969, 1970, y de algunos

9. Son paralingüísticos aquellos elementos no verbales que acompañan a los textos, tales como los gestos, intensidad de la voz, acento regional en el texto oral; y las ilustraciones gráficas, tablas estadísticas, diseño de la página en el texto escrito.

otros autores) como variopintas representaciones semióticas del mundo y su entramado; elementos pragmáticos orientadores de la acción/interacción comunicativa; aspectos lógico-semánticos que organizan las diversas relaciones constitutivas de los mensajes, para una producción comprensible e interpretable de la expresión lingüística; y factores sociales y afectivo-emotivos, determinantes del registro de las expresiones en los intercambios.

En otras palabras, un texto tiene un entramado formal en el que los recursos gramático-textuales, o fono-morfo-sintácticos, cumplen una doble función de *significación* (utilización de signos) y de *sentido* (orientación semántico-comunicativa/pragmática de esos signos):

1) La *significación*, o uso de redes de signos, representa el contenido de algún mensaje pertinente en algún mundo de referencia semántica (cotidianidad, ciencia, ficción). Searle (1965) dirá que representa «estados de cosas». Y el enfoque semántico-comunicativo indicará que los estados de cosas son, *representaciones evenimenciales* (de eventos, aconteceres) y *condiciones existenciales*. Las primeras proyectan una visión dinámica del mundo, tales como: *acción*, que es el evento ejecutado por un agente (*cantar, bailar, caminar, correr*), o como *proceso*, que es el evento mediante el cual un objeto paciente es efectuado o afectado: se produce (*escribir cartas, ver fantasmas*), se transforma (*pintar un muro*), cambia (*enfermar Pedro*), se traslada/transfiere/mueve (*pasar el libro, llover*).¹⁰ Las segundas, las *condiciones existenciales*, categorizan (con abstracción de lo dinámico) el mundo: identidad (*este es John*), clasificación (*John es estudiante*), calidad (*John es inteligente*), cantidad (*John tiene 18 años, pesa 70 kilos, mide 1,72 ms*).

En estas redes se integran dos niveles de sentido básico: **sistémico** (*paradigmático*) y **combinatorio** (*sintagmático*). En el primero, cada unidad lexical entra en relaciones paradigmáticas con otras unidades de su clase, configura con ellas campos semánticos (flores: rosas, orquídeas, azucenas),

10. Aquí los eventos naturales (fenómenos de la naturaleza) como *llover, nevar, tronar, temblar la tierra* son procesos que «mueven» algún objeto: agua, nieve, tierra o lo producen: ondas acústicas...

participa en grupos categorizados gramaticalmente (sustantivos/verbos/adjetivos) y tiene un valor semántico por oposición/diferencias frente a todos los demás signos del sistema (rosa≠cebolla≠tomate≠hierbabuena≠...). Esto permite generar sentido por **selección** de los elementos lexicales para representar estados de cosas. En el segundo, el nivel sintagmático, se genera un sentido complejo por la **combinación** de elementos lexicales en la representación fono-morfo-sintáctica de estados de cosas (Juan + sembró + unas + rosas + en + su + jardín). (Jakobson, 1960; Martinet, 1974).

2) *Sentido pragmático*.¹¹ Los recursos gramático-textuales integran y aportan en gran medida a la producción y percepción del mensaje generado en la interacción. Esto es posible por los diversos elementos que constituyen la pluriperspectiva de la *modalidad*. Este complejo elemento se explica inmediatamente.

d. La categoría **modalidad** fue introducida por Fillmore (1968) en su Teoría de Casos como una función sintáctica de la estructura subyacente. Esta categoría, reinterpretada en Oviedo (1986) como función semántico-comunicativa, puede conceptualizarse como: *el conjunto de actitudes psicosociales con el que el sujeto de significación¹² asume la enunciación, o producción, de su mensaje, y que afecta de una u otra manera su actitud pragmática y sus formas de expresión tanto lingüística como paralingüística*.

11. En este contexto, el *sentido* sigue un doble proceso de elaboración: a) la orientación proporcionada o insinuada por el YO-comunicador; y b) la interpretación que el TÚ-interactuante ejecuta del mensaje a partir de los elementos semióticos del contexto comunicativo. En la comunicación efectiva, aunque no se da una coincidencia total de los dos sentidos procesados, suele alcanzarse un buen grado de aproximación entre ellos. Recuérdese que este es un juego de textos expresados por el YO y textos mentalmente (re)construidos por el TÚ.

12. Cada sujeto de significación ha adquirido su competencia semántico-comunicativa en contextos culturales particulares, y ha desarrollado un repertorio de prácticas interactivas dialectales y sociolectales. Para efectos de los cursos de COE, se busca que los estudiantes (que generalmente provienen de entornos sociolingüísticos diversos) incorporen a su repertorio los usos de la lengua «estándar» y las prácticas discursivo/textuales propias de su comunidad académica.

En otras palabras, la modalidad, además de orientar los actos de significación como representación de estados de cosas, determina en gran medida la ejecución de actos de habla, la selección de contenidos comunicables/no comunicables, el uso de recursos gramático-lexicales en los textos orales y escritos –que se ven afectados por el tono general del mensaje–. Todos estos efectos son lo que Halliday (1973) designa como «registro» de lengua en contexto de situación y que obedecen a tres factores socio-semánticos: *campo* (lo que realmente ocurre en la acción comunicativa específica que se lleva a cabo), *tenor* (la forma de participación de los interactuantes) y *modo* (la estructuración del mensaje/texto en la situación de comunicación).

La perspectiva de modalidad es un proceso multifactorial que, entre otros elementos, incluye:

Motivación: es la fuerza que mueve a producir el mensaje y acto de significación-comunicación. Está compuesta de dos momentos simbióticos (como dos caras de la misma moneda), que la mayoría de los hablantes de castellano tiende a confundir: el *impulso* (el *porqué*), causado por alguna situación dada (necesidad, pulsión o deseo, no siempre conscientes); y el *propósito* (el *para qué*), correspondiente a la ilocución (Searle, 1965, 1976), o efecto pretendido, o situación buscada con la producción del texto oral o escrito. Por ejemplo, en presencia de una tarea que el sujeto de significación no pueda resolver sin ayuda, tiene la posibilidad de solicitarla: lo mueve la necesidad de ayuda (el impulso), y la pide para lograr resolver la situación (el propósito).

Juicios modales: es la decisión (no siempre consciente) que el sujeto de significación toma frente al contenido de su mensaje, para representar el estado de cosas como **fáctico** (como un hecho: *Colombia fue colonizada por los españoles en los siglos XVI y XVII*); **probable** (pueden demostrarse: *Las campañas presidenciales en Colombia siempre han sido financiadas por fuentes legales e ilegales*); **posible** (realidad contingente: *Puede ser que Pedro tenga mi libro en su casa*); **realizable** (existe la capacidad de ejecución posterior: *la universidad Icesi creará nuevos programas de formación profesional*); **deseable** (realización dependiente de factores no controlables por el sujeto de significación: *¡Ojalá los colombianos pudiéramos vivir en paz y armonía!*); **obligatorio** (de forzosa realización por el destinatario (directo o

indirecto) del mensaje: *Los estudiantes de la Universidad Icesi, para obtener su título profesional, deben demostrar que están en un nivel B2 de competencia en Inglés*...

Actitudes psicosociales: son rasgos de personalidad y estados de ánimo con que el sujeto de significación asume la interacción. Entre estas están:

1. Las de **poder**, que surgen de la percepción de un mundo socialmente estratificado, jerarquizado, en esferas económicas, políticas, académicas, religiosas, laborales, militares, familiares... en las que los sujetos interactuantes asumen actitudes de igualdad o de superioridad/inferioridad entre ellos; y

2. Las **emotivo-afectivas**. Por una parte, las que median entre los sujetos interactuantes, tales como los grados de amistad, enemistad, indiferencia, confianza, desconfianza, recelo. Por otra parte, los sentimientos que suscitan en el sujeto de significación tanto la situación comunicativa (contexto de la interacción, tales como una clase, una fiesta, un encuentro casual) como el tema de referencia (tales como reclamo, narración de éxitos personales, enfermedades).

Tanto las relaciones de poder como las emotivo-afectivas conducen a generar mensajes sinceros o no, con reservas o sin ellas, y a la diversidad de tonos entre interlocutores (coloquial, cálido, alegre, frío, respetuoso, servil, altanero, vulgar, ceremonioso, airado, festivo, humorístico, irónico, académico, solemne...)

Organización temática: fundamento del ordenamiento texturizador (que da «textura», o forma, al texto en todos sus aspectos). Tanto en el discurso público oral como en el escrito, la interacción versa sobre asuntos que van tejiéndose en los intercambios orales o en la elaboración del escrito. En torno a ideas temáticas centrales, giran otras que los amplían, precisan, explican o comentan. Es la fuerza de la organización en tema y rema (o comentario), en el juego de información vieja (compartida) e información nueva, al servicio de la generación del discurso.

Esto conduce, entre otras posibilidades, a la selección de sujeto y voz gramaticales (voz activa: *Pedro activó la alarma electrónica*; voz pasiva: *La alarma electrónica fue activada por Pedro*; voz media (pseu-

dorreflexiva): *Se activó la alarma electrónica* (Oviedo, 1997); también a la explicitud/implicitud de conexiones lógicas entre ideas (*Roberto renunció a su cargo porque no soportaba más las presiones de su jefe / Roberto renunció a su cargo: no soportaba más las presiones de su jefe*); a la utilización de expresiones elípticas (supresión de sujeto/tema y de otras frases redundantes) como consecuencia de las máximas de cooperación (Grice, 1975); y, naturalmente, a la organización coherente y cohesiva del texto en general, y la estructura del texto escrito en párrafos:¹³ ideas centrales, o nucleares, e ideas de desarrollo, o secundarias (Blay, 1969; Cassany, 1990, 1993, 1995, 1999; Serafini, 1994).

Ubicación topocronoscópica:¹⁴ toda representación de estado de cosas en un mensaje se ubica en relación topocronoscópica con el evento comunicativo y, más específicamente, con el acto de habla/escritura: YO - aquí -ahora - hablo/escrivo + [TÚ - en lugar_x - en tiempo_y - interpretas].

De este esquema elemental surgen las *personas* del discurso (es decir los actores): sujeto enunciador (YO, 1a persona), y sujeto interpretante (TÚ, 2a persona); y también, la *no persona* (el objeto conceptual del que se predica algo pero que no actúa en la comunicación: ÉL/ELLA (3a persona). También surgen relaciones espaciales como *aquí, ahí, allí*, y eventos de referencia persona-espacio como *ir, venir*. Y, desde luego, las ubicaciones temporales que se establecen para los estados de cosas significados en relación con el acto de habla: la simultaneidad de con este es el *presente*; la anterioridad es el *pasado*; y la posterioridad es el *futuro*; a partir de esta relación temporal con el acto de habla, se extrapolan las citadas relaciones en torno a cualquier evento en el pasado o en el futuro, para construir complejas historias pasadas (e.g. *Hace un mes, un paciente murió antes de que lo atendieran en la IPS*), o proyectar desarrollos venideros (e.g. *En diciembre del año entrante,*

13. Este asunto de la estructura de párrafos es una dificultad notoria en los estudiantes de COE. La gran mayoría de ellos no tiene conciencia de que, en el texto escrito, la unidad básica de la coherencia y la cohesión es el párrafo. Por esta razón, el curso de COE-1 hacía énfasis en el trabajo de producción de párrafos. La calidad didáctica de Serafini (1994) facilitó gran parte del trabajo de los estudiantes de COE-1. Cassany (1990, 1993, 1995, 1999) proporcionó a los docentes buen material de referencia.

14. Este término fusiona *espacio, tiempo y aspecto* como una unidad de perspectiva compleja.

después de que me gradúe, viajaré por Asia). La relación temporal tiene otra faceta, cual es la representación de algún momento del desarrollo interno de un evento; a esta se le conoce como aspecto. Entre otros, tenemos los siguientes aspectos: iniciativo (señala el comienzo de un evento: *Empecé a ahorrar para viajar a Europa*); progresivo (presenta el evento en su desarrollo, en progreso: *Estoy ahorrando para viajar a Europa*); habitual (señala el evento como costumbre caracterizadora: *Yo siempre ahorro para algún fin*); culminativo (muestra el evento en su finalización: *Terminé de ahorrar para mi viaje*); perfectivo (representa el evento como hecho completado: *Ahorré para viajar*)...(Oviedo, 1992). En resumen, la perspectiva topocronoscópica tiene que ver con la ubicación relativa entre objetos/eventos/situaciones: su cercanía, traslape, posición, intersección...

Carga axiológica

Son los valores sociales, éticos y estéticos del sujeto de significación que se traslucen en todo proceso de significación-comunicación. En cuanto a los sociales y éticos, Searle (1976) señala que la **sinceridad** es fundamental en la realización de los actos ilocutivos. A este pueden agregarse otros, como *honestidad* (e.g. veracidad en las aserciones; reconocimiento de voces ajenas en el texto escrito...), *respeto* por el interlocutor, cultivo del principio cooperativo y las máximas de la conversación (Grice, 1975)... Y en cuanto a los valores estéticos, *creatividad* en el uso de la lengua, *claridad* en los enunciados, *pulcritud* y *elegancia* de la expresión.... Estos son estados de valores «ideales», que no todos los sujetos de significación comparten.

Estrategia retórica

Es la utilización y adecuación sociolingüística de recursos verbales y paralingüísticos, pragmáticos, razonamentales y estilísticos a los que apela el sujeto de significación como aporte a la claridad (u oscurecimiento deliberado) del sentido de su mensaje, para intentar lograr los efectos buscados en su comunicación con el alocutario. En otras palabras, es el gran plan en que se entretujan los movimientos pragmáticos fundamentales de «ilocución-locución-perlocución»: el efecto buscado, el texto elaborado, el efecto logrado (o fallido).

Como puede apreciarse en estas notas, los recursos gramático-textuales son el **producto sincrético** resultante de **actos** mentales de diversa naturaleza. Por esta razón, consecuentemente, funcionan como soporte y vehículo formal de la ejecución de los diversos actos de significación-comunicación.

e. ¿Cómo opera todo esto? Puesto en situación de significación-comunicación, el sujeto de significación (YO) siente el impulso de producir su mensaje para lograr un efecto en su destinatario (TÚ), sujeto interpretante; se ubica actitudinalmente en el contexto empírico-pragmático del evento comunicativo; da una mirada evaluadora al TÚ destinatario (individual o colectivo) de su mensaje (Charaudeau, 1983); reconoce su relación de poder frente a su interlocutor: lo sabe o lo imagina superior, igual o inferior a él; asume emotivo-afectivamente (siente placer o incomodidad...) el evento comunicativo y cada uno de sus elementos constitutivos, tales como personas, lugar, mensaje, objetos y eventos significados (Oviedo, 1997); escoge de entre su repertorio posible (de su discurso global-interno) qué callar y qué comunicar (discurso específico-público), tanto como el tono y la forma gramático-textual de su mensaje, buscando orientar la posible interpretación por su interlocutor, su sentido del mensaje.

Ahora bien, dado que la comunicación es *negociación de sentidos para llegar a acuerdos entre un YO y un TÚ en circunstancias históricas específicas*, la otra cara de la significación-comunicación es el TÚ interpretante. Este, una vez captado el mensaje-texto del enunciador (YO), con base en su propio discurso global-interno, **comprende** (hasta donde le es posible) el estado de cosas representado (los datos, la información); a partir de la forma y tono del mensaje recibido, lo **interpreta** (le asigna sentido) según sus propias estrategia retórica y experiencia comunicativa; entonces, **evalúa** el mensaje a la luz de su estructura cognitiva, y **produce** mentalmente su propio texto (como diría Eco). Ahora puede asumir su turno de YO enunciador, e intervenir con la producción textual (discurso específico-público) para cerrar el circuito de comunicación en una relación dialógica (o ejecutar alguna acción física, si es el caso).

f. Esta imagen muestra cómo la comunicación está constituida por una cadena de actos. De entrada, interpretando el trabajo de lingüistas (es-

pecialmente de sociolingüistas y semanticistas) y filósofos del lenguaje,¹⁵ puede pensarse en un conjunto básico de tales actos: **significación (actos de lengua)**, **comunicación (actos ilocutivos)** y **texturización (actos estructurantes)**. Y estos, enmarcados en el **plano retórico**, constituido por un conjunto de estrategias discursivas encaminadas al logro de los objetivos buscados en la interacción verbal. Todo ubicado en algún **mundo de referencia semántica**: *cotidianidad, ideología, ciencias, tecnología, pedagogía, juridicidad, poética, ficción, psicopatología...* (mencionados anteriormente).

Baste aquí con dar una mirada rápida a aquellos actos que pueden tomarse como más representativos en el proceso semántico-comunicativo.

1) **Significación (o actos de lengua)**. Todo hablante de una lengua construye su visión del mundo (i.e. su discurso global-interno) en simbiosis con su repertorio lingüístico, es decir, en una fusión total de forma y contenido. Este repertorio es un complejo conjunto de opciones fonológicas + morfológicas + sintácticas básicas constitutivo de «objetos mentales»¹⁶ (una especie de tendido sistémico-estructural de ideas «en obra negra o gris o acabada», según el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto). De él, el sujeto de significación selecciona las *ideas representadoras de referencia semántica básica* que desea expresar, aplica sus factores de modalidad, las texturiza (i.e. les da sus «acabados») apelando a sus *recursos retórico-discursivos, textuales y gramaticales*, y produce sus mensajes concretos representativos de estados de cosas.¹⁷

15. Tales como Austin (1962), Baena (1992, 1994), Benveniste (1977), Bustamante (2002), Bustamante y colegas (1997), Habermas (1999), Halliday (1973), Hymes (1972), Labov (1971), Oviedo (2003), Searle (1965, 1976).

16. Recuérdese que la **visión del mundo** es un constructo mental-cultural de «la realidad física material y social», solía decir Baena en sus clases y conferencias en la Universidad del Valle. No es un «reflejo» directo de la realidad objetiva, nos advierten los teóricos del conocimiento (Schaff, 1967).

17. Brevemente, el mundo puede representarse en movimiento (eventos, aconteceres), tal como *los muchachos juegan fútbol*; o como condiciones existenciales (clases de objetos, calidades...), tal como *Los muchachos son futbolistas* (Ver Oviedo, 1997)

Este proceso así resumido de los actos de significación, o de lengua, (semejante a la **enunciación** de Benveniste, 1997), integra varias funciones psicosociales ilocutivas, al tenor de los actos ilocucionarios de Searle (1976), como puede apreciarse a continuación.

Aserción: representa un estado de cosas como factual, y comporta valor de verdad (e.g. *En Colombia se hablan más de sesenta lenguas indígenas*). Comportar valor de verdad no implica que efectivamente «sea verdad»; significa que el sujeto de significación presenta como verdadera la información, como un estado de cosas verificable, constatable. La aserción puede ser evaluada como verdadera o falsa (mentira). La verdad o «falsedad», para efectos de la comunicación cotidiana, la establece el sujeto de interpretación en su constatación de coincidencia entre lo afirmado y la realidad empírica (o, por extensión, entre lo afirmado y la «realidad del mundo ideológico» de referencia: creencias religiosas, políticas, mundos literarios de ficción...).

Pronóstico: representa estados de cosas futuros posibles; estas «predicciones» del sujeto de significación generalmente se sustentan o surgen a partir de antecedentes factuales (e.g. *La temporada de sequía se extenderá hasta el mes de marzo*). Aquí no está en juego la verdad o falsedad del enunciado, sino el «acierto» o «falla» del pronóstico.

Hipótesis y conjetura: representan estados de cosas cuya factualidad «está por establecerse»: son aserciones débiles con carácter provisional (e.g. *Puede pensarse que los estudiantes que se destacan en sus planes de estudio provienen de familias tradicionales. Este muchacho no está rindiendo como antes: debe de estar enamorado*). Estos enunciados no son ni verdaderos ni falsos; son probables/probados o improbables/improbados.

Promesa: representa estados de cosas cuya realización futura compromete la acción del sujeto de significación (e.g. *[Te prometo que] te voy a llevar a Europa el próximo verano*.) No son ni verdaderas ni falsas; son sinceras/insinceras y cumplidas/incumplidas. Para los filósofos del lenguaje (Searle, 1976), la base de la promesa (que compromete) es necesariamente la sinceridad.

Mandato (orden): significa estados de cosas cuya realización futura obliga al destinatario del mensaje a su cumplimiento (e.g. *Mensajero,*

[*lleve este documento a la notaría, (por favor)*]. Quien ordena debe tener el poder para hacerlo, y el destinatario debe estar en capacidad de realizar lo ordenado. Si, a pesar de satisfacer estas condiciones, el evento no es realizado, habrá desacato del subalterno, con las subsiguientes consecuencias...

Sugerencia (y petición): representa estados de cosas que el sujeto de significación estima convenientes y cuya realización futura depende de la voluntad del alocutario (e.g. *Deberías tomarte unas vacaciones y darte un paseo por Europa. / [Si me prestas unos Euros], podríamos ir juntos*).

Deseo: representa estados de cosas cuya realización depende de circunstancias controlables o no por el sujeto de significación o el alocutario (e.g. *Quiero tomar unas vacaciones en un crucero por el Caribe. ¡Ojalá pudieras acompañarme!*).

Declaración: (no debe confundirse con la aserción o la afirmación) produce o instituye el estado de

cosas representado en el acto y es válido solamente cuando es emitido por «autoridad competente» (e.g. *En mi calidad de juez de la república, [declaro al reo culpable de homicidio culposo]*). (Como sacerdote), [*tus pecados te son perdonados*]).

2) **Comunicación (o actos ilocutivos).** A través de los actos de significación, el sujeto de significación busca causar algún efecto en el alocutario: pedir y dar información o servicios (Halliday, M.A.K., 1978), como funciones básicas. Además, suscitar reacciones psicosociales tales como estimular el pensamiento, generar emociones o controlar conductas. Así, surgen, por ejemplo, los *informes, argumentos, preguntas, consejos, halagos, repriminaciones, críticas, instrucciones, órdenes, peticiones, amonestaciones, advertencias, reglamentos, normas, contratos...*

Los actos de significación pueden operar, y generalmente operan, como actos de comunicación directos (e.g. una oración imperativa es una orden: *Tómele las huellas al declarante.*); pero pueden operar, indirectamente, como actos de comunicación (e.g. una pregunta puede ser una invitación: *¿No vienes con nosotros?*; igualmente, una aserción puede ser un

mandato: así, ¡Ustedes están excediéndose en los gastos! equivale a ¡Recorten los gastos!).

3) **Texturización (o actos estructurantes)**. Son los actos que organizan el plan general: introducción al tema, desarrollo y conclusión; y que estructuran el desarrollo ideativo-comunicativo del texto (oral o escrito) e integran todo el entramado pragmático del discurso/texto: enunciación de situación problemática, pregunta problematizadora-orientadora, hipótesis, tesis, generalización, narración, descripción, definición, enumeración, clasificación, argumentación, ejemplificación, paráfrasis, comparación, análisis, síntesis... (Austin, J. L., 1962; Searle, J. R., 1965 y 1976; Baena, 1992, s/p 1994; Bruner, J., 2006; Oviedo, 1986, 1997, 2003).

Tal tejido, como ya se ha dicho antes, es el **producto de estrategias y recursos retóricos** para generar sentidos (i.e. para orientar el proceso de significación-comunicación) y lograr efectos interactivos, en circunstancias históricas específicas. (Oviedo, 1997).

Estructura gruesa de COE

En la Universidad Icesi, COE (al igual que lo fueron los cursos antecedentes) forma parte del conjunto de cursos denominados del Currículo Central (anterior Núcleo Común). Esto quiere decir que todos los estudiantes de todas las carreras deben tomarlo. Los grupos (de máximo 25 estudiantes) son heterogéneos: los estudiantes proceden de ambientes culturales dispares y siguen diversos programas de formación profesional. En consecuencia, en esta etapa de la evolución del curso, no se estimaba productivo para todo un grupo abordar sistemáticamente algún discurso disciplinar profesionalizante particular o textos de diversos discursos de ese tipo. Aun en el caso de contar con maestros polifacéticos y de visión académica amplia, los cursos no contribuirían significativamente al desarrollo cognitivo en el dominio profesional particular de cada estudiante. Son los especialistas en esos campos los indicados para llevar a sus estudiantes a un diálogo (oral y escrito) sólido con su comunidad

académica específica.¹⁸ Por eso, la temática de los cursos de COE no se ocupaba de profundizar en la comprensión-interpretación, crítica y construcción de discurso-textos específicos de ninguna área de conocimiento profesional en particular.

La idea operativa tras esta decisión era que, con su trabajo en los cursos de COE, los estudiantes acrecentaran su acervo de recursos estratégicos, técnicos y lingüísticos discursivo-textuales, y organizaran mejor su pensamiento y la expresión de sus ideas. Este propósito conducía a privilegiar, de manera decidida, el trabajo en lectura y escritura como una forma propicia para el análisis deliberado y autocrítico de su producción textual y, por lo tanto, de una mejor organización de su pensamiento.

Dada la decisión de tomar distancia de los discursos disciplinares, se hizo necesario establecer para COE contenidos temáticos que suscitaran el interés de todos los estudiantes y que no demandaran –ni de docentes ni de discentes– cierto grado de especialización para abordarlos. Por eso, se establecieron sendos ejes temáticos amplios para los dos cursos: Para COE-I, **Condición Humana y el propio YO**, como búsqueda incipiente de la autoconciencia, de la comprensión de los otros y el respeto a la diferencia. Para COE-II, **Hombre y Sociedad (y YO)**, como pretexto para

18. Desde la fundación del Departamento de Español en la Universidad Icesi, en 2001, invité con alguna regularidad, aunque sin oferta de estímulos económico-laborales, a jefes de departamentos y profesores de las distintas carreras, para realizar un taller longitudinal en el tema de «lectura y escritura para aprender» en las materias disciplinares. Hasta 2013, cuando cesó mi dirección del Departamento de Español, no hubo respuesta efectiva para adelantar este ejercicio.

En junio de 2012, la Dirección Académica inició un programa de réplica del de la Universidad de Los Andes de Bogotá. Se trata de los Cursos-E, un esquema que incorpora, en algunas asignaturas, la escritura académica disciplinar como requisito para los estudiantes. La idea es atractiva y exigente. Los profesores que han asumido esa responsabilidad deberán involucrarse a fondo y con rigor en el proceso de leer críticamente y de escribir adecuadamente. Son ellos mismos quienes pueden orientar a sus estudiantes en ese proceso de formación. Pienso que esta tarea no puede delegarse totalmente en jóvenes tutores que apenas están cursando sus estudios de pregrado, y que aunque pueden haber obtenido buenas calificaciones en COE, no han desarrollado una competencia suficiente para fungir de monitores eficaces en la escritura de trabajos disciplinares.

la indagación, la mirada observadora-crítica al entorno social y la proyección hacia una futura intervención de nuestros profesionales en los organismos de poder social.

En COE-I, todo género textual era bienvenido: novela, cuento, poesía, ensayo (literario, filosófico, político, periodístico), textos audiovisuales, cine... Todos ellos aportan información, estimulan la reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, y posibilitan el desarrollo de estrategias discursivas importantes para la construcción de la competencia semántico-comunicativa de los estudiantes.

Como quedó dicho atrás, se daba preponderancia a la lectura como fuente de análisis e inspiración ideativa, y a la escritura en su función crítica y organizadora del pensamiento de los muchachos. A la par de los temas axiales, en torno a ellos y en su soporte, se trabajaban aspectos formales del idioma que derivaban del análisis de las debilidades que surgían en la producción de los estudiantes: se ofrecían explicaciones y sugerencias, según las necesidades que se revelaran en sus trabajos, y se realizaban ejercicios de afianzamiento; permanentemente, se abordaban técnicas de construcción de párrafos y textos amplios.

En COE-II, se continuaba enriqueciendo la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de la información documental y del trabajo de campo en algún aspecto de la sociedad. Se incursionaba metódicamente en la argumentación y en la evaluación de la validez y fortaleza de los argumentos. Tanto en COE-I como en COE-II, se relievaba constantemente la necesidad de cuidar la calidad lingüístico-discursiva y el manejo de recursos retóricos en la interacción oral y, de estos y los audiovisuales, en sus exposiciones/presentaciones en público.

Para cumplir la necesaria función cognitiva de la competencia comunicativa desarrollada en COE, los profesores de esta materia permanentemente señalaban a sus estudiantes la ruta de la transferencia de sus destrezas al trabajo en sus cursos disciplinares. En estos, era de esperarse que maduraran en lectura crítica y escritura acorde con las prácticas de su respectiva comunidad académica. De este proceso del trabajo, tanto en COE como

en los cursos disciplinares, debía surgir una mayor y sólida competencia comunicativa y, en general, un amplio potencial de interacción –que incluía la oral, aunque no se hiciera énfasis en ella–, en los distintos escenarios en que habrán de desempeñarse los futuros profesionales icesianos.

Marco de formación general

En este inicio de formación profesional, los estudiantes debían desarrollar y fortalecer sus **estrategias de generación de sentido**: comprensión, interpretación, crítica y producción de discurso/textos, con el indispensable soporte morfosintáctico (gramatical) ineludiblemente integrado a su estructura. Esto debían fundamentarlo en un proceso organizado de lectura, escritura y diálogo conducente a la producción de un sencillo «**informe-ensayo académico**» (aproximadamente equivalente al anglo «paper»).

Esta figura híbrida requiere cierta aclaración. El **ensayo** es un escrito que gira en torno a algún tema de interés personal de su autor. El Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española (2001, pág. 925), precisa que es un «escrito en el cual un autor desarrolla sus ideas sin necesidad de mostrar el aparato erudito». Escribir ensayos, en este sentido, es una práctica seria e importante para la dilucidación, exposición y argumentación de ideas interesantes para una comunidad abierta pensante y dialogante. Lo ideal sería que todo profesional desarrollara la capacidad de escribir «ensayos».

De hecho, como punto de partida, puede afirmarse que absolutamente todo ser pensante está en capacidad de desarrollar su competencia lingüístico-discursiva para escribir ensayos. Es cuestión de trabajar ardua, consciente y disciplinadamente en la observación del mundo exterior (prácticas empírica y cultural) y de clarificación del mundo interior (percepción crítica y reflexión, en la práctica teórica) aunado a la constante producción textual (práctica cultural/interactiva).

Para que iniciaran su camino hacia el pensamiento autónomo sustentado, a los estudiantes se les sugería –en su proceso de construcción cognitiva, independientemente del curso de COE– que tomaran como punto de partida el estudio de los textos que exponen contenidos de sus distintas áreas disciplinares. Para asimilarlos, podían ensayar los siguientes actos de escritura: **parafrasear** adecuadamente, de manera clara y concisa, las ideas que creían haber comprendido; luego, **comentar-opinar** sobre la dificultad que hubieran encontrado para comprender algunos enunciados o planteamientos; a continuación, **comparar/contrastar** los planteamientos leídos, con sus saberes y creencias previos, para elaborar su crítica y autocrítica; posteriormente, **reflexionar** sobre la contribución del texto a su crecimiento cognitivo; finalmente, **formular preguntas e hipótesis** que les posibilitaran un «diálogo» de profundización y aclaración con expertos en esa área (profesor y autores diferentes). En ese ejercicio, deliberado, se darían cuenta tanto del nivel de claridad conceptual y discursiva que iban logrando sobre el tema, como de las debilidades en su proceso.

Con esta actividad, los estudiantes no están produciendo ensayos, técnicamente hablando: no desarrollan sus propias ideas. Lo que sí hacen, si toman en serio el ejercicio, es prepararse sólidamente para el manejo de ideas ajenas. Una vez que ellos asuman esta experiencia socio-cognitiva con criterio constructor, estas ideas los inspirarán para la estructuración de sus propios planteamientos.

En este estadio de la formación de los estudiantes, si bien es cierto que escribir ensayos puede ser un propósito a largo plazo, también lo es que su meta a corto plazo es asumir la escritura en función académica de aprendizaje, aplicable a su quehacer de formación profesional y a su desempeño social en general. Y el ejercicio propuesto líneas atrás debería contribuir a su maduración como escritores con responsabilidad académica.

Para la tradición literaria, en un ensayo, el autor explora libremente algún asunto de interés socio-filosófico y se dirige a un público general pensante y culto. Expandiendo un tanto el alcance del concepto de ensayo, en el continuum de la producción intelectual en la academia, los trabajos escritos llevan, como todo «ensayo», la impronta personal del

autor (individual o colectivo). Pero, a diferencia del ensayo literario, los documentos académicos, fundamentalmente, divulgan o debaten hallazgos y saberes científicos, y van dirigidos a una comunidad académica especializada en ese campo de conocimiento. Esta función comunicante requiere una relación dialógica polifónica: intercambio y combinación de ideas de diversos autores que, comúnmente, están distantes los unos de los otros en el espacio-tiempo (Ducrot, 1984 y 1990).

La producción académica escrita, en consecuencia, exige «el aparato erudito». Y lo más elemental de tal aparato es el compromiso ético de dar crédito a las fuentes de información e inspiración; es decir, incluir citas de autores y referencias bibliográficas de las fuentes de información utilizadas, que se instauran como interlocutores en la producción de sentido en ese discurso-texto particular.

Este tipo de texto es el que aquí se denomina **«informe-ensayo académico»**. La razón: la impronta personal del autor («ensayo») se enmarca en el «aparato erudito» de los textos que abordan procesos de investigación, saberes, creencias y reflexión-argumentación técnico-científica.

De esta clase son los documentos que los estudiantes deberían entregar a sus profesores que les asignen trabajos escritos y los textos que deseen publicar en alguna revista o libro especializados. Y hacia esa meta se encaminaban los cursos de COE I y II, pensados como acervo de estrategias y técnicas, mas no de construcción-asimilación de saberes profesionalizantes (como ya se dijo). Es eso lo que se buscaba con los procesos que se detallan a continuación.

COE-I (Primer semestre de la carrera)

Como ya se dijo atrás, este curso tomaba como eje temático *la condición humana y el propio YO* (en adelante CH). El tema les proporcionaba a los estudiantes ciertas ventajas: ampliar la visión personal de lo que es un ser humano, reflexionar sobre la complejidad del propio YO, y afianzar las bases para comprender y tolerar racionalmente las diferencias que surgen frente a aquellos con quienes interactúan.

Elaborar un **ensayo** satisfactorio no es algo que podamos hacer desde la ingenuidad de nuestras reacciones emocionales espontáneas. Requiere preparación intelectual en términos de lectura amplia y crítica; observación consciente del entorno físico-social tanto como de actitudes y aptitudes propias y ajenas; motivación socio-afectiva para adentrarse en el tema; y competencia lingüístico-discursiva bien estructurada. Por eso, el proyecto de trabajo para COE-I implicaba un proceso complejo, que se esboza a continuación.

a. Para que los estudiantes se introdujeran en la construcción personal de una visión más o menos amplia de la CH, debían intentar una aproximación rigurosa y lúdica en su preparación como lectores-escritores. Se trataba de un trabajo individual con alguna(s) obra(s) de su elección o sugerida por el docente: novela, antología de cuentos, texto biográfico, obra cinematográfica, que son formas artísticas de mirar la condición humana. El requisito era que tales obras debían ser de buena calidad estética e importancia intelectual.

b. Sin pretender que este curso se convirtiera en un estudio de Ciencias Humanas, era claro que el pensamiento de psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos... aportan luces y fundamentos sólidos para la comprensión del tema. Por eso, los estudiantes debían documentarse con este tipo de obras pertinentes al tema que escogieran.

c. Dado que en un ensayo «el autor desarrolla sus ideas», los estudiantes, en su calidad de escritores, inspirados en sus lecturas, debían desplegar la reflexión en torno a su propio YO. Primordialmente, relacionar lo leído con la vivencia y percepción de su propia CH. De allí habrían de surgir sus opiniones y comentarios críticos, y se revelarían sus lecciones de vida aprendidas.

d. Escribir un buen ensayo exige claridad de las ideas y un estilo adecuado al tema y a los potenciales lectores. De ahí que los estudiantes debieran refinar su competencia lingüístico-discursiva para desarrollar estrategias de producción de textos coherentes, cohesivos y bien elaborados en todos los aspectos formales.

e. Producir un ensayo implica delimitar el tema, de tal manera que se pudiera escribir un texto interesante y breve, dentro de las limitaciones de tiempo que se imponían. En este caso, a pesar de que las clases del semestre se extienden a dieciséis semanas, al descontar el tiempo de toma de decisiones y de planeación de las actividades, los estudiantes contaban con trece semanas efectivas para realizar este trabajo. Como el mundo de la CH es muy vasto, cada estudiante debía seleccionar algún aspecto de ella que le causara curiosidad, en el que se viera involucrado o afectado, que lo atrajera realmente y en el que sinceramente deseara profundizar. Se trataba de que, al mirarse en su ser, encontrara un tema motivador para leer, autoanalizarse y escribir de manera más natural sobre ese mundo.

Aquí se listan, en orden alfabético, algunos de esos aspectos:

adiciones, afectividad, alegría, altanería, ambición, amor, arrogancia, bondad, brutalidad, celos, cobardía, codicia, compasión, conciencia, egoísmo, enfermedad, emotividad, envidia, erotismo, escepticismo, espiritualidad, fanatismo, feminismo, fidelidad, gregarismo, hedonismo, humildad, idealización, ilusiones, infidelidad, ingenuidad, injusticia, intriga, justicia, lealtad, liderazgo, lascivia, libido, lujuria, machismo, miedo, misericordia, mortalidad, negligencia, orgullo, odio, osadía, pasiones, percepción extrasensorial, pereza, procrastinación, psicopatización, pulsiones, rebeldía, religiosidad, rencor, resiliencia, responsabilidad, sensibilidad, sensualidad, sexualidad, soledad, sueños, tenacidad, valentía, venganza, violencia...

Para precisar el alcance de su trabajo y orientar su desarrollo coherente, los estudiantes debían formularse un pequeño conjunto de preguntas muy concretas, tales como: ¿cómo se define tal rasgo humano? ¿Por qué y de qué manera surge? ¿Cuál es el «estado de la cuestión»: qué dicen de ese rasgo algunos autores serios que han reflexionado acerca de él y han investigado el asunto con rigor? A la luz de mi experiencia de vida, ¿qué posición asumo frente a los documentos que consulto? ¿Cómo contribuye ese rasgo a la formación del sujeto social? ¿Qué puedo concluir sobre el rasgo estudiado? ¿Cómo me ayuda la comprensión de ese rasgo a conocer mi propia CH y a mi tolerancia de aquellas personas con las que interactúo?

Estructura del proceso

La preparación de los estudiantes para comprender y producir un ensayo (académico o no) determinaba que, en COE-I, se trabajara arduamente en:

a. Fuentes de información e inspiración. Lectura y análisis individual de textos varios (literarios y académicos) y material cinematográfico; diálogos con personas de distintos campos de acción y niveles de formación intelectual; y, naturalmente, las vivencias personales del estudiante.

b. Fundamentos formales. Elementos esenciales para precisar el sentido de un texto: estrategias y técnicas de construcción de párrafos (idea central e ideas de apoyo) y de textos amplios (tema central –tesis o punto de vista o asunto de pesquisa– y subtemas de desarrollo). Conexión lógica de las ideas. Estructuras lingüísticas y pragmáticas adecuadas al nivel cultural profesional del escritor y a los potenciales lectores. Citas y referencias de obras consultadas. Puntuación como elemento generador de sentido. Enriquecimiento lexical. Ortografía.

c. Escritura

1) Informes periódicos de obra(s) literaria(s) leída(s)

Cada estudiante escogía alguna obra de su agrado,¹⁹ que no hubiera leído antes y la leía a lo largo del semestre. Esta era una forma amena de adentrarse en diversos aspectos de la Condición Humana. Presentaba los informes periódicos asignados por el profesor, como aproximación a la producción de una reseña de interés personal. En cada uno de estos informes, realizaba las siguientes tareas:

- i) **Entrada bibliográfica** de la obra que estaba leyendo. El estudiante usaba consistentemente alguno de los estilos internacionales recomendados para las publicaciones en revistas especializadas: APA, MLA, LSA.

19. Algunos profesores preferían ser ellos quienes asignaran una única obra para que todo el grupo la leyera.

ii) **Resumen** de lo leído en el periodo señalado para la respectiva fecha de entrega. Podía condensar (es decir, reducir) el texto. Este ejercicio, descrito a la ligera, consistía en que, sin cambiar la estructura del escrito, se eliminaran elementos superfluos y se preservara solamente lo que representaba el núcleo del texto. Lógicamente, el texto resultante debía ser coherente. Este tipo de resumen es interesante y tiene aplicaciones en las publicaciones académicas (abstracts) y en algunos sectores del mundo empresarial (obras condensadas, resúmenes ejecutivos...). Sin embargo, es dispendioso y muy exigente. Por consiguiente, no era requisito indispensable para lo que se buscaba en este curso. Se sugería, más bien, una versión propia que captara lo esencial nuclear de lo leído: algo que podríamos llamar «el argumento» de esos capítulos. Como cuando alguien cuenta una película a vuelo de pájaro (máximo 100 palabras).

iii) **Comentario/opinión** sobre el tema resumido. El estudiante podía centrarse en las características de la obra, tales como estilo, creatividad, credibilidad, aporte a la comprensión de la CH, nivel de seducción para el lector; o presentar algún caso parecido a los narrados en la obra, que él hubiera conocido en la vida real, y tomar posición frente a él. Debía ubicarse como observador externo de lo expuesto en la obra o del caso expuesto por él mismo; escribir acerca de las situaciones o características de la obra y abstenerse de hablar de sí mismo (máximo 120 palabras).

iv) **Reflexión** acerca de su propia experiencia. Al leer, el estudiante seguramente recordará alguna situación vivida por él (o por alguien cercano), que se pareciera a lo narrado. Esa era su vivencia personal: algo que hubiera dejado huella en su mente; de lo que él sacara alguna lección para su vida y percepción del mundo. En este ejercicio, el estudiante debía ubicarse como observador interno de sus propias vivencias; escribir acerca de sí mismo. No hablar de la obra (máximo 130 palabras).

v) **Reseña** de la obra leída. Al final del semestre, con todos los elementos generados en el proceso, el estudiante debía escribir una breve reseña de la obra leída.

2) Informes periódicos de lectura de documentos académicos

En esencia, este ejercicio era la base para el informe-ensayo final. La estrategia central era la escritura de **reseñas** y el desarrollo de la capacidad de **síntesis** (integración de diversos puntos de vista).

Una vez escogido el rasgo de la Condición Humana de su interés, cada estudiante consultaba, para cada periodo asignado en el semestre, cuatro fuentes académicas que trataran el asunto. Revisaba aportes de algunos estudiosos (psicólogos, filósofos, antropólogos, cineastas...). Con esto, establecía el **«estado de la cuestión»** (es decir, los saberes académicos acerca del tema). Cada informe debía contener los siguientes aspectos:

i) **Síntesis** de las cuatro fuentes referidas. Este proceso relaciona distintos puntos de vista para formar una visión integrada del tema. En este proceso, el estudiante debía incorporar citas directas e indirectas (en el estilo APA/MLA/LSA). (Máximo 200 palabras).

ii) **Comentario crítico** en el que señalara algunas fortalezas o debilidades en la claridad y aceptabilidad de los planteamientos hechos en los documentos consultados y formulara preguntas y dudas que le surgieran en torno al tema. (Máximo 120 palabras).

iii) Referencias bibliográficas. Entrada (referencia) bibliográfica de cada elemento consultado.

3) Informe-ensayo final

Este texto debía ser un escrito ágil (de unas 1200 palabras) en el que el joven escritor lograra una síntesis (integración coherente) de los aportes de los autores consultados, y fijara y sustentara su posición personal frente al asunto. Aquí el estudiante trabajaba en el afianzamiento de su propio estilo de escritura, que había estado desarrollando en cada paso del proceso.

El informe debía contener:

i) **Introducción**. El escritor debía plantear su motivación para indagar acerca del rasgo de la CH seleccionado, la(s) pregunta(s) para la(s)

que busca respuesta(s), los objetivos y el método/organización que seguía en su informe-ensayo.

ii) Cuerpo. Debía tejer sus ideas propias con ideas ajenas. Es decir, plantear sus puntos de vista propios, matizándolos o combinándolos con voces ajenas, a través de citas directas e indirectas, y dar referencias de las fuentes de donde tomó las citas. (Para esto, debía usar consistentemente estilo APA, MLA o LSA).

iii) Conclusión. Debía establecer en forma breve aquellas ideas que se desprendían de la exploración realizada: respuestas a su(s) pregunta(s).

iv) Referencias bibliográficas (o Bibliografía). Después de la conclusión, debía agregar esta sección, en la que presentara las entradas bibliográficas de las obras consultadas y a las que diera crédito en su escrito.

COE- II (Segundo semestre)

En COE-II, el estudiante ampliaba su experiencia socio-afectiva y su repertorio lingüístico-discursivo. En COE-I, se había asomado al universo de la Condición Humana, a su YO y a los individuos con los que ha entrado en contacto. Ahora, el eje temático era *Hombre y Sociedad (y YO)*. El estudiante debía incursionar en el entorno socio-económico e ideológico de algunas organizaciones del orden local, regional, nacional o mundial. Comenzaba a preparar su visión para enfrentar esa realidad en la que en pocos años estaría viviendo como un profesional líder en su campo y en el crecimiento social general. Ese mundo en el que el profesional necesita sus mejores dotes de comunicador: ideas claras bien expresadas y argumentadas; actitud ética y asertiva; mente despierta, abierta, crítica y comprensiva.

Por eso, en COE-II, debía realizar un sencillo proyecto de investigación acerca de alguna organización social, escribir un informe-ensayo académico y exponer oralmente ante sus compañeros los resultados de su investigación. Esto implicaba observar, describir y explicar su objeto social investigado. Además, asumir una posición crítica frente a la situación social dada. Para lograrlo, debía desarrollar su capacidad para utilizar argumentos

válidos, y para reconocer y evaluar los de los demás (válidos/no válidos, fuertes/débiles). De esta manera evitará producir falacias o ser engañado por ellas, en su futura interacción con distintas personas y agremiaciones.

Estructura del proceso

El trabajo en este proyecto requería:

a. Fundamentos formales. Incremento de la competencia lingüístico-discursiva: Comprensión y asimilación de estrategias y técnicas de argumentación para la redacción de informes académicos. Análisis y evaluación de argumentos y falacias en la comunicación cotidiana. Uso adecuado de estructuras gramaticales de la lengua estándar, y de la puntuación como elemento generador de sentido. Enriquecimiento léxico-conceptual. Coherencia en sus textos: estructuras de párrafos y conexiones lógico-semánticas entre ellos. Ortografía.

b. Selección de tema y trabajo en equipo. Se constituían equipos (parejas) de estudiantes que compartieran interés en indagar sobre un tema social: un asunto que posibilitara el acceso a la información (documental o directa –de campo–), que no pusiera en riesgo psicofísico a los «investigadores» y que pudiera realizarse en el tiempo disponible (realmente, 10 semanas).

Los equipos debían delimitar su tema tomando en consideración los siguientes aspectos:

- 1) **dominio**, o campo, de la vida social que les interesara: artes, cultura, economía, educación, empresas, gobierno, guerra y paz, justicia, medios de comunicación, organizaciones sociales, pobreza, política, protección social, publicidad, recreación, religión, salud, transporte. Por ejemplo, religión;
- 2) **área**, o grupo social amplio, en que iban a centrarse. Por ejemplo, iglesia adventista;

3) **sector**, o subgrupo, o población específica que deseaban investigar. Por ejemplo, feligreses de la iglesia adventista;

4) **muestra**, o cantidad y características de los sujetos de investigación acerca de los que iban a adelantar el trabajo. Por ejemplo, 10% de hombres y de mujeres mayores de 40 años, fieles del Centro X de Cali;

5) **alcance temático**, o aspecto o conjunto de aspectos que deseaban abordar efectivamente. Por ejemplo, nivel cultural de esos feligreses;

6) **objetivo**, o qué deseaban averiguar. Por ejemplo, establecer la incidencia que la formación académica tiene en la escogencia de la práctica religiosa de los adventistas adultos. Esto le ayudaría a cada equipo a centrarse en su trabajo.

Para delimitar el alcance temático, cada equipo de investigación debía formular una pregunta o un conjunto coherente y limitado de preguntas. O plantear una hipótesis, si tenía alguna idea de lo que podría encontrar en su investigación. Estas preguntas o hipótesis permanecían como su punto de referencia constante para orientarse a lo largo de su trabajo.

c. Acopio de información documental. Debían Partir del «estado de la cuestión». Es decir, consultar lo que se sabe del tema, y que está consignado en distintos documentos: libros, artículos de revistas especializadas, información en internet, documentos audiovisuales...

Como preparación para la producción de su informe-ensayo final, cada equipo debía consultar seis fuentes documentales por cada uno de los dos periodos establecidos para el semestre y presentar sendos **informes escritos y orales** de avance del proceso. Estos informes buscaban reforzar la competencia en la producción de reseñas cuya construcción se había iniciado en COE-I.

Cada **informe documental** debía incluir:

1) **Síntesis** de las **seis** fuentes referidas. Este proceso ayudaba a relacionar distintos puntos de vista para formar una visión integrada del tema. Aquí los estudiantes debían combinar sus propias ideas

con ideas ajenas, trabajando en el desarrollo de su propio estilo de escritura. Debían incorporar citas directas e indirectas (en estilo APA/MLA). (Máximo 200 palabras).

2) **Comentario crítico** en el que debían señalar algunas fortalezas o debilidades en la claridad y aceptabilidad de los planteamientos hechos en los documentos consultados, y en el que formulaban preguntas y dudas que les surgieran en torno al tema (Máximo 120 palabras).

3) **Referencias bibliográficas.** Entrada (referencia) bibliográfica de cada elemento consultado.

A lo largo del semestre, los estudiantes exponían en clase, oral y brevemente, la información que iban encontrando en los documentos consultados, sus reacciones y punto de vista crítico. Igualmente informaban y consultaban con el profesor y con el grupo aspectos de su proyectado trabajo de campo.

d. Trabajo de campo. Debían planear con tiempo los objetivos concretos que se buscaban en las actividades de recolección de información directa.

Como anticipo para la escritura del informe-ensayo final, cada equipo de trabajo debía presentar un informe de avance de trabajo de campo, de máximo 300 palabras. En él, debían describir brevemente el tipo de trabajo de campo que realizaban. Por ejemplo: visitas a empresas, instituciones educativas, iglesias; entrevistas a investigadores científicos o líderes sociales; sondeos a un grupo de personas; observación de comportamientos de personas en determinadas circunstancias; «inspección» de alguna obra pública... También, debían exponer el método o estrategia que seguían, e incluir el instrumento diseñado para obtener información (cuestionarios para entrevistas o sondeos, grabaciones, filmaciones, fotografías). Debían indicar qué dificultad (obstáculo) o colaboración habían encontrado en su trabajo.

e. Escritura del informe-ensayo de investigación. Cada equipo debía producir un informe-ensayo académico, tomando en cuenta los siguientes insumos. Recuperar la(s) preguntas o la hipótesis que se había formu-

lado acerca del tema de su interés al inicio del semestre. Establecer «el estado de la cuestión» (es decir, lo que estudiosos y conocedores del asunto informan acerca del tema) como respuesta parcial necesaria a sus preguntas. Examinar cuidadosamente la información que había obtenido en su trabajo de campo.

El informe debía contener:

1) **Introducción.** Cada equipo debía plantear su motivación para indagar acerca del tema, la pregunta o hipótesis central que se había formulado, los objetivos y el método que siguió en su indagación. Tratar de incorporar un marco conceptual o teórico (filosófico) que ayudara a explicar los casos particulares que el equipo había abordado.

2) **Cuerpo.** Debía tejer sus ideas propias con ideas ajenas. Es decir, plantear sus puntos de vista, matizándolos o combinándolos con voces ajenas, a través de citas directas e indirectas, y dar referencias de las fuentes de donde tomó las citas. Para esto, debía usar estilo APA o MLA. Describir las situaciones de trabajo de campo y analizar los datos en él recogidos.

3) **Conclusión.** Dado que el equipo había formulado alguna pregunta o alguna hipótesis orientadora de su indagación, debía sacar sus conclusiones, consecuentes con su estudio y los argumentos aportados: respuestas concretas a su pregunta, o aceptación o rechazo de su hipótesis.

4) **Referencias bibliográficas** (o **Bibliografía**). Después de la conclusión, debía agregar esta sección, en la que presentara las entradas bibliográficas de las obras consultadas y a las que había dado crédito en su escrito. Si había consultado más fuentes que las que citó, y quería incluirlas en su trabajo, debía titular esta última parte como **Bibliografía**.

5) **Anexos.** Si el equipo había hecho una encuesta o realizado alguna entrevista o exploración ocular de alguna institución, empresa o actividad social e iba a introducir fotografías u otros elementos que quitaran espacio en el texto de su informe, debía agregarlos después de la sección de Referencias bibliográficas, bajo el título de **Anexos**.

f. Exposición oral del trabajo. La salida natural del proceso de investigación es la socialización de los hallazgos. Cada equipo debía preparar una presentación oral formal ante el grupo, con tiempo limitado (30 minutos), con la información que estimara importante e interesante para su audiencia.

La exposición debía incluir una sucinta introducción, un informe ágil y un breve análisis de los hallazgos, y las conclusiones.

La estructura y logística de la exposición (plan de desarrollo de la exposición, elaboración de las diapositivas...) era responsabilidad compartida del equipo. Cada uno de los coequiperos debía estar en capacidad de responder cualquier pregunta que se le formulara sobre el tema en general (no solamente sobre «la parte que le hubiera correspondido» exponer). Pero cada miembro del grupo de trabajo debía asumir la responsabilidad absoluta de su propia presentación del tema.

1) Mecánica de la exposición

Los expositores debían usar el Video Beam como punto de apoyo para la organización del tema y presentación de material audiovisual, tal como diapositivas, videoclips y videograbaciones.

La calidad práctica de las diapositivas depende de que muestren textos ágiles, de mínima extensión: esquemas preferiblemente con animación, expresiones breves, gráficos –en caso de necesidad–, fotos... Además, de que presenten fondos y colores livianos, nítidos, sencillos (el VB distorsiona colores y puede hacer ilegibles los textos, e irreconocibles las figuras complejas).

Si la exposición requería la inclusión de videoclips y videograbaciones, estos elementos debían ser muy breves: no más de dos minutos en total. Y para presentar exclusivamente documentos producidos por el equipo de trabajo (aquellos bajados de Youtube y similares no eran bienvenidos, pues en esta actividad se buscaba estimular el trabajo creativo de los estudiantes).

2) Desempeño del expositor

Cada expositor debía:

- i) Asimilar bien la información que iba a compartir, pero no memorizar y recitar su texto. Para hablar con fluidez, tenía el respaldo de los esquemas y frases mínimas de apoyo en las diapositivas.
- ii) Controlar su nerviosismo. Él y su compañero de equipo conocían el tema, mejor que los estudiantes que los estaban escuchando. Esto les daba seguridad y confianza.
- iii) Establecer empatía con el público. Mostrarse cálido y entusiasta de compartir su trabajo con él.
- iv) Centrar su exposición en los aspectos más importantes e interesantes de su trabajo.
- v) Exponer fluida y coherentemente su informe, en lenguaje estándar, libre de muletillas y con clara articulación de sus expresiones.
- vi) Adecuar volumen, timbre, tono y ritmo de la voz a las circunstancias comunicativas del discurso y a las condiciones del entorno físico.
- vii) Cuidar la «naturalidad» de su actitud corporal y gestual (ubicación en el espacio, postura y movimientos del cuerpo y de las manos, contacto visual con la audiencia).
- viii) Aceptar con serenidad y mente abierta las preguntas que, ojalá, surgieran en torno a su exposición. El diálogo con la audiencia contribuye notablemente a la maduración del tema, si el expositor asimila las ideas que allí circulan.

Visión de logros de los estudiantes

Dentro de tales lineamientos, los cursos de Comunicación Oral y Escrita visualizaban a cada estudiante, al final de los dos semestres, como **sujeto competente de significación-comunicación**, así:

a. En interacción oral. Sigue instrucciones; respeta el uso de la palabra; hace preguntas, da respuestas e interviene en los diálogos, con pertinencia; parafrasea adecuadamente sus propias ideas o las ideas ajenas; controla apropiadamente sus reacciones emotivas en la interacción verbal; realiza un resumen que preserve el sentido central de una exposición oral presentada por alguien más; escucha atenta y respetuosamente los argumentos ajenos y preserva su sentido; sustenta con argumentos válidos su propio punto de vista.

b. En lectura. Dado un texto leído por él: identifica qué tipo de texto es (género literario); reconstruye su macro estructura (ideas centrales o abstract); encuentra sus ideas principales; elabora hipótesis sobre la intención y propósitos del autor; puede nombrar los diversos actos de habla y estrategias retóricas del escrito; describe las diversas voces, tonos, ritmos presentes en el texto; conversa sobre su contenido fundamental; evalúa acertadamente los argumentos propuestos y posibles problemas de construcción; emite un comentario o una opinión crítica sobre el texto. Realiza lectura pública (lee en voz alta para otros) con buena expresión interpretativa del sentido del texto. Habla y escribe, con cierto conocimiento y libremente, de un autor o de una obra que le interesen.

Actitud: Cultiva el hábito de leer diariamente aunque sea unas pocas páginas de un libro no académico, y reflexiona críticamente sobre ellas.

c. En escritura

1) **Pre escritura:** Prepara a conciencia cada escrito que va a elaborar: precisa su eje temático (tema central); determina provisionalmente los subtemas que desea desarrollar y calcula el número aproximado de párrafos para hacerlo; hace acopio suficiente de ideas pertinentes (tomadas de lecturas previas, de conversaciones con otras personas o pensadas por él); elabora mapas conceptuales (o esquemas temáticos o cuadros sinópticos) para establecer las relaciones estructurales entre sus ideas, y anticipar el ordenamiento que desea darle al texto; planea posibles actos discursivos para dar textura al escrito; asume actitudes y determina qué tipo de texto desea o debe producir y decide qué tono o tonos emplear...

2) **Creatividad:** Genera expectativas en el lector; despierta interés por el tema y asombro por la calidad ideativa y expresiva (lingüístico-discursiva); propone argumentos válidos y fuertes y desarrolla textos claros y coherentes según su intención comunicativa; emplea recursos variados, como anécdotas, citas o alusión a autores, diversos matices de tonos discursivos, preguntas incisivas...; logra asociaciones interesantes entre los diversos elementos de los textos dados o consultados (síntesis e intertextualidad); diferencia su voz de las voces ajenas tomadas de los textos fuente de inspiración (no «copia» ideas de los textos leídos, como si fueran suyas).

3) **Legibilidad:** Expone sus ideas con claridad; preserva un desarrollo temático ordenado, coherente y cohesivo; utiliza acertadamente los conectores lógicos entre ideas; establece claramente su punto de vista y lo sustenta acertadamente.

4) **Textura:** Emplea vocabulario rico, culto y preciso; maneja bien la gramática estándar del español; escribe oraciones ágiles, breves, sin repeticiones ni redundancias; estructura sus párrafos y secuencia de ellos con estrategias variadas acordes con su intención comunicativa; integra acertadamente distintos actos discursivos en el desarrollo del texto (e.g. definición, paráfrasis, ejemplo, argumento, cita...); construye diversos tipos de textos: resumen, comentario de un texto, reseña de un libro de libre elección, paráfrasis de un texto dado, informe-ensayo académico; maneja adecuadamente citas, referencias bibliográficas y fuentes de información; exhibe ortografía y puntuación adecuadas.

5) **Actitud:** cultiva el hábito de escribir, cada día, al menos un párrafo sobre su experiencia vital; y de revisar cuidadosamente y reescribir sus propios textos, en busca de su crecimiento como escritor.

/ Comentarios de cierre /

El aquí descrito es el estado de los cursos de Comunicación Oral y Escrita en junio de 2013. Llegar a este punto exigió una labor de más de una década de diálogo permanente con los profesores de esas asignaturas, en busca de un acuerdo teórico-práctico básico que posibilitara avanzar hacia un horizonte común. Esto era necesario, dada la disparidad de formaciones profesionales, los intereses particulares y las discrepancias metodológicas de los docentes. No era ni deseable ni posible «uniformar» pedagógicamente a los maestros, pero sí indispensable compartir unos fundamentos que beneficiaran el crecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes. Y esto, a mi juicio, se logró en buena medida con aquellos estudiantes que trabajaron adecuadamente bajo la dirección de los profesores que comprendieron este proyecto y se comprometieron con él.

No se enfatizó la comunicación oral, debido al extenso trabajo con textos escritos (lectura y, mayormente, escritura). Sin embargo, como se esperaba, un trabajo serio en la escritura posibilitaba una organización del pensamiento tal que apoyara la calidad de la exposición y la interacción orales. Este fue el caso de la mayoría de nuestros estudiantes.

/ Referencias /

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press. [Traducción al español *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1992]
- Baena, L. A. (1992). Actos de significación. *Lenguaje* N° 19-20. Cali: Univalle.
- Baena, L. A. (1994, inédito). Actos de significación - ejemplificación.
- Benveniste, É. (1977). *Problemas de lingüística general (I y II)*. Siglo XX Editores.

- Blay, Antonio. (1969). *Lectura rápida*. Barcelona: Iberia,
- Bruner, Jerome. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bustamante, G., C. Ordóñez y N. Pardo. (1997). La significación en el marco de la evaluación del lenguaje. *Enunciación*, Vol II, 2. Bogotá: Universidad Distrital.
- Bustamante, G. (2002). El concepto de Competencia. Una mirada interdisciplinar II. Bogotá: Socolpe-Alejandría.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Cassany, D. (1990). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Éléments de Sémiolinguistique (Théorie et Pratique)*. Paris: Hachette.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Les Editions de Minuit [El decir y lo dicho. Barcelona: Paidós, 1986]
- Ducrot, O. (1990). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. En Cole et al, *Syntax and semantics 3: Speech arts*, pp 41-58. Cambridge, Mass.: Elsevier Inc.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold Ltd.

- Hymes, D. (1972 [1971]). On Communicative Competence. En: J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, [pp. 269-293]
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En T. B. Sebeok (ed.). *Style in language*. Cambridge, Mass.:The MIT Press
- Labov, W. (1970). The logic of nonstandard English. En Williams, F.(ed). *Language and poverty*. Chicago: Markham Publishing Company. [pp153-189].
- Martinet, A. (1974). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos
- Moliner, S. (2009). *Para hablar bien español. Primeros auxilios: guía práctica sobre los errores más frecuentes en nuestro idioma y recetas para subsanarlos*. Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea Taurus, Alfaguara, S.A.
- Oviedo, T. N. (1986). Gramática y comunicación, *Educación y Ciencia*, Quinta Época, Año II, UPTC, Tunja. Reimpreso en (2002), *Lenguaje* 29-30 (131-145)
- Oviedo, T. N.. (1997). *Hacia una base semántico-comunicativa para la gramática*. Cali: Editorial Universidad del Valle
- Oviedo, T. N. (1992). La perspectiva cronoscópica en la gramática: un factor de significación estructural, *Lenguaje* 19-20. Reimpreso en (2002) en *Lenguaje* 29-30, (179 - 176)
- Oviedo, T. N. (2003). Abra la boca... en *Lenguaje* 31 (7-23). Cali: UV
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México: Editorial Grijalbo S. A.
- Searle, J. R. (1965). What is a speech act. En Black, M. (ed.) (1965). *Philosophy in America*. London: Allen and Unwin (pp. 221-239)
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5 (1) 1-23
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press [First published in 1958]

- Verón, E.** (1969). Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política. En E. Verón (comp.) *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Verón, E.** (1970). Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. Primer Simposio argentino de semiología; Buenos Aires, Octubre 30-Noviembre 2, 1970. Publicado en: *El proceso ideológico* (Obra colectiva). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.
- Weston, A.** (2005). *Las claves de la argumentación*. [10a Edición]. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Widdowson, H. G.** (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Desarrollo de estrategias de lectura

/ **Presentación** /

Buscando que mis estudiantes de primer semestre de Comunicación Oral y Escrita en la Universidad Icesi desarrollaran estrategias básicas de lectura para su vida académica, diseñé unos «Ejercicios Múltiples». Los basé en el modelo semántico-comunicativo de la lengua (una síntesis teórica propuesta por Baena y Oviedo). Dado que el objetivo de aprendizaje es el desarrollo de estrategias de lectura detallada –no asimilación de contenidos disciplinares–, escogí como material de lectura textos cuyos temas y desarrollo no demandan un gran esfuerzo mental. Tomé estos textos de breves artículos que me remitieron a mi correo electrónico, de un periódico, de revistas, del documento de amplia circulación abierta *Proclama por un país al alcance de los niños* (de García Márquez) y un breve extracto de libro. A todos se les dan los créditos en este material.

Es bien sabido que la conciencia de las tareas que desea o debe realizar sobre el texto conduce al sujeto a realizar un proceso de lectura más eficiente que si no fuera consciente de lo que busca. Por eso, en la presentación de este material, cada texto aparece al final del ejercicio. Así, cada ejercicio se abre con la referencia o fuente de donde se tomó el texto y la advertencia de los cambios que, con criterio pedagógico, yo le haya introducido. Luego vienen las tareas propuestas y, finalmente, el texto.

El título original de «Ejercicios múltiples» de ninguna manera requiere o, siquiera, sugiere que el maestro que desee utilizar este material o uno que él diseñe ejecute todas y cada una de las tareas con el mismo texto en la misma hora de clase. Todos sabemos que esto sería bastante fatigante para los estudiantes y, por consiguiente, contraproducente. Ellos seguramente preferirán hacer dos o tres tareas distintas con diversos textos, y ejecutar distintas tareas con el mismo texto en distintos momentos del proceso. La sugerencia es que el maestro escoja alguna(s) de esas tareas para aplicarla(s), ya sea al texto proporcionado o a algún otro texto que él encuentre de interés para su clase. En otras palabras, más que los textos aquí provistos, lo que se sugiere es tomar en cuenta los tipos de tarea sugeridos, para abordar otros textos de mayor interés y complejidad para los estudiantes.

/ Marco general de referencia para las tareas /

El objetivo de estos ejercicios es inducir a los estudiantes al mundo de las estrategias útiles para una lectura detallada crítica. Es decir, que, con esas estrategias, busquen comprender con la mayor precisión posible los contenidos significados en el texto, desentrañar los sentidos propuestos por el sujeto de significación y generar sus sentidos como sujeto interpretante. Se espera que los jóvenes lectores establezcan una rutina de aplicación de tales estrategias y se apropien de ellas mental y actitudinalmente. De esta manera, las aplicarán tanto en la lectura de cualquier texto de su interés como en su estudio de sus discursos disciplinares, enriquecerán su estructura cognitiva y, con eso, ampliarán su repertorio semántico-comunicativo. De ser así, podrán abordar su «aprendizaje activo» de manera autónoma, a través de la comprensión, interpretación, crítica y asimilación de contenidos de sus lecturas.

La información que incluyo a continuación es el marco de referencia conceptual para las tareas propuestas. Tenemos tres momentos para el proceso

de lectura: *prelectura*, *lectura* y *postlectura* (*producción*), cada uno de ellos con un conjunto de actividades. Veamos que ocurre en cada una de ellas.

Prelectura

Antes de leer el texto, averiguamos algunos datos biográficos del autor, tales como lugar de origen, año de nacimiento, experiencias de vida, formación académica, posible escuela de pensamiento, profesión u oficio, relación con algunos de sus maestros y colegas influyentes, otras obras escritas por él... Estos datos son de utilidad para encontrar algunos sentidos culturales en los textos, tales como actitudes e intereses de la sociedad en que se mueve el autor.

Cuando no es posible conseguir tal información, tratamos de inferir quién es el autor a partir de su huella en el texto que leemos. Por ejemplo, el idioma del texto original, el año de publicación del original, el tema que se anuncia en el título, el lenguaje utilizado, los planteamientos generales, el tipo y género del texto nos dicen algo del autor y su mundo. Podemos inferir cuál es su profesión u oficio, qué intereses científicos o sociales lo mueven, con qué actitud enfrenta los temas de que se ocupa.

Ahora, antes de leer el texto en su totalidad, revise rápidamente el título (las solapas, si es un libro), los subtítulos (la tabla de contenidos, si es un libro), el párrafo inicial, gráficas y demás elementos paratextuales y la extensión del escrito. ¿Había usted oído hablar del tema? ¿Qué ideas se le vienen a la mente? ¿Qué espera encontrar en el escrito?

Abordar un texto de esta manera nos ayuda a enfrentar la lectura en estado de alerta, lo que nos posibilita notar datos y situaciones que, de otra manera, podrían pasar inadvertidos. Recuerde que lo que un buen lector busca al leer detalladamente algún texto es extraer unos sentidos pertinentes para construir en su mente su propio texto.

Lectura

Ahora, lea todo el texto, con el propósito de comprenderlo, interpretarlo, criticarlo e inspirarse en él para producir su propio texto. (Ver el trabajo Cuando leemos, en este mismo volumen). Trate de seguir las recomendaciones siguientes:

Vocabulario

Si encuentra palabras que no conoce, resáltelas y cópielas. Esto le va a permitir introducirse en el tejido lingüístico a través de la acción visual y quinésica (el movimiento de la mano), lo que estimulará sus procesos neurales para el aprendizaje.

Trate de darles sentido a las palabras desconocidas, dentro del contexto en que aparecen. Si este no es claro y usted necesita seriamente el significado de la palabra para comprender ese enunciado, vaya al diccionario. Si el significado de la palabra no es indispensable en ese punto, avance sin detenerse y deje la consulta del diccionario para el final. Pero use el diccionario y asimile ese vocabulario, siempre en el contexto en que se usa, es decir, en la oración o frase en que lo encontró. Con plena seguridad, aprender la mayor cantidad de vocabulario en contextos significativos le será de utilidad todos los días de su vida.

Interacción con el texto

Tome apuntes y haga preguntas que usted querría formularle al autor o a alguien que sepa del tema. Por ejemplo, algún concepto que no le queda claro o la posibilidad de aplicar algún método de análisis o de producción de un objeto pertinente al tema leído y que a usted realmente le interese.

Palabras clave.

Las ideas se estructuran y vehiculizan en significantes, en expresiones. Cada palabra hace su aporte al texto. Pero hay unas que son como pilares

dentro del discurso que se manifiesta en el texto. Estas son las palabras clave. Identificarlas le facilitará a usted relacionar con facilidad los contenidos entre sí, para armar un esquema coherente que le permita recordarlos sin tener que memorizar textos completos.

Subraye o resalte palabras clave para el sentido del texto. Evite subrayar cantidades de oraciones.

Objeto empírico y objeto epistémico.

Visualice, imagine situaciones, lugares, personajes, que van surgiendo en el escrito. Todo escritor, académico o no, se inspira en alguna situación o asunto de la vida real (lo que llamamos un objeto empírico) y lo examina o lo describe o lo interpreta o lo explica –o hace todas estas cosas juntas, si es un científico, para construir su objeto epistémico, que es su saber-. A medida que usted vaya leyendo, con esos elementos vaya tejiendo su propia «historia», su propia visión del asunto.

Visión extratextual

Siempre que le sea posible, relacione lo que está leyendo con algún otro texto que haya leído o con situaciones vividas por usted o con lo que de alguna manera ha llegado a formar parte de sus saberes. Esta es una buena forma de aproximarse a la producción de sentidos a partir del texto que está leyendo y a preparar su propia visión crítica del asunto.

Motivación del autor para escribir su texto

En toda producción textual (oral y escrita), hay una fuerza de dos elementos solidarios que impulsa al sujeto de significación: por qué (alguna situación dada) y para qué (alguna situación buscada). Y en su mente necesariamente está presente un destinatario con determinadas características psicosociales y culturales. Estos factores orientan tanto el mundo de construcción semántica (política, tecnología, ficción, educación...) como el tipo y género de su texto.

Trate de inferir qué movió al autor a escribir el su texto: qué tipo de problemas hacen que el autor se ocupe de ellos; qué finalidad persigue al escribir este tipo de texto; a qué audiencia está dirigido el escrito. Establecer estos elementos es parte importante para que podamos interpretar lo más adecuadamente posible la información que el texto proporciona.

Tipo de texto

Los tipos de textos son ciertos modos discursivos de presentar estados de cosas. Hablamos de textos narrativos (cuentan historias reales o ficticias), descriptivos (hablan de cómo son los objetos y situaciones), expositivos (informan o hacen planteamientos explicativos), argumentativos (buscan persuadir o convencer acerca de un punto de vista), directivos (orientan la acción del destinatario). En realidad, no hay textos de tipo exclusivo, pues en un mismo texto pueden ocurrir pasajes de distinto tipo. Lo que sí puede ocurrir es que en un texto predomine uno de esos tipos.

Identifique el tipo de texto que está leyendo. Esto le ayuda a captar el sentido, o los sentidos, propuestos por el autor.

Género textual

Los géneros textuales son materializaciones del discurso en objetos concretos específicos: *carta, discurso político, obra de teatro, novela, informe científico, ensayo, alegato jurídico, libro de gastronomía...*

Identifique el género textual en que se inscribe el texto que está leyendo.

Tono

La vivencia psicosocial del autor se manifiesta en rasgos emotivo-afectivos en su texto. Los textos y sus partes toman tonos. Es decir, reciben formas que permiten interpretar en cada momento la actitud asumida por su autor frente a lo expresado, frente a las circunstancias históricas de producción del texto y frente al interlocutor o destinatario del mensaje.

Así, el tono puede ser: familiar, distante, jocoso, académico, lírico, grandilocuente, sobrio, dulce, agrio, airado, polémico, conciliatorio, frío, cálido, coloquial, cordial, especulativo, sugestivo, complaciente, elogioso, despectivo, peyorativo, panfletario, de denuncia, burlón, sarcástico, irónico...

Describe las características de tono(s) que tiene el escrito.

Estilo

Cada escritor ha desarrollado su forma personal de uso de los recursos lingüísticos. Algunos emplean oraciones breves y vocabulario transparente o de fácil comprensión; otros prefieren escribir oraciones muy complejas y emplear vocabulario especializado o rebuscado. Unos desarrollan su texto de manera organizada; otros no. Todo depende del mundo de construcción semántica (cotidianidad, ciencia, filosofía...), de la personalidad del escritor y de su conciencia del nivel cultural de sus potenciales lectores.

Analice los rasgos lingüísticos del texto que está leyendo.

Actos

Los textos orales o escritos, con toda su trama de ideas y formas lingüísticas, son el producto de actos del autor para una representación semántica y vehiculizan sus otros actos orientadores de los sentidos comunicativos. Aquí propongo algunos: estructuradores, enmarcadores, de significación (o de lengua) y de texturización.

Actos estructuradores

Organizan las partes del texto: *introducción*, *desarrollo* y *conclusión*. Además distribuyen los contenidos temáticos y actos de texturización en un plan general (Ver tarea «Actos de texturización»).

A manera de ejemplo, entre muchas posibilidades, un autor puede, en la *introducción*, anunciar el tema, cómo va a proceder a desarrollar sus plan-

teamientos y formular unas preguntas /o alguna hipótesis que tratará de absolver; en el *desarrollo*, elaborará el tema respondiendo las preguntas con datos observados por él o con una reflexión o con alguna forma de argumentación o con citas de otros autores o con datos que recoge de su realidad...; si el tema es extenso, fraccionará el asunto en secciones en las que va haciendo resúmenes y sacando conclusiones parciales; por último, en la *conclusión* cerrará el tema con alguna afirmación que se desprende ineludiblemente del desarrollo del tema.

Reconocer estas partes es importante para enfocar la atención del lector y posibilitarle rescatar lo que es central para su generación de sentido.

Actos formatizadores

Son las opciones de formato que toma el autor para producir el tipo (parcial o predominante) y el género de texto. El autor representa los estados de cosas como desarrollo de acontecimientos (*narración*) o como características de objetos y situaciones (*descripción*) o como datos que respaldan decisiones (*argumento*) o como divulgación y explicación de temas complejos (*exposición*) o como directrices para realizar algún proceso (*instrucción*).

Ubicarse en estos marcos contribuye a percibir el significado y parte del sentido del texto.

Ejercítese en reconocer estos actos en cada texto que lea.

Actos de significación (o de lengua)

El autor utiliza el idioma para representar estados de cosas en el mundo de construcción semántica (cotidianidad, ciencia, ficción...) que comunica.

Estos actos son: *aserción*, que presenta el estado de cosas como factual (e.g. *Las lluvias intensas causaron muchos daños*); *pregunta*, solicitud de confirmación o información acerca de estados de cosas (e.g. *¿La Universidad Icesi tiene un programa de ingeniería aeroespacial? ¿Dónde puedo*

cursar esa carrera?); requisición, que influye en el alocutario para la realización de estados de cosas (e.g. *Muchachos, hagan todos los ejercicios*); compromiso, que presenta estados de cosas que deben ser efectuados por el sujeto de significación (e.g. *mañana le traigo su libro*); hipótesis, que presenta el estado de cosas como provisionalmente factual (e.g. Al ver los destrozos en la ciudad, podemos pensar que *una banda de vándalos enfurecidos se desató contra las viviendas y los bienes públicos*); declaración (o acto instituyente), que crea estados de cosas jurídicamente válidos (e.g. cuando un juez dice: *Lo declaro culpable*; o un cura o un notario dicen: *Los declaro marido y mujer*).

Reconocer la representación del estado de cosas es fundamental en la comprensión del texto: factualidad, posibilidad, probabilidad, realizabilidad, compromiso, mandato, creación institutiva son maneras de concebir el mundo.

Haga siempre el ejercicio de captar esos modos de significación básica.

Actos de texturización

Son los actos que elaboran el tejido textual mediante un plan general debidamente jerarquizado, y construyen sus posibles coherencia y cohesión

La coherencia es la integración entre las ideas en torno a un eje temático. Un buen escritor la logra planeando la organización de sus ideas con un

Plan general. Un texto extenso generalmente se organiza con un tema central (idea nuclear central) en torno al cual giran los subtemas (ideas paranucleares) que lo elaboran y desarrollan. Las ideas paranucleares se constituyen en ideas principales de apartes y párrafos y se desarrollan con otras ideas secundarias. Si todas las ideas convergen en el tema central, el texto es coherente.

Todas estas ideas encuentran su materialidad en formas gramaticales como insumos para los actos texto-nocionales. Las formas gramaticales ofrecen recursos anafóricos como los pronombres y la elisión (elimi-

nación) de palabras y frases repetidas; además, la sintaxis permite la coordinación y subordinación de elementos gramaticales y todos los procesos derivativos necesarios para ajustar las palabras a sus ambientes textuales. Si estas acomodaciones se apoyan de manera fluida, el texto es gramaticalmente cohesivo.

Reconocer las ideas nucleares y relacionarlas con las palabras clave contribuyen a la generación del sentido general del texto. Visualice la organización del texto que está leyendo. Haga un cuadro sinóptico (o árbol estructural) de los temas y subtemas más importantes del texto. Observe bien las relaciones jerárquicas y de parte-todo (lo general y lo particular en el desarrollo del tema). Para la elaboración de su esquema, utilice el mínimo de palabras posible (es decir, no copie oraciones; busque palabras-conceptos clave).

Actos texto-nocionales

Son los que se ejecutan en bloques conceptuales que ayudan a la orientación del sentido discursivo y la organización de párrafos. Consisten en acciones como *definir un objeto conceptual, dar ejemplos, hacer comparaciones/contrastes, formular alguna recomendación, analizar un objeto o una situación, sintetizar diferentes puntos de vista, parafrasear una idea, hacer una generalización, sacar una conclusión, establecer la transición de una idea a otra, formular una crítica, expresar una alabanza, hacer una cita de algún autor...*

Reconocer qué hace un autor en los diversos bloques (oraciones y párrafos) dentro de un texto permite focalizar lo nuclear y generar sentidos cercanos a los propuestos por el autor en los datos significados.

Identifique los distintos actos texto-nocionales que efectúa (qué hace) el autor en la construcción del texto que usted está leyendo.

Estructuras ideativas y morfosintácticas

Nuestra mente funciona en diversos niveles (y subniveles) de representación estructural de nuestros mensajes y textos. Uno es el ideativo; otro, el morfosintáctico (o gramatical)... En el primero, hablamos de eventos (o aconteceres). En ellos participan: agente (el que hace la acción); paciente (el/lo que cambia de estado o de lugar, por un evento); instrumento (el objeto del que se sirve el agente para realizar su acción); causa (lo que desencadena una situación o evento); fuerza (condición meteorológica o fenómeno de la naturaleza que afecta a un paciente); beneficiario (el que saca provecho o daño, de un evento); dativo, o meta (al que se dirige una acción o se entrega un objeto); finalidad (condición o evento que un agente desea alcanzar) ... La forma que la idea toma en este nivel, puede diferir bastante de la forma gramatical de la oración.

Al leer, para formarse una imagen de algunas situaciones y generar sentido, establezca las representaciones ideativas involucradas.

Voces

En un texto, además de sus propias ideas, un escritor puede citar o referirse a ideas que otras personas han producido. A todas las ideas participantes, las llamamos voces. A veces el autor está de acuerdo con alguna voz ajena, pero a veces no. Darse cuenta de esto es importante para poder comprender el hilo de argumentación del autor y no tergiversar su sentido al atribuirle una posición contraria a su punto de vista. Las voces ajenas pueden ser identificadas porque el autor da crédito a su fuente de información (i.e. dice de quién y de dónde tomó tal idea) o porque son lugares comunes (i.e. son saberes conocidos por el grupo cultural al que va dirigido el texto).

Manténgase alerta cuando encuentre voces ajenas y el sentido en que se incorporan en el texto que está leyendo.

Interpretación

Un lector juicioso no solamente busca comprender la información de un texto sino que elabora algún sentido de su parte. Eso es interpretación. Al realizar los puntos anteriores de este ejercicio, usted hizo una aproximación «interpretativa» del texto en su totalidad. Ensaye también interpretaciones de enunciados puntuales que no parezcan ser tan transparentes.

Crítica

Al leer, el paso que sigue a comprender e interpretar es el de la evaluación o crítica del texto, que generalmente va surgiendo del trabajo que se hizo en el punto 5 (Visión extratextual). A la luz de nuestra experiencia cognitiva y socioafectiva, confrontamos los planteamientos que encontramos en el texto leído y determinamos sus valores éticos y estéticos: fortalezas y debilidades argumentativas, credibilidad, claridad de la exposición, creatividad, elegancia lingüístico-discursiva...

Post lectura: producción

Una vez concluida la lectura, nunca sobra dialogar con alguien para intercambiar ideas y afianzar o modificar ese texto mental que logramos construir. Además, una excelente manera de aprovechar el trabajo de lectura es escribir, bien sea un resumen, un comentario crítico argumentado, una reseña del texto o cualquier tipo/género de texto inspirado en las ideas suscitadas en la lectura.

Manos a la obra.

Taller No. 1

El texto que va a leer en este taller, se titula **«Pasar de ser esclavos de nuestras emociones a liberarnos de ellas expresándolas»**. Es una sección del capítulo 5, de Rosenberg, Marshall B. (2000 pp 75-78), *Comunicación no violenta*. Barcelona: Ediciones Urano.

/ Tareas /

Prelectura

Tome en consideración el título y el primer bloque del texto.

¿En qué rama del conocimiento humano ubicaría usted el asunto de este texto? ¿Sabe usted algo del tema? ¿Qué entiende por «*liberarnos de las emociones expresándolas*»? ¿Qué espera encontrar en el escrito?

Lectura

Ahora lea todo el texto y realice las tareas propuestas.

1. Vocabulario

Trabaje con el vocabulario desconocido por usted. Recuerde las sugerencias hechas en el marco de referencia.

2. Interacción con el texto.

Haga apuntes y preguntas que usted querría formularle al autor o a alguien que sepa del tema.

3. Palabras clave.

Subraye o resalte palabras clave para el sentido del texto.

4. Objeto empírico y objeto epistémico

Visualice, imagine situaciones, lugares, personajes... que van surgiendo en el escrito. ¿Cuáles son los objetos empírico y epistémico involucrados en este texto?

5. Visión extratextual

¿Usted qué ha leído o qué situaciones ha vivido que pueda relacionar con el tema tratado en el texto?

6. Motivación del autor para escribir su texto

¿Qué supone usted que movió al autor a escribir el libro del que tomamos esta sección? Es decir, ¿qué tipo de problemas humanos hacen que el autor se ocupe de ellos? Por otra parte, ¿qué finalidad cree usted que persigue Rosenberg al escribir este tipo de texto? Además, ¿a qué audiencia infiere usted que está dirigido el escrito?

7. Tipo de texto

¿Qué tipo de texto es el de Rosenberg: argumentativo, expositivo, narrativo, directivo? Es decir, ¿qué hace este texto en su estructura discursiva fundamental: argumenta a favor o en contra de un punto de vista, describe y explica un proceso, cuenta la historia de algún ser en particular, señala pautas de comportamiento humano? ¿Predomina alguna de estas cosas?

8. Género textual

¿En qué género textual se inscribe el de Rosenberg: informe científico, discurso político, homilía religiosa, ensayo de orientación psico-social, ensayo filosófico, una novela de ciencia ficción...?

9. Tono

¿Qué características de tono(s) tiene el escrito de Rosenberg: concreto, pedagógico, especulativo, comprometido, autoritario, irónico, sarcástico...?

10. Estilo

¿Qué rasgos lingüísticos tiene el texto de Rosenberg: oraciones densas, extensas y complicadas; oraciones breves y sencillas; vocabulario extraño o transparente, difícil o fácil de leer; texto organizado o desorganizado?

11. Plan general

Haga un cuadro sinóptico (o árbol estructural) de los temas y subtemas más importantes abordados por Rosenberg en este escrito.

12. Actos estructuradores

Identifique introducción, desarrollo y conclusión en el texto de Rosenberg, si los hay. ¿En qué bloque o bloques ocurren estos actos, o se constituye cada parte de estas?

13. Actos de producción básica

¿Cuáles de estos actos básicos se emplean en la construcción del texto de Rosenberg, y en qué bloques se encuentran: narración, descripción, argumento, instrucción?

14. Ideas principales

Subraye o resalte la idea temática de todo el escrito, y la idea nuclear de cada bloque o párrafo.

15. Actos de texturización

¿Qué actos de texturización realiza Rosenberg en el bloque 2? Piense en actos como caracteriza la «*esclavitud emocional*», proporciona un ejemplo, enumera rasgos de personalidad, formula una crítica,

elabora la idea de «considerarnos responsables de los sentimientos de los demás», evalúa comportamientos...

¿Qué actos realiza Rosenberg en cada uno de los bloques restantes?

16. Voces

En el bloque 3, aparece un sector sombreado. ¿La voz (es decir, la persona a quien se atribuyen las ideas) que está representada allí es de Rosenberg o de alguien diferente en particular o es una voz genérica y abstracta?

En el bloque 4, los dos primeros sectores sombreados representan una voz hipotética. ¿Rosenberg está de acuerdo o en desacuerdo con esa voz? ¿Qué elementos le permiten a usted dar su respuesta?

En el bloque 4, tercera expresión sombreada («¿Estás tenso porque te exijo demasiado?»), ¿Rosenberg hace una infidencia de lo que le dice su esposa o qué ocurre allí? ¿Juzga él que esa expresión es empática?

Identifique las distintas voces que aparecen a lo largo del texto.

17. Interpretación

Al realizar los puntos anteriores de este ejercicio, usted hizo una aproximación «interpretativa» del texto en su totalidad. Ensaye ahora una interpretación de un enunciado puntual: Rosenberg cierra el párrafo 7 con un comentario, que aparece sombreado en el texto. ¿Cómo explicaría usted el sentido de la expresión que él usa allí: «[...] la liberación emocional comporta algo más que la simple manifestación de nuestras necesidades»?

18. Crítica

Expresé su opinión argumentada frente a: (a) la actitud de Rosenberg con respecto al comportamiento de su hija Marla frente al rector; y (b) del enfoque del mismo autor acerca de la expresión de las emociones.

Postlectura: producción

Dialogue con alguno de sus compañeros acerca del tema que acaba de leer. Si tiene dudas o reservas, debátalas con él. Sea muy explícito y claro al expresar sus puntos de vista.

Escriba un texto de aproximadamente 300 palabras en el que usted evoque y analice alguna experiencia de «Comunicación Violenta» (no empática) que usted haya vivido, y plantee cómo le hubiera gustado que se desarrollara ese intercambio. Antes de escribir, haga un esquema sencillo de la organización de las ideas que va a desarrollar. Al escribir, recuerde hacer una breve introducción, un desarrollo claro y ordenado y una sencilla conclusión. Estructure bien sus párrafos.

Pasar de ser esclavos de nuestras emociones a liberarnos de ellas expresándolas

Por Marshall B. Rosenberg
(Extracto de 1.232 palabras)

[1] A lo largo de nuestra evolución hacia un estado de liberación emocional, la mayoría de nosotros pasamos por tres etapas en nuestra forma de relacionarnos con los demás.

[2] Etapa 1: En esta etapa, a la que nos referiremos como «esclavitud emocional», nos consideramos responsables de los sentimientos de los demás. Creemos que debemos esforzarnos constantemente en hacer felices a los demás. Y cuando nos parece que no lo son, nos sentimos responsables y obligados a hacer algo para que lo sean. Se trata de una actitud que nos lleva a ver a las personas que nos son más próximas como una verdadera carga.

[3] Hacerse responsable de los sentimientos de los demás puede ser a veces muy duro, especialmente en el caso de las relaciones íntimas. Se ha convertido para mí en una rutina escuchar variaciones sobre el mismo tema: «Me da miedo establecer una relación, porque cada vez que veo que mi pareja no es feliz o necesita algo me siento agobiada. Tengo la impresión de estar en una cárcel, me ahogo y siento la urgente necesidad de liberarme de esa relación lo más pronto posible». Se trata de la respuesta habitual de aquellos que ven el amor como la negación de sus propias necesidades y la obligación de satisfacer las necesidades del ser amado. En la primera fase de toda relación es habitual que los dos miembros de la pareja experimenten un sentimiento de alegría y un deseo de comprensión mutua, junto con una gran sensación de libertad. Se trata de una relación estimulante, espontánea, maravillosa. Sin embargo, a medida que la relación se va volviendo más «seria», puede ocurrir que cada uno se sienta responsable de lo que siente el otro.

[4] Si yo fuera una de esas personas, podría hacerme cargo de la situación valiéndome de una explicación como la siguiente: «No soporto una relación que me anula. Cuando veo que mi pareja sufre, me siento perdido y necesito liberarme rompiendo la relación». Sin embargo, en caso de no llegar a este nivel de conciencia, lo más probable es que eche las culpas a la otra persona por el deterioro de la relación. Entonces podría decir: « Mi pareja es una persona tan necesitada y tan dependiente que concede una importancia excesiva a nuestra relación». En tal caso mi pareja haría bien rechazando la idea de que sus necesidades están mal. Si aceptara esta acusación, no haría sino empeorar las cosas. En lugar de ello, podría responder una respuesta empática para enfocar el dolor que me provoca ese estado de esclavitud emocional: «O sea, que te sientes presa del pánico. Te cuesta mucho ceñirte al profundo amor que sentimos el uno por el otro sin convertirlo en una responsabilidad, un deber o una obligación. Tienes la sensación de que se te ha acabado la libertad porque crees que debes ocuparte constantemente de mí». Sin embargo, en lugar de una respuesta empática, ella dice: « ¿Estás tenso porque te exijo demasiado? », lo cual nos enreda en una especie de esclavitud emocional que contribuye a hacer más difícil la supervivencia de la relación.

[5] Etapa 2: En esta etapa nos damos cuenta del elevado coste que comporta asumir la responsabilidad de los sentimientos de los demás e intentar adaptarnos a ellos a expensas nuestras. Quizá nos irrite pensar que hemos desperdiciado la vida, que hemos respondido muy poco a las solicitudes de nuestra alma. Cuando me refiero a esta etapa, la llamo jocosamente «la etapa ofensiva», porque acostumbramos hacer comentarios ofensivos como: «¡Este es un problema que sólo te afecta a ti! Yo no soy responsable de tus sentimientos». Sabemos de qué somos responsables ante los demás de forma que no nos esclavice emocionalmente.

[6] Puede ocurrir que, cuando salgamos de la etapa de la esclavitud emocional, sigamos arrastrando residuos de temor y sentimiento de culpabilidad en lo que se refiere a nuestras necesidades. No es raro, pues, que acabemos expresándolas de una manera que puede parecer rígida e inflexible a oídos de los demás. En una pausa de uno de mis talleres, por ejemplo, una mujer reconoció que había adquirido una comprensión más precisa de su estado de esclavitud emocional. Al reanudar el taller, sugerí al grupo que hiciera una determinada actividad. La mujer en cuestión dijo con decisión: «Prefiero hacer otra cosa». Comprendí que era una manera de ejercer el derecho recién descubierto de expresar sus necesidades, aunque en aquel caso fueran contrarias a las de los demás participantes.

[7] Para animarla a manifestar sus deseos, le pregunté: « ¿Quiere hacer alguna cosa especial aunque choque con mis necesidades? ». Se quedó un momento pensativa y, balbuceando, dijo: «Sí... ejem... no». Su confusión demostró muy a las claras que, cuando nos encontramos en la «etapa ofensiva», la liberación emocional comporta algo más que la simple manifestación de nuestras necesidades.

[8] Recuerdo una anécdota de la época en que mi hija Marla estaba pasando por su transición hacia la liberación emocional. Marla había sido siempre la «niña perfecta», que ignoraba sus propias necesidades para ajustarse a las de los demás. En cuanto me percaté de que renunciaba tan a menudo a satisfacer sus deseos para complacer a los demás, le dije que me hubiera gustado que expresara con más frecuencia sus necesi-

dades. La primera vez que abordamos el tema, Marla exclamó: «Pero es que yo, papá, no quiero disgustar a nadie». Traté de demostrarle que su sinceridad sería para los demás un don máspreciado que los esfuerzos que hacía para no disgustarlos. También le expuse algunas formas de comunicarse con personas que están disgustadas sin responsabilizarse de sus sentimientos.

[9] No tardé mucho en advertir en mi hija señales que evidenciaban que empezaba a manifestar más abiertamente sus necesidades. El director de la escuela nos hizo saber que estaba molesto porque Marla se había presentado un día en clase vestida en un mono, con lo cual se había visto obligado a advertirle: «Marla, las señoritas no se visten de esa manera». ¿Y cuál fue la respuesta de Marla? «¡Váyase al cuerno!» Cuando nos enteramos de la noticia, lo celebramos: ¡Marla había superado con éxito la etapa de la esclavitud emocional y se encontraba en la etapa ofensiva! Había aprendido a manifestar sus deseos y se arriesgaba a afrontar el disgusto de los demás. Sobra decir que todavía debía aprender a manifestar sus necesidades de una manera que no resultase incómoda para nadie y que respetase las de los demás, pero yo confiaba en que esto ocurriría con el tiempo.

[10] Etapa 3: En la tercera etapa, llamada «liberación emocional», respondemos a las necesidades de los demás con compasión, nunca por miedo, sentimiento de culpabilidad o vergüenza. Así, pues, nuestros actos nos colman de satisfacción no sólo a nosotros mismos, sino también a las personas que son objeto de nuestros esfuerzos. Aceptamos la plena responsabilidad de nuestras intenciones y nuestros actos, pero no nos hacemos responsables de los sentimientos de los demás. Una vez en esta etapa, ya tenemos el pleno convencimiento de que no llegaremos nunca a satisfacer nuestras necesidades a costa de los demás. La liberación emocional implica expresar claramente cuáles son nuestras necesidades, pero manifestando también que tenemos en cuenta las necesidades de los demás y que nos interesa que asimismo se vean satisfechas. La CNV [Comunicación No Violenta] está concebida como un soporte en el que apoyarnos una vez alcanzado este nivel. **[Rosenberg (2000: 75-78)]**

Taller No.2

El texto para este taller ha sido tomado de un correo electrónico que me fue remitido. Es de autor desconocido, no tiene fecha reconocible de publicación y carece de título original. Yo le doy el de: *Hablando de nobleza*.

En torno a él, usted debe realizar las tareas que aparecen a continuación.

Para realizar estas tareas, tenga en cuenta las explicaciones de los conceptos planteadas en el ejercicio anterior.

/ Tareas /

1.

Lea el texto, prestando atención a los personajes y el desarrollo de la historia.

2.

¿Qué supone usted que hizo que el autor escribiera este texto? ¿Qué rasgo «generalizado» de la condición humana podría no satisfacerle?

¿Qué cree que desea lograr con su escrito en el comportamiento de los potenciales lectores?

¿A qué audiencia estará dirigido el mensaje?

Sustente sus respuestas citando los apartes del texto que le permiten a usted hacer esas interpretaciones.

3.

Identifique los tres grandes actos estructuradores: Introducción, Cuerpo (o Desarrollo) y Conclusión. ¿En qué bloque(s) del texto que nos ocupa se materializa cada uno de estos actos?

Introducción: _____

Desarrollo: _____

Conclusión: _____

4.

¿Qué actos de producción básica participan en la construcción del texto? Señale los bloques en que aparecen. Si alguno no está presente, marque el signo de vacío \emptyset en el espacio provisto.

Descripción: _____

Narración: _____

Argumento: _____

Instrucción: _____

5.

Entre los actos texturizadores que un escritor puede utilizar, tenemos: anécdota, definición, paráfrasis, perífrasis, ejemplificación, petición, sugerencia, comparación, contraste, crítica, cita de otro autor, comentario...

¿Cómo podríamos llamar los actos texturizadores en los bloques 6 y 7?

Bloque 6: _____

Bloque 7: _____

6.

¿Qué voces reconoce usted, y en qué bloques se encuentran, en este texto?

Propio Autor: _____

Narrador «supuesto»: _____

Autor diferente: _____

Otra(s) persona(s): _____

Lugar común: _____

7.

¿Reconoce usted un plan de ideas en este texto? Haga un esquema o un cuadro sinóptico que muestre la organización de estas ideas.

8.

En 50 palabras, cuente de qué se trata el texto. Escoja lo que es central en el texto.

9.

Inspirado(a) en esta historia, escriba una composición breve, de tres párrafos, en la que usted disertar sobre la rivalidad deportiva o el rencor o el perdón o la solidaridad. Cuide la estructura de los párrafos: idea central breve + ideas secundarias.

Hablando de nobleza

[1] Hablando de nobleza, esta es una conmovedora historia y un hermoso y perfecto ejemplo de ella. Se refiere a dos de los tres tenores –Luciano Pavarotti, Plácido Domingo y José Carreras– que emocionan al mundo cantando juntos. Aun los que nunca visitaron a España conocen la rivalidad existente entre los catalanes y los madrileños, ya que los primeros luchan por su autonomía en una España dominada por Madrid. Hasta en el fútbol, los mayores rivales son el Real Madrid y Barcelona.

[2] Pues bien, Plácido Domingo es madrileño y José Carreras es catalán. Por cuestiones políticas, en 1984, Carreras y Domingo se volvieron enemigos. Siempre muy solicitados en todas partes del mundo, ambos hacían constar, en sus contratos, que sólo se presentarían en determinado espectáculo si el adversario no fuese convidado.

[3] Pero en 1987, Carreras se hizo de un enemigo mucho más implacable que Plácido Domingo. Carreras fue sorprendido por un diagnóstico terrible: ¡¡LEUCEMIA!! Su lucha contra el cáncer fue sufrida y persistente. Se sometió a varios tratamientos, como autotransplante de la médula ósea, además del cambio de sangre, lo que lo obligaba a viajar una vez por mes a Estados Unidos. Claro que en esas condiciones no podía trabajar y a pesar de ser dueño de una razonable fortuna, los altos costos de los viajes y del tratamiento rápidamente debilitaron sus finanzas.

[4] Cuando no tenía más condiciones financieras, tomó conocimiento de la existencia de una fundación en Madrid, cuya única finalidad era apoyar el tratamiento de leucémicos. Gracias al apoyo de la Fundación Hermosa, Carreras venció la dolencia y volvió a cantar. Demás está decir que, recibiendo nuevamente los altos cheques que merecía, José Carreras trató de asociarse a la Fundación. Leyendo sus estatutos descubrió que el fundador, mayor colaborador y presidente de la fundación era Plácido Domingo. Descubrió que éste había creado la entidad, en principio, para atenderlo; y que se había mantenido en el anonimato para no humillarlo al tener que aceptar auxilio de un enemigo.

[5] El encuentro más lindo y conmovedor de los dos fue imprevisto para Plácido, en una de sus presentaciones en Madrid. Allí, Carreras interrumpió el evento y, humildemente, arrodillándose a sus pies, le pide disculpas y le agradece en público. Plácido lo levanta. Con un fuerte abrazo, los dos sellan en ese instante el inicio de una gran amistad.

[6] En una entrevista de Plácido Domingo, en la que la periodista le preguntaba por qué había creado la Fundación Hermosa «en un momento en que, además de beneficiar a un «enemigo», había revivido al único

artista que podría hacerle «competencia», su respuesta fue corta y definitiva: «porque una voz como esa no se puede perder...»

[7] Esta es una historia que no debe caer en el olvido y, tanto como sea posible, debe servir de inspiración y ejemplo de lo que es capaz la nobleza humana.

Taller

No.3

El texto para este ejercicio, *Márai, un formidable y deslumbrante escritor*, es la columna **Telestar** de la periodista Clara Zawadski, de EL PAÍS de Cali, 2 de febrero de 2006. Para trabajo en este taller, se le introdujeron: numeración de los bloques constitutivos, subrayados y sombreados de algunas expresiones; además, corchetes con signos de puntuación sugeridos, una nota de pie de página y una preposición + artículo.

/ Tareas /

1.

Lea el texto rápidamente, para que se forme una idea general de su contenido. Cuente, en un texto escrito de 50 palabras, de qué se trata.

2.

¿Cuál presume usted que es el propósito central de la autora en este texto? ¿Hacer una confesión, criticar la pobreza de lectura de los colombianos, compartir con el lector su mundo emotivo-afectivo frente a la lectura, criticar negativamente a algunos autores criollos, hacer una reseña literaria simple, sugerir que compremos el libro de Márai...?

3.

Subraye o resalte la expresión que representa la idea central (temática, nuclear) en cada bloque. Si no logra identificar alguna(s), ¿qué causa la dificultad? Analice con cuidado la situación: descomponga el bloque respectivo, en las ideas que la escritora ha agrupado allí. Mire si todas las ideas se apoyan entre sí y si hace falta algún dato. En tal caso, reescriba esa parte del texto.

4.

Explique, según el contexto, el sentido de las siguientes expresiones. (El número entre corchetes al final de la expresión, identifica el bloque en que aparece).

- a. leer es una comunión transparente [1]
- b. con los ojos líquidos pero iluminados [2]
- c. extrañas evocaciones [3]
- d. como si una oleada de viento hubiera permanecido oculta e irrum-
piera de repente [4]
- e. su enigmática presencia [4]
- f. lo que siente es tan inasible...[5]
- g. mientras ella se eclipsa en la mansión... [5]
- h. cargado de insondables conocimientos de psicología...[7]
- i. los aspavientos literarios [9]

5.

Identifique cuáles de los siguientes actos realiza la autora en los bloques aquí señalados.

Bloque 1: describe un libro, cita una obra, introduce el tema de la columna, reconoce su falta de interés en lectura de libros serios, se describe como lectora...

Bloque 2: hace una reseña subjetiva simple de un libro, cuenta la trama de la obra que leyó, esboza un juicio de calidad del libro leído, recomienda que leamos a un autor, consigna su reacción emotiva frente a la obra...

Bloque 3: destaca la pobreza de las descripciones de Mârai, cuenta que estuvo en Europa, describe sus recuerdos de Europa Central, elogia la capacidad descriptiva de Mârai, expresa su nostalgia de Europa Central...

6.

Lea cuidadosamente el texto y responda las siguientes preguntas:

- a. La última expresión del bloque 7, aparece sombreada ¿Qué implica la autora en relación con su lectura de «El Encuentro» y «La mujer justa»?
- b. ¿Qué papel juega la inclusión de los escritores por ella citados: Víctor Paz Otero, Medardo Arias, María Elvira Bonilla, Rodrigo Guerrero y Benjamín Barney?

c. Observe atentamente el texto. La columna parece haber sido escrita en dos momentos diferentes. ¿Cómo puede sustentarse esta afirmación?

d. En el bloque 7, se lee: «alucinante, cargado de insondables conocimientos de psicología, revelador.» ¿A qué antecedente se refiere: Máraí, El encuentro o La mujer justa? ¿Cómo haría usted más preciso este aparte del texto?

7.

Ahora, un poco de morfosintaxis. Esto es importante en la cohesión y coherencia del texto. Ser consciente de las estructuras gramaticales es una ventaja para el escritor que usted debe ser.

Tome las siguientes oraciones, extraídas de la columna de Clara Zawadzki, y analícelas sintácticamente, llenando los cuadros respectivos:

a. A mis manos llegó en días pasados, un libro magistral, «El Encuentro» de Sandor Máraí. [Bloque 2]

b. El silencio de dos amigos en torno al amor de una mujer, Kristina, es un silencio amoroso y desconcertante. [Bloque 4]

c. Debo confesar que los ambientes allí descritos me conmovieron. [Bloque 3]

a.

Sujeto	Verbo	Adverbio lugar	Adverbio tiempo
--------	-------	----------------	-----------------

b.

Sujeto	Verbo (cópula)	Predicado
--------	----------------	-----------

c.

Oración subordinante	Conjunción	Oración subordinada (objeto directo)
-----------------------------	-------------------	---

Oración Subordinante

Sujeto	Auxiliar (modal)	Verbo
---------------	-------------------------	--------------

Oración Subordinada (= Objeto directo)

Conjunción	Sujeto	Verbo	Obj. indirecto
-------------------	---------------	--------------	-----------------------

8.

Escriba un breve texto de tres párrafos. Plantee su experiencia con la lectura. Piense en subtemas como: qué tan buen(a) lector(a) es usted, qué tanto gusto obtiene de la lectura, qué géneros literarios de libros lee, cómo afecta la lectura sus estados de ánimo, qué libro (o autor) ha dejado huella en usted, qué prefiere entre libros y cine (por qué)...

Márai, un formidable y deslumbrante escritor

Por Clara Zawadski

[1] Me considero una buena aunque no excepcional lectora. Son muchos los libros que he abandonado al comenzarlos, pues no los entiendo con la necesaria claridad. Para mí, leer es una comunión transparente [-] que no cambio por ninguna otra [-,] y un acto de introversión sublime. No soy adicta a descifrar textos [,] y sé que nada acompaña más que la lectura solitaria de un libro que nos llegue al alma y nos remueva los sentimientos, ya sea dura o plácidamente.

[2] A mis manos llegó en días pasados, un libro magistral, «El Encuentro» de Sandor Márai. Desde la primera página me dejé mecer por las frases fluidas, como si navegaran sobre un río lento pero límpido. No sobraba ninguno de los escasos adjetivos. Las frases cumplían su cometido de re- crear, retratar, traducir, impresionar. No pude dejarlo hasta que lo terminé con los ojos líquidos pero iluminados.

[3] Debo confesar que los ambientes allí descritos, de una Europa Central que ha ido desapareciendo, me conmovieron como si los estuviera viendo. Cada silla, cada atardecer, cada gota de lluvia, me llevaban a extrañas evocaciones que no me pude explicar. Era como si Márai hubiera revuelto la tierra y me la entregara húmeda, saturada de olores amigos.

[4] Me fascinan los sentimientos cuando revelan nobleza y reviven momentos que parecían olvidados. El silencio de dos amigos en torno al amor de una mujer, Kristina, es un silencio amoroso y desconcertante. La mencionan al final, como si una oleada de viento hubiera permanecido oculta e irrumpiera de repente. Entonces, sus cabellos rubios, su blancura y su enigmática presencia, los acercó y al mismo tiempo los separó.

[5] ¿Qué puede sentir un hombre cuando su más íntimo amigo ama a la mujer [a la] que él considera suya para siempre? Lo que siente es tan inasible que prefiere guardar silencio y refugiarse en la casa del bosque, mientras ella se eclipsa en la mansión señorial cargada de voces idas.

[6] Es extraño,^[1] cuando vivía, Sandor Márai fue acallado por los regímenes comunistas y no se conoció su obra fuera de Hungría. Se suicidó en 1989 y empezaron a salir a la luz sus primeros libros. Qué frente tan amplia y tan marcada por el dolor la que revela su retrato. Nadie que se vaya a quitar la vida, puede mostrarse jovial unos días antes, y él quería irse definitivamente de este mundo, antes de que le llegara el turno.

[7] De su obra, he leído «El Encuentro» y «La mujer justa», alucinante, cargado de insondables conocimientos de psicología, revelador. Es uno de los textos más conmovedores que puedan leerse. Quiero dejar un espacio antes de comenzar la lectura de sus otros libros que se consigan aquí. No quiero perder esa atmósfera proveniente de su lenguaje puro y de su cristalino relato. Cuando puedo volver a leer un libro que me ha estremecido, sin hacer el menor esfuerzo, sé que he encontrado un tesoro.

[8] Los libros de Víctor Paz Otero, por ejemplo, son arrasadores. Es como galopar sobre cien caballos furibundos. Le tiene tanta rabia a Popayán y a su gente, que cierta niebla se proyecta sobre los temas y los oscurece, así relate la vida del general Mosquera y de José María Obando. Historias aterradoras, en lenguaje apasionado y endemoniado que, por la misma razón, pierde tersura y distorsiona el contenido.

[9] En cambio, un escritor como Sandor Márai, toca la fibra emocional más escondida, por ser directo y sencillo y alejarse de los aspavientos literarios. Eso es lo que yo considero literatura en su más pura esencia. Valga la ocasión para elogiar a dos colegas: Medardo Arias, cuyos textos son sobrios e iluminados [;] y María Elvira Bonilla, por demostrar que el periodismo se lleva en la sangre. Es estupenda. Así como lo es Rodrigo Guerrero, quien, por sus conocimientos médicos y humanísticos destila certidumbre, y Benjamín Barney cuando trata con idoneidad los temas arquitectónicos.

1. Se sugiere cambiar la coma por «dos puntos».

Taller No.4

El texto para este taller ha sido tomado de un correo electrónico que me fue remitido. Es de autor anónimo, no tiene fecha reconocible de publicación y carece de título original. Yo le doy el de *Gritar*.

En torno a él, usted debe realizar las tareas que aparecen a continuación.

/ Tareas /

1.

¿Cuál infiere usted que es la motivación del autor al escribir este texto? ¿Qué actitudes sociales juzgaría criticables (el por qué) y cómo le gustaría que fueran (para qué)?

2.

¿Cuáles de los siguientes actos se realizan en el bloque [1]?

- a. Introduce el tema
- b. Saca conclusiones
- c. Plantea una hipótesis
- d. Establece una tesis para sustentarla
- e. Discute un problema
- f. Describe una práctica cultural
- g. Propone una definición
- h. Narra un acontecimiento
- i. Hace una generalización
- j. Establece un punto de referencia para una reflexión
- k. Formula una crítica
- l. Presenta un plan del trabajo

3.

¿Qué actos reconoce usted en cada uno de los bloques, del 2 hasta el final?

[2] _____

[3] _____

[4] _____

[5] _____

[6] _____

[7] _____

4.

¿Qué voces reconocibles surgen en este texto? ¿En qué bloques y en qué forma se encuentran «manifiestas»?

5.

¿El autor está de acuerdo con las ideas que consigna en el bloque 2? Sustente su respuesta.

6.

¿El autor está convencido de la idea de que «los gritos [de los leñadores] matan el espíritu del árbol»? Sustente su respuesta.

7.

Ahora, un poco de análisis de estructuras ideativas y morfosintácticas.

Tome la primera oración del bloque 1: En cierta isla del Pacífico Sur, los aldeanos practican una extraña forma de tala de árboles. Analice el nivel ideativo de esa secuencia. Escriba frente a cada una de las categorías propuestas, la expresión que representa la relación respectiva:

Agente

Evento

Paciente

Circunstancia de manera

Locativo espacial

Con el nivel morfosintáctico usted ya está familiarizado, desde sus días de colegio. Analice ahora el nivel morfosintáctico de la misma oración. Primero, reconozca las clases de palabras.

Sustantivos

Adjetivos

Verbos

Artículos

Preposiciones

Ahora observe la formación de frases en esa misma oración.

Frases nominales
(núcleo sustantivo)

Frases preposicionales
(prep + FN)

Frases verbales
(núcleo verbal)

Finalmente, reconozca las funciones sintácticas de estas frases en la oración dada.

Sujeto

Verbo

Objeto directo

Adverbio de lugar
(o frase preposicional)

8.

Resalte, en los bloques [1] y [2] del texto Grita, las palabras clave, las más representativas. E identifique (hasta donde sea posible) la idea central de cada bloque.

9.

Haga un cuadro sinóptico de las ideas importantes expuestas en el texto Gritar.

10.

Escriba una reflexión acerca de los estilos de comunicación oral que usted manifiesta en diversas circunstancias: cuando está sereno, deprimido, triste, estresado, enojado... Pero, especialmente, acerca de cómo se ha sentido cuando alguien a quien usted quiere le grita. Y cómo cree que se siente alguien que lo/la quiere a usted, cuando usted

le grita en medio de su ira. Produzca aproximadamente una cuartilla (una página, a doble espacio, letra tamaño 12). Cuide su organización de las ideas, sus tonos, su gramática, su puntuación y su ortografía.

Gritar

[1] En cierta isla del Pacífico Sur, los aldeanos practican una extraña forma de tala de árboles: Si un árbol es demasiado alto y grande para derribarlo con un hacha, los nativos lo tumban gritándole. Leñadores con poderes especiales se paran frente al árbol al amanecer y le gritan con todas sus fuerzas. Continúan así por días, hasta que el árbol finalmente cae. La teoría detrás de este ritual es que los gritos matan el espíritu del árbol.

[2] «¡Pobres nativos inocentes!», pensamos nosotros. «¡Qué pintorescos y primitivos hábitos conservan! Gritar a los árboles... ¡qué ridículo! Habrá que comprenderlos, porque ellos no tienen las ventajas de la vida moderna: toda nuestra tecnología y nuestra educación».

[3] Nosotros, en cambio, les gritamos al teléfono y a la cortadora de césped cuando no funcionan. Le gritamos al periódico cuando nos disgustamos con aquello que leemos. Mi vecino le grita mucho a su automóvil. Y últimamente escucho que le grita al perro toda la tarde. Somos modernos, educados y urbanos: les gritamos al tráfico, a los árbitros, a las cuentas, a los bancos, a la conexión a Internet y a los electrodomésticos. Desde luego, también les gritamos ocasionalmente a nuestros hijos, a nuestros colegas y a algún desconocido que se cruza en nuestro camino.

[4] Gritamos, pero no sabemos para qué. Hemos hecho del grito (y del hacer callar a los demás) una forma de «comunicación» habitual. Cuando gritamos, las cosas siguen allí, intactas, mudas.

[5] ¿Y las personas? Los nativos de aquella isla tal vez tenían razón... Gritar a las cosas vivas tiende a matar su espíritu. Las piedras pueden

romper nuestros huesos, pero las palabras rompen nuestro corazón. Las palabras no se las lleva el viento. Las palabras dejan huella, tienen poder e influyen, positiva o negativamente...

[6] Esta historia nos enseña que el lenguaje no es solo «descriptivo»... También es creativo. El lenguaje es acción: después de hablar... pasan cosas. Existe una relación directa entre las conversaciones que realizamos y los resultados que obtenemos. Los problemas personales, familiares y laborales más frecuentes son producto –la mayoría de las veces– de una incapacidad en el manejo de nuestras relaciones. A su vez, la calidad de todas nuestras relaciones depende de la calidad de nuestras comunicaciones.

[7] En nuestra vida, la importancia de la comunicación es inmensa. Sin embargo, pocos de nosotros nos proponemos desarrollar consciente y metódicamente nuestra «habilidad para conversar». Ni en nuestro ámbito familiar, ni en nuestra educación formal, nos han enseñado a comunicarnos efectivamente.

Taller No.5

El texto para este taller se titula **La langosta y el liderazgo**. Fue escrito por Jorge Eliécer Castellanos, y publicado en la Revista Diners, de Octubre de 1999, páginas 72 a 74.

Realice las tareas propuestas a continuación.

/ Tareas /

1.

Antes de que usted lea el artículo, hablemos de lo que sabemos tanto de la *langosta* como del *liderazgo*. Pensemos en temas como: qué es una langosta, qué hace y si podría ser beneficiosa para el hombre, cómo entró la langosta a la historia; por otro lado: qué es el liderazgo, en qué formas se ejerce, y si es beneficioso para la sociedad humana.

2.

Ahora lea con atención todo el «ensayo» de Castellanos, procurando visualizar los objetos y las acciones allí descritos.

3.

¿Cuál se puede inferir que es el propósito general del escrito?

4.

Seleccione un conjunto reducido de las ideas nucleares (también llamadas ideas principales o centrales –que pueden estar expresadas en «frases organizadoras»–). Proponga un esquema o un cuadro sinóptico con esos temas abordados en el texto. Préstelos atención a las relaciones que median entre los diversos subtemas; y entre éstos y el tema central. Establezca las relaciones jerárquicas pertinentes.

5.

¿Qué estrategias retóricas aplicó Castellanos, en términos de actos de producción básica (narración, descripción, argumentación, dirección) efectuó en cada uno de los 8 bloques en que dividió su escrito?

6.

Cualquier sujeto de significación (i.e. locutor, autor, narrador, enunciador) busca suscitar alguna reacción o cadena de reacciones en su alocutario. Por ejemplo, asombro, duda, incredulidad, aceptación, reflexión, autocrítica, rechazo, inspiración, convicción, solidaridad, seguridad.

¿Qué reacciones suscitó en usted en cada acto realizado en cada sección? ¿Por qué?

7.

¿Puede usted identificar en el texto de Castellanos al menos tres voces ajenas claramente definidas? ¿Por qué las reconoce como tales? ¿Qué ideas pueden pensarse como «propias» de Castellanos?

8.

Piense un poco *críticamente*. ¿Qué valores culturales entran en juego en el planteamiento de Castellanos? ¿Hasta qué punto la langosta puede ser modelo para la actividad humana? ¿Qué hay de positivo o negativo en la conducta de las langostas? ¿Sabe usted de comportamientos similares en otros animales y en los humanos? ¿Cuáles son los efectos de tales comportamientos? ¿Qué conclusión útil para su vida puede usted sacar de la lectura crítica de este texto?

9.

Juguemos con algunos elementos lexicales. Busque y subraye en su copia del texto de Castellanos las palabras que aparecen en la lista que sigue, identificada como LISTA A. Para facilitarle la tarea, cada vocablo aparece seguido de un número entre paréntesis: es el del bloque en el que puede encontrarlo. Una vez que haya ubicado la palabra, pase a la LISTA B, seleccione un sinónimo y cópielo en el espacio provisto en la Lista A. ¡Ah! E incorpore estas palabras a su vocabulario, para enriquecer su dicción y expresar con más precisión sus ideas.

Lista A

A	inverosímil (1)
B	escalonado (1)
C	toda vez que (2)
D	estricto (2)
E	rigurosamente (2)
F	cuadrillas (2)
G	asolar (2)
H	comarcas (2)
I	provisión (2)
J	formidable (2)
K	nocivos (2)
L	proclive (3)
M	propenden (3)
N	aborrece (4)
Ñ	devasta (4)
O	ser supremo (4)
P	metódico (5)
Q	severo (5)
R	se abaten (5)
S	cúmulo (5)
T	intempestiva (5)
U	orbe (8)
V	fases (8)

Lista B

1	acopio	25	inconvenientes
2	aglomeración	26	increíble
3	apetece	27	inesperada
4	arrasar	28	ínfimo
5	asfixiante	29	inflexiblemente
6	asuela	30	inmenso
7	bandas	31	la jerarquía
8	caras	32	la oscuridad
9	contumaz	33	siempre que
10	convites	34	militar
11	Adonai	35	ordenado
12	líder	36	período
13	descomunal	37	perniciosos
14	desprecia	38	perspicaz
15	disminuye	39	debido a que
16	mundo	40	progresivo
17	escabroso	41	en razón de que
18	etapas	42	se elevan
18	exacto	43	se inclinan
20	favorecen	44	se tumban
21	flexible	45	tendiente
22	gremios	46	tumbar
23	implacablemente	47	voraz
24	rígido	48	zonas

La langosta y el liderazgo

Por Jorge Eliécer Castellanos

Al texto original se le incorporó la numeración de los bloques y se le efectuaron unos cambios mínimos en ciertas formas gramaticales y signos de puntuación.

[1] Aunque parezca inverosímil, las langostas avanzan a manera de regimiento, en perfecto orden, que corresponde a un inteligente y escalonado proceso de movimientos por edad, capacidad, valor y experiencia. Desde épocas milenarias aplican con total éxito una cooperación entre sí que garantiza la supervivencia de la especie más terrible de insectos voladores del planeta.

[2] El sabio Salomón así lo advierte en sus enseñanzas proverbiales, al revelar, con respecto a la trascendencia empresarial de los animales, que a las langostas les pertenece el más alto sentido de cooperación entre sí, toda vez que, sin tener quien las dirija, marchan en orden estricto y salen rigurosamente en forma de incontenibles cuadrillas para asolar comarcas enteras. En el mismo sentido, las hormigas demuestran claramente la conciencia de provisión, porque aseguran en el verano su alimento, e igualmente los conejos tienen advertido el peligro, debido a que ponen su casa en la piedra. Salomón también observó hace más de 25 siglos que la araña cuenta con una capacidad formidable para adelantar una actividad útil, porque elimina insectos nocivos, no obstante que cabe en un puño y ocupa los palacios del rey. Concluye, dentro de ese contexto, que pequeños animales son más sabios que los sabios, en virtud de que se orientan previsivamente, poseen conciencia del peligro, desarrollan tareas de gran utilidad, y cooperan recíprocamente, cuatro características básicas para que un líder empresarial de nuestros tiempos sea próspero en sus metas.

[3] La compleja interacción de las langostas en su exigente modelo organizacional, proclive al desarrollo de sistemas interdependientes, hace de la cooperación, considerada en su conjunto y sin orientación de

«jefes», un eficaz modelo de unidad y de interactuación que supera las barreras, garantiza su desarrollo evolutivo desde su nacimiento hasta su extraordinaria procreación y, claro está, asegura tanto la finalidad de arrasamiento que inspira su creación como su supervivencia. En el mundo empresarial, contrariamente, muchos líderes dirigidos hoy por hoy por otros mayores que ellos, arruinan sus empresas y sus vidas porque no cooperan entre sí, carecen de metas y no propenden a la unidad colectiva para alcanzar sus objetivos.

[4] Inequívocamente el insecto saltador figura en primer orden como aquel que ha causado mayor ruina a la humanidad dado que aborrece los vegetales secos y devasta todo lo verde que encuentre en su camino. Por tal razón aparece entre las diez plagas del antiguo Egipto, específicamente en el octavo envío del ser supremo al faraón, conforme al registro escritural del capítulo décimo del libro del Éxodo.

Cooperación para la victoria

[5] Se precisa desde la antigüedad que las langostas marchan en un orden militar excelente, asimilándose a un regimiento severo, riguroso y metódico. Por edad, capacidad, valor y experiencia, las langostas responden a un inteligente diseño natural sin líder que las encamine. Por la mañana, cuando el sol está alto, innumerables enjambres de grillos migratorios se levantan y, si no han encontrado alimento, vuelan a favor del viento para evitar desgaste necesario de energía. Por la tarde, se abaten sobre la tierra y cubren los campos. Su desplazamiento gigantesco logra materializar con frecuencia una nube de 16 ó 18 kilómetros de largo y de seis a ocho kilómetros de ancho. El cúmulo llega a la sorprendente dimensión de que el sol no puede pasar a su través, es decir, pueden cambiar, en el espacio geográfico que transitan, la luz del día por profunda tiniebla, y dejan, por consiguiente, en intempestiva oscuridad la región ocupada.

[6] El mayor enjambre registrado históricamente tenía 42 millones de estas minibestias que hacen daño a las cosechas, causan angustia y hambruna a millones de seres humanos en sitios como el continente africano, donde estas plagas pueden moverse de festín en festín durante diez años com-

pletos. El ruido de sus alas es ensordecedor. Cuando descienden sobre la tierra forman una capa de hasta 40 centímetros de espesor. Si el aire está frío y húmedo o si están mojadas por el rocío, se quedan allí hasta que el sol las haya secado y calentado. Nada las detiene. Por su inmensa cantidad, apagan los fuegos encendidos para ahuyentarlas y llenan las fosas cavadas también por los finqueros, para impedirles el camino. Escalan murallas, ingresan a las habitaciones por puertas y ventanas, devoran los tallos verdes, arrancan la corteza de los árboles e, inclusive, quiebran las ramas por la acumulación cooperativa de su peso.

[7] Su trabajo es realizado con el alcance exacto de un proceso de cooperación. Primeramente, a la vanguardia aparece un equipo de temibles langostas veteranas, fuertes y acorazadas; luego avanzan sucesivamente, en perfecto orden sistemático, los enjambres jóvenes que a ritmo vertiginoso se están desarrollando; y más atrás, están prestas las larvas a romper el cascarón de sus huevos para ir al ataque. En esta escalonada forma de edad aseguran la continuidad del arrasamiento y se van haciendo cada vez más invencibles. La victoria del devastador saltamontes radica en el desarrollo de una cooperación en todos los niveles, tiempos y plazos armónicamente determinados, merced a que cuando los pueblos afectados están matando las primeras langostas, las otras se están desarrollando y se hace lógicamente imposible trancar su arremetida porque enseguida las demás atacan con furia. Se ha observado que las primeras llegan en tanta cantidad que apagan las líneas de fuego, cubren los fosos y mueren inevitablemente. Por esta situación, las jóvenes pasan por encima de sus restos y prosiguen cooperando con las otras langostas para que sigan adelante, sin cesar, en la finalidad que se han propuesto alcanzar.

[8] Este ejemplo, digno de imitar en el orbe empresarial, asombra, desde luego, porque la forma de cooperación se lleva a cabo en perfecto orden, y sorprende mucho más cuando se labora complejamente en millonarias cuadrillas que carecen de un líder que las dirija u oriente; empero, las langostas nunca pierden su unidad ni su objetivo y van siempre cooperando en todos los niveles, fases y metas de la especie, para asegurar sus propósitos, para desarrollarse y procrear y para, finalmente, garantizar su supervivencia generación tras generación.

Taller No.6

El texto para este taller se titula ***La contaminación auditiva, un enemigo silencioso***. Fue escrito por Carolina Jiménez, y publicado en la Revista SEND de Comcel, Año 3, N° 10, Enero-Febrero de 1999, pp 27-29.

Se han eliminado las fotos ilustrativas y ha sido modificado para uso pedagógico: en el Bloque 1, se borraron algunas palabras y se marcaron espacios en blanco; en el Bloque 3, se desordenó la secuencia de las oraciones constitutivas.

/ Tareas /

1.

Antes de que usted lea el artículo, piense en lo que sabe del tema: ¿Qué es «contaminación auditiva»? Cite casos concretos de contaminación auditiva. ¿Qué efectos produce en los seres vivos y en los objetos?

2.

El bloque 1 tiene 10 espacios en blanco. Para llenarlos, busque entre los siguientes conjuntos de palabras la que mejor se acomode al contexto planteado en el título del artículo. Tenga en cuenta que los conjuntos de palabras que aparecen aquí no siguen el mismo orden que tienen los espacios que hay en el texto.

- a. disfrutarlo / percibirlo / desecharlo / presentirlo
- b. motor / trancón / rodar / rumor
- c. trajín / alborozo / reposo / silencio
- d. timbrando / colgados / interconectados / concitando
- e. moderado / nauseabundo / fuerte / imperceptible

- f. apacible / tenaz / solazado / agitado
- g. pitando / estancadas / esperando / girando
- h. repellar / laborar / martilleo / vaivén
- i. conversaciones / sonrisas / miradas / sospechas
- j. exageración / escena / manera / mañana

3.

¿Cuáles de las siguientes funciones cumple el Bloque 1 en el texto?
Sustente su respuesta.

- a. Introducción al tema
- b. Conclusión preliminar
- c. Planteamiento de un problema
- d. Sugerencia para resolver un problema
- e. Análisis de un problema
- f. Ilustración para atraer la atención del lector
- g. Argumento en pro de la vida citadina

4.

Organice el Bloque 3, que aparece como un caos total.

5.

Seleccione un **mínimo** de palabras o expresiones clave para la comprensión de los siguientes bloques:

- B1. _____
- B2. _____
- B3. _____
- B9. _____
- B13. _____
- B15. _____

6.

Subraye o resalte la idea central (principal o nuclear) en cada uno de los Bloques del texto.

7.

¿Qué actos principales realiza la autora del texto en cada uno de los bloques? (i.e. ¿qué hace? Por ejemplo: *describe W, narra X, advierte acerca de Y, critica Z...*):

- B.1. _____
- B.2. _____
- B.3. _____
- B.4. _____
- B.5. _____
- B.6. _____
- B.7. _____
- B.8. _____
- B.9. _____
- B.10. _____
- B.11. _____
- B.12. _____
- B.13. _____
- B.14. _____
- B.15. _____

8.

El Bloque 15 está plagado de errores de grafía (letras y tildes).
Corríjalos.

9.

Elabore un esquema del texto, en nomencladores decimales.
Por ejemplo:

- 1
- 1.1
- 1.1.1
- 1.1.2
- 1.2
- 1.2.1
- 1.2.2
- 2
- 2.1
- 2.1.1
- 2.1.2
- 2.2
- 2.2.1
- 2.2.2
- ...

10.

Escriba un resumen del artículo, en no más de 100 palabras.

11.

¿Qué voces ajenas puede usted identificar fácilmente en el texto? Es decir, ¿qué ideas vienen claramente de otras personas? Refiérase a los números de los bloques en que aparecen.

12.

¿Qué tonos (expresión de la actitud de la autora, e.g. académico, irónico, periodístico, autoritario, alarmante, humorístico...) encuentra a lo largo de los distintos bloques?

13.

Escriba un comentario sobre el texto. Use información adicional que usted seguramente tiene sobre el tema de la contaminación auditiva, y amplíe la visión presentada en el artículo. ¿Sabe de una posición diferente? ¿Conoce a personas que han sido afectadas? Puede, por ejemplo, contar algún caso de afección auditiva y relacionarlo con lo expuesto por la autora.

14.

En el Bloque 11, aparece sombreada la expresión «que han arrojado...». ¿Cuál es el antecedente de esta expresión: a. *medidas*; b. *escenarios*; c. *eventos masivos*?

15.

En el Bloque 12, se encuentra sombreada la expresión «la cual permitirá...». ¿A qué se refiere *la cual*: a *esta entidad*, a *la Norma del Ruido*, a *la capital*?

La contaminación auditiva, un enemigo silencioso

Por Carolina Jiménez

Advertencia: para darle un uso pedagógico, el texto original fue alterado de tres maneras: se eliminaron las fotos ilustrativas; en el Bloque 1, se borraron algunas palabras y se marcaron espacios en blanco que los estudiantes deben completar; en el Bloque 3, se desordenó la secuencia de las oraciones constitutivas para que los estudiantes rearmen el texto.

[1] Decenas de carros _____ en medio de un trancón matutino, arios teléfonos _____ a un mismo tiempo en la oficina, _____ simultáneas de los compañeros de trabajo; y afuera, el _____ de los autos que se desplazan por la calle es tan _____ que usted alcanza a _____ desde su oficina; el edificio de al lado está siendo remodelado y, como si no fuera bastante, usted tiene que soportar el incesante _____ de los obreros: aunque ésta parece una _____ para ejemplificar el día _____ de algún ejecutivo, es un cuadro común en nuestro _____ diario.

[2] El ruido constante es un problema que afecta no sólo a quienes viven junto a una discoteca o a un aeropuerto, pues en cualquier sitio donde nos encontremos hay siempre infinidad de sonidos que ponen en riesgo la salud auditiva. Sin ir muy lejos, en su propia casa hay fuentes generadoras de ruido: las licuadoras, los equipos de sonido a volúmenes altos, las máquinas que cortan el pasto... Además, las unidades habitacionales de los edificios son cada vez más pequeñas, y las divisiones entre ellas más delgadas, por lo que no es extraño tener que soportar el ruido provocado por los vecinos. Y sin darnos cuenta, vivimos sumergidos en un mundo donde reina la «contaminación auditiva».

Amenaza silenciosa

[3]

- a) y colesterol alto, entre otros males. Es sorprendente el
- b) El ruido tiene un gran impacto en la calidad
- c) número de personas en el mundo
- d) o menor medida afectan a más personas en todo el planeta.
- e) contaminación sonora del ambiente es un problema
- f) Mundial de la Salud. Una persona
- g) cuya capacidad auditiva se ha visto disminuida a causa
- h) de vida de las personas. En este sentido, la
- i) que tenga que soportar elevados índices de ruido,
- j) del ruido, pues se trata de una de las afecciones que en mayor
- k) de salud, según la definición de la Organización
- l) vivirá estresada, lo que acarrea hipertensión

Sonido Vs. Ruido

[4] Recordemos el funcionamiento del sistema auditivo. El oído tiene tres partes principales: oído externo, medio e interno. Las ondas de sonido entran por la parte externa, y cuando llegan al oído medio, hacen que el tímpano vibre. El tímpano se ayuda de los huesecillos del oído medio para amplificarlas y transportarlas hasta el oído interno, y las lleva hasta la cóclea, que está recubierta de células pilosas. Estas pilosidades permanecen erguidas para enviar las vibraciones en forma de señales al cerebro, que las interpreta como sonidos.

[5] Lo que ocurre cuando se escucha un sonido alto por un período largo, o un sonido altísimo repentino, es que las pilosidades de la cóclea permanecen planas, de forma que no pueden transportar las señales hasta el cerebro. Mientras más larga sea la exposición al sonido, o éste haya sido más agudo, las células se demoran más en regresar a su posición normal.

[6] La intensidad del sonido se mide en decibeles. Sesenta y cinco decibeles corresponden al promedio adecuado para realizar nuestras actividades cotidianas. Es decir, es el límite entre sonido y ruido. Según cifras entregadas por el Departamento Administrativo de Medio Ambiente, DAMA, en ciudades como Bogotá se han registrado momentos puntuales en los que el ruido en ciertas vías alcanza 95 decibeles.

Demasiado ruido

[7] Los ruidos que sobrepasan los 130 decibeles pueden llegar a causar dolor en el oído. Sin embargo, no sólo quienes están expuestos a sonidos realmente agudos tienen probabilidad de sufrir algún tipo de daño, pues el ruido creciente de nuestras modernas e industrializadas ciudades amenaza cada vez más con dejar consecuencias nefastas para los ciudadanos.

[8] Los efectos adversos de los ruidos altos son a menudo transitorios, pero pueden acumularse y manifestarse a largo plazo como resultado de una exposición prolongada y repetida a sonidos que sobrepasen 90 decibeles. Puede también ocurrir que la capacidad auditiva se vea afectada inmediatamente, de forma transitoria, después de haberse expuesto a un sonido de más de 100 decibeles. Esta afección puede ir acompañada por acúfenos –sensaciones de zumbido o de timbre dentro del oído o la cabeza, sin que haya un sonido externo que las esté produciendo–. Es probable que la molestia desaparezca después de unas dieciséis horas.

[9] Un grupo que presenta gran susceptibilidad a sufrir de estas dolencias es el de los jóvenes adictos al *walkman*. Varios estudios recientes han comprobado que el uso de estos aparatos por más de 38 horas en la semana, provoca una sensible reducción de la capacidad para escuchar frecuencias bajas, es decir, sonidos graves.

Contaminación auditiva en bogotá

[10] Los niveles de ruido están directamente relacionados con el número de personas que vive en determinado lugar. Esto significa que los habitantes de las grandes ciudades están más propensos a sufrir cierto grado de pérdida de habilidad auditiva. Esto se aplica perfectamente a Bogotá.

[11] Desde hace cuatro años, el DAMA ha venido efectuando mediciones y seguimientos a fuentes generadoras de ruido, como vías altamente transitadas, discotecas y grandes industrias, e incluso se mantiene un

monitoreo continuo en el Aeropuerto Internacional El dorado. Para efectos de control de las fuentes, se han tomado medidas como el programa «Pico y Placa» y la «Ley Zanahoria» y la restricción para algunos escenarios de eventos masivos, que han arrojado resultados satisfactorios, porque han significado una

notable disminución del ruido en diferentes sectores de la ciudad. La restitución del parque automotor obsoleto constituye también una esperanza en este sentido.

[12] Adicionalmente, el DAMA realizó un estudio de ruido que incluye el aspecto epidemiológico, mediante el cual se podrán determinar los alcances de las implicaciones reales del ruido en la salud de la ciudadanía, proyecto que se empezará este año. Además, se establecerá en la ciudad una Red de Vigilancia y Control de Ruido, única en Latinoamérica, que consistirá en la ubicación de aproximadamente veinte estaciones provistas de equipos modernos que permitirán monitorear el ruido de forma ininterumpida y exacta. Por otra parte, esta entidad trabaja en el diseño de la Norma del Ruido para la capital, la cual permitirá que la entidad actúe directamente sobre algunas fuentes ruidosas, como los vecinos.

El éxito de los implantes cocleares

[13] La tecnología para la recuperación de las enfermedades auditivas está muy avanzada. Además de los modernos aparatos para personas con oído parcialmente limitado, en la actualidad en nuestro país se está llevando a cabo con éxito la cirugía de implante coclear para rehabilitar a pacientes completamente sordos a quienes los audífonos convencionales no les brindan una buena solución. En el mundo ya han sido operados cerca de 15.000 pacientes, con resultados satisfactorios. Colombia es pionera en América Latina en esta clase de cirugía. Varios médicos de la Fundación Santa Fe la practican desde 1992, y hasta la fecha han operado, sin complicaciones, a 92 pacientes. El cambio para los pacientes operados es radical. Su autoestima y oportunidades laborales se ven ampliamente favorecidas.

[14] La única manera de que el número de personas con enfermedades de oído no siga creciendo dramáticamente, es mediante una concientización de que estamos expuestos a altos niveles de ruido y, sobre todo, mediante la prevención.

Medidas Preventivas

[15] Use tapones en los oídos cada vez que visite fábricas o construcciones, he incluso en discotecas o en conciertos. Por supuesto, la idea no es dejar de escuchar los sonidos a su alrededor, si no crear una barrera para que pueda percibirlos en una intensidad que no cause daño a sus oídos. Si usted práctica deportes como el tiro al blanco o la natación o monta en karts ha menudo, es recomendable que use algún tipo de protección. No hay qué poner oídos sordos a la pérdida de la capacidad auditiva. Es un problema actual que sólo puede evitarse mediante la prevención y la concientización.

Taller No.7

Este taller fue preparado con la colaboración de Rocío Manzano Villarreal.

El texto que se va a utilizar es: *Proclama por un país al alcance de los niños*. Fue escrito por Gabriel García Márquez, a mediados de los años 90, en su calidad de miembro de la Comisión de Sabios para la Educación del siglo XXI en Colombia.

/ Tareas /

Lectura global

1.

Lea todo el texto lo más rápidamente posible. No se detenga en detalles. Si hay palabras o expresiones que no conoce, no pregunte ni busque su significado en el diccionario. En este primer paso, lo que va a hacer es formarse una idea general acerca del tema tratado.

2.

¿Cuál podría ser el propósito general del escrito?

3.

¿Cuál es el tono que predomina en este texto? ¿Hay variaciones de tono a lo largo del texto? Si las hay, indique el número del bloque en que ocurren y diga qué tonos afloran.

4.

Escriba un resumen: en aproximadamente 60 palabras, cuente de qué trata este texto, en una visión englobadora del tema temático.

Estructura temática (ideativa) central (nuclear)

Lea el texto con detenimiento. Como puede observar, García Márquez toca varios temas.

1.

Identifique los temas mayores, es decir, aquellos que permiten establecer las partes en que se puede dividir el texto. Escriba sendas frases breves, como subtítulos, para esas partes, e incluya los números de los bloques de texto cubiertos en cada parte.

2.

Identifique los temas menores, es decir, las ideas que dan forma a los temas mayores. Escriba sendas frases que representen esos temas menores. Agrúpelas con los temas mayores a los que correspondan.

3.

Con esta información «condensada», diseñe un árbol estructural o un cuadro sinóptico o una tabla o un mapa conceptual o...

4.

Escriba de nuevo el resumen, un poco más detallado. No se exceda de 300 palabras.

Estructura de actos (pragmática)

1.

¿Qué distintos actos realiza García Márquez

- a. en el Bloque 1?
- b. en el Bloque 2?
- c. en el Bloque 15?
- d. en el Bloque 18?

2.

¿Entre las ideas expuestas por García Márquez, algunas pueden ser atribuibles a alguien diferente de él («voces ajenas»)?

Subráyelas en el texto y cite aquí el número del bloque en el que aparece cada una. Explique por qué las considera voces ajenas y no de García Márquez.

Lexicón (vocabulario)

Al leer este ensayo, usted ha tropezado con algunas palabras y expresiones que han llamado su atención. Algunas aparecen resaltadas (en negrillas). Si usted no las conocía, lo más probable es que haya tratado de inferir su significado a partir del contexto en el que aparecen. Sin embargo, es posible que el significado contextual no sea transparente y usted deba acudir al diccionario para buscar la acepción pertinente para este texto.

Piense, consulte el diccionario (si es necesario y posible) y escriba qué significado tienen estas expresiones en La Proclama:

(Bloque) Expresión	Significado
(1) Criminales rasos	
(2) Cándidos	
(2) Perdió los estribos	
(2) Sus vergüenzas	
(2) Génesis	
(3) Sistemas magistrales de cuenta y razón	
(4) En la esquina de los grandes océanos	
(4) Leguas	
(4) Cosmología	
(4) Orfebres	
(4) Alfareros	

(4) Valor de cambio

(4) Poder cosmológico

(4) Razón

(4) Fuerza

(5) Sopor

(5) Oscurantista

(5) Violencia larvada

(5) El Santo Oficio

(5) Caldo criollo

(6) Intrincados

(7) Abominable

(7) Pléyade

(7) Soslayo

(8) Sortear ese sino funesto

(8) Providencial

(9) Descamisaron

(10) Elude

(10) Temeridad

(10) Folclore

(11) Exaltar

(11) Fragoroso

(12) Paradoja

(12) Escaldada

(12) Teológico

(12) Vasto

(13) Complaciente

(15) Densa e indescifrable

(15) Prima el gesto

(16) Brujos herméticos

(16) Cohabitan

(16) Leguleyo

(16) Uno de los grandes ríos del planeta

(16) abyectos

(18) Desafortado

(18) Legítimo

(18) Despilfarrado

(18) Estirpe

Un poco de morfosintaxis

Ciertas expresiones se refieren a elementos que se han mencionado previamente. En este ejercicio, se han tomado expresiones del texto. El número que aparece entre paréntesis es el del bloque en el que usted encontrará subrayada la respectiva expresión. Identifique a quién o a qué se refieren los elementos en mención.

-
- 1 ellos (1)**
a. perros mudos
b. los indígenas
c. los primeros españoles
-

- 2 se quedaron (1)**
a. los nativos
b. los criminales rasos
c. los primeros españoles
-

- 3 ellos (2)**
a. los nativos
b. los valores
c. los españoles
-

- 4 éstos (2)**
a. los nativos
b. los invasores
c. los nativos y los invasores
-

- 5 ambos (2)**
a. los nativos y los invasores
b. los españoles y los invasores
c. Colón y los invasores
-

-
- 6 cuya (3)**
a. de los matemáticos de Europa
b. de un culto de las artes...
c. de las cumbres andinas
-

- 7 ellas (4)**
a. sus identidades propias
b. cuarenta mil leguas cuadradas
c. varias comunidades dispersas
-

- 8 ellos (7)**
a. los residuos de la Colonia
b. aquella pléyade
c. jóvenes románticos
-

- 9 lo (7)**
a. Siglo XIX
b. la ferocidad
c. ajenas a esas desigualdades
-

Interpretación y producción

Seguramente usted querrá elaborar un poco en torno a ideas como las que se transcriben a continuación. Escoja una de ellas y háblele a su grupo sobre lo que piensa. Además, fuera de clase, escriba un brevísimo ensayo sobre ese tema.

1. *...no acabamos de saber quiénes somos.* (Final del bloque 2)
2. *...vivir como iguales en las diferencias.* (Mitad del bloque 4)
3. *...dejar sin oficio a los alquimistas y empedrar los caminos del cielo con doblones de a cuatro.* (Final del bloque 4)
4. *...conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios.* (Comienzo del bloque 5)
5. *...escaldada por el acoso financiero de los judíos y por ochocientos años de ocupación islámica.* (Mitad del bloque 12)
6. *...la Generación del Centenario...* (Mitad del bloque 12)
7. *...nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan.* (Comienzo del bloque 14)
8. *...se frustraron por un temor casi teológico de los demonios exteriores.* (Final del bloque 12)
9. *...seguimos viendo a los científicos en su estado medieval de brujos herméticos...* (Comienzo del bloque 16)
10. *Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro.* (A comienzos del bloque 18)

Pesquisa histórica

En el bloque 12, García Márquez menciona a «los radicales del siglo XIX» y a la «Generación del Centenario». En el bloque 18, hace referencia a «la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo», como también a «un gran poeta de nuestro tiempo».

Busque información acerca de ellos y exponga sus hallazgos ante su grupo.

Un poco de sintaxis y de estructura ideativa

La sintaxis de un idioma es el conjunto de principios (o reglas) que organizan las palabras para formar unidades de expresión mayores: frases, oraciones, periodos, párrafos. Por muy simples que parezcan las expresiones, su estructura obedece a complejas operaciones de significación.

Tomemos la primera oración del bloque 1 de La Proclama:

*Los primeros españoles que **vinieron** al Nuevo Mundo **vivían aturcidos** por el canto de los pájaros, se **mareaban** con la pureza de los olores y **agotaron** en pocos años una especie exquisita de perros mudos que los indígenas **criaban** para **comer**.*

En realidad, es una oración compuesta por varias oraciones simples. Si se miran las palabras que aparecen enmarcadas, vemos que son VERBOS (es decir, palabras que pueden conjugarse). Concuerdan con el sujeto en número y persona. Toman tiempo y aspecto verbal. Pero también pueden aparecer en formas no conjugadas: infinitivo, gerundio... según las necesidades de comunicación. Cada verbo principal (es decir, el que representa una acción o un proceso) es nuclear de una oración. En la oración que estamos mirando, vemos que hay 6 expresiones verbales: vinieron, [vivían] aturcidos, [se] mareaban, agotaron, criaban, comer. De esos verbos, los cuatro primeros dicen algo de los primeros españoles; los dos últimos, de los indígenas.

Es una oración compuesta por 6 oraciones (mentales, subyacentes) simples, a saber:

1. Algunos españoles vinieron primero que otros españoles al Nuevo Mundo
2. Los primeros españoles[Oración 1] vivían aturcidos por el canto de los pájaros
3. Los primeros españoles [Oración 1] se mareaban con la pureza de los olores
4. Los primeros españoles[Oración 1] agotaron en pocos años una especie exquisita de perros mudos [Oración 5]
5. Los indígenas criaban una especie exquisita de perros mudos para [Oración 6]
6. Los indígenas comían una especie exquisita de perros mudos.

Para armar un texto coherente y cohesivo, los hablantes realizamos algunos cambios (transformaciones) en la estructura de esas oraciones «mentales». Observe, por ejemplo, lo que hace García Márquez.

a. Presume que la idea 1 es conocida. Entonces escoge como Sujeto de la Oración 1: *Los primeros españoles*; y como PREDICADO (lo que se dice de ellos): *vinieron al Nuevo Mundo*.

b. Emplea toda esta oración como un DETERMINANTE (es decir, como información para precisar de qué españoles habla). Por eso la inserta dentro de la oración 2: *Los primeros españoles [los primeros españoles vinieron al Nuevo Mundo] vivían aturdidos por el canto de los pájaros*.

c. Transforma el sujeto de la oración incrustada al pronombre relativo que. Así evita repetir [Los primeros españoles]. Surge una cláusula relativa especificativa: *que vinieron al Nuevo mundo*.

d. Ya establecido el SUJETO complejo: *Los primeros españoles que vinieron al Nuevo Mundo*, lo utiliza solamente una vez: *Los primeros españoles que vinieron al Nuevo Mundo vivían aturdidos por el canto de los pájaros*.

e. En todas las oraciones que siguen, elide el sujeto (es decir, lo suprime) para no hacer tan pesado el mensaje. Por eso ese sujeto aparece explícitamente solamente una vez. De las otras oraciones pertinentes, solo expresa el predicado.

Tome ahora las oraciones 4, 5 y 6 y analícelas sintácticamente:

Sujeto	Verbo	Objeto directo	Complemento
4			
5			
6			

Explique los pasos que deben seguirse para llegar a las expresiones concretas que utiliza García Márquez.

No siempre el Sujeto gramatical representa a quien hace algo. En las expresiones siguientes, ¿el representado en el Sujeto hace o a él le acontece algo?

1. Los españoles vinieron al Nuevo Mundo.

2. Los españoles vivían aturcidos por el canto de los pájaros.

3. Los españoles se mareaban con la pureza de los olores.

4. Los españoles agotaron una especie de perros mudos.

5. Los indígenas criaban una especie de perros mudos.

6. Los indígenas comían una especie de perros mudos.

Esta situación nos indica que existe otro nivel: la estructura ideativa. En él, los objetos conceptuales entran en relación con los acontecimientos. Al acontecer lo llamaremos evento; al objeto que hace algo, agente; al que le ocurre algo, paciente; al evento ejecutado por un agente, acción; al que afecta a un objeto, proceso; al objeto o evento que origina un evento, causa/fuerza; al objeto del que se vale un agente para realizar un evento, instrumento; a aquel espacio donde ocurre un evento o hacia donde se dirige el movimiento, locativo

(tiempo/ lugar); al órgano u organismo en el que ocurre un evento, *locus*; a aquello a lo que tiende el evento, *finalidad*...

Analice ahora las expresiones 1 - 6, en términos de estructura ideativa.

1. Los españoles vinieron al Nuevo Mundo.
_____ _____ _____

2. Los españoles [vivían] aturdidos por el canto de los pájaros.
_____ _____ _____

3. Los españoles [se] mareaban con la pureza de los olores.
_____ _____ _____

4. Los españoles agotaron una especie de perros mudos.
_____ _____ _____

5. Los indígenas criaban una especie de perros mudos.
_____ _____ _____

6. Los indígenas comían una especie de perros mudos.
_____ _____ _____

Composición

Escriba un comentario de 300 palabras acerca del texto de García Márquez.

Tenga en cuenta que el comentario aporta nuevos elementos al tema, ya sea para apoyarlo o para desvirtuarlo. No se trata de repetir lo que dice el autor, sino de exponer un punto de vista personal inspirado en el escrito que se ha leído.

La proclama Por un país al alcance de los niños

Por el comisionado Gabriel García Márquez

Para facilitar las tareas diseñadas, al texto original se le adicionaron algunos elementos: se numeraron los bloques, se escribieron unas cuantas expresiones en negrillas, otras en bastardillas-negrillas, y unas pocas se subrayaron.

[1] Los primeros españoles que vinieron al Nuevo Mundo vivían aturdidos por el canto de los pájaros, se mareaban con la pureza de los olores y agotaron en pocos años una especie exquisita de perros mudos que los indígenas criaban para comer. Muchos de ellos, y otros que llegarían después, eran **criminales rasos** en libertad condicional, que no tenían más razones para quedarse. Menos razones tendrían muy pronto los nativos para querer que se quedaran.

[2] Cristóbal Colón, respaldado por una carta de los reyes de España para el emperador de China, había descubierto aquel paraíso por un error geográfico que cambió el rumbo de la historia. La víspera de su llegada, antes de oír el vuelo de las primeras aves en la oscuridad del océano, había percibido en el viento una fragancia de flores de la tierra que le pareció la cosa más dulce del mundo. En su diario de a bordo escribió que los nativos los recibieron en la playa como sus madres los parieron, que eran hermosos y de buena índole, y tan **cándidos** de natura, que cambiaban cuanto tenían por collares de colores y sonajas de latón. Pero su corazón **perdió los estribos** cuando descubrió que sus narigueras eran de oro, al igual que las pulseras, los collares, los aretes y las tobilleras; que tenían campanas de oro para jugar, y que algunos ocultaban **sus vergüenzas** con una cápsula de oro. Fue aquel esplendor ornamental, y no sus valores humanos, lo que condenó a los nativos a ser protagonistas del nuevo **Génesis** que empezaba aquel día. Muchos de

ellos murieron sin saber de dónde habían venido los invasores. Muchos de éstos murieron sin saber dónde estaban. Cinco siglos después, los descendientes de ambos no acabamos de saber quiénes somos.

[3] Era un mundo más descubierto de lo que se creyó entonces. Los incas, con diez millones de habitantes, tenían un estado legendario bien constituido, con ciudades monumentales en las cumbres andinas para tocar al dios solar. Tenían **sistemas magistrales de cuenta y razón**, y archivos y memorias de uso popular, que sorprendieron a los matemáticos de Europa, y un culto laborioso de las artes públicas, cuya obra magna fue el jardín del palacio imperial, con árboles y animales de oro y plata en tamaño natural. Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre volcanes **acezantes**, y tenían emperadores clarividentes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero la utilizaban en los juegos de los niños.

[4] **En la esquina de los grandes océanos** se extendían cuarenta mil **leguas** cuadradas que Colón entrevió apenas en su cuarto viaje, y que hoy lleva su nombre: Colombia. Lo habitaban desde hacía unos doce mil años varias comunidades dispersas de lenguas diferentes y culturas distintas, y con sus identidades propias bien definidas. No tenían una noción de estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de **vivir como iguales en las diferencias**. Tenían sistemas antiguos de ciencia y educación, y una rica **cosmología** vinculada a sus obras de **orfebres** geniales y **alfareros** inspirados. Su madurez creativa se había propuesto incorporar el arte a la vida cotidiana –que tal vez sea el destino superior de las artes– y lo consiguieron con aciertos memorables tanto en los utensilios domésticos como en el modo de ser. El oro y las piedras preciosas no tenían para ellos un **valor de cambio** sino un **poder cosmológico** y artístico, pero los españoles los vieron con los ojos de Occidente: oro y piedras preciosas de sobra para **dejar sin oficio a los alquimistas y empedrar los caminos del cielo con doblones de a cuatro**. Esa fue la **razón** y la **fuerza** de la Conquista y la Colonia, y el origen de lo que somos.

[5] Tuvo que transcurrir un siglo para que los españoles **conformaran el estado colonial, con un solo nombre, una sola lengua y un solo dios**. Sus límites y su división política de doce provincias eran semejantes a los de hoy. Esto dio por primera vez la noción de un país centralista y burocratizado, y creó la ilusión de una unidad nacional en el **sopor** de la Colonia. Ilusión pura, en una sociedad que era un modelo **oscurantista** de discriminación racial y **violencia larvada**, bajo el manto del **Santo Oficio**. Los tres o cuatro millones de indios que encontraron los españoles estaban reducidos a un millón por la crueldad de los conquistadores y las enfermedades desconocidas que trajeron consigo. Pero el mestizaje era ya una fuerza demográfica incontenible. Los miles de esclavos africanos, traídos por la fuerza para los trabajos bárbaros de minas y haciendas, habían aportado una tercera dignidad al **caldo criollo**, con nuevos rituales de imaginación y nostalgia, y otros dioses remotos. Pero las leyes de Indias habían impuesto patrones milimétricos de segregación según el grado de sangre blanca dentro de cada raza: mestizas de distinciones varias, negros esclavos, negros libertos, mulatos de distintas escalas. Llegaron a distinguirse hasta dieciocho grados de mestizos, y los mismos blancos españoles segregaron a sus propios hijos como blancos criollos.

[6] Los mestizos estaban descalificados para ciertos cargos de mando y gobierno y otros oficios públicos, o para ingresar en colegios y seminarios. Los negros carecían de todo, inclusive de un alma; no tenían derecho a entrar en el cielo ni en el infierno, y su sangre se consideraba impura hasta que fuera decantada por cuatro generaciones de blancos. Semejantes leyes no pudieron aplicarse con demasiado rigor por la dificultad de distinguir las **intrincadas** fronteras de las razas, y por la misma dinámica social del mestizaje, pero de todos modos aumentaron las tensiones y la violencia raciales. Hasta hace pocos años no se aceptaban todavía en los colegios de Colombia a los hijos de uniones libres. Los negros, iguales en la ley, padecen todavía de muchas discriminaciones además de las propias de la pobreza.

[7] La generación de la Independencia perdió la primera oportunidad de liquidar esa herencia **abominable**. Aquella **pléyade** de jóvenes románticos inspirados en las luces de la revolución francesa, instauró una república

moderna de buenas intenciones, pero no logró eliminar los residuos de la Colonia. Ellos no estuvieron a salvo de sus hados maléficos. Simón Bolívar, a los 35 años, había dado la orden de ejecutar ochocientos prisioneros españoles, inclusive a los enfermos de un hospital. Francisco de Paula Santander, a los 28, hizo fusilar a los prisioneros de la batalla de Boyacá, inclusive a su comandante. Algunos de los buenos propósitos de la república propiciaron de **soslayo** nuevas tensiones sociales de pobres y ricos, obreros y artesanos y otros grupos marginales. La ferocidad de las guerras civiles del siglo XIX no fue ajena a esas desigualdades, como no lo fueron las numerosas conmociones políticas y civiles que han dejado un rastro de sangre a lo largo de nuestra historia.

[8] Dos dones naturales nos han ayudado a **sortear ese sino funesto**, a suplir los vacíos de nuestra condición cultural y social, y a buscar a tientas nuestra identidad. Uno es el don de la creatividad, expresión superior de la inteligencia humana. El otro es una arrasadora determinación de ascenso personal. Ambos, ayudados por una astucia casi sobrenatural, y tan útil para el bien como para el mal, fueron un recurso **providencial** de los indígenas contra los españoles desde el día mismo del desembarco.

[9] Para quitárselos de encima, mandaron a Colón de isla en isla siempre a la isla siguiente, en busca de un rey vestido de oro que no había existido nunca. A los conquistadores convencidos por las novelas de caballería los engatusaron con descripciones de ciudades fantásticas construidas en oro puro. A todos los **descamisaron** con la fábula de El Dorado mítico que una vez al año se sumergía en su laguna sagrada con el cuerpo empolvado de oro. Tres obras maestras de una epopeya nacional, utilizadas por los indígenas como un instrumento para sobrevivir. Tal vez de esos talentos precolombinos nos viene también una plasticidad extraordinaria para asimilarlos con rapidez a cualquier medio y aprender sin dolor oficios más disímiles: fakires en la India, camelleros en el Sahara o maestros de inglés en Nueva York.

[10] Del lado hispánico, en cambio, tal vez nos venga el ser emigrantes congénitos con un espíritu de aventura que no **elude** los riesgos. Todo lo contrario: los buscamos. De unos cinco millones de colombianos que

viven en el exterior, la inmensa mayoría se fue a buscar fortuna sin más recursos que la **temeridad**, y hoy están en todas partes, por las buenas o por las malas razones, haciendo lo mejor o lo peor, pero nunca inadvertidos. La cualidad con que se les distingue en el **folclore** del mundo entero es que ningún colombiano se deja morir de hambre. Sin embargo, la virtud que más se les nota es que nunca fueron tan colombianos como al sentirse lejos de Colombia.

[11] Así es. Han asimilado las costumbres y las lenguas de otros como las propias, pero nunca han podido sacudirse del corazón las cenizas de la nostalgia, y no pierden ocasión de expresarlo con toda clase de actos patrióticos para **exaltar** lo que añoran de la tierra distante, inclusive sus defectos. En las ciudades menos pensadas de cualquier país puede encontrarse a la vuelta de una esquina la reproducción en vivo de una calle cualquiera de Colombia: las casas de colores intensos, la fonda con el nombre de la ciudad amada, el salón de cine en español, la escuela 20 de Julio junto a la cantina 7 de Agosto con sus chorros de músicas enloquecidas, la plaza de árboles polvorientos todavía con las guirnaldas de papel del último viernes **fragoroso**.

[12] La **paradoja** es que estos conquistadores nostálgicos, como sus antepasados, nacieron en un país de puertas cerradas. Los libertadores trataron de abrirlas a los nuevos vientos de Inglaterra y Francia, a las doctrinas jurídicas y éticas de Bentham, a la educación de Lancaster, al aprendizaje de las lenguas, a la popularización de las ciencias y las artes, para borrar los vicios de una España más papista que el papa y todavía **escaldada** por el acoso financiero de los judíos y por ochocientos años de **ocupación islámica**. Los radicales del siglo XIX, y más tarde la **Generación del Centenario**, volvieron a proponérselo con políticas de inmigraciones masivas para enriquecer la cultura del mestizaje, pero unas y otras se frustraron por un temor casi **teológico** de los **demonios exteriores**. Aún hoy estamos lejos de imaginar cuánto dependemos del **vasto** mundo que ignoramos.

[13] Somos conscientes de nuestros males, pero nos hemos desgastado luchando contra los síntomas mientras las causas se eternizan. Nos han

escrito y oficializado una versión **complaciente** de la historia, hecha más para esconder que para clarificar, en la cual se perpetúan vicios originales, se ganan batallas que nunca se dieron y se sacralizan glorias que nunca merecimos. Pues nos complacemos en el ensueño de que la historia no se parezca a la Colombia en que vivimos, sino que Colombia termine por parecerse a su historia escrita.

[14] Por lo mismo, **nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan.** Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.

[15] Esta encrucijada de destinos ha forjado una patria **densa e indiscifrable** donde lo inverosímil es la única medida de la realidad. Nuestra insignia es la desmesura. En todo: en lo bueno y en lo malo, en el amor y en el odio, en el júbilo de un triunfo y en la amargura de una derrota. Destruimos a los ídolos con la misma pasión con que los creamos. Somos intuitivos, autodidactas espontáneos y rápidos, y trabajadores encarnizados, pero nos enloquece la sola idea del dinero fácil. Tenemos en el mismo corazón la misma cantidad de rencor político y de olvido histórico. Un éxito resonante o una derrota deportiva pueden costarnos tantos muertos como un desastre aéreo. Por la misma causa somos una sociedad sentimental en la que **prima el gesto** sobre la reflexión, el ímpetu sobre la razón, el calor humano sobre la desconfianza. Tenemos un amor casi irracional por la vida, pero nos matamos unos a otros por las ansias de vivir. Al autor de los crímenes más terribles lo pierde una debilidad sentimental. De otro modo: al colombiano sin corazón lo pierde el corazón.

[16] Pues somos dos países a la vez: uno en el papel y otro en la realidad. Aunque somos precursores de las ciencias en América, seguimos viendo a los científicos en su estado medieval de **brujos herméticos**, cuando ya quedan muy pocas cosas en la vida diaria que no sean un milagro de la ciencia. En cada uno de nosotros **cohabitan**, de la manera más arbitraria, la justicia y la impunidad: somos fanáticos del legalismo, pero llevamos bien despierto en el alma un **leguleyo** de mano maestra para burlar las leyes sin violarlas, o para violarlas sin castigo. Amamos a los perros, tapizamos de rosas el mundo, morimos de amor por la patria, pero ignoramos la desaparición de seis especies de animales cada hora del día y de la noche por la devastación criminal de los bosques tropicales, y nosotros mismos hemos destruido sin remedio **uno de los grandes ríos del planeta**. Nos indigna la mala imagen del país en el exterior, pero no nos atrevemos a admitir que la realidad es peor. Somos capaces de los actos más nobles y de los más **abyectos**, de poemas sublimes y de asesinatos dementes, de funerales jubilosos y de parrandas mortales. No porque unos seamos buenos y otros malos, sino porque todos participamos de ambos extremos. Llegado el caso –y Dios nos libre– todos somos capaces de todo.

[17] Tal vez una reflexión más profunda nos permitiría establecer hasta qué punto este modo de ser nos viene de que seguimos siendo en esencia la misma sociedad excluyente, formalista y ensimismada de la Colonia. Tal vez una más serena nos permitiría descubrir que nuestra violencia histórica es la dinámica sobrante de nuestra guerra eterna contra la adversidad. Tal vez estemos pervertidos por un sistema que nos incita a vivir como ricos mientras el cuarenta por ciento de la población malvive en la miseria y nos ha fomentado una noción instantánea y resbaladiza de la felicidad: queremos siempre un poco más de lo que ya tenemos, más y más de lo que parecía imposible, mucho más de lo que cabe dentro de la ley, y lo conseguimos como sea: aun contra la ley. Conscientes de que ningún gobierno será capaz de complacer esta ansiedad, hemos terminado por ser incrédulos, abstencionistas e ingobernables, y de un individualismo solitario por el que cada uno de nosotros piensa que sólo depende de sí mismo.

Razones de sobra para seguir preguntándonos quiénes somos, y cuál es la cara con que queremos ser reconocidos en el tercer milenio.

[18] La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo no ha pretendido una respuesta, pero ha querido diseñar una carta de navegación que tal vez ayude a encontrarla. **Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro.** Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán **desaforado** y **legítimo** de superación personal.

Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos **despilfarrado** en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la **estirpe** desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

[Gabriel García Márquez]

Algunas variaciones lingüísticas en el castellano colombiano

En comunidades de hablantes de un mismo idioma territorialmente extendidas, socioeconómicamente dispares y culturalmente diversas, es natural que surjan variaciones sociolingüísticas. Así, a pesar de compartir los elementos gramaticales fundamentales, surgen diferencias de diversa índole, algunas de las cuales tienen alcance regional (dialectos); otras, alcance grupal, en estratos socioeconómicos, en sociedades culturales, en comunidades profesionales y en organizaciones de diversa índole (sociolectos y jergas).

Tales diferencias, que no impiden una comunicación fluida, han sido tomadas por algunas comunidades como indicios de estatus social y hasta intelectual. Esta apreciación social tiene que ver con las relaciones jerarquizadas de poder que median entre los ciudadanos, en términos económicos, ideológicos, académicos e intelectuales.

En el caso de nuestra lengua castellana, en Colombia, los desniveles sociales han hecho que la forma de expresión lingüística generada en las prácticas intelectuales elaboradas (filosofía, literatura, oratoria y escritura religiosa/académica), sea la lengua del «prestigio» social, o lengua estándar. Y los gramáticos normativistas, adeptos de esas formas, se encargan de valorar y prescribir esta variedad como «el buen uso» de la lengua. Las otras formas, las dialectales, las del uso coloquial que no se ciñen a las normas de la lengua estándar, las del obrero y del campesino se ven

como la «lengua vulgar» (es decir, del vulgo, del pueblo), y sus hablantes tienden a ser discriminados en distintas esferas de poder y centros académicos. Hasta se da el caso de que Moliner, S. (2009) piense que el idioma de quienes usan esas formas de expresión necesita «primeros auxilios», como si acusara alguna falla de salud.

Los gramáticos normativistas, puristas, de la lengua castellana califican ciertas variaciones dialectales, sociolectales o idiolectales como **errores**, o **vicios de dicción**, y los clasifican como barbarismos y solecismos. Los primeros tienen que ver con pronunciación, escritura, morfología o con el uso de palabras/expresiones extranjeras (que no son necesarias porque tienen equivalente en castellano). Por ejemplo, lo que diría en una conversación cotidiana algún hablante de una de las variantes vallecana: dijistes que tenés un amigo que vive cerca del romboy, que solda joyas, (en castellano estándar: dijiste que tenés/tienes un amigo que vive cerca de la rotonda/glorieta, que suelda joyas.). Los solecismos, por su parte, tienen que ver con las estructuras oracionales (construcción y régimen). Por ejemplo, yo soy uno de los que pienso que deberían haber más empresas las cuales contribuyan al desarrollo del país (en castellano estándar: yo soy uno de los que piensan que debería haber más empresas que contribuyan/contribuyeran al desarrollo del país).

La observación del desempeño lingüístico en las distintas esferas sociales permite notar que, en la comunicación cotidiana, incontables hablantes, entre quienes se incluyen profesionales destacados de distintas disciplinas, usan ciertas formas que no se ciñen a la lengua «estándar», que clasificarían como barbarismos o solecismos. Y cómo estas formas desdibujan la imagen de sus usuarios, pues muchos de sus alocutarios de habla estándar las asocian con descuido intelectual y, en casos extremos, con «bajo nivel cultural».

Los lingüistas, que observamos los fenómenos de la lengua con criterio científico, sin hacer juicios, con el ánimo de describirlos y explicarlos, no descalificamos a nadie por su variedad lingüística. Cada hablante ha desarrollado su competencia en su idioma, ha construido su gramática mental, según su entorno social/cultural, y ese es su sistema de significa-

ción y sentido, que funciona muy bien en su comunidad. No miramos las diferencias frente a la lengua estándar como **errores**, sino como modos diferentes de representación lingüística. Además, al notar que la sociedad «cultura» sanciona de alguna manera las diferencias, cuando los lingüistas nos desempeñamos como docentes de lengua castellana, estamos en la obligación de ayudar a nuestros estudiantes a ampliar su repertorio lingüístico y desarrollar un buen nivel de competencia en la lengua estándar: esa será una herramienta sólida para ellos enfrentar su mundo académico y crecer en su faceta profesional, para poder participar activamente en los centros de poder económico, político y social en general.

Con esta idea en mente, en estas páginas, en las que de ninguna manera voy a ser exhaustivo, tomo algunos casos de variación lingüística estándar ~ no estándar, que existen en nuestra lengua. Todos ellos surgen de mi observación de la actuación lingüística de personas de distintos niveles culturales con las que tengo contacto, observación que incluye textos orales y escritos de estudiantes de mis cursos de Español (hasta finales de los años 90) y de Comunicación Oral y Escrita (iniciando el siglo XXI) en la Universidad Icesi.

Con estos apuntes, intentaré aclarar la lógica interna de la estructura de unas pocas formas estándar. No hay en ellos un tratamiento que agote la explicación. La técnica es más bien dar algunas pistas y, en algunos puntos, sin decirlo, dejar la puerta abierta para que el lector trate de sacar sus propias conclusiones.

Cada caso expuesto estará ejemplificado de entrada por expresiones entre corchetes: unas, de la lengua estándar, a las que marcaré como G-1 (Gramática-1); y otras, de alguna variación no estándar, a las que marcaré como G-2 (Gramática-2). Recuérdese que las formas G-2 no son errores, sino formas dinámicas de la lengua que difieren de la G-1 y que, a lo largo del tiempo compiten en uso con esta, se van extendiendo y, tarde o temprano, van siendo incorporadas a la lengua «estándar». Esa es la dinámica de los cambios lingüísticos.

/ Variaciones morfológicas de sustantivos y adjetivos /

Plural

En líneas generales, la formación del plural de los sustantivos simples y de los adjetivos no presenta mayores variaciones en los hablantes de la lengua castellana. Sin vacilar, todos formamos el plural de palabras como *niño, perro, toro, gallina, árbol, mujer, pez: niños, perros, toros, gallinas, árboles, mujeres, peces.*

No obstante, se presentan algunos casos de variaciones dialectales, como los que siguen.

Feliz y capaz

[No fuimos capaces de hacerlo...] (G-1)

[No fuimos capaz de hacerlo...] (G-2)

Para algunos hablantes, *feliz* y *capaz* funcionan como formas invariables (igual para singular y plural):

1. *Si el papá es feliz, todos son feliz por él.*
2. *Él fue capaz de dejar a sus hijos, pero ellos no fueron capaz de abandonarlo cuando él los necesitó.*

En la lengua estándar, estos vocablos forman el plural de acuerdo con la regla general, agregando *-es*: *felices, capaces.*

La grafía del plural de sustantivos y adjetivos que en el singular terminan en *z* ofrece dificultades para algunos, porque desconocen la norma del cambio de *z* en *c*: *pez/peces; paz/paces/pacificación; voraz/voraces/voracidad.*

Sustantivos terminados en -í / -ú

[*Los bambúes están llenos de colibrís*] (Tradicional G-1)

[*Los bambús están llenos de colibrís*] (Aceptada G-1)

Muchos hablantes vacilan ante el plural de sustantivos que terminan en í o en ú, como *ají*, *colibrí*, *sirirí*, *bambú*, *tabú*, *menú*, *gurú*. En la gramática tradicional estándar, el plural se forma con epéntesis, es decir, se introduce una *e* antes de agregar la *s* del plural: *ajíes*, *colibrís*, *sirirís*, *bambúes*, *tabúes*, *menúes*, *gurúes*.

Sin embargo, las formas sin la epéntesis son corrientes entre hablantes cultos: *ajís*, *colibrís*, *sirirís*, *bambús*, *tabús*, *menús*, *gurús*. La Real Academia de la Lengua Española –aunque toma como preferibles las formas tradicionales– da estatus de lengua estándar a las dos formas de plural.

Apellidos

[*Vinieron los Tovar*] (G-1)

[*Vinieron los Tovares*] (G-2)

Cuando tenemos patronímicos como *González*, *Hernández*, *Ramírez*, *Rodríguez*, *Sánchez*, estamos seguros de su invariabilidad: singular y plural iguales. En otros casos, dudamos: ¿*los Carvajal* o *los Carvajales*?; ¿*los Molina* o *los Molinas*?; ¿*los Tovar* o *los Tovares*?; ¿*los Manzano* o *los Manzanos*? Veamos.

Tradicionalmente, los apellidos son invariables. Son un «rótulo único e inmodificable» para cada miembro de la familia en particular, y para todo el colectivo en general: *Curro Romero* / *César* y *Julio Romero*; *Carlos Moreno* / *Antonio* y *Simón Moreno*. Cualquier morfema que se agregue al apellido puede cambiar de referido: *Beatriz Campo* es una persona diferente de *Beatriz Campos*; *Ángel Mozo* no puede confundirse con *Ángel Mozos*. En esta línea de análisis, entonces, tenemos expresiones estándar como:

3. *El señor Molina se entrevistó con los señores Fajardo.*

4. *Los chicos Guerra discutieron con el joven Manzano.*

Al suprimir el sustantivo común (*señor, señores, chicos, joven...*), el apellido sigue igual: *el Molina se entrevistó con los Fajardo; los Guerra discutieron con el Manzano*, diremos en el habla coloquial.

En el discurso cotidiano, en todos los niveles culturales, muchos hablantes toman los apellidos como sustantivos corrientes. Escuchamos expresiones como: *los Morenos, los Caros, los Malos, los Lindos...* Estas formas suenan mucho más naturales si van acompañadas de un cuantificador, con el sentido de diferentes familias con el mismo apellido: *En esta región hay muchos Balantas y muy pocos Gallos*. Estas formas devienen socialmente aceptables, pero las formas estándar son las tradicionales, invariables.

Sustantivos compuestos

[*Estallaron dos bicicletas bomba...*] (G-1)

[*Estallaron dos bicicletas bombas...*] (G-2)

El plural de sustantivos compuestos «por fusión»—es decir, que integran dos lexemas (palabras) en uno solo—, como *casalote, carrotanque, bocacalle* y *madreperla; picahielo, quitasol, tragaluz* y *cubrelecho; maltrato*,¹ *buenaventura, malasangre...* sigue la norma estándar de los sustantivos

1. No obstante, cuando se introduce en la mente un análisis estructural del vocablo, surgen dudas. **Maltrato** suele presentar cierta dificultad: ¿**maltratos** o **malos tratos**? Veamos. El sustantivo **trato** y el verbo **tratar** son dos representaciones morfológicas de una misma idea. Observemos, sin embargo, que [**maltratar / maltrato**] y [**tratar mal / mal trato** (transforma de **trato malo**)], difieren ligeramente en sus connotaciones. La primera forma constituye una representación sintética de un comportamiento (fusión inseparable de los elementos lexicales involucrados); la segunda, supone una representación analítica de un comportamiento, en la que **malo** se contrapone a **bueno**: **mal trato / buen trato**. La forma más corriente para el plural, en el sentido de «trato agresivo u ofensivo» es la sintética **maltratos**. Pero pueden **hacerse malos tratos** (y salir perdiendo dinero, por ejemplo).

simples y los adjetivos: se agrega -s (si el singular termina en vocal) o -es (si el singular termina en consonante) al final del compuesto: *casalotes*, *carrotanques*, *bocacalles*, *madreperlas*, *picahielos*, *quitasoles*, *tragaluces*, *cubrelechos*, *maltratos*, *buenaventuras*, *malasangres*.

El plural estándar de sustantivos compuestos como *lustrabotas*, *rompeolas*, *sacacorchos*, *mataperros*, *guardabosques*, fusión de un verbo con un sustantivo en plural, es igual al singular: el sustantivo es invariable.

Hasta aquí, no he registrado variaciones dialectales que se aparten de la lengua estándar. Donde aparecen dudas y surgen variaciones es frente a nombres compuestos de sustantivo + sustantivo. Por ejemplo: *sofá cama*, *hora pico*, *bus escalera*, *carro bomba*, *texto guía*, *hombre araña*, *media pantalón*, *palabra clave*...

La inseguridad surge de falta de claridad semántica en este respecto. Observemos. Cuando los colombianos pensamos en objetos conceptuales como *carrotanque*, no imaginamos un *carro* asociado tangencialmente con un *tanque*; pensamos en una unidad perfectamente integrada: «vehículo automotor diseñado para el transporte de carga líquida, especialmente de carburantes». Esa es su función específica; esa es la cotidianidad. Algo diferente ocurre con objetos como *carro bomba*. A pesar de la violencia que nos asedia, no pensaremos en un carro diseñado para el uso cotidiano de explotar como una *bomba*. Con estos sustantivos, tenemos dos opciones:

a) Tomar el primer sustantivo (*carro*) como núcleo, y el segundo (*bomba*) como «complemento adverbial» (con un sentido semejante a: *con función de...*, *a manera de...*, *en forma de...*). Entonces, el plural afectará solamente al núcleo nominal (*carros*); el complemento adverbial permanecerá invariable (*bomba*):

5. *Los policías desactivaron dos carros bomba en Medellín.*

6. *Todo, gracias a informaciones clave que recibieron.*

Estos compuestos se pronuncian acentuando las dos palabras, y se escriben con los términos separados. Sin embargo, algunos hablantes funden las palabras tanto oralmente (el primer término, átono; el segundo, tónico) como en la escritura, pero preservan la formación del plural como en (5): *carrosbomba*.²

b) Tomar el primer sustantivo como núcleo y el segundo como predicado nominal (reducción de una cláusula relativa: *carro que era una bomba/ carros que eran bombas...*). En este caso, el plural afecta a los dos:

5a. *Los policías desactivaron dos carros bombas en Medellín.*

6a. *Todo, gracias a informaciones claves que recibieron.*

En la introducción de nuevos objetos-conceptuales-compuestos al habla cotidiana, seguramente alternaremos en la forma descrita. Miremos, por ejemplo, *sofá cama*. Pudo haber comenzado como sustantivo + complemento adverbial: *sofá cama/sofás cama*; luego pasó a sustantivo + predicado nominal: *sofá cama/sofás camas*; y finalmente, en español colombiano, sustantivos integrados (o fundidos): *sofacama/sofacamas*.

La formación del plural de estos sustantivos no se ha decantado hasta el punto de determinar formas totalmente estandarizadas. Existe cierto grado de flexibilidad. Lo cierto es que, en la lengua estándar, las palabras fundidas tienden a formar el plural sobre el segundo término; no sobre el primero.

2. Esta forma es coloquial. Apareció en un titular de una micro noticia en el diario El País de Cali, un día de julio de 2005. El mismo diario, en el mes de octubre de 2005, da cuenta del atentado, en Bogotá, con la explosión de un «*carrobomba*» contra un personaje de la vida nacional. También, en un texto sobre el mismo tema del atentado, en que citan al presidente Uribe, aparece el plural «*carrobombas*». Esto indica que, lamentablemente, este objeto ha entrado en el repertorio lingüístico colombiano como un objeto conceptual con identidad propia: «artefacto compuesto de vehículo automotor y explosivos, diseñado para actos terroristas...».

Adjetivos con sustantivos coordinados

[Comparamos un juego de sala y un comedor nuevos...] (G-1)

[Comparamos un juego de sala y un comedor nuevo...] (G-2)

A diario tropezamos con expresiones como:

7. *En mi casa compramos un juego de sala y un comedor nuevo.*

8. *El dinero lo obtuvimos de la venta de un equipo de sonido, un televisor y un computador viejo.*

9. *Les vendimos estos aparatos al muchacho y al señor trigueño que estaban en la calle cuando usted fue a visitarnos la semana pasada.*

Entendemos, de manera intuitiva y natural, que las formas *nuevo*, *viejo* y *amable*, que aparecen en (7), (8) y (9) respectivamente, califican a todos los sustantivos de la frase en que aparecen; no solo al último. Pero, en rigor gramatical, esos adjetivos en su forma de singular son atributos del último sustantivo solamente: *un comedor nuevo*, *un computador viejo* y *un señor trigueño*. Aunque nos «suene» extraño, cuando el adjetivo califica a dos o más objetos conceptuales, en la lengua estándar toma la forma de plural.

Recordemos: en la lengua estándar, los artículos y los adjetivos (calificativos, cuantitativos, posesivos, demostrativos) deben concordar con su núcleo nominal (es decir, con el sustantivo al que califican) en género (donde es pertinente) y en número:

10. *Margarita es una mujer bonita.*

11. *Su hermano es un hombre apuesto.*

12. *Ellos venden unos libros interesantes y económicos.*

13. *Habitan en unas casas amplias muy lujosas.*

Tenemos: en (10), el núcleo nominal *mujer*, singular y femenino; empleamos el artículo *una* y el adjetivo *bonita*. En (11), el núcleo nominal *hombre*, singular y masculino; empleamos el artículo *un* y el adjetivo *apuesto*. En (12), el núcleo nominal *libros*, plural y masculino; empleamos el artículo *unos* y los adjetivos *interesantes* y *económicos*. En (13), el núcleo nominal *casas*, plural y femenino; empleamos el artículo *unas* y los adjetivos *amplias* y *lujosas*.

Ahora bien, si en la frase nominal se insertan núcleos coordinados, es decir más de un sustantivo, de hecho estamos en presencia de elementos plurales. Por consiguiente, los adjetivos que representan atributos o cualidades idénticas comunes para esos núcleos deben tomar forma de plural. Y, en la gramática tradicional –que para muchas personas es «machista»–, si uno de los núcleos es masculino, ese es el género dominante. Por consiguiente, las formas estándar para (7), (8) y (9) serán:

7a. *En mi casa compramos un juego de sala y un comedor nuevos.*

8a. *El dinero para la compra lo obtuvimos de la venta de un equipo de sonido, un televisor y un computador viejos.*

9a. *Les vendimos estos aparatos al muchacho y al señor trigueños que estaban en la calle cuando usted fue a visitarnos la semana pasada.*

Y así, en todos los casos:

14. *Familia y casa grandes son cosa del pasado.*

15. *Hombre y mujer generosos forman una pareja dichosa.*

16. *La casa tiene el patio y la sala pequeños.*

17. *El comedor y la cocina amplios hacen cómoda la vivienda.*

Observemos, por otra parte, que, en la lengua estándar, normalmente los *determinantes* que acompañan a núcleos singulares coordinados, a diferencia de lo que acontece con los adjetivos, no pueden fundirse en uno solo. Se nos hace imposible producir expresiones como:

18. **Los hombre y mujer pacientes nunca sufren.*

19. **Unos niño y niña están jugando en la calle.*

20. **Estos muchacho y muchacha pequeños quieren aprender inglés.*

21. **Aquellos jinete y cabalgadura fogosos pasaron como una exhalación.*

En estos casos, empleamos cada núcleo con su respectivo determinante:

18a. *El hombre y la mujer pacientes...*

19a. *Un niño y una niña...*

20a. *Este muchacho y esta muchacha pequeños...*

21a. *Aquel jinete y aquella cabalgadura fogosos...*

Los determinantes que acompañan a núcleos plurales coordinados suenan más naturales:

18b. *Los hombres y mujeres pacientes nunca sufren.*

19b. *Unos niños y niñas están jugando en la calle.*

20b. *Estos muchachos y muchachas pequeños quieren aprender inglés.*

21b. *Aquellos jinetes y cabalgaduras fogosos pasaron como una ráfaga.*

Sin embargo, en aras de precisar el sentido de los nombres como «objetos conceptuales diferenciados» (no híbridos), la gramática estándar favorece darle a cada elemento coordinado su respectivo determinante, tal como lo hacemos en el caso de los núcleos singulares:

18c. *Los hombres y las mujeres pacientes...*

19c. *Unos niños y unas niñas...*

20c. *Estos muchachos y estas muchachas pequeños...*

21c. *Aquellos jinetes y aquellas cabalgaduras fogosos...*

Determinante indefinido «cualquier(a)»

[Cualquier persona...][Cualesquier(a) personas...] (G-1)

[Cualesquier persona...] (G-2)

Este determinante ofrece variaciones sociolingüísticas. Para el grueso de los hablantes de la lengua no estándar parece ser invariable: la misma forma para singular y para plural; no ocurre sino en singular. Entonces, encontramos expresiones como:

22. *Deme cualquier destornillador.*

23. *Páseme cualquier dos tornillos grandes.*

24. *Alcánceme cualquier dos piedras para trancar la puerta.*

25. *Tráigame dos tablas cualquiera.*

Y en algún sector colombiano, surge la forma *cualesquier(a)* - también invariable:

26. *Cualesquier persona sabe estas cosas.*

27. *Son noticias que uno lee en cualesquier periódico o en cualesquier revista.*

28. *Eso se lo sostengo a cualesquiera que hable conmigo.*

Algunos hablantes pluralizan este determinante agregando al final el morfema *-s*: *cualquieras*.³

Veamos qué ocurre en la lengua estándar. La pluralización de este determinante toma en cuenta su derivación compuesta: *cual* (Pronombre Relativo) en fusión con la forma verbal fosilizada *quiera* (algo así como: «*el / la cual usted quiera*»). El morfema de plural de sustantivos y adjetivos (*-es*) se anexa, naturalmente, a la forma pronominal (sustantiva) *cual* y no a la forma verbal *quiera*.

Este determinante invariable en cuanto a género (i.e. es común para masculino y femenino) concuerda en número con su núcleo nominal: *cualquier hombre, cualquier mujer / cualesquier hombres, cualesquier mujeres; un personaje cualquiera, una persona cualquiera / dos personajes cualesquiera, dos personas cualesquiera*.

Las formas estándar para las expresiones (23), (24) y (25), entonces, son:

3. En el habla popular de algunos sectores de Colombia, *cualquiera* se usa con el valor de sustantivo despectivo (invariable para género): *Ella es una cualquiera. Ese tipo es un cualquiera. Esas mujeres son unas cualquieras. Ellos son unos cualquieras.*

23a. *Páseme cualesquier dos tornillos grandes.*

24a. *Alcánceme cualesquier dos piedras para trancar la puerta.*

25a. *Tráigame dos tablas cualesquiera.*

Y para (26), (27) y (28):

26a. *Cualquier persona sabe estas cosas.*

27a. *Son noticias que uno lee en cualquier periódico o en cualquier revista.*

27b. *Son noticias que uno lee en cualesquier periódico o revista.*

28a. *Eso se lo sostengo a cualquiera que hable conmigo.*

Las formas *cualquier* / *cualesquier* son apocopadas, es decir, *cualquiera* / *cualesquiera* pierden la a final antes del sustantivo al que determinan.

Femenino de ordinales terminados en -ero

[La primera vez...] (G-1)

[La primer vez...] (G-2)

En castellano, el determinante *cualquiera*, cuando va seguido de un sustantivo singular, masculino o femenino, toma la forma apocopada⁴ *cualquier* (*cualquier hombre* o *cualquier mujer*). También el masculino singular de los numerales terminados en -ero se apocopa cuando va seguido del sustantivo respectivo: *primero* > *primer turno*, *tercero* > *tercer puesto*. Quizá por asociación fonológica con la forma invariable *cualquier*,

4. Apocopar es suprimir sonidos (y las letras que los representan) al final de una palabra. Por ejemplo, *un* es la forma apocopada (apócope) de *uno*; *buen*, de *bueno*; *muy*, de *mucho*.

muchos hispanohablantes tienden a apocopar los ordinales femeninos terminados en *-era*: *primera* > *primer salida*, *tercera* > *tercer falta de asistencia*, y así con todos los compuestos con estos, *decimoprimera* > *decimoprimer*, *vigesimoprimera* > *vigesimoprimer*... Oímos, entonces, expresiones como:

29. *La primer vez que fuimos a la Costa Caribe, viajamos por tierra.*

30. *Para nuestra tercer visita, decidimos viajar en avión.*

Nótese que el determinante *cualquiera* se forma por la fusión de una forma pronominal (*cual*) y un verbo (*quiera*). En ninguno de los dos casos el rasgo de género gramatical está presente. Diferente ocurre con los ordinales, que son formas adjetivas y son sensibles al género gramatical. Entonces, en lengua estándar, así como *santo* (masculino) se apocopa en *san* antes del nombre propio al que acompaña,⁵ *primero* se convierte en *primer* antes del sustantivo respectivo; pero ni *santa* ni *primera* –las formas del género femenino– se apocopan. Las formas estándar de (29) y (30) serán:

29a. *La primera vez que fuimos a la Costa Caribe, viajamos por tierra.*

30a. *Para nuestra tercera visita, decidimos viajar en avión.*

5. Pero no se da la apócope en: **Santo Tomás, santo Domingo y santo Toribio.**

/ Concordancia del verbo con el sujeto /

Nuestro idioma castellano exige que el verbo conjugado concuerde con su respectivo sujeto gramatical, en persona (primera, segunda o tercera) y en número (singular o plural). Por ejemplo:

31. *Yo quiero ayudar a organizar el proyecto.*

32. *Javier, Alfonso y yo hemos decidido trabajar en equipo.*

33. *Matilde y tú podrían presentar una propuesta de acción.*

En la comunicación cotidiana, sin embargo, al expresar espontáneamente nuestras ideas, si el sujeto gramatical reviste alguna complejidad estructural, a producimos expresiones en las que el verbo concuerda con el sentido del sujeto, no con el constructo sintáctico.

Los casos más comunes tienen que ver con *sintagmas nominales de estructura partitiva*. En ellos se establece una *relación de parte, todo* entre una porción o un elemento o subconjunto y la totalidad del conjunto o género referido. Tal es el caso de expresiones como: *una tajada de queso, una botella de leche, cada uno de los empleados, uno de los muchachos, un grupo de trabajadores*. Veamos algunos de estos casos complejos.

Sujeto con núcleo nominal colectivo

[Un grupo de amigos vino...] (G-1)

[Un grupo de amigos vinieron...] (G-2)

Palabras como *par, trío, equipo, grupo, banda, bandada, manada, enjambre, jauría, multitud, muchedumbre, cardumen...* son «sustantivos colectivos». Aunque semánticamente representan varios objetos, mor-

fológicamente son de número singular. Si uno de ellos, sin la compañía explícita de la clase de objetos referidos, funge de sujeto, la concordancia surge espontáneamente en singular:

34. *El trío interpretó los más hermosos boleros.*

35. *La multitud aplaudió hasta el delirio.*

No reconocemos como propias del castellano expresiones como:

34a. **El trío interpretaron los más hermosos boleros.*

35a. **La multitud aplaudieron hasta el delirio.*

Los sustantivos colectivos son débiles en su sentido: no tienen un valor referencial «concreto». En líneas generales, acompañan a sustantivos que precisan la referencia específica a alguna clase de objetos: *un par de loros, un trío de guacamayas, una bandada de papagayos*. En consecuencia, cuando una frase (sintagma) de este tipo funciona como sujeto de la oración, tendemos a hacer la concordancia del verbo con el sustantivo que marca la clase de objeto referido; hacemos concordancia *ad sensum* (es decir, por el sentido) y no con el núcleo sintáctico (*par, trío, bandada*), tal como en:

36. *Un grupo de amigos vinieron de Bogotá a visitar la Feria del Libro del Pacífico.*

37. *Una gran cantidad de libros fueron exhibidos en los estantes.*

38. *Un abrumador número de clientes alabaron la alta calidad del certamen.*

39. *Una multitud de compradores se agolparon en la puerta del recinto.*

Esta forma –que de ninguna manera entorpece la comunicación– se ha hecho aceptable en las esferas sociales de habla estándar. Sin embargo, si observamos con atención su estructura, notaremos que *un grupo de amigos* es semejante a *un libro de ciencias* o *un racimo de uvas*: *grupo*, *libro* y *racimo* son núcleos de su sintagma nominal; *de amigos*, *de ciencias* y *de uvas* son sintagmas preposicionales determinativos que especifican la clase de objeto.

Gramaticalmente, entonces, el sustantivo colectivo (*grupo*, *manada*...) prima sobre el nombre de la clase de objetos (*periodistas*, *hienas*...). Por consiguiente, lo natural será que el verbo de la oración concuerde con el sustantivo colectivo; no con el sustantivo referente de la clase específica. Así, las formas cuidadosas del castellano estándar para (36) a (39) serán:

36a. *Un grupo de amigos vino de Bogotá a visitar la Feria del Libro del Pacífico.*

37a. *Una gran cantidad de libros fue exhibida en los estantes.*

38a. *Un abrumador número de clientes alabó la alta calidad del certamen.*

39a. *Una multitud de compradores se agolpó en la puerta del recinto.*

Sujeto con «cada uno» de...

[*Cada uno de nosotros ayudó...*] (G-1)

[*Cada uno de nosotros ayudamos...*] (G-2)

Como en el caso anterior, cuando usamos la expresión *cada uno*, como núcleo del sujeto, tendemos a hacer la concordancia ad sensum: del verbo con el sustantivo determinante (clase de objetos) y no con *cada uno*:

40. *Cada uno de nosotros tenemos la obligación de velar por la preservación del medio ambiente.*

41. *Cada uno de los asociados deben aportar una cuota de sostenimiento de los parques naturales.*

Esa forma plural del verbo ni entorpece la comunicación ni es un problema gramatical serio. Sin embargo, en nuestra tradición gramatical estándar, el verbo conjugado concuerda en persona y número con el núcleo sintáctico del sujeto, en este caso, *cada uno*. Como esta expresión significa singularidad, individualidad, y no es ni primera ni segunda personas, el verbo toma la forma de tercera persona singular:

40a. *Cada uno de nosotros tiene la obligación de velar por la preservación del ambiente.*

41a. *Cada uno de los asociados debe aportar una cuota de sostenimiento de los parques naturales.*

Y esto es válido siempre; aun en los casos en que *cada uno* se usa solo y tiene el valor de inclusivo de la primera persona plural: *Cada uno tiene que hacer lo suyo*. Expresiones como *Cada uno tenemos que aportar al trabajo en equipo* pertenecen al uso no estándar de la lengua castellana.

Sujeto complejo

En oraciones con sujeto simple, como (42) y (43), el verbo concuerda directamente con su sujeto, en persona y número:

42. *Yo pienso que podemos resolver todos los problemas.*

43. *Marta hizo el ejercicio como debía hacerse.*

Inclusión en un grupo

[*Yo soy (uno) de los que piensan...*] (G-1)

[*Yo soy (uno) de los que pienso...*] (G-2)

Con frecuencia, sin embargo, seguramente en nuestro inconsciente queremos restarle singularidad al sujeto y dar a entender que hay más seres que operan de manera similar. En la comunicación cotidiana, entonces, escogemos una forma en la que vinculamos el sujeto (*Yo, Marta*, en (44) y (45), abajo) como parte de un «supuesto conjunto». La expresión incorpora un sintagma nominal complejo, con estructura partitiva: [*X ser un Δ de los Δ que Verbo*]:

44. *Yo soy uno de los que piensan que podemos resolver todos los problemas.*

45. *Marta es una de los que hicieron el ejercicio como debía hacerse.*

La cópula (*ser*) concuerda con su sujeto *X*: *yo soy, Marta es*. El verbo de contenido fuerte (*pensar, hacer*) que identifica al colectivo del que *X* forma parte, concuerda en persona y número con el sujeto *Y* de su respectiva cláusula, *los Δ que...* Esto es lo natural en la gramática estándar. Pero en el habla coloquial y aun en ciertos textos escritos, abundan expresiones como:

44a. *Yo soy uno de los que pienso que podemos resolver todos los problemas.*

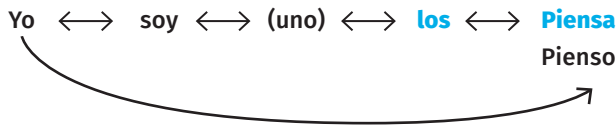
45a. *Marta es una de los que hizo el ejercicio como debía hacerse.*

Los hablantes que producen expresiones como (44a) y (45a) lo que hacen es extender la concordancia morfosintáctica del sujeto primario (incluido) para afectar el verbo de la cláusula partitiva (incluyente). Esto indica que

6. Este signo, Δ , utilizado por los gramáticos transformacionalistas, representa un «elemento designado». Es decir, algún sustantivo genérico cuya identidad no importa, pero que incide en la estructura sintáctica

ellos pasan por alto la complejidad del sintagma y operan sobre la referencia semántica directa simple. Esto se muestra en la siguiente figura:

/ Figura No. 1 /



Quienes producen esta clase de expresiones parecen no percibir que el sujeto primario (*Yo, Marta*, el incluido como parte) rige solamente la concordancia en persona y número de *ser*: *yo soy*. Y que el verbo de la expresión *los que...* (el colectivo incluyente) cae bajo el dominio sintáctico de un nuevo sujeto: *los Δ que* (tercera persona plural). Por consiguiente, lo «más natural» es que el verbo tome la forma de tercera persona plural: *los Δ que piensan, los Δ que hicieron*.

Miremos la lógica de los sintagmas nominales complejos de estructura de partitivos. Para expresiones como estas, en nuestra mente tenemos un *conjunto* de objetos: *los seres / las personas que hacen X*. Y hablamos o escribimos acerca de un *elemento* o de un *subconjunto* de ese grupo.

Entonces, el predicado de la oración que designa el todo en una construcción de partitivo debe mostrar que el objeto-tema (*Yo, Marta*) del mensaje mantiene la relación fuerte de pertenencia al conjunto: *los Δ que piensan, los Δ que hablan, los Δ que escriben, los Δ que leen...* así, en tercera persona plural.

Como en el caso de *Un grupo de amigos...* (Sección 2.1, atrás), en la lengua estándar la estructura sintáctica prima sobre la psicológica o temática.

Las formas estándar para expresar las ideas de (44a) y (45a) pueden elidir (eliminar) la forma pronominal *uno / una*, como en (44 b) y (45 b):

44b. *Yo soy de los que piensan que podemos resolver todos los problemas.*

45b. *Martha es de los que hicieron el ejercicio como debía hacerse.*

Y como en (46) y (47):

46. *Nosotros somos de los que trabajan arduamente.*

47. *Tú no eres de los que van a sacrificar un fin de semana.*

Desde luego que, cuando hacemos un comentario en el que el enunciador quiere identificarse solidariamente con el colectivo, la cláusula relativa puede tomar la primera persona del plural. Así, (44 b) puede tomar la forma alterna perfectamente natural de (44 c):

44c. *Yo soy (uno) de los que pensamos que vale la pena luchar por la paz.*

Identificación con cláusula relativa en el predicado ecuacional⁷

[Tú fuiste la que dijo...] (G-1)

[Tú fuiste la que dijiste...] (G-2)

Semejante al caso anterior es el de expresiones como:

7. Un predicado ecuacional es uno en el que sujeto y predicado son intercambiables. Por ejemplo, *Jerónimo es el decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales / El decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales es Jerónimo.*

48. *Yo no fui el que organicé la reunión.*

49. *Tú fuiste la que citaste a todos los socios.*

En la comunicación coloquial, en expresiones como las anteriores, muchos hablantes hacen la concordancia del verbo central con el sujeto temático primario: *Yo...organicé; tú...citaste*. Parecen no percibir que en estas expresiones focalizadoras (es decir, que resaltan la identificación del sujeto) el sujeto primario rige la concordancia solamente de *ser*: *yo soy..., Tú fuiste...* dentro del dominio de esa cláusula. El resto de la expresión es otra cláusula (relativa), que tiene su estructura interna propia, con su propio sujeto: [*el / la Δ [que hizo X]*]. En esta construcción, Δ (que representa algún sustantivo no especificado, como *hombre / mujer*, que en castellano se elide) rige la concordancia del verbo en persona y número.

Claramente, *el / la Δ*, en las expresiones (48) y (49) es, gramaticalmente, tercera persona del singular y, en la gramática estándar, funciona como sujeto de los respectivos verbos de mayor carga informativa: *decidir* e *invitar*. Por consiguiente, estos verbos concuerdan en persona y número gramaticales con sus sujetos:

48a. *Yo no fui el que organizó la reunión.*

49a. *Tú fuiste la que citó a todos los socios.*

La concordancia, como en todos los casos, se acomoda al número de los respectivos sujetos, como ocurre en:

50. *Ellos fueron los que convocaron a la reunión.*

En el castellano estándar, cuando el sujeto es inclusivo del enunciador, *nosotros*, se hace natural extender la concordancia a la cláusula relativa:

51. *Nosotros somos los que administramos los recursos materiales.*

Lo que está totalmente en línea con expresiones como:

52. *Quienes queremos un país nuevo deseamos la paz.*

52a. *Los que queremos un país nuevo deseamos la paz.*

Concordancia del verbo con el objeto directo Expresiones impersonales (voz media)

Algunos autores nos hablan de estructuras «pseudorreflexivas cuasi-pasivas» o de oraciones «pseudorreflexivas activas o pasivas». Se refieren a expresiones como:

53. *El año pasado se publicó un libro sobre problemas de la Administración de Empresas.*

Aquí las llamaremos «voz *media*», para significar que no son estrictamente pasivas ni tampoco activas, sino, más bien, estructuras que participan de los dos procesos (i.e. que son intermedias entre activas y pasivas). Expliquemos este fenómeno.

En la expresión (53), por ejemplo, los hablantes de español entendemos, sin dudar, que la frase *se publicó* no quiere decir que *un libro sobre problemas...* se autopublicó. Sabemos que alguien lo hizo: un Agente, que queda implícito, que no se quiere o no se siente necesario mencionar.

a.

[Se venden cachorros french poodle...] (G-1)

[Se vende cachorros french poodle...] (G-2)

En el sentido que se genera en este tipo de expresiones, «ocultamos», por así decirlo, al Agente. Aunque en estas acciones-procesos⁸ se entiende que el enunciador, de alguna manera directa o indirecta, está involucrado en el evento, no nos interesa mencionar al Agente. Son oraciones «impersonales» que se centran en significar la relación ideativa del Proceso (es decir, la relación que existe entre Evento y Paciente): quieren mostrar lo que le pasó a un objeto, sin decir quién lo hizo o quién lo instigó.

En la sintaxis, lo más «natural» es que el Paciente desempeñe la función de objeto directo.

Sujeto (Δ) - Verbo (publicó) - Objeto Directo (un libro sobre problemas...)

Pero la lengua castellana resuelve la omisión del sujeto, de distintas maneras, cada una de las cuales porta un sentido básico y toma uno ligeramente diferente en el discurso. Puede apelar a la voz pasiva: *el año pasado fue publicado un libro sobre problemas de...*; o puede emplear la oración con un supuesto sujeto «enmascarado» de tercera persona del plural: *el año pasado publicaron un libro sobre problemas de...*; o puede utilizar la voz media: *el año pasado se publicó un libro sobre problemas de...*

En este último caso, en el nivel sintáctico, el sintagma nominal que en la estructura subyacente es el objeto directo (o, semánticamente, Paciente del evento), funge en la estructura superficial como sujeto de la oración: el verbo concuerda en número con él. Pero, como si se tratara de una oración reflexiva, surge, adicionalmente, la forma pronominal *se*,⁹ como en (50) y en las siguientes expresiones:

8. Es decir, un Agente realiza su acción y un Paciente es efectuado / afectado por un proceso. La acción del agente y el proceso se fusionan en una sola expresión.

9. La explicación formal de este tipo de estructuras incluye un complejo conjunto de «transformaciones» (es decir, de cambios que sufren las estructuras del nivel subyacente para llegar al nivel superficial). Para efectos de este texto, no profundizaremos en ellas. La idea es que se comprenda qué está en juego en esta «peculiar» sintaxis de nuestro español estándar. La mayoría de los Procesos se representan con la forma pseudorre-

54. *Se vende una casa en el centro de la ciudad.*

55. *Se venden dos apartamentos en el sur.*

En la variación no estándar, los hablantes no hacen tal concordancia. Para estas personas, la oración es perfectamente impersonal. En su modo de significar estas ideas, ellos toman el pronombre *se* como un sujeto expletivo («comodín») de tercera persona singular. Consecuentemente, el verbo aparece en tercera persona singular. De esta forma, es frecuente leer, en anuncios publicitarios en la prensa o en sitios públicos, expresiones como:

56. *Se vende cachorros de pastor alemán.*

57. *Se compra carros estrellados.*

58. *Se hace reparaciones locativas.*

b.

[Se invitó a 30 personajes...] (G-1)

[Se invitaron a 30 personajes...] (G-2)

En la variación no estándar (G-2) del castellano, esta estructura «impersonal» presenta una forma de concordancia del verbo con su objeto directo (Paciente semántico):

59. *En una redada de la policía se capturaron a 6 peligrosos antisociales*

flexiva en castellano: *Pedro se enfermó, Carmen se desmayó, Rosa se recuperó*. El Paciente pasa a ser sujeto de la oración y se introduce un pronombre objeto concordante con el sujeto gramatical: *Tú te dormiste, nosotros nos cansamos de esperar*.

60. *Se dieron de baja a 3 facinerosos*

61. *A la rueda de prensa se admitieron solamente a 10 periodistas*

En castellano estándar, el objeto directo de la oración, si es humano o nombre propio o tiene valor afectivo para el enunciador, usualmente toma la preposición *a*:

62. *Visitamos a Manizales la semana pasada.*

63. *Allá vimos a Victoria.*

64. *Ella estaba triste porque un carro mató a su perrito.*

Si en expresiones impersonales preservamos la preposición *a*, estamos tomando ese sintagma como objeto y no como sujeto de la oración. En castellano, el sujeto no admite una preposición (a menos que sea un sintagma preposicional como *A María es el título de un poema*). Por consiguiente, ese sintagma, que sigue explícitamente marcado con la preposición *a*, como objeto, no se toma como sujeto y, por consiguiente, no rige la concordancia del verbo en castellano estándar.

En la lengua estándar, la expresión de la idea consignada en oraciones como (56) puede tomar una de estas formas:

59a. *Se capturó a 6 peligrosos antisociales*

59b. *Se capturaron 6 peligrosos antisociales.*

Es decir, si se mantiene la preposición *a*, el pronombre *se* funge de sujeto expletivo (comodín). En ese caso, el verbo de esa oración toma la forma de tercera persona singular. Si se elimina la preposición *a*, el respectivo sintagma funge de sujeto de la oración y, por consiguiente, se aplica la concordancia del verbo con ese sintagma.

Hiperconcordancia en infinitivo + se

[*Pidieron permiso para retirarse...*] (G-1)

[*Pidieron permiso para retirarsen...*] (G-2)

Con frecuencia, aun entre personas de mediano nivel cultural, escuchamos expresiones no estándar como:

65. *Lo pensaron mucho, antes de decidirsen.*

66. *Amándosen como se amaban, y, sin embargo, se separaron.*

67. *¿Qué quieren decirmen?*

68. *¡Ya sé lo que van a pedirten!*

69. *Imagínesen ustedes cómo nos sentimos.*

La lengua castellana tiene formas verbales conjugadas (o finitas) y no conjugadas (o no finitas). Las primeras son las que tienen marcadores de persona, número, tiempo, como: *canto, cantan, cantamos, cantaron, cantarás, cantaban, ¡cante!*; *suban!* Las segundas no tienen tales marcadores: *cantar, cantando*. Una vez que un verbo recibe la forma de infinitivo (e.g. *bailar, comer, dormir*) o la de gerundio (*bailando, comiendo, durmiendo*), ya no puede recibir marcadores de persona, número, tiempo...

Ahora bien, tanto las unas como las otras formas pueden ir seguidos de pronombres clíticos (ligados al verbo), como:

hablarme riéndote
leérnoslo contándotelo
decírselo subiéndose
cansáronse¹⁰ olvidasenos

Una vez que se introducen los clíticos, en la lengua estándar no hay lugar para agregar marcadores de persona y tiempo... Como en la red de energía eléctrica: una vez que se pone un bombillo en un plafón, el bombillo es el punto final de esa línea y no se puede conectar otro artefacto eléctrico en él.

Los hablantes que utilizan expresiones como las registradas en (65) a (69), posiblemente perciben que el sentido de «sujeto de 3ª persona plural tácito para el verbo en infinitivo» se pierde si no introducen el respectivo marcador después de las formas pronominales clíticas *me, te, le, se*. Por eso no usan la forma estándar:

65a. *Lo pensaron mucho, antes de decidirse.*

66a. *Amándose como se amaban, y, sin embargo, se separaron.*

67a. *¿Qué quieren decirme?*

68a. *¡Ya sé lo que van a pedirte!*

69a. *Imagínense ustedes cómo nos sentimos.*

10. En la evolución de la lengua castellana, los clíticos con verbos conjugados (no imperativos) como *cansáronse* y *olvidasenos* han caído en desuso y, en las ocasiones en que surgen en la comunicación cotidiana, tienen un sabor arcaico.

/ Concordancia de sintagma verbal con objeto indirecto /

En el Predicado de las oraciones pueden integrarse algunas frases (sintagmas) que completan la información, especialmente las de objeto directo (OD) y objeto indirecto (OI). El OD representa el objeto más íntimamente ligado para completar la salida o culminación esencial de la idea expresada en el verbo. Por ejemplo:

70. *Gabriel García Márquez escribió muchas obras literarias*

71. *La secretaria elaboró el acta.*

72. *Compramos tres nuevos tanques.*

73. *El pintor pintó la casa de verde.*

El objeto indirecto es, generalmente, el sintagma preposicional que expresa la direccionalidad o término o beneficiario al que apunta el proceso significado en el sintagma verbal. Por ejemplo:

74. *Josías le entregó una carta al pastor.*

75. *Rosa le gritó cosas feas a su hermano.*

76. *El psicólogo le hizo una serie de preguntas a la agitada muchacha.*

77. *La chica le contó una terrible historia al psicólogo.*

Estas funciones gramaticales de organización del mensaje se originan en el nivel de las relaciones ideativas entre objetos conceptuales de Paciente (objeto producido, transformado o transferido), Beneficiario (objeto que

recibe beneficio o daño por la realización del evento) y Dativo (objeto al que se dirige o entrega otro objeto). En líneas generales, en una gramática natural directa, el Paciente tiende a convertirse en objeto directo del verbo; el Dativo y el Beneficiario tienden a convertirse en objeto indirecto.

Pero estas relaciones ideativas pueden cumplir otras funciones sintácticas en la oración (gramatical), según las necesidades y el desarrollo del discurso. Por ejemplo, el Beneficiario puede fungir de objeto directo, si es que en el mensaje se omite el Paciente o se incorpora a la forma verbal:

78.

Alexis siente odio hacia sus ofensores.

Alexis odia a sus ofensores.

79.

No les concede perdón.

No los perdona.

En el castellano general de Colombia, en expresiones que incluyen un OI, de manera natural insertamos un marcador de OI en el sintagma verbal. Tal marcador es una forma pronominal «redundante» que, en lengua estándar, concuerda en persona y número con el OI:

80. El director nos citó al asesor y a mí a las 8:00 a.m.

81. Yo le advertí al asesor que debíamos ser puntuales.

82. A ellos dos les entregué toda la información.

a.

[Les dije a mis amigos que...] (G-1)

[Le dije a mis amigos que...] (G-2)

En el habla cotidiana de las variaciones estándar y no estándar, sin embargo, cuando el OI es tercera persona, singular o plural, el pronombre redundante marcador de concordancia ha devenido en la forma invariable *le*:

83. *Le sugerí a Marta [que le leyera cuentos a los niños]*

Esto se debe al desconocimiento de la lógica interna de este sistema de concordancia.

b.

[Ese problema se lo había advertido a ustedes...] (G-1)

[Ese problema se los había advertido a ustedes...] (G-2)

Si observamos expresiones como:

84. *Los abuelos nos lo recomendaron*

85. *Mis padres me lo advirtieron*

86. *Esa historia, deberían publicárnosla*

87. *Deberían enviármela*

nos damos cuenta de que los pronombres que allí aparecen, *nos lo* y *me lo*, llevan el orden de objeto indirecto (*nos* y *me*) seguido del objeto directo (*lo*, *la*). En enunciados como (84) a (87), nunca alteramos su ordenamiento: no decimos **lo nos recomendaron*, **lo me advirtieron*, **publicárlanos*, **enviárlame*. Sin embargo, cuando se trata de expresiones como:

88. *¿Sí ven? ¡Yo se lo dije!*

donde, para evitar la cacofónica secuencia *le lo dije*, el objeto indirecto (*le*) toma la forma *se*, muchos hispanohablantes de las variaciones estándar y no estándar interpretan la secuencia como si fuera objeto directo + objeto indirecto y producen expresiones como:

89. *Este fracaso yo se los había pronosticado a ellos.*

90. *Este anuncio, no sé cómo se los voy a pasar a los muchachos.*

91. *Pero, de todas maneras, creo que es mejor que ¡yo vaya y se los diga!*

En tales expresiones, con *lo / los*, estos hablantes representan el objeto indirecto (es decir, las personas a quienes va dirigido el evento que se significa en la expresión). Pero, en lengua estándar, *lo / los* y *la / las* cumplen la función de objeto directo, como puede apreciarse en los ejemplos siguientes:

92. *El libro se lo regalé al muchacho*

93. *Los libros se los regalé al muchacho*

94. *El libro se lo regalé a los muchachos*

95. *Los libros se los regalé a los muchachos*

96. *La carta se la entregué al mensajero.*

97. *Las cartas se las entregué al mensajero*

98. *La carta se la entregué a los mensajeros*

99. *Las cartas se las entregué a los mensajeros*

Observemos que *lo* concuerda con *el libro* (singular), y *los*, con *los libros* (plural); *la* concuerda con *la carta* (femenino, singular), y *las*, con *las cartas* (femenino plural) que cumplen la función de objeto directo. El pronombre *se*, que es invariable para número y género en castellano, es correlato tanto de *al muchacho* y *a la muchacha* (singular) como *a los muchachos* y *a las muchachas* (plural), que cumplen la función de objeto indirecto.

/ Haber de existencia, verbo defectivo /

[En el teatro no había sillas disponibles] (G-1)

[En el teatro no habían sillas disponibles] (G-2)

Abundan los hablantes de todos los niveles culturales que emplean expresiones como:

100. *Llegué a las 12 del día y ya no habían boletas para la función de las 9 de la noche*

101. *En la fila habíamos como 140 personas*

102. *Para mañana sí deben (de) haber cupos disponibles*

103. *Puede que hayan habido personas que hayan hecho fila varios días*

Esas formas de la lengua, consideradas no estándar (errores, según la tradicional gramática normativa) han sido el dolor de cabeza más notorio para los maestros puristas de lengua castellana. A pesar de que, en la evolución del idioma, tienden a devenir en formas estándar, muchos hablantes cultivadores de los cánones lingüísticos tradicionales tienden

a juzgar el nivel cultural de las personas por el uso de este verbo *haber*, en el sentido de «existencia».

La dificultad frente a las formas tradicionales para muchos hablantes seguramente tiene dos fuentes. Por una parte, tenemos en castellano dos verbos *haber*: uno, auxiliar; el otro, verbo principal (existencia). Por otra parte, tenemos una rica morfología verbal que impulsa al hablante a usar marcas de número y persona donde tales rasgos son semánticamente pertinentes.

Haber, como verbo auxiliar, porta datos secundarios frente al verbo que representa el evento central de la oración. Puede ser: a) modal,¹¹ y tiene el sentido de que el estado de cosas significado en el enunciado en que se incluye es obligatorio, inevitable o altamente probable. Va acompañado de la preposición de y un verbo en infinitivo (*ha de salir, hemos de analizar, habrán de recibirnos*):

104. *El médico ha de examinar a todos estos pacientes*

105. *¡La enferma ha de estar mejor hoy, cuando no vino!*

o b) aspectual, que indica perfectividad (completación) o prolongación en el tiempo del estado de cosas significado en la expresión. En este caso, el verbo que le sigue (que puede ser otro auxiliar o el verbo principal) toma la forma de participio pasado (e.g. *estado, cantado, sabido, dolido, hecho*):

106. *El médico no ha llegado*

107. *Los pacientes lo han buscado en todo el hospital*

11. Por verbo modal se entiende el que significa un juicio lógico acerca del estado de cosas representado en la expresión, tal como factualidad, posibilidad, obligatoriedad, desiderabilidad.

108. *Las enfermeras lo han estado llamando como locas y no han podido localizarlo*

Por otra parte, *haber*, como verbo principal, representa la «existencia» de un objeto conceptual en algún espacio o en algún tiempo.

109. *Mañana hay una fiesta en mi oficina*

110. *Hay 42 personas invitadas a la fiesta*

En la gramática tradicional estándar, el comportamiento morfológico de los dos verbos es diferente. *Haber* auxiliar se ciñe a las normas de concordancia del castellano: concuerda con su sujeto en persona y número.

	Sujeto	Neg	OD	Aux	Aux	V.ppal	Compl.
111	El muchacho			ha		venido	tres veces
112	Mis amigos		lo	han		visto	timbrando en la puerta
113	Nosotros	no		hemos	podido	hablar	con él

En contraste, *haber* verbo principal, que predica la existencia de un objeto conceptual, sea singular o plural, escapa a la concordancia y se usa únicamente en tercera persona singular.

	Locativo temporal	V.ppal	Esivo	Locativo espacial
114	Hoy	hay	un concierto	en el Teatro Municipal
115	Esta noche	hay	dos partidos de fútbol	en el estadio
116	Esta mañana	había	varias boletas	encima de la mesa
117	El año pasado	hubo	15 conciertos	en Bogotá
118	Este año	habrá	5 conciertos	en Popayán

La razón histórica para este fenómeno es que *haber* procede del latín «*habere*» que tiene el significado del verbo *tener* del castellano para expresar la relación de «dominio» o «posesión».

119. *Pedro tiene dos hermanos*

120. *Bogotá tuvo 15 conciertos el año pasado*

Esto quiere decir que, al introducir *haber* como signo de existencia, se preserva su función sintáctica original, y el objeto cuya existencia se predica, *esivo* (categoría de análisis semántico que tiene el valor de «que es» o «que existe»), opera entonces como objeto directo. En otras palabras, lo que aquí llamamos esivo (en el nivel de representación ideativa-semántica), pasa a ser, en la estructura sintáctica superficial, un pseudo objeto directo. O sea, el esivo NO es el sujeto de la oración y, por consiguiente, NO rige la concordancia del verbo.

Este principio morfosintáctico de no-concordancia del verbo con el objeto existente, lógicamente –dado que la oración carece de un sujeto real– rige para todos los verbos auxiliares que acompañen al verbo principal *haber* de existencia.

V. Aux	V. Aux	V.ppal	Obj. Dir (Esivo)	Compl.
121	Ha	habido	muchos problemas	con ese nuevo producto
122	Debe	haber	varias formas	de realizar este trabajo
123	Debería	haber	habido	más puertas abiertas para el ingreso
124	Podría	haber	mejores soluciones	para este problema
125	Tiene que	haber	15 personas	por lo menos
126	Suele	haber	30 estudiantes	en esta clase

Pero, ¿qué ocurre con las formas representadas en las expresiones (100) a (103)? Hay una razón lógico-semántica y otra didáctica: por un lado, tales hablantes perciben *haber* como cualquier verbo cuyo sujeto gramatical natural, que rige su concordancia en número y persona, es el objeto conceptual *esivo* del que se predica su existencia; y por otro lado, los maestros de lengua castellana tradicionalmente han intentado imponer la norma tradicional sin más explicaciones. Pero, aunque se proporcionara la explicación histórica, la fuerza del uso y la lógica natural terminarán regularizando estas formas de *haber*, hasta donde la primera y la tercera personas plural gramaticales lo hacen posible: *hemos, hubimos, hubieron, habíamos, habían, han habido, debemos haber habido...*

/ «Que galicado» en sintagmas de focalización¹² /

[Ese día fue cuando me di cuenta...] (G-1)

[Ese día fue que me di cuenta...] (G-2)

En un mensaje, el sujeto de significación puede destacar (o «focalizar») algunos elementos de la información. Para esto, entre los recursos sintácticos de nuestra lengua castellana, están las, así llamadas en la gramática transformacional, «oraciones escindidas». En ellas participan el verbo *ser* (en cualquier tiempo gramatical) y una forma de pronombre relativo (*que*, *quien*, *el / la que...*). Por ejemplo:

127a. *Pedro fue quien nos señaló el problema*

127b. *Fue Pedro el que nos señaló el problema*

127c. *Quien nos señaló el problema fue Pedro*

127d. *El que nos señaló el problema fue Pedro*

En el caso de oraciones «ecuacionales»¹³ como (127), el formante focalizado es el sujeto de la oración. Aquí, los gramáticos puristas de la lengua castellana, aceptarán como «legítimas» estas estructuras morfosintácticas

12. *Foco* es el rasgo lingüístico que llama la atención sobre algún elemento del texto oral o escrito. Observemos que la estructura oracional en cuestión utiliza *fue...que* como señales para destacar la información pertinente. En el habla, la entonación y las pausas son elementos focalizadores adicionales.

13. Con este término se designan oraciones que usan la cópula *ser* y dos términos que son intercambiables en las funciones de sujeto y de predicado nominal: *Pedro es el maestro / El maestro es Pedro; el doctor Jiménez es el director de esa oficina / el director de esa oficina es el doctor Jiménez; nosotros fuimos los favorecidos / los favorecidos fuimos nosotros*. Como podemos apreciar, la diferencia entre las dos versiones de la idea es un asunto de perspectiva temática: cuál de los objetos conceptuales se selecciona como tema primario (es decir, como sujeto gramatical).

que emplean los elementos *es / fue... que*. Otra cosa, sin embargo, dirán cuando se focalice de esta manera el complemento (objeto o adverbio). Muchos hispanohablantes reducen el pronombre relativo (nominal o adverbial) a la forma *que*. El resultado es la estructura sintáctica conocida como «que galicado».¹⁴ Por ejemplo:

128. *Fue a María que le conté la situación*

129. *Ahí fue que nos encontramos*

130. *Ayer fue que nos reunimos.*

131. *De esa manera fue que llegamos a un arreglo.*

132. *Fue por eso que no hubo huelga.*

133. *Fue entonces que comprendimos el valor del diálogo.*

Su uso se ha extendido ampliamente. Sin embargo, los escritores tradicionales puristas de nuestro idioma no lo consideran «legítimo» del castellano. Podemos pensar que utilizar el *que galicado* no es un «error»; pero, entre hablantes de alta formación académica, evitarlo es símbolo de estatus cultural.

En la variedad purista estándar del castellano, las oraciones anteriores toman las formas siguientes:

128a. *Fue a María a quien le conté la situación.*

129a. *Ahí fue donde nos encontramos.*

14. Este nombre le ha sido dado por los gramáticos tradicionales. Es una estructura ampliamente utilizada en el idioma francés.

130a. *Ayer fue cuando nos reunimos.*

131a. *De esa manera fue como llegamos a un acuerdo.*

132a. *Fue por eso por lo que no hubo huelga.*

133a. *Fue entonces cuando comprendimos el valor del diálogo.*

Para evitar el *que galicado*, los maestros de lengua castellana nos sugieren que usemos estructuras como las de (128 a) a (133 a). O que, simplemente, suprimamos los elementos focalizadores *es / fue...que*:

128b. *A María, le conté la situación.*

129b. *Ahí nos encontramos.*

130b. *Ayer nos reunimos.*

131b. *De esa manera llegamos a un acuerdo.*

132b. *Por eso no hubo huelga.*

133b. *Entonces comprendimos el valor del diálogo.*

Pero advertimos que no siempre que aparezca *es / fue... que* estamos en presencia del *que galicado*. En el texto oral, se emplea frecuentemente una estructura similar, en expresiones como:

134. *Es que no tengo tiempo para escuchar a los demás*

135. *Fue que no comprendí tus razones para actuar así,*

que normalmente inician un acto de justificación de algún comportamiento.

Algunos hablantes parecen sentirse incómodos con expresiones como estas. Piensan que incurren en el que galicado. Pero no: estamos en presencia de una oración elíptica (i.e. una oración a la que se le han elidido o suprimido elementos). En efecto, la forma completa de estas expresiones es:

134a. *Lo que pasa es que no tengo tiempo...*

135a. *Lo que sucedió fue que no comprendí...*

que son oraciones «cuasi-ecuacionales». Son legítimas de nuestro idioma. El elemento focalizado es el sujeto subyacente: *que no tengo tiempo*, *que yo no comprendí* (y no alguna relación de complemento objetivo o adverbial).

Derivamos enunciados como (135), a partir de las estructuras subyacentes de oraciones como:

135 b. [_{Sujeto} *Yo no comprendí tus razones para actuar así*] [_{Predicado} *sucedió*]

y a través de cambios como:

135c. [[*Que yo no comprendí tus razones para actuar así*] [*fue lo que sucedió*]]

135d. [_{Suj.} [*Lo que sucedió*]] [_{Pred.} [*fue que no comprendí tus razones para actuar así*]]

135e. [[...] [*Fue que no comprendí tus razones para actuar así*]]

/ Dequeísmo / Queísmo /

[Pienso que...] (G-1)

[Estoy feliz de que...] (G-1)

[Pienso de que...] [Dequeísmo] (G-2)

[Estoy feliz que me acordé que...] [Queísmo] (G-2)

Para expresar ideas complejas con un tipo de oraciones subordinadas (o complementarias), el castellano estándar emplea la conjunción subordinante (o el complementizador, es decir, un morfema que indica complemento) *que*:

136. *Temo que no alcancemos a tomar el vuelo de la tarde.*

Y en ciertos casos, la conjunción *que* va precedida de la preposición *de*:
...*de que*...:

137. *Me enteré de que vamos a tener una reunión urgente antes del medio día.*

Estas variantes morfosintácticas son percibidas de manera diferente por muchos hablantes de castellano, lo que da lugar al uso de formas de complementización conocidas como dequeísmo y queísmo. Tales formas operan al contrario de la gramática estándar, en expresiones como:

138. *Pienso de que jugamos un excelente partido.*

139. *Creemos de que si continuamos así, seremos campeones.*

140. *El director técnico nos dijo de que viniéramos a entrenamiento mañana.*

En estas expresiones, aparece la preposición *de* antes de la conjunción *que*, donde no es ni pertinente ni necesaria: eso es dequeísmo. En este tipo de oraciones en lengua estándar, el complementizador es simplemente *que*:

141. *Creo que el contador ya elaboró la nómina.*

142. *Pienso que los pagos se harán mañana.*

143. *El tesorero dijo que se habían agotado los fondos.*

144. *Nos pidieron que volviéramos la semana entrante.*

Cuando los maestros corrigen a sus estudiantes por el dequeísmo, estos tienden a evitar el uso del complementizador *de que* en absolutamente todos los ambientes sintácticos. Surge así el queísmo (o antidequeísmo): omisión de la preposición *de* en todas las expresiones que, en la gramática estándar, la exigen. Así, mientras hablantes de la lengua estándar producen expresiones como:

145. *Tuvimos el placer de que te vimos jugar.*

146. *¿El gerente se acordará de que el sábado tiene la reunión de socios?*

147. *Estamos seguros de que tú vas a representar a nuestro club,*

incontables hablantes de todos los niveles culturales producen expresiones como:

145a. *Tuvimos el placer que te vimos jugar.*

146a. *¿El gerente se acordará que el sábado tiene la reunión de socios?*

147a. *Estamos seguros que tú vas a representar a nuestro club.*

Tratemos de comprender los factores semántico-sintácticos involucrados en estas estructuras. Observemos las siguientes expresiones, de la lengua estándar:

148. *Abrigamos la esperanza de que nos inviten al simposio.*

149. *Tenemos la certeza de que al comité organizador le gustó nuestra ponencia.*

150. *El jefe nos dio la información de que la Universidad pagaría nuestros gastos de viaje.*

Notamos que, en la oración subordinante, antes de la conjunción *que*, se incluye un sintagma nominal (i.e. una frase que tiene un sustantivo –*esperanza, certeza, información*–). Si no insertáramos la preposición de, interpretaríamos la oración subordinada (i.e. la que le sigue a la conjunción *que*) como si fuera una cláusula relativa. La expresión (145 a), por ejemplo, se entendería «estructuralmente» como: **Tuvimos el placer [te vimos jugar el placer]* (es decir, *tú jugaste el placer que nosotros tuvimos*); y si la expresión (148) fuera *abrigamos la esperanza que nos inviten al simposio*, su sentido estructural sería: **Abrigamos la esperanza [ellos nos inviten la esperanza al simposio]* (es decir, *que ellos inviten al simposio, para nosotros, la esperanza que nosotros abrigamos*). ¡Significados bien extraños!

Desde luego que este no es el sentido real que los hablantes quieren generar. Lo que quiero aclarar aquí es la razón estructural lógica para usar de que en este tipo de expresiones. La preposición de lo que hace es señalar la integralidad ideativa de la cláusula como una especie de descripción o de causa de lo expresado en el sustantivo del que aparece como complemento: *placer, esperanza, certeza, información...*

Observemos ahora estos otros enunciados, en lengua estándar:

151. *Me alegro de que Juan comience a ocuparse de sus asuntos.*

152. *Ya estábamos cansados de que no tomara en serio la vida.*

153. *Anoche, por fin, él se acordó de que tenía varias cuentas por cobrar.*

Las oraciones subordinantes de (151) y de (153) exhiben una estructura pseudorreflexiva:¹⁵ *me alegro...*, *se acordó...* La oración subordinante de (152) contiene una frase predicativa adjetiva: *estábamos cansados*. Estos tipos de expresiones representan estados anímicos, mentales o físicos del sujeto. Y las oraciones subordinadas representan los eventos o situaciones que causan los estados representados en la subordinante. La preposición *de* antes de la conjunción *que* señala esa causalidad. Si en estos casos se omitiera la preposición *de*, tendríamos sentidos estructurales diferentes, aunque, de ordinario, no los notemos.

Miremos ahora algunas pautas que pueden ayudar a algunos a ganar confianza en el uso de estas estructuras de la gramática estándar. Para ello me basaré en la «presión estructural», es decir, en transformas de la misma estructura que brindan respaldo a la interpretación sistémica.

Una pista sobre la pertinencia del uso de la forma conjuntiva *de que* se obtiene cuando la oración subordinada se expresa con su verbo en infinitivo. Nótese, por ejemplo, que normalmente emitimos expresiones como:

154. *Pedro piensa viajar con nosotros a Europa*

155. *Dice haber tenido ese sueño toda su vida*

156. *Cree poder ahorrar lo suficiente para darse ese gusto*

15. «Pseudorreflexiva» quiere decir que en realidad no es semánticamente reflexiva, aunque sintácticamente lleva su forma. *Yo me alegro de algo* no puede entenderse como «yo actuó para causar alegría en mí». Se entiende como «alguna situación u objeto conceptual causa alegría en mí», definitivamente no reflexiva.

En estos enunciados, naturalmente, no se incluye la conjunción *que*, porque la forma de complementización escogida es la infinitivización (uso del infinitivo en la cláusula complementaria). Pero tampoco aparece la preposición *de*: si apareciera, estaríamos en presencia de una relación de complemento temático, no de objeto directo (*pensar de...*, *decir de...*, *creer de...* es «*opinar acerca de algo*»). Así, aquí podemos estar seguros de que, en las oraciones equivalentes, no ocurre la preposición *de* antes de la conjunción *que*, introductoria de una cláusula que funciona como objeto directo:

154a. *Pedro piensa que va a viajar con nosotros a Europa.*

155a. *Dice que ha tenido ese sueño toda la vida.*

156a. *Cree que podrá ahorrar lo suficiente para darse ese gusto.*

Por el contrario, oraciones como:

157. *Somos conscientes de haber cometido errores.*

158. *Nos avergonzamos de no haberlos corregido oportunamente.*

159. *Estamos muy complacidos de obtener su comprensión,*

en las que tenemos que incluir la preposición *de*, nos indican que esa preposición debe aparecer en sus equivalentes:

157a. *Somos conscientes de que hemos cometido errores.*

158a. *Nos avergonzamos de que no los corregimos oportunamente.*

159a. *Estamos muy complacidos de que obtuvimos su comprensión.*

Otro recurso mnemotécnico que ayuda a muchas personas es el de hacer preguntas tales como:

160. *¿De qué te acordaste?*

161. *¿De qué estás cansado?*

162. *¿De qué te dieron información?*

163. *¿De qué te arrepientes?*

Observemos que no podemos decir: *¿Qué te acordaste? *¿Qué estás cansado? *¿Qué te dieron información? *¿Qué te arrepientes? Esto quiere decir que, en las oraciones declarativas, con este tipo de expresiones, se necesita el complementizador compuesto *de que*: *me acordé de que no protesté como debía; estoy cansado de que abusen de mi nobleza; me dieron información de que aplazaron la reunión; me arrepiento de que no dije nada sobre los abusos de poder de algunos gobernantes.*

El queísmo, o antidequeísmo, se ha extendido a expresiones adverbiales como:

164. *Antes que se me olvide, acuérdense de hacerme llegar los documentos*

165. *Yo se los devuelvo después que los discuta con mis asesores*

Observemos que si empleamos un verbo en infinitivo, tenemos que insertar la preposición *de*: *antes de salir.../ después de comer*. Por consiguiente, como ya quedó establecido arriba, podemos estar seguros de que, en la lógica sistémica interna, las formas de la lengua estándar son:

164a. *Antes de que se me olvide...*

165a. *Después de que los discuta...*

/ Preposiciones /

Régimen con los verbos propender y propugnar

[La institución propende a una mayor cobertura] (G-1)

[Los empleados propugnan un estatuto más justo] (G-1)

[La institución propende por una mayor cobertura] (G-2)

[Los empleados propugnan por un estatuto más justo] (G-2)

Los verbos *propender* y *propugnar* son elementos lexicales de uso estándar. Con el paso de los años, han ido tomando un régimen de preposición para su complemento, que se aparta del sentido original de esas expresiones. Entonces, corrientemente encontramos expresiones como:

166. *Nuestra organización propende por la reducción del personal.*

167. *El sindicato, en tanto, propugna por mejoras salariales sustanciosas y reducción de las horas de trabajo.*

Propender significa «inclinarse o tener una tendencia». La preposición que el verbo rige en castellano estándar es la que señala un objetivo o meta: a.

166a. *Nuestra organización propende a la reducción del personal.*

Esta forma puede sonar un tanto extraña. Pero la extrañeza termina cuando miramos qué pasa con las palabras *propenso* y *propensión*, que son derivadas de *propender*:

168. *Muchos colombianos son propensos a un cierto conformismo.*

169. *La propensión a la pasividad ha empobrecido a multitud de compatriotas.*

La presión estructural del sistema no nos permite decir *propensos por un cierto inconformismo* ni *propensión por la pasividad*.

Miremos ahora a *propugnar*. Posiblemente, los hablantes de castellano que emplean la preposición *por* (como en (167)) asocian el verbo con el primitivo *pugnar*, que significa «*luchar, batallar, pelear, contender*». *Pugnar* es intransitivo y sí puede tomar un complemento de finalidad introducido por la preposición *por*:

170. *Todos pugnamos por tener mejores condiciones de vida para los nuestros.*

En contraste, el verbo *propugnar*, que integró el prefijo *pro-* a su forma, significa «*defender, amparar*», es transitivo, toma objeto directo sin ninguna preposición. La preposición *por*, que incluyen muchísimos hablantes, muestra un pequeño cambio semántico en su gramática. La forma estándar para expresar la idea de (167) es:

167a. *El sindicato, en tanto, propugna mejoras salariales sustanciosas y reducción de las horas de trabajo.*

Preposiciones compuestas

En relación con...

[*En relación con...*] (G-1)

[*Con base en...*] (G-1)

[*De acuerdo con...*] (G-1)

[*Con relación a...*] (G-2)

[*En base a...*] (G-2)

[*De acuerdo a...*] (G-2)

En el uso cotidiano del español de hablantes de todos los niveles culturales, es frecuente escuchar y leer expresiones como:

171. *Con relación a su reclamación, hemos consultado con nuestros abogados.*

172. *En base al concepto jurídico, hemos decidido negar su petición.*

173. *De acuerdo a esta decisión, a usted le queda el recurso de apelación.*

En el castellano estándar, estas expresiones tradicionalmente han tomado las formas siguientes:

171a. *En relación con su reclamación, hemos consultado con nuestros abogados.*

172a. *Apoyados en el concepto jurídico, hemos decidido negar su petición.*

173a. *De acuerdo con esta decisión, a usted le queda el recurso de apelación.*

Aunque algunos gramáticos puristas no se sienten cómodos con ella, la siguiente versión para (172 a) es la más corriente entre hablantes cuidadosos de Colombia:

172b. *Con base en el concepto jurídico, hemos decidido negar su petición.*

Para determinar la lógica interna del uso de estas preposiciones en lengua estándar, es conveniente, una vez más, examinar la «presión estructural» sistémica, extendida a otras expresiones relacionadas. Baste con darles una mirada a estas preguntas naturales:

174. *¿Con qué tiene relación este asunto?*

175. *¿En qué se basa/apoya la decisión?*

176. *¿Con qué está de acuerdo el abogado?,*

que seguramente nadie habrá oído o producirá como:

174a. *¿A qué tiene relación este asunto?

175a. *¿A qué se basa/apoya la decisión?

176a. *¿A qué está de acuerdo el abogado?

Tampoco habrá quien haya oído o producido expresiones como:

177. *Estoy de acuerdo a usted.

178. *La solución está basada a una moratoria de los pagos de nuestra deuda.

179. *Afortunadamente nuestro gerente tiene una buena relación a los bancos.

Lo que nos indica la forma estructural unificada en las expresiones estándar.

A nivel de... Al interior de...

[En (toda) Colombia no hay uno igual] (G-1)

[Todo esto está ocurriendo en el (interior del) gobierno] (G-1)

[A nivel de Colombia no hay uno igual] (G-2)

[Todo esto está ocurriendo al interior del gobierno] (G-2)

Desde hace unos cuantos años, se hizo común en las esferas académicas, con extensión a muchos hablantes cultos y al mundo cotidiano, el uso de las expresiones adverbiales *a nivel de...* y *al interior de...*:

180. *Los especialistas en tratamientos con células madres, a nivel de Colombia, son pocos.*

181. *Así que es maravilloso lo que está ocurriendo al interior del Hospital Universitario de Antioquia.*

Tradicionalmente, la expresión *a nivel* (*al nivel*) significa «igualdad de altura de dos puntos de referencia»:

182. *Cartagena está al nivel del mar.*

183. *Llenemos ese hueco con tierra para que toda la calle quede a nivel (i.e. «nivelada»)*

Ahora bien, si queremos referirnos a una determinada posición en la estructura jerárquica de una organización, diremos *en el nivel de*:

184. *Esa decisión se tomará en el nivel de la gerencia (no en un nivel inferior de la administración).*

En el caso de *al interior de*, la preposición *a* significa (en la mayoría de los casos) dirección del movimiento:

185. *Pasemos al interior del edificio y revisemos qué daños pudo haber causado el sismo.*

186. *Démosle una mirada al interior de cada una de las habitaciones.*

Desde luego que el uso actual anotado en (180) y (181) es de fácil e inmediata interpretación. Sin embargo, la gramática tradicional estándar es más simple y directa en su sentido, como se ve en:

180a. *Los especialistas en tratamientos con cédulas madres, en Colombia, son pocos.*

181a. *Así que es maravilloso lo que está ocurriendo en el Hospital Universitario de Antioquia.*

/ **Gerundio** /

[En mi familia fuimos doce, de los cuales yo soy el menor] (G-1)

[Se formó un tumulto que arrojó un muerto y diez contusos] (G-1)

[Se me extravió un sobre que contenía papeles importantes] (G-1)

[Le escribí para informarle la situación] (G-1)

[En mi familia fuimos doce, siendo yo el menor] (G-2)

[Se formó un tumulto, arrojando un muerto y diez contusos] (G-2)

[Se me extravió un sobre conteniendo papeles importantes] (G-2)

[Le escribí informándole la situación] (G-2)

Algunos hablantes de castellano consideran que expresiones como las del segundo bloque (G-2) son elegantes y prestigiosas. Sin embargo, la presencia de la forma de *gerundio* (*siendo, dejando...*), en este contexto, no es la más adecuada desde el punto de vista semántico. Veamos por qué. El valor semántico natural del gerundio es el de «evento en progreso».¹⁶ Es decir, la forma del gerundio (-ndo) representa primariamente que el evento significado por ese verbo está en la fase de su desarrollo, como puede entenderse en las siguientes expresiones:

187. *La junta directiva está deliberando sobre la conveniencia de reducir el personal.*

188. *Ejecutivos y empleados han venido discutiendo el asunto desde hace meses.*

189. *Los trabajadores están esperando la decisión de la junta.*

16. Esta afirmación es válida para el español colombiano. En otros dialectos, la situación puede ser diferente, como lo señala Serafini (1994) para el español de España. Nosotros nos atenderemos al uso prestigioso del gerundio en Colombia.

Por eso, el gerundio es adecuado para marcar un evento durativo (es decir, que se extiende en el tiempo) como referencia del momento en que ocurre otro evento:

190. *El temblor sucedió cuando estábamos durmiendo.*

191. *Aún estábamos comentando el susto, cuando nos llamaron nuestros amigos.*

Igualmente es válido el uso del gerundio como representación de traslape de eventos realizados por un agente o que afectan al mismo objeto conceptual, o para significar ese evento en relación de causa de otro evento o de manera de cumplirlo, tal como se aprecia en:

192. *El gerente entró gritando a todo el personal, porque la puerta de su despacho estaba atascada.*

193. *La secretaria privada se levantó llorando de su escritorio.*

194. *El gerente abrió la puerta dándole un puntapié.*

Como podemos ver en (192) y (193), se significa simultaneidad entre eventos (*entrar + gritar; levantarse + llorar*). Y en la expresión (194), se significa una relación de efecto-causa (primero el efecto), donde el gerundio marca el evento causativo: *dando un puntapié*.

Si se cambiara la perspectiva a causa-efecto, como en:

194a. *El gerente le dio un puntapié a la puerta abriéndola,*

que algunos hablantes podrían decir como equivalente de (194), el sentido estructural indicaría simultaneidad de los eventos: «*(Cuando estaba abriendo la puerta, el gerente le dio un puntapié)*».

Por esta razón, precisamente, expresiones como:

195. *En mi familia fuimos doce, siendo yo el menor.*

196. *Se formó una trifulca, resultando un muerto y diez contusos.*

197. *Se volcó una buseta, dejando quince heridos,*

tienen, en la lógica de su estructura interna, sentidos extraños:

La expresión (183) tiene el sentido pragmático de «yo fui el menor de 12 hijos». Pero estructuralmente significa: «siendo yo [=cuando yo era] el menor, en mi familia fuimos doce»; lo que implica que después de la situación significada, el estado de cosas cambió: hubo más hijos, fueron más de doce. La expresión (196) tiene el sentido pragmático de «la trifulca produjo un muerto y diez contusos». Pero estructuralmente implica que «cuando resultaron un muerto y diez contusos, se formó una trifulca». Y en esa línea, la expresión (197) implicaría: «cuando dejaba [en algún lugar] a quince heridos [que transportaba], se volcó una buseta».

En estas expresiones, entonces, no hay, en cada caso, simultaneidad entre los eventos o situaciones representados. Para evitar la ambigüedad estructural señalada en (195 a) a (197), la variación estándar propondrá formas como:

195a. *En mi familia fuimos doce, de los cuales yo soy el menor / y yo soy el menor.*

196a. *Se formó una trifulca, en la que resultaron un muerto y diez contusos.*

197a. *Se volcó una buseta, accidente que dejó quince heridos.*

Aparte de estas expresiones que acabamos de examinar, existen otras en las que existen diferencias. Veamos:

198. *Se me extravió un sobre conteniendo papeles importantes.*

199. *Le escribí a mi abogado comunicándole la pérdida.*

En el caso de (198), no hay relación de simultaneidad o de causa-efecto entre *extraviar* y *contener*. Lo que ocurre aquí es una forma de reducción de una cláusula relativa especificativa (que funciona como modificador adjetival) del sintagma nominal *un sobre*: [*un sobre [que estaba conteniendo papeles importantes]*]. En la variación tradicional estándar, *contener* es un verbo que, en este contexto, significa una condición existencial (representa una relación espacial entre un objeto locativo envolvente (*un sobre*) y un objeto esivo¹⁷ (*papeles...*)); no significa un evento (es decir, un acontecimiento) en el que participe un agente (acción) o un paciente (proceso). Por eso, no diríamos:

200. * *El sobre estaba conteniendo papeles importantes.*

La expresión (198), en la lengua estándar, toma la siguiente forma:

198a. *Se me extravió un sobre que contenía / con papeles importantes.*

En cuanto a (199), la forma *comunicándole* suena natural y es de uso corriente en castellano colombiano estándar. Sin embargo, su sentido pragmático no es el de *simultaneidad* o el de *causa-efecto* de realización de acciones, sino el de *finalidad*. Por consiguiente, las formas estructurales más representativas de tal sentido serán:

199a. *Le escribí a mi abogado para comunicarle la pérdida.*

o una más elaborada en la que se hace explícito el objeto directo de escribir y se especifica su valor instrumental en una cláusula relativa:

199 b. *Le escribí a mi abogado una carta en la que le comuniqué la pérdida*

17. Recuérdese: *esivo* es una categoría semántica que significa «objeto conceptual existente / que es o existe» en una clase, con una cualidad, etc.

/ Cláusula relativa con PRO_{rel} objeto /

[Es un placer compartir la vida con el ser al que se ama...] (G-1)

[Es un placer compartir la vida con el ser que se ama...] (G-2)

Al introducir una cláusula relativa en la que el pronombre relativo (*quien, el / la que, el / la cual...*) cumple la función de objeto directo o indirecto (no de sujeto) dentro de la cláusula, gran cantidad de hablantes de castellano de todos los niveles culturales produce expresiones como:

201. *La felicidad está en compartir la existencia con la persona [que se ama].*

202. *En la portería hay un perro extraviado. ¿Saben de alguien [que se le haya perdido]?*

En la comunicación cotidiana, el sentido pragmático de tales expresiones es claro: el objeto conceptual representado por el PRO-relativo es el beneficiario del estado de cosas significado en la cláusula. Así, en (201), «la persona es amada»; en (202), «a alguien se le perdió el perro». La significación estructural, sin embargo, tiene un sentido diferente y cómico. En (201), *el ser que se ama* tiene el sentido de los eventos reflexivos: «*la persona se ama a sí misma*». Si bien la situación de «autoestima» de la persona amada causa felicidad en quien la ama, para el hablante o escritor de tal texto lo que está en juego es el *compartir la existencia con esa persona amada*. En (201), *alguien que se le haya perdido* se interpreta, estructuralmente, como «*al perro puede habersele perdido alguien*», que es el sentido inverso de lo que realmente quiere decir el autor del mensaje.

Tal situación surge, de la omisión de la preposición *a*, que, en lengua estándar, marca la relación de objeto directo u objeto indirecto, como en:

201a. *La felicidad está en compartir la existencia con el ser [al que se ama].*

202a. *En la portería hay un perro extraviado. ¿Saben de alguien [a quien se le haya perdido (el perro)]?*

/ Complemento comitativo vs. objeto indirecto /

[Quiero compartir una historia con ustedes] (G-1)

[Necesito que alguien colabore conmigo] (G-1)

[Quiero compartirlas una historia] (G-2)

[Necesito que alguien me colabore] (G-2)

Los verbos *compartir, colaborar, cooperar, conversar, concertar...* tradicionalmente no representan un estado de cosas de simple relación unidireccional de agente a dativo/beneficiario (*X da Y a Z*). Ellos implican acción de doble vía, en la que un agente integra a otro agente para el desarrollo de un evento o vivencia de una situación; se unen para realizar una acción conjunta o administrar información compartida (*X y Z se integran para hacer / saber Y*). Es decir, los verbos mencionados, como el prefijo **co-** lo sugiere, remiten a «comitatividad» (sociedad o compañía) con alguien más. De ahí que lo natural en la lengua estándar sean formas como:

203. *Roberto colabora con Julio en este proyecto.*

204. *Espero que ellos cooperen con nosotros en la elaboración de este material.*

205. *Ya lo conversé con los muchachos del equipo,*

donde se tematiza (se escoge como sujeto) el agente principal, y se marca el co-agente como comitativo (complemento de compañía) mediante la preposición *con*. Esto es igual a expresar eventos asociados como bailar: *Miguel bailó salsa con Marta.*

La lengua va evolucionando, y muchos hablantes de diferente niveles culturales producen expresiones como:

- 206.** *Le comparto que necesito un préstamo.*
- 207.** *Por favor, colabóreme en este asunto.*
- 208.** *Quiero que me coopere como fiador en el banco.*
- 209.** *Convérsele al gerente del banco sobre mi capacidad de endeudamiento.*

En este cambio semántico, esos verbos pierden su sentido de comitatividad y toman el sentido unidireccional de *ayudar*: aportar tangencialmente a un objeto conceptual en relación de dativo (al que se le da o dice algo) o de un beneficiario (el que recibe el beneficio o daño por el evento).

/ Y/o... /

[Ricardo y Armando o uno de los dos...] (G-1)

[Ricardo y/o Armando] (G-2)

Para simplificar un texto, muchos hablantes cultos de castellano apelan al uso de la conjunción híbrida *y/o*, en una fusión de las conjunciones copulativa y disyuntiva. Encontramos, entonces, expresiones como:

- 210.** *El cheque debe ser firmado por Ricardo y/o Armando.*
- 211.** *Los niños y/o las mujeres se encargarán de las tareas más fáciles.*

Al analizarlas detenidamente, las encontramos gramaticalmente polisémicas:

- 210a.** *Tanto Ricardo como Armando (en conjunto) deben firmar*

211a. *Tanto los niños como las mujeres (en conjunto)...*

210b. *Cualquiera de los dos (o Ricardo o Armando) debe firmar*

211b. *Ya sean los niños o ya las mujeres...*

210c. *O firman los dos, o solo Armando debe hacerlo*

211c. *O lo hacen los niños y las mujeres juntos, o solo las mujeres lo harán*

Esta polisemia hace pragmáticamente inconvenientes tales expresiones. Puede dar pie a desacuerdos e incomodidades, como en efecto sucedió hace ya varios años en un banco en Bogotá. Un ciudadano caleño (llamémoslo Ricardo) necesitaba urgentemente hacer efectivo un cheque que había sido girado a nombre de Ricardo y/o Armando. Dado que Armando no estaba en Bogotá, Ricardo firmó el documento y lo presentó, pero le negaron el pago. Los empleados del banco alegaron: «o firman Ricardo y Armando juntos o firma solamente Armando; pero la firma de solamente Ricardo no es suficiente».

Los sentidos interpretados por los funcionarios del banco fueron exactamente los de (210 a) y (210 c). Ellos extendieron la conjunción copulativa a los dos términos, pero restringieron la disyuntiva al segundo término, con exclusión del primero. Para solucionar el problema, fue necesario presentar un concepto escrito y firmado por un lingüista que dijera que tal expresión, en el uso corriente, debía interpretarse como: «*El cheque debe ser preferiblemente firmado por los dos beneficiarios, pero cualquiera de ellos está autorizado para hacerlo individualmente*».

Casos como este hacen que, en la variación estándar del castellano, en un mensaje transparente, se evite el uso de y/o y se exprese la idea directamente:

212. *Páguese a la orden de Ricardo o de Armando...*

/ Cambios semánticos /

Demasiado

[*Estoy supremamente contento con mi rendimiento...*] (G-1)

[*Estoy demasiado contento con mi rendimiento...*] (G-2)

En castellano contamos con un conjunto de palabras, los intensificadores, que sirven para indicar de manera indefinida el grado en que a un objeto se le atribuye una cualidad: *nada, poco, un tanto, un poco, más o menos, medianamente, bastante, muy, súper, supremamente, extremadamente, excesivamente, demasiado...*

213. *El presidente de aquel país no es nada diplomático.*

214. *El nuestro, por el contrario, es bastante prudente.*

215. *La relación binacional es muy compleja.*

En este aspecto de la significación, los grados de la cualidad atribuida a un objeto, situación o estado de cosas pueden ir de un punto mínimo a un punto máximo (según que la cualidad sea «positiva o negativa»). En nuestra cultura tradicional, un grado *excesivo* se considera como valor negativo, no aceptable. Y se significa generalmente con los intensificadores *excesivamente, exageradamente y demasiado*.

En el uso cotidiano, el intensificador *demasiado* ha sufrido un cambio semántico: nuestros jóvenes estudiantes, al igual que muchos otros hablantes, lo utilizan con el sentido de *muy*:

216. *La prueba de conocimientos en Álgebra y Funciones fue demasiado difícil.*

217. *Me fue demasiado bien en el examen.*

218. *Eso me tiene demasiado feliz.*

Para ellos, tales expresiones no tienen el sentido «negativo» que se refleja en las siguientes interpretaciones:

216. *El grado de dificultad de la prueba hizo imposible resolverla.*

217. *Mi desempeño no corresponde a mi bajo conocimiento en ese campo.*

218. *No me gusta sentirme en este grado de felicidad que estoy experimentando.*

El sentido que seguramente ellos quieren expresar se representa en lengua la estándar en formas como:

216a. *La prueba de conocimientos en Álgebra y Funciones fue terriblemente difícil.*

217a. *Me fue muy bien en el examen.*

218 a. *Eso me tiene completamente feliz.*

Poner... colocar

[Me puse la camiseta del equipo y me puse nervioso...] (G-1)

[Me coloqué la camiseta del equipo y me coloqué nervioso...] (G-2)

¿Tabú con el verbo *poner*? Dos acepciones de este verbo parecen haber llevado a muchos hablantes de español en Colombia a extender el uso de *colocar*, en desmedro de *poner*: «Las gallinas *ponen* huevos» y «Hay mujeres que lo *ponen*¹⁸ por dinero». Entonces, estos hispanohablantes producen expresiones como:

18. Tienen relaciones sexuales.

219. *Mis padres se colocan furiosos cuando yo no les coloco atención a sus consejos.*

Veamos lo que dice la Real Academia de la Lengua (2001), en lo que respecta a *colocar*, en la lengua estándar. Allí encontramos las siguientes 5 acepciones:

«Poner a alguien o algo en su debido lugar... 2. Invertir dinero. 3. Acomodar a alguien, poniéndole en algún estado o empleo... 4. Encontrar mercado para algún producto. 5. coloq. Dicho del alcohol o de una droga: Causar un estado eufórico...»

Para abreviar este asunto, podemos pensar que *colocar* y *poner* comparten, de manera laxa y hasta un mínimo punto, el sentido de «*dar un sitio (o lugar) a alguien o algo*». Pero, a diferencia de *poner*, que marca «cambio de estado» y «toma de actitud», *colocar* nunca tuvo esos sentidos, que ahora ha tomado en la variación no estándar: *se colocó triste, se colocó feliz, no me coloca atención, me coloca problemas...*

En la lengua estándar, cabe recordar, *poner* tiene más usos que *colocar*, como lo muestran estos ejemplos:

220. *Pongámonos la camiseta para trabajar por Colombia.*

221. *Cuando ella me dijo eso, me puse muy contento.*

222. *Inmediatamente me puse a planear algunas acciones.*

223. *Ella y yo nos pusimos al frente de la campaña.*

224. *En ella hemos puesto todo nuestro empeño.*

225. *Y en ella tenemos puestas nuestras esperanzas.*

Negar... prohibir... impedir... evitar...

[Pedro negó que conocía a Jesús] (G-1)

[Pedro negó que no conocía a Jesús] (G-2)

Estos verbos siempre han tenido, en la lengua tradicional estándar, un sentido negativo que se proyecta sobre el estado de cosas representado en la cláusula complementaria:

226. *El muchacho negó que había llegado tarde a casa*

227. *La madre le prohibió que saliera el fin de semana*

228. *El padre impidió / evitó que se cumpliera el castigo*

Entonces, *negar*, en (226), equivale a decir que [no había llegado tarde]; *prohibir*, en (227), a ordenar que [no saliera]; e *impedir / evitar*, en (228) a causar que [no se cumpliera el castigo].

Para muchos hablantes, estos verbos han perdido ese sentido negativo que se proyecta a su complemento, y producen las expresiones anteriores así:

226a. *El muchacho negó que no había llegado tarde*

227a. *La madre le prohibió que no saliera el fin de semana*

228 a. *El padre impidió / evitó que no se cumpliera el castigo.*

En la lógica interna de la gramática del castellano estándar, el valor negativo de la oración matriz (*el muchacho negó*) combinado con la negación en la cláusula subordinada (*que no había llegado tarde*), por la doble negación en oración compuesta, equivale a negar la negación, o afirmar. Entonces, *el muchacho negó que no había llegado tarde* tiene un sentido

cercano a *el muchacho concedió que había llegado tarde*. Esta es la lógica de estructuras como: *No me gusta que no me llames*, que implica «*me gusta que me llames*».

/ Ordinales y fraccionarios /

[*Juan ocupó el duodécimo puesto*] (G-1)

[*Juan ocupó el doceavo puesto*] (G-2)

Números fraccionarios (o quebrados) y ordinales tienden a ser confundidos por muchos hablantes de castellano de distintos niveles culturales. Constantemente escuchamos expresiones como:

229. *Me inscribí como ponente en el Diecisieteavo Congreso de electrónica.*

230. *Me tocó la cincuentava ficha de inscripción.*

En (229) y (230), el sentido pragmático es el del orden de elementos en una serie, pero la significación sistémica gramatical de la palabra usada es la del fraccionario: «Cada una de las partes de un todo repartido en ese número de porciones». Entonces, *diecisieteavo* y *cincuentava* (parte) significan, respectivamente, cada una de las 17 o 50 partes de una unidad (sin que se establezca un orden entre ellas).

En el castellano estándar, los hablantes dirán:

229a. *Me inscribí como ponente en el Decimoséptimo Congreso de electrónica.*

230a. *Me tocó el quincuagésimo turno de inscripción.*

Estas expresiones ordinales representan situaciones u objetos ubicados en una posición secuencial determinada por objetos o situaciones que le anteceden o le siguen.

La confusión en el uso de formas surge de la ambigüedad de algunas de ellas en la lengua estándar:

1/4 cuarto	4° cuarto
1/5 quinto	5° quinto
1/6 sexto	6° sexto
1/7 séptimo	7° séptimo
1/8 octavo	8° octavo
1/9 noveno	9° noveno/nono
1/10 décimo	10° décimo

y en las decenas superiores a diez: *vigésimo*, *trigésimo*, *cuadragésimo*, *quincuagésimo*, *sexagésimo*, *septuagésimo*, *octogésimo*, *nonagésimo*, *centésimo*... aunque estas, en el uso normal, generalmente toman la forma en *-avo* para los fraccionarios: *veinteavo*, *treintavo*, *cuarentavo*, *cincuentavo*, *sesentavo*, *setentavo*, *ochentavo*, *noventavo* (pero *centésimo*, nunca *cientavo* –aunque, en lenguaje monetario, sí existen los *centavos* a la par con los arcaicos *céntimos*–).

Muchas veces, muchos hablantes cultos, conscientes de la confusión de fraccionarios con ordinales e inseguros o no sabedores de la forma del ordinal, apelan al uso del número cardinal, con valor de ordinal:

229b. *Me inscribí como ponente en el diecisiete Congreso de electrónica*

230b. *Me tocó el turno cincuenta y siete para la inscripción.*

Pero nuestro idioma tiene formas diferentes para muchos de estos numerales. Lo que pasa es que, en la comunicación cotidiana, nuestras series de elementos normalmente no alcanzan a números altos, y, así, los ordinales altos no tienen una aplicación práctica. En la tabla siguiente, para satisfacer curiosidades, se muestran unos cuantos fraccionarios y ordinales:

Baste con estas notas para que quienes las vean se den cuenta de la lógica interna de las gramáticas de la lengua castellana como la hablamos en Colombia.

Núm	Fraccionario	Ordinal
2	medio	segundo
3	tercio	tercero
11	onceavo/undécimo	undécimo
12	Doceavo/duodécimo	duodécimo
13	treceavo	decimotercio/decimotercero
14	catorceavo	decimocuarto
15	quinceavo	decimoquinto
19	diecinueveavo	decimonoveno/decimonono
20	veinteavo/vigésimo	vigésimo
21	veintiunavo	vigesimalprimero
29	veintinueveavo	vigesimalnoveno/vigesimalnono
30	treintavo/trigésimo	trigésimo
31	treintaiunavo	trigesimalprimero
39	treintainueveavo	trigesimalnoveno/trigesimalnono
40	cuarentavo/cuadragésimo	cuadragésimo
49	cuarentainueveavo	cuadragesimalnoveno/ cuadragesimalnono
50	cincuentavo/quincuagésimo	quincuagésimo
52	cincuentaidosavo	quincuagesimosegundo

60	sesentavo/sexagésimo	sexagésimo
66	sesentaiseisavo	sexagesimosexto
70	setentavo/septuagésimo	septuagésimo
77	setentaisieteavo	septuagesimoséptimo
80	ochentavo/octogésimo	octogésimo
88	ochentaiochoavo	octogesimooctavo
90	noventavo/nonagésimo	nonagésimo
99	noventainueveavo	nonagesimonoveno/ nonagesimonono
100	centésimo	centésimo
101	cientounavo	centesimoprimerio
200	doscientosavo/ducentésimo	ducentésimo
300	trescientosavo/tricentésimo	tricentésimo
400	cuatrocientosavo/ cuadringentésimo	cuadringentésimo
500	quinientosavo/quincentésimo	quincentésimo
600	seiscientosavo/sexcentésimo	sexcentésimo
700	setecientosavo/septingentésimo	septingentésimo
800	ochocientosavo/octingentésimo	octingentésimo
900	novcientosavo/noningentésimo	noningentésimo
1000	milésimo	milésimo
2000	dosmilésimo/duomilésimo	duomilésimo
3000	tresmilésimo/ trimilésimo	trimilésimo
4000	cuatromilésimo	cuatrimilésimo
5000	cincomilésimo	quintimilésimo
6000	seismilésimo	sexamilésimo
7000	sietemilésimo	septamilésimo
8000	ochomilésimo	octomilésimo
9000	nuevemilésimo	nonamilésimo
10.000	diezmilésimo	decamilésimo

/ Referencias /

- Chomsky, N. A. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Gili y Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Spes, S. A.
- Hymes, Dell. (1972 [1971]). On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, [pp. 269-293]
- Moliner, Soledad. (2009). *Para hablar bien español. Primeros auxilios: guía práctica sobre los errores más frecuentes en nuestro idioma y recetas para subsanarlos*. Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea Taurus, Alfaguara, S.A.
- Montes Giraldo, J. J. (1985). *Estudios sobre el español de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo
- Oviedo, T. N. (1974). Mood and negation in Spanish noun clauses. Los Angeles: UCLA doctoral dissertation
- Oviedo, T. N. (1986). Gramática y comunicación, en *Educación y Ciencias*, Quinta época, Año II, (2) 103-116. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Oviedo, T. N. (1997). *Hacia una base semántico-comunicativa para la gramática*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española. Vigésima segunda edición*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S. A.

Otros títulos de la colección

“...A conocer el hielo”

/ Manuel Carvajal Sinisterra /

(una vida dedicada a generar progreso con equidad)

Julio César Londoño

/ Diversidad, identidad, sexualidad /

(un palimpsesto)

Andrés Felipe Castelar

/ Objetos públicos, espacios privados /

(usuarios y relaciones sociales en tres centros comerciales de Santiago de Cali)

Mauricio Guerrero Caicedo (ed.)

/ Cierta Mirada /

(ensayos sobre literatura y periodismo)

*Fernando Cruz Kronfly, Óscar Ortega, Harold Kremer,
Gabriel Jaime Alzate, Hoover Delgado*

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en septiembre de 2017 en los talleres de Carvajal Soluciones de Comunicación (cotizaciones@carvajal.com), en la ciudad de Bogotá D.C., Colombia. En su preparación, realizada desde la Editorial Universidad Icesi, se emplearon tipos Fira Sans en 10/14 y 9/12,5. La edición consta de 200 ejemplares y estuvo al cuidado de Adolfo A. Abadía.



Este volumen que lanza la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi recoge ocho textos, que siguen siendo “burdos borradores” pero podrían ser de interés para algunos estudiosos del lenguaje. Todos han surgido de mis lecturas, de mi interpretación de mis experiencias semántico-comunicativas, de mi interacción pedagógica con mis estudiantes de pregrado y postgrado. En ellos me ha interesado aclararme cómo funciona esto de la significación y sentido, desde diversos ángulos: la construcción de la competencia semántico-comunicativa; la organización del sistema de signos, la lengua; la interacción de discurso y texto, y cómo es posible para los infantes iniciarse en la construcción discursivo-textual; los procesos de lectura y escritura; la variación lingüística.

Tito Nelson Oviedo

El doctor Tito Nelson Oviedo escribe con orden, claridad y precisión. Y los que hemos tenido la suerte y el honor de compartir por lo menos una parte de nuestras vidas profesionales junto a él también reconoceremos en esta colección su voz particular. Tito escribe como habla, con autoridad intelectual, pero siempre con humor, sencillez y calor humano. Este libro quedará como legado de un gran servidor de la educación y las ciencias lingüísticas en Colombia, y de un hombre al que tengo el orgullo de llamar mi colega y amigo.

Tim Marr