



COMUNIQUEMOS

Comprensión lectora

Dra. Antonieta C. Carrasco del Carpio



EDITORIAL
UNSA

COMUNIQUEMOS

Dra. Cecilia Carrasco del Carpio



**EDITORIAL
UNSA**

COMUNIQUEMONOS

Comprensión lectora

Dra. Cecilia Carrasco del Carpio



**EDITORIAL
UNSA**

COMUNIQUEMOS

© Cecilia Carrasco del Carpio

Diseño de la portada por Adriana Martínez Carrasco.

Editado e Impreso en:

© Editorial UNSA

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Calle Paucarpata, Puerta 5, Área de ingenierías

Teléfono: 215558

E-mail: editorial@unsa.edu.pe

Arequipa-Perú

Primera edición, julio del 2022.

Tiraje: 500 ejemplares.

Hecho en el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2022-03064

ISBN: 978-612-5035-47-9

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

IMPRESO EN PERÚ

“El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho”.

Miguel de Cervantes Saavedra

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, por la subvención brindada mediante el fondo concursable: Publicación de Libros y Textos Académicos, 2020, contrato Nro. PLT-08-2021-UNSA.

Índice general

DEDICATORIA	IX
--------------------	-----------

PRESENTACIÓN	XIII
---------------------	-------------

1	La comunicación y la lectura	1
1.1.	¿Qué es la comunicación?	1
1.2.	Algunos modelos de la comunicación	3
1.3.	Tipos de comunicación	5
1.4.	La lectura y la comunicación	7
1.5.	¿Qué es la lectura?	8
1.6.	¿Qué es leer?	9
1.7.	Algunos apuntes sobre la historia de la lectura	14
1.8.	Tipos de lectura	21
1.9.	Importancia de la lectura y el hábito de leer	21
2	La comprensión lectora	27
2.1.	Las habilidades lingüísticas	27
2.2.	Niveles de comprensión lectora	29
2.3.	Los tipos de textos	33
2.3.1.	Tipología de Werlich	34
2.3.2.	Tipología de Adam	36

2.4.	La comprensión lectora en el Perú	37
2.5.	Estrategias de comprensión lectora	43
3	Lecturas y Actividades	47
	Lectura 1	48
	Lectura 2	56
	Lectura 3	62
	Lectura 4	69
	Lectura 5	76
	Lectura 6	86
	Lectura 7	96
	Lectura 8	105
	Lectura 9	112
	Lectura 10	117
	Lectura 11	124
	Lectura 12	133
	Lectura 13	140
	Lectura 14	148
	Lectura 15	154
	Lectura 16	162
	BIBLIOGRAFÍA	171

PRESENTACIÓN

Conscientes de la dificultad que entraña la tarea de escribir un texto sobre la comunicación y el proceso de comprensión lectora, emprendimos el presente proyecto. El camino ha sido largo y no ha estado exento de obstáculos que hemos tomado como reto. Y es que nos ha guiado el amor por la lectura, una de las actividades más nobles, necesarias y que más humanizan al individuo. Hemos tenido también el deseo de contribuir, de alguna manera, a lograr una lectura provechosa y enriquecedora en los estudiantes de nuestra Universidad en general, y en los futuros profesionales en lengua y literatura, en particular.

En este empeño, partimos de las premisas que una parte importante de la comunicación escrita es leer, y que leer debe ser, necesariamente comprender, pues únicamente cuando se ha comprendido algo, ocurre el aprendizaje y se nutre intelectualmente el ser humano. Creemos que no es posible desligar estos conceptos, si lo hiciéramos, caeríamos en un ejercicio ocioso y automático que tendría como resultado hacernos perder el tiempo o, peor aún, llevarnos a la construcción de estructuras débiles y engañosas en la búsqueda del conocimiento.

Así, es evidente que la importancia que tiene la comprensión lectora y su desarrollo a todo nivel, desde los primeros años de escolarización, hasta la educación superior, es trascendental.

El desarrollo de esta habilidad adquiere especial significación en nuestro contexto nacional, pues como es de todos conocido, los resultados en el campo de la comprensión lectora, no son los más alentadores.

Guiados por estas ideas, presentamos el texto *Comuniquémonos. Comprensión lectora*, el primero de una serie de cuatro textos que abordarán la comunicación integral humana, expresada en las habilidades o destrezas lingüísticas receptivas y productivas.

El presente texto se compone de tres capítulos. Los dos primeros esbozan una base teórica general sobre la comunicación, la lectura y la comprensión lectora, en el entendido que, no es nuestro objetivo profundizar teóricamente en estas importantes materias.

El tercer capítulo, el más extenso, tiene un enfoque pragmático. En él se proponen lecturas y actividades de comprensión lectora. El hilo conductor de las lecturas que contiene el presente texto, es la lengua en sus diversas manifestaciones, fenómenos y problemas, tanto actuales, como pasados. De esta manera, esperamos cumplir con un doble propósito: mejorar la comprensión lectora y enriquecer los conocimientos sobre la lengua como prerrogativa más importante del ser humano.

Hacemos votos para que *Comuniquémonos. Comprensión lectora* sea de utilidad e interés para los estudiantes que deseen reforzar sus habilidades de comprensión lectora y para el público en general.

Finalmente, queremos expresar nuestro agradecimiento a las personas que, con su constante apoyo, hicieron posible la materialización de este esfuerzo.

La autora

CAPÍTULO 1

LA COMUNICACIÓN Y LA LECTURA

1.1. ¿Qué es la comunicación?

Según Martínez y Alcaraz (1997:127), *“llamamos comunicación al proceso mediante el que un mensaje emitido por un individuo, llamado emisor, es comprendido por otro llamado receptor o destinatario, que es la persona o entidad a quien va dirigido el mensaje, gracias a la existencia de un código común.”*

Asimismo, de acuerdo al Centro Virtual Cervantes: *“Juntamente con expresión del pensamiento (e indisociablemente unida a ella), la comunicación es la función primordial del lenguaje y objeto de estudio de múltiples disciplinas: la Lingüística teórica, la Lingüística aplicada a la didáctica de la LE, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Filosofía del lenguaje, las Ciencias de la información, las Tecnologías de la comunicación, la Cibernética, etc. Cada una de ellas se ocupa de una faceta del fenómeno que se produce ya no sólo entre seres vivos, sino ahora también entre éstos y las máquinas. La comunicación humana es un acto en el que dos o más personas comparten informaciones, opiniones, experiencias, sentimientos, etc., e interactúan entre sí”*. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.htm).

Por su parte el Diccionario de la Real Academia Española ofrece la siguiente acepción de comunicación:

1. *f. Acción y efecto de comunicar o comunicarse.*
2. *f. Trato, correspondencia entre dos o más personas.*
3. *f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.*

(<https://dle.rae.es/>).

Además, la comunicación es un proceso innato para el cual venimos biológicamente predispuestos. Y es también un proceso interactivo y social, porque involucra a dos o más personas que intercambian un mensaje mediante un lenguaje o forma de expresión. (<https://www.mheducation.es/>).

Creemos que Aguado (2004:10) sintetiza adecuadamente el carácter del concepto comunicación:

“El concepto de comunicación es un concepto problemático y complejo: Abarca fenómenos comunes en contextos muy diversos: físico, biológico, social... Abarca fenómenos diferentes en un mismo contexto: una conversación entre dos interlocutores y una reacción a una señal de tráfico son dos hechos comunicativos sociales y, no obstante, sustancialmente diferenciables. La comunicación es un concepto amplio y elástico, que se desliza constantemente entre la polisemia, la ambigüedad y la multidimensionalidad”.

Como podemos apreciar, la comunicación y su tratamiento son un tema amplio, complejo, interdisciplinario y también transdisciplinario.

En el campo de la lingüística, la comunicación ha sido considerada por muchos la meta, el objetivo central del lenguaje humano. Este punto de vista es defendido por teóricos funcionalistas como Buhler, Jakobson,

Grice, Dik, Halliday, Austin entre otros. Constantemente participamos en actos de comunicación, ya sea recibiendo o transmitiendo información.

En los paradigmas estructuralistas y de la pragmática, la comunicación es también el fin del lenguaje. Concordamos con este punto de vista, ya que lejos de ser un conjunto de estructuras formales, el lenguaje es, ante todo, un instrumento de comunicación (Alcaraz y Martinez, 1997).

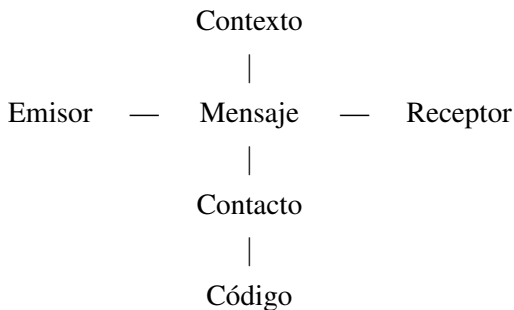
1.2. Algunos modelos de la comunicación

El interés que ha suscitado desde siempre el tema de la comunicación, ha llevado al surgimiento de varios modelos que pretenden analizar el proceso de comunicarse. Cada modelo difiere de los demás y no se puede afirmar que uno sea el “correcto” y los otros no lo sean. Sin embargo, podemos constatar que todos tienen en común la aspiración de descomponer en partes, el acto comunicativo para su mejor comprensión y estudio.

Los modelos de comunicación se agrupan, asimismo, de acuerdo al enfoque que utilizan para abordar la comunicación y han sido tratados por gran cantidad de teóricos. Así tenemos, por ejemplo, modelos físicos, modelos psicológicos, modelos sociológicos, modelos antropológicos, modelos socio-psicológicos, modelos antropológicos. El presente texto, no tiene por objetivo hacer un análisis exhaustivo de la comunicación, sus teorías y modelos. Por ello, analizaremos únicamente algunos de éstos, los más conocidos en el quehacer docente.

Uno de los primeros modelos de comunicación fue el de Aristóteles en su Retórica. Este erudito consideraba que existían tres componentes necesarios para la comunicación: el orador, el discurso y el auditorio. Por lo tanto, cualquier análisis de este proceso tendría que tomar en cuenta las variables a) persona que habla, b) discurso y c) persona que escucha. Berlo (1984).

Jakobson (1960), por su parte, distingue los siguientes elementos en la comunicación:



- a. El **emisor** es aquél que elabora y transmite la información.
- b. El **receptor** es aquél que descodifica, recibe, interpreta el mensaje recibido.
- c. El **mensaje** es la información que el emisor transmite al receptor.

Para que se produzca una comunicación exitosa, sin embargo, los tres elementos señalados (que aparecen en el eje horizontal del esquema de Jakobson), no son suficientes. Se hace imprescindible que exista un **contacto** entre emisor y receptor, el cual se refiere a un canal o medio, como por ejemplo el sonido, la internet, el papel.

De otro lado, también es necesario que ambos, emisor y receptor, compartan un mismo **código**, como la misma lengua, por ejemplo.

Por último, la comunicación debe tener en cuenta el **contexto** o situación en los que se desarrolla. A modo de ejemplo, el contexto o situación incluyen factores como el lugar, tema, circunstancias específicas que rodean al acto comunicativo, características de los que participan en él, limitaciones de la comunicación, factores sociales, culturales, tiempo, entre otros.

David K. Berlo (1984:18 y ss.), desarrolla un modelo de proceso de comunicación que incluye los siguientes componentes:

1. La fuente de comunicación.
2. El encodificador.

3. El mensaje.
4. El canal.
5. El decodificador.
6. El receptor de la comunicación.

La fuente es “alguna persona o un grupo de personas con alguna razón para ponerse en comunicación”.

El encodificador es “el encargado de tomar las ideas de la fuente y suponerlas en un código, expresando así el objetivo de la fuente en forma de mensaje”.

El mensaje “puede ser considerado como conducta física: traducción de ideas, propósitos e intenciones en un código, en un conjunto sistemático de símbolos”.

El canal “es un medio, un portador de mensajes, o sea, un conducto”.

El decodificador puede ser considerado como “el conjunto de facultades sensoriales del receptor”.

El receptor es “la persona o las personas situadas en el otro extremo del canal el blanco de ésta” (de la comunicación).

1.3. Tipos de comunicación

Los tipos de comunicación son: comunicación verbal, comunicación no verbal y comunicación gráfica.

a. La comunicación verbal

Es la que se vale de **la palabra** para dar el mensaje. Constituye la **principal** forma de comunicación utilizada. Puede ser **oral o escrita**. Por ejemplo: Conversaciones, juntas, entrevistas, memorandos, cartas, tablero de avisos, correo electrónico, páginas de internet, entre otros. (<http://www.cca.org.mx/>).

De esta forma de comunicación se derivan dos destrezas o habilidades lingüísticas: la **comprensión lectora**, materia de nuestro texto, y la **expresión escrita**.

Cuadro 1.1: Algunas ventajas y desventajas de la comunicación oral y escrita.

Comunicación	Ventajas	Desventajas
Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Es más rápida. • Existe retroalimentación. • Proporciona mayor cantidad de información en menos tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un elevado potencial de distorsión. • El riesgo de interpretación personal es mayor.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un registro de la comunicación permanente, tangible y verificable. • El contenido del mensaje es más riguroso y preciso, lógico y claro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consume más tiempo. • Carece de retroalimentación inmediata. • No existe seguridad de la recepción ni de la interpretación.

Fuente: <http://www.cca.org.mx/>

La efectividad de la comunicación depende de su claridad, precisión y bidireccionalidad, así como de nuestra capacidad de evitar cualquier confusión en el lenguaje organizando nuestros pensamientos, siendo específicos, abordando los hechos más resaltantes y conociendo el tema de la comunicación.

b. La comunicación no verbal

De acuerdo al portal <https://www.mheducation.es/> de McGraw Hill, la comunicación no verbal es *“el lenguaje complementario al de las palabras, formado por los gestos, las posturas, las miradas... que utilizamos-consciente o inconscientemente-para expresar estados de ánimo o sentimientos de manera habitual”*.

Según el portal <http://www.cca.org.mx/> del Tecnológico de Monterrey, *“la comunicación no verbal incluye expresiones faciales,*

tono de voz, patrones de contacto, movimientos, diferencias culturales, etc. En la comunicación no verbal se incluyen tanto las acciones que se realizan como las que dejan de realizarse. Así, un apretón de manos fuerte, o llegar tarde todos los días al trabajo son también comunicación”.

c. La comunicación gráfica

Es aquella donde se utiliza imágenes para transmitir un mensaje y es un complemento para la comunicación verbal. Para lograr una comunicación más efectiva, resulta de importancia combinar ilustraciones, fotografías, pinturas y similares con palabras (<http://www.cca.org.mx/>).

1.4. La lectura y la comunicación

Lectura y comunicación están fuertemente relacionadas. La relación entre ambas queda patente en el análisis del proceso comunicativo y el proceso lector. Según Carvajal (2019) en este ejercicio, será muy importante que recordemos que la lectura es un proceso informativo, pero también de comunicación social. De esta manera, es oportuno comparar y relacionar los elementos básicos que conforman los modelos de comunicación, con los elementos de la comprensión lectora. Así, identificaremos al autor del texto que leemos con el emisor; al texto leído o contenido de la obra, con el mensaje; al lector con el receptor del mensaje; al canal con el documento que leemos, ya sea en papel o en medios virtuales; al contexto con las circunstancias que rodean a los hechos que leemos en el texto. Finalmente, reconoceremos que, sin el manejo de un código compartido entre autor y lector, no será posible la lectura.

Al respecto, Carvajal puntualiza:

“El estudio del autor hará la lectura y la comprensión lectora mucho más productiva. Comprender al autor ya

es un paso para comprender el mensaje.

Tener una explicación, un entendimiento del tema permitirá al lector asimilar el mensaje emitido por el autor. Así se logrará una verdadera comprensión lectora.

Poseer, por parte del sujeto lector, una teoría del documento escrito también es necesaria.

El lector al comprender qué tipo de documento manipula y en qué tipo de documento viene la información podrá darles a sus objetivos de lectura una mejor posición, un mejor entendimiento.”
(<https://www.lizardo-carvajal.com/>).

A continuación, abordaremos aspectos teóricos de la lectura que nos ayudarán a comprender mejor la naturaleza de ésta.

1.5. ¿Qué es la lectura?

Parece lo más adecuado comenzar este apartado delimitando y definiendo los conceptos de *lectura* y *leer*, ambos muy amplios y continuamente empleados en nuestras interacciones lingüísticas diarias. La lectura y el acto de leer forman una parte tan importante de nuestras vidas, que los damos por sentado. No reparamos en lo que implican estos conceptos. Sin embargo, si consultamos el Diccionario de la Real Academia Española (2020), encontraremos varias acepciones para la palabra “lectura”. Nos quedaremos con las tres primeras por ser las más relacionadas al tema del presente texto:

1. *f. Acción de leer.*
2. *f. Obra o cosa leída.*
3. *f. Interpretación del sentido de un texto.*

Las dos primeras apuntan al proceso y al producto. La tercera introduce un componente muy significativo: la interpretación del texto,

lo que podemos relacionar con su comprensión. Además, para lograr la interpretación de una unidad textual, y en el mismo sentido de la tercera acepción del Diccionario de la Real Academia Española DRAE, es importante tener presente que leer implica atravesar por un proceso que involucra diferentes capacidades físicas y cognitivas:

La lectura es un proceso mental y visual. En este proceso se deduce el significado de un texto, se interpreta su contenido, se comprende el mensaje, se realizan inferencias y cuestionamientos (Concepto.de, 2020).

Como vemos, resulta claro que la lectura está indisolublemente ligada a la comprensión, sin la cual no será posible la aprehensión, la internalización, el aprendizaje de ningún contenido. Y, por ende, no habrá desarrollo intelectual.

Continuando con el análisis del concepto, es igualmente interesante analizar la cuarta y la séptima acepción que nos proporciona el DRAE:

4. *f. Variante de una o más palabras de un texto.*

7. *f. Cultura o conocimientos de una persona. U. m. en pl.*

Estas dos acepciones enfatizan, aún más, el componente interpretativo de la lectura, el mismo que no está libre de subjetividad e individualidad.

Podemos constatar, entonces, que el concepto de lectura es más complejo de lo que a simple vista parece. De hecho, podríamos dedicar innumerables páginas a reseñar lo que diferentes estudiosos y teóricos han concluido sobre la lectura y el acto de leer. Pero éste no es el objetivo central del presente texto.

1.6. ¿Qué es leer?

El mismo diccionario de la RAE (2020), proporciona la definición y la etimología de leer: Del lat. *legĕre*.

1. *tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.*
2. *tr. Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica.*
3. *tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo.*

En este caso, hemos registrado las tres primeras acepciones, en las cuales se vuelve a resaltar que leer no solamente implica pasar la vista por un conjunto de signos basados en la convención y las normas, sino que debería significar necesariamente comprender, o decodificar en el más amplio y puro sentido de la palabra, tal y como también lo sugiere la siguiente definición:

“Leer es situarnos frente a un texto escrito y decodificar el mensaje que nos quiere transmitir el autor”.
(Concepto.de, 2020).

En las siguientes definiciones de leer, además de enfatizarse en la comprensión de lo leído, se hace referencia a la experiencia de vida y la capacidad de razonamiento de las personas que involucra el proceso de la lectura. El concepto va pues, enriqueciéndose.

Así, la Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía (2012), en su revista digital *“Temas para la Educación”*, señala que para Fons (2006), leer es el proceso mediante el cual se llega a comprender el texto escrito, mientras que para instituciones tales como el proyecto OCDE/PISA (2006) la lectura se puede definir como la capacidad de comprender y reflexionar sobre un texto a partir del razonamiento y la experiencia personal: *“... De éstas dos definiciones extraemos que la lectura se entiende como actividad cognitiva compleja que no puede ser asimilada a una simple traducción de un código”* (Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía, 2012).

En este sentido, frecuentemente constatamos que, un número importante de estudiantes, no logra realizar una lectura provechosa. El

origen de ello, podría estar en la adquisición, deficiente, de la destreza lectora en los primeros años de escolarización. Lamentablemente, es común que en las escuelas se privilegie la capacidad de establecer correspondencias entre los sonidos y grafemas, lo que desde el inicio sienta bases débiles en los educandos en el campo de la comprensión lectora, pues ésta no recibe la atención que reclama. Así, resulta también importante tener en cuenta que, si bien leer puede tener varios significados, en el sentido más amplio significa interpretar y comprender un mensaje escrito, pero ocurre que “... *sin embargo, cuando un niño de 5 años aprende y aplica la correspondencia entre las letras y los sonidos, decimos que ya sabe leer. Por tanto, leer también se refiere a **decodificar** lo que pone en una serie de signos gráficos, aunque no lleguemos a comprenderlo. Por ejemplo, fraolidu cor palinta también sería leer, pero... ¿has elaborado algún mensaje en tu cerebro?*” (Silva, 2019).



Figura 1.1: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC-ND.

Asimismo, no olvidemos que, cuando se trata de discernir entre lo que significan realmente “leer” y “lectura”, o lo que deberían idealmente

significar, hay muchos aspectos que se debe tomar en cuenta partiendo de la complejidad que involucran estos conceptos y realidades. Por este motivo, es importante lograr el perfecto equilibrio entre todos los elementos implicados, sin descuidar ninguno de ellos:

Leer y lectura, verbo y sustantivo, en la dimensión conceptual o en la fenomenológica, pueden entenderse de una manera simplificada o compleja, no sin consecuencias. Universalizar concepciones sobre la lectura, basadas en el acto de decodificación y comprensión, implica reducirla a un solo aspecto y soslayar su complejidad, pues al sustraerla de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos, no se favorece el análisis cabal que fundamente y explique el fenómeno y con ello, se limita la construcción o innovación de conocimiento al respecto. (Ramírez E., 2009).

Siguiendo esta perspectiva, Ramírez (2009) citando a Paulo Freire, tipifica la lectura “... como un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto e igualmente el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica”. En su ensayo *La importancia del acto de leer*, el filósofo y pedagogo brasileño realiza un análisis crítico del tema, sosteniendo que el acto de leer no concluye ni se agota en la mera decodificación de los signos escritos, “... pues hay un más acá y un más allá: un continuo que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo.” (Ramírez, 2009).

Por su parte Sole (1998), sostiene que “... leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta; satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (Sole, 1998:17).

Para esta autora, de ello se desprenden tres consecuencias: 1. El lector debe ser activo en el análisis de sus textos; 2. Siempre deberá existir un

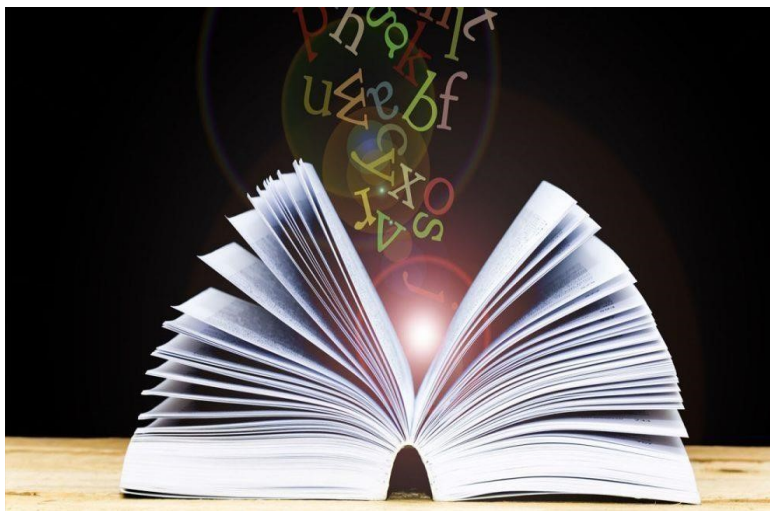


Figura 1.2: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-SA-NC.

objetivo para guiar la lectura; 3. La interpretación que un lector hace de su texto, depende de los objetivos de lectura que se haya planteado. Así pues, en resumidas cuentas, para Sole (1998), el significado del texto es construido por el lector.

Finalmente, recogemos las ideas de Cassany sobre la relación entre leer y comprender:

Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. (Ramírez E., 2009).

Y añadiríamos: tomando en cuenta nuestra experiencia de vida e individualidad.

1.7. Algunos apuntes sobre la historia de la lectura

Como lo sostiene Chomsky (1957), el hombre nace con la capacidad del lenguaje programada en su cerebro. Es decir, adquiere el lenguaje sin necesidad de que alguien se lo enseñe. Sin embargo, no sucede lo mismo con la lectoescritura, pues nuestro cerebro no evolucionó para ser capaces de leer y escribir, para ello, es necesario recibir instrucción especial, que alguien nos enseñe. Es lo que denominamos alfabetización, un logro humano relativamente reciente, pero que ha pasado a convertirse en uno de los principales derechos humanos.

Lebrero & Fernández (2015), nos recuerdan que la escritura, indefectiblemente ligada con la lectura, apareció apenas hace aproximadamente cinco mil años en China y Mesopotamia. Cada civilización antigua, tuvo su propia y particular forma de representar el lenguaje.

Así, tenemos los pictogramas mesopotámicos, los jeroglíficos egipcios, los ideogramas chinos, la escritura silábica y el alfabeto fonético. Los chinos y egipcios representaban el significado lingüístico con signos de cierto grado de abstracción. En tanto, otros pueblos representaron los sonidos del habla, o incluso las sílabas, mediante signos gráficos. Fueron los fenicios y los griegos quienes inventaron el sistema alfabético, es decir, la representación de los sonidos del habla, tanto consonánticos como vocálicos, mediante signos gráficos o grafemas. Este logró se dio apenas hace dos mil quinientos años. La forma actual de las letras que utilizamos diariamente, es una adaptación realizada por los escribas fenicios y griegos de los jeroglíficos egipcios, los cuales más adelante fueron modificados por los romanos. De la escritura se pasa a la lectura, cuya historia nos ocupa en este apartado.

En su obra *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Cavallo y Chartier (2001), junto a varios otros reconocidos autores, analizan el devenir histórico y los cambios experimentados por la lectura a lo largo de más de 20 siglos.

Hemos creído conveniente presentar un brevísimo resumen de los principales hitos en el desarrollo de la lectura y el libro según estos

autores, que se han convertido en un clásico en la materia. Comenzaremos diciendo, que estos estudiosos sostienen que es fundamental distinguir dos ideas esenciales:

La primera es que la lectura no está previamente inscrita en el texto, sin distancia pensable entre el sentido asignado a este último (por su autor, su editor, la crítica, la tradición, etc.) y el uso o la interpretación que cabe hacer por parte de sus lectores. La segunda reconoce que un texto no existe más que porque existe un lector para conferirle significado (Cavallo y Chartier, 2001:15).

A. La lectura en la civilización griega

Los mencionados autores, consideran que la historia de la lectura en el occidente comienza con la invención de la lectura silenciosa en la Grecia clásica y llega hasta la lectura en soporte electrónico o virtual que conocemos hoy y que está cobrando cada vez mayor importancia en la actualidad. (Cavallo y Chartier, 2001).

En la Grecia clásica, se asumía que la función de la escritura era fijar los textos para después recuperarlos, es decir, conservarlos. Así, podemos encontrar testimonios antiguos sobre obras poéticas o científico-filosóficas que se conservaban en los templos y eran dedicadas a éstos, al igual que las llamadas phregis: “*el “sello” del autor destinado a garantizar la autenticidad textual de la obra, que sólo se justifica, por ende, en la perspectiva de un libro destinado a conservar, más que a hacer que cobre resonancia el texto escrito*” (ibid., 2001:23).

Es recién a fines del Siglo V A.C. cuando se comienza a diferenciar los libros destinados únicamente a conservar y fijar los textos, de los libros que tenían como principal propósito la lectura. Existen pruebas pictográficas en vasijas áticas que reflejan y documentan, mediante escenas cotidianas, el cambio que experimentaron los libros que eran dedicados a fines educativos exclusivamente, y su transición a libros para

la lectura verdadera y propia. Así, en las citadas vasijas aparecen hombres y mujeres leyendo.

Aunque la modalidad de la lectura en alta voz fue la más popular en la Antigüedad clásica, también hay testimonios, desde épocas muy antiguas, de la existencia de una lectura silenciosa. Probablemente, ambas prácticas se daban simultáneamente de acuerdo a la situación de lectura:

Los primeros testimonios de Eurípides y de Aristófanes referentes a una lectura silenciosa se remontan a finales del siglo V A.C. y se refieren a objetos diversos del libro (un mensaje en una tablilla y una respuesta de un oráculo)... pero cabe preguntarse si en aquella misma época, en determinadas situaciones, no se llevaba a cabo asimismo una lectura silenciosa del libro. (Cavallo y Chartier, 2001:24).

Silenciosa o en voz alta, en libros u objetos parecidos, lo cierto es que la lectura comenzó a ser una práctica relativamente extendida en tan antiguas épocas, con diversas funciones y competencias. En este sentido, aparecen las primeras colecciones de libros. Se trata de colecciones privadas de tipo profesional. Famosas son, por ejemplo, las colecciones de Eurípides y de Aristóteles.

Cabe mencionar que, en la época helenística, aunque existían algunas formas de oralidad, el libro ya había adquirido un papel fundamental, especialmente en la literatura, la cual comenzó a depender totalmente de la escritura y del libro, “... a esos instrumentos se les confiaba la composición, circulación y conservación de las obras”. (Cavallo y Chartier, 2001:27).

Por otro lado, la filología alejandrina es responsable de la concepción de que un texto debía ser escrito y de que el libro era el instrumento para conservar los textos. Un gran ejemplo de ello fue la biblioteca de Alejandría, que fue una biblioteca “universal”, porque en ella se conservaban libros de todo el mundo conocido y de todos los tiempos, y “racional”, porque los libros se ordenaban y clasificaban por autor, obra y contenido.

Se cree que la lectura estaba reservada al público capacitado para practicarla. Todavía se conservan algunos rollos greco-egipcios conteniendo mayormente textos de la edad clásica.

Luego, en la época helenística se popularizan los manuales técnicos, “... como textos de crítica filológica y literaria, o tratados de uso meramente práctico (táctica militar, agricultura)” (Cavallo y Chartier, 2001:29).

Como dato curioso, en la Grecia clásica la lectura era considerada un arte sin el cual la escritura no era más que una serie de garabatos sobre los papiros que resultaban incomprensibles. Se creía que toda lectura debía conllevar una interpretación tanto oral, como gestual, que expresara con exactitud el género y la intención del autor. De esta manera, “... la teoría de la lectura derivaba de la *actio oratoria*, ligada a su vez a la *praxis teatral*”. (ibid., 2001:31).

B. La lectura en la civilización romana

La historia de la lectura en el mundo occidental, continúa en la civilización romana.

Roma adoptó la estructura física del volumen literario de los griegos. También continuó con algunas prácticas de lectura aprendidas de Grecia durante el siglo II a.C. En épocas anteriores, la cultura escrita en Roma estaba reservada sobre todo a los sacerdotes. La mayor parte de libros eran los anales máximos compilados por pontífices.

En los siglos III y II a.C. los libros se hacen más populares en la sociedad romana. Sin embargo, éstos eran mayormente libros griegos. En un primer momento, solamente las clases altas practicaban la lectura como algo totalmente privado. Más adelante, en la época imperial, se evidencia un cambio en las prácticas de lectura, debido a la creciente difusión de la cultura. “*El mundo en adelante grecorromano -si bien con distinciones entre una época y otra, entre el centro y las provincias, entre región y región, y dentro de una misma región, entre la ciudad y el campo, y entre una ciudad y otra- fue un mundo de amplia circulación de la cultura escrita*” (Cavallo y Chartier, 2001:32).

Producto de este aumento de las prácticas de la lectura en Roma, se apreciaba una demanda cada vez mayor de libros, lo que finalmente se traduce en la aparición del códice, una especie de libro derivado del rollo, al cual comienza a sustituir a partir del siglo II d.C. El códice se convierte en el libro preferido de los lectores cristianos por sus escritos.

C. La lectura en la Edad Media

En la Edad Media el códice es el principal instrumento para la lectura. La enseñanza pública y privada de la lectura y la escritura se mantuvo durante toda la Edad Media. Todavía se conservan recintos de lectura y bibliotecas privadas.

En cuanto a las modalidades de lectura, en la Alta Edad Media se observa el cambio de la lectura en voz alta, a una lectura silenciosa o murmurada.

Los libros eran leídos con fines religiosos. Se daba una lectura meditada, profunda, incluso memorística. Las lecturas que se realizaban en recintos religiosos comunitarios, exigían bajar el tono de voz, por el ambiente de recogimiento que se apreciaba en ellos. Se puede afirmar que el libro cambió su función y también su significado (Cavallo y Chartier, op. cit.).

Entre finales del siglo XI y el siglo XIV, se observa un resurgimiento de las ciudades, las escuelas y, por ende, los libros. Se tuvo como principal objetivo difundir más la cultura básica, aumentar la producción escrita a todo nivel y ampliar el uso de los libros. La apariencia de los libros cambió en este periodo. Comenzó a fraccionarse el texto en columnas y secuencias para facilitar la lectura. El libro es ya un instrumento para el trabajo intelectual.

En cuanto a las bibliotecas, se aprecia también un cambio en su modelo. Ya no se concentran en la acumulación patrimonial, sino en la propia lectura, instaurándose en el siglo XIII el catálogo como herramienta de consulta para indicar la ubicación y disposición de los libros en la biblioteca y también el *memoriale*, que era una ficha para registrar libros que se tomaba en préstamo.

D. La lectura en los umbrales de la Edad Moderna

Hacia el inicio de la Edad Moderna, la lectura escolástica-universitaria se complementa con otros modelos de lectura. Surgen los libros en lengua vulgar, escritos por el mismo lector-consumidor. El libro en lenguas vernáculas se populariza sobre todo entre la burguesía conformada por mercaderes y artesanos educados pero que no conocían la lengua latina. Otro modelo de lectura que se encuentra en esta época es el modelo cortesano, es decir de los aristócratas europeos eruditos y muy cultos.

Surgen magníficas bibliotecas señoriales con colecciones de libros de contenido un poco diferente al religioso, pues estaba formado más bien por:

“... obras en lenguas vernáculas que cantaban hecho de armas y de amores, contaban relatos más o menos fantásticos, y “divulgaban” textos capitales de la tradición clásica; y constituido, en su parte latina, también por lecturas devocionales, biblias, libros de horas y breviarios. El Humanismo irrumpió en aquellas bibliotecas del siglo XV con sus libros de autores clásicos griegos y latinos, que fueron a colocarse junto a los modernos y a los libros de esparcimiento y devoción” (Cavallo y Chartier, 2001: 43).

Entre los siglos XVI y XIX, la lectura en el mundo occidental se relaciona con la alfabetización, las diferentes religiones y la industrialización. Sin embargo, estos procesos no se dan de manera homogénea en Europa, lo cual redundo en grandes diferencias entre los países que se alfabetizaron tempranamente y los que demoraron más en este proceso, entre los países católicos y aquellos en los que se dio la Reforma y, naturalmente, entre las regiones económicamente más desarrolladas y las más tradicionales. En países como Italia, España, Portugal y Francia, la Iglesia y los Estados censuraron ciertas lecturas por considerarlas peligrosas para la autoridad católica y para las monarquías absolutas. La situación es diferente en Alemania, donde en el siglo XVII,

se da una “revolución de la lectura” que contribuye grandemente a la difusión de la Ilustración y a la creación de un nuevo espacio público. En Inglaterra, cambian las prácticas de lectura tradicionales. Surgen nuevos tipos de lectores y nuevos mercados editoriales bajo el influjo de la revolución industrial.

E. Las “revoluciones de la lectura”

La primera transformación o “revolución” de la lectura en la Edad Moderna fue meramente técnica: desde mediados del siglo XV, cambian con la invención de la imprenta, las formas de reproducción de los textos y de elaboración de los libros. Gracias a la imprenta, los manuscritos dejaron de ser los únicos recursos para multiplicar y hacer circular los textos. Sin embargo, el libro conserva su esencia.

La segunda “revolución de la lectura” de la Edad Moderna, se da antes de la industrialización de la fabricación de lo impreso. En la segunda mitad del siglo XVIII, se distingue la lectura “intensiva” de la “extensiva”. Se incrementa la producción bibliográfica, la cual llega a cuatriplicarse hacia 1780, se multiplican velozmente los periódicos, se abaratan los costos de los libros debido a reproducciones fraudulentas, surgen sociedades de lectura y bibliotecas circulantes, entre otros.

La tercera revolución de la lectura desde la Edad Media, se sitúa en nuestros días, con la transmisión electrónica de los textos y las nuevas maneras de leer que han surgido. La lectura en una pantalla no es igual a la lectura de un libro. La noción de contexto se ha visto modificada. Del mismo modo, se ha redefinido la materialidad de las obras, puesto que se ha roto el vínculo físico que había entre el libro y el texto que contenía. Los ficheros electrónicos, repertorios, hipervínculos y palabras clave propios de las prácticas de lectura actuales, hacen posible el rápido acceso a la información. Por otro lado, se ha trasladado el dominio sobre la presentación del texto al lector.

Mucho queda aún por hablar sobre la historia de la lectura, pero nuestra intención ha sido fundamentalmente proporcionar un panorama general sobre el tema.

1.8. Tipos de lectura

En su obra *Enseñar Lengua*, Cassany (1998), siguiendo a Ronald White, presenta los tipos de lectura. Éstos se rigen según los **objetivos** de la lectura y la **velocidad**, y son: lectura extensiva, lectura intensiva, lectura rápida, lectura superficial y lectura involuntaria. El lector empleará cada uno de estos tipos de lectura según el texto que esté leyendo, según las circunstancias y los objetivos de lectura que se haya planteado. Desde el punto de vista de la **velocidad** lectora, la lectura se clasificaría en: integral (selectiva y mediana) y selectiva (atenta y vistazo), existiendo en la primera una mejor comprensión en detrimento de la rapidez, mientras que en la segunda se daría el caso opuesto. Cassany presenta, asimismo, una oposición entre lectura intensiva y lectura extensiva desarrollada a partir de la obra de Munby (1986) y Ribé y Dejuan (1984): La lectura **intensiva** se caracteriza por textos cortos, por su idoneidad para ser explotada en el aula, por el énfasis en el entrenamiento de las microhabilidades y en diversos tipos de comprensión. Este es el tipo de lectura más comúnmente incluido en los textos. Por otro lado, la lectura **extensiva** se caracteriza por textos largos, mayor naturalidad puesto que se da fuera del entorno formal del aula, hace énfasis en el placer de leer y los hábitos de lectura, supone una comprensión global y se encuentra relacionada con las bibliotecas antes que con las aulas.

1.9. Importancia de la lectura y el hábito de leer

Leer es importante. No cabe duda de ello. Es importante por muchas razones: porque permite un mejor desarrollo cognitivo, porque incrementa la cultura de los individuos, porque es la herramienta para la construcción del conocimiento, porque enriquece al ser humano en múltiples aspectos, porque amplía la visión del mundo, porque mejora la producción escrita, porque proporciona goce estético, y así podríamos continuar con la lista de motivos por los cuales leer es importante.

Son muchos los autores que han reflexionado sobre este tema. Harold Bloom (2000:7) se expresa al respecto.

“Para mí, la lectura es una praxis personal, más que una empresa educativa. [...] Leemos de manera personal por razones variadas, la mayoría de ellas familiares: porque no podemos conocer a fondo a toda la gente que quisiéramos; porque necesitamos conocernos mejor; porque sentimos necesidad de conocer cómo somos, cómo son los demás y cómo son las cosas. Leer para desarrollar la propia personalidad, leer como fuente de sabiduría, leer para aprender a pensar, a reflexionar para hallar aquello único que se comparte con personajes, con historias y sentimientos en ocasiones muy lejanos en el espacio y en el tiempo. Leer, en fin, por el simple y egoísta placer de la lectura”.

Más adelante, Bloom (op. cit.) opina sobre otra de las razones de la importancia de la lectura: *“Entre otras cosas, la lectura sirve para prepararnos para el cambio, y lamentablemente el cambio último es universal”* (p.12). Por otro lado, Cassany (1998) se manifiesta sobre el potencial de la lectura para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo: *“La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento”* (Cassany, 1998:93).

En relación con este tema, cabe decir que la realidad de la comprensión lectora es frecuentemente diferente, pues los alumnos, desde los primeros años de escolarización, no aprenden a leer de manera óptima, lo que, más adelante se refleja negativamente en el desempeño académico, tanto en la escuela secundaria, como en los estudios universitarios. Nuestro país, no es el único en el que se presenta esta situación, pero sí es de aquellos países donde la gravedad del problema es mayor. Mortimer y Adler (1996) reflexionan sobre este tema en la realidad norteamericana,

concretamente, en Estados Unidos. Los autores traen a colación un artículo del profesor James Mursell (1939) titulado «*El fracaso escolar*» argumentando que, a pesar de las décadas transcurridas, la actualidad del artículo es evidente, porque el problema de la destreza lectora y de la comprensión no ha cambiado en ese país.

*“¿Aprenden los alumnos a leer en su lengua materna eficazmente en el colegio? Sí y no. En líneas generales, se enseña y se aprende a leer de forma eficaz hasta quinto y sexto grados. Hasta ese nivel se observa un progreso global y constante, pero a continuación la curva desciende hasta llegar a un punto muerto, y no podemos atribuirlo a que una persona alcance el límite natural de rendimiento cuando llega a sexto grado... Tampoco significa que la mayoría de los alumnos de sexto grado sepan leer suficientemente bien a todos los efectos prácticos. Hay muchos alumnos con un rendimiento bajo en la enseñanza media debido simplemente a su incapacidad para encontrarle sentido a una página impresa. **Pueden mejorar, tienen que mejorar, pero no ocurre así.** Al finalizar la enseñanza media, el alumno normal y corriente ha realizado numerosas lecturas, y si ingresa en la universidad tendrá que continuar con ellas, pero es probable que como lector sea incompetente... Tal alumno es capaz de comprender un relato sencillo, por ejemplo, y de disfrutar con su lectura, pero si se ve ante una exposición escrita densa, una argumentación cuidadosa y económicamente planteada, o un texto que requiere atenta reflexión, se siente perdido. Se ha demostrado, por ejemplo, la increíble ineptitud del alumno medio a la hora de señalar la idea central de un texto concreto o los niveles de énfasis y subordinación de una argumentación o exposición. A todos los efectos,*

sigue actuando como un lector de sexto grado cuando ya ha superado varios cursos en la enseñanza media.”
(Mortimer J. Adler & van Doren, C. 1996:6).

Por su parte, en su libro *Importancia de la Lectura*, Lasso (2004) analiza las prácticas lectoras en México. El autor comunica que, a pesar de tener uno de los sistemas educativos más grandes del mundo y varios millones de estudiantes, el número de lectores habituales en México es una cifra muy reducida. Y tan grande sistema educativo, que debiera sustentar ampliamente el mercado del libro mexicano, no lo hace, porque las personas que utilizan libros cotidianamente, como profesores o alumnos, no son demandantes o consumidores habituales de libros. Continúa Lasso:

“La mayoría de ellos, inclusive los de educación superior, profesores y estudiantes -en el mejor de los casos- se limitan a consultar sus libros de texto, leen por obligación, o sea que leen mal, sin comprender cabalmente y no obstante su alta escolaridad, no han adquirido el hábito y descubierto el placer de la lectura. En consecuencia, no conocen una de las principales aportaciones de la lectura: abrir nuevos horizontes.”
(Lasso, 2004:7).

Es conocido que, las deficiencias en la destreza lectora y los malos, o a menudo inexistentes, hábitos de lectura, tienen consecuencias en otros ámbitos del desempeño estudiantil, por ejemplo, en la capacidad de producir textos. Ambas habilidades se encuentran muy ligadas entre sí. Como explican Mortimer J. Adler citados por Lasso (2004): *“Dudo de que cualquier persona que no sepa leer bien sea capaz de escribir bien [...] [Frecuentemente] nos encontramos con personas que [...] no saben escribir porque nunca leen”*.

También Cassany se refiere a la menor o mayor competencia de los lectores. Para este académico, un lector competente es aquél que adapta

su lectura a las diversas situaciones y para ello emplea una serie de microhabilidades siempre en relación con el objetivo de su lectura. *“El lector experto controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura”* (Cassany, 1998: 202).

Colomer y Camps (1991) citados por Cassany (1998), se ocupan igualmente de los lectores expertos y los aprendices de lector. Según ellos, los lectores expertos comprenden mejor el texto y saben distinguir entre la mayor o menor relevancia de la información integrándola jerárquicamente. Por el contrario, los aprendices de lector, dicen estos autores, procesan la información de modo lineal y ciego, fallando en diferenciar lo importante de los detalles superficiales y atribuyendo mayor peso a éstos últimos.

Es pues, imprescindible, mejorar la destreza y la comprensión lectoras. En el siguiente capítulo, abordaremos algunos conceptos necesarios sobre el tema, asumiendo que, cuando se trata de mejorar la comprensión lectora, la metacognición, es decir, el desarrollo de la conciencia y control sobre nuestros procesos de aprendizaje y pensamiento, tiene un papel importante que desempeñar.

CAPÍTULO 2

LA COMPRENSIÓN LECTORA

2.1. Las habilidades lingüísticas

Creemos que todo alumno que aprenda una lengua en entornos formales, debe estar familiarizado con el concepto de habilidades lingüísticas.

Las habilidades lingüísticas, también conocidas como destrezas lingüísticas, se derivan de la comunicación audio-oral y escrita. Se dividen en habilidades productivas y habilidades receptivas y son cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.

“Con la expresión destrezas lingüísticas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más

recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisociable la expresión y la audición” (Instituto Cervantes, 2020).

La comprensión lectora constituye, entonces, una destreza o habilidad lingüística (o una macrohabilidad, como también se conoce a éstas). Ahora bien, la división entre habilidades lingüísticas, si bien esclarecedora y didáctica, es artificial, porque resulta evidente que, en la lengua, las habilidades encuentran su realización simultáneamente en la comunicación diaria y se encuentran estrechamente relacionadas la una con la otra. Por ejemplo, si una persona presenta deficiencias en la comprensión lectora, seguramente carecerá también de solvencia en la producción escrita, pues, como ya se dijo, ambas habilidades están acopladas. Por ello, los malos, o nulos, hábitos de lectura, tienen consecuencias en otros ámbitos del desempeño estudiantil, por ejemplo, en la capacidad de producir textos de diversa índole en la universidad.

Otra importante conexión entre habilidades lingüísticas se registra entre la lectura y las habilidades fonológicas:

“Concretamente, en la investigación de los últimos años se ha subrayado la estrecha relación entre lectura y habilidades fonológicas, hasta el punto de que actualmente se cree que el elemento clave que explica las posibles dificultades en el inicio del aprendizaje de la lectura es una deficiencia en el plano fonológico (Morais, 1994). En efecto, la conciencia fonológica juega un importante papel tanto en la adquisición como en el desarrollo de la lectura, de manera que es una variable relevante para predecir la efectividad en todas las dimensiones de la lectura: exactitud, comprensión y

velocidad” (Mata, F. S., Ortega, J. L. G., & Mieres, C. G. 2007:154).

2.2. Niveles de comprensión lectora

García Madruga, Cordero, Luque y Santamaría (1995) citados por Mata F. S. y sus colaboradores (2007:158), analizan las variables lectoras que definen el concepto de “comprensión lectora”:

“El conocimiento literal hace referencia al proceso de obtener la información incluida explícitamente en el texto. El desarrollo de la memoria y un buen nivel de decodificación pueden favorecer este tipo de conocimiento. El conocimiento inferencial se refiere al proceso de obtener la información contenida implícitamente en el texto. En este proceso incide la intuición y la experiencia personal del lector. Una clase particular de inferencia es la que los lectores expertos suelen hacer; al encontrarse con palabras nuevas. En este caso, utilizan pistas o claves contextuales, algunas de las cuales son externas a la palabra cuyo significado se desconoce y otras son proporcionadas por los morfemas de la palabra (como prefijos y sufijos). La comprensión lectora global hace referencia al proceso de captar el contenido de un texto, en su sentido más amplio. Implica, por tanto, el conocimiento de las palabras y de su significado, de los conceptos, de sus relaciones, de las reglas para su utilización, así como el conocimiento general acerca del mundo. Lo que el sujeto recuerda de un texto no es su significado literal, sino la esencia semántica del mismo”.

En relación al tema, Cervantes y sus colaboradores (2017) resaltan los niveles de comprensión descritos por Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), los cuales son:

1. Nivel de comprensión literal: Este nivel implica:

- a. El reconocimiento de frases y palabras clave del texto.
- b. La captación del texto sin necesidad de que exista una participación muy activa de la capacidad cognoscitiva e intelectual del que lo lee,
- c. La reconstrucción no mecánica del texto.
- d. El reconocimiento de la estructura que le sirve de base.

Aquí se da la lectura literal en un nivel primario, la cual está centrada en las ideas y la información explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. Este reconocimiento permite identificar ideas principales (por ejemplo, la idea más importante de un párrafo o del texto completo), identificar secuencias, es decir lo relativo al orden de las acciones, comparar tiempos y lugares, reconocer caracteres, establecer relaciones de causa y efecto. A este nivel corresponde, asimismo, la lectura literal en profundidad. Esta lectura ahonda en la comprensión del texto, permitiendo el reconocimiento de las sucesiones de ideas y del tema principal.

2. Nivel de comprensión inferencial: Este segundo nivel implica:

- a. El escudriñamiento y la explicación de redes de relaciones y asociaciones de significados, gracias a los cuales el lector puede leer entre líneas hacer presuposiciones o deducciones.
- b. La búsqueda de relaciones que están más allá de lo que se ha leído.
- c. La explicación más amplia del texto, agregando informaciones y experiencias previas.
- d. La relación de la lectura con los conocimientos previos, y la formulación, a partir de ello, de nuevas ideas o hipótesis.

- e. la elaboración de conclusiones como objetivo final.
- f. Un alto grado de abstracción, lo que lo hace más difícil y menos practicado.
- g. El favorecimiento de las relaciones con otros campos del saber humano y la integración de los conocimientos propios y adquiridos en un todo.

El nivel de comprensión inferencial podría llevar al lector a deducir detalles que pudieron ser incluidos en el texto para que resulte más interesante, convincente, informativo. Asimismo, puede favorecer en el lector inferencias sobre ideas principales que no se incluyeron explícitamente, o posibles consecuencias si el texto hubiera tenido un diferente final, o relaciones de causa y efecto, o formulaciones de conjeturas sobre el texto y sus características. Finalmente, en el nivel de comprensión inferencial, se espera que el lector haga predicciones sobre una lectura inconclusa, y que interprete el lenguaje figurativo del texto para llegar a su significado literal.

3. Nivel de comprensión crítico: Este nivel implica:

- a. La emisión de juicios valorativos sobre el texto leído, adoptando una posición a favor o en contra, pero sobre la base de la argumentación.
- b. Un carácter evaluativo de la lectura crítica. En ello juegan un rol importante la formación, el criterio y los conocimientos previos del lector.

El nivel de comprensión crítico, es considerado **el nivel ideal**. Los juicios que el lector emite pueden ser de realidad o fantasía, de adecuación y validez, de apropiación, de rechazo o de aceptación. (Cervantes Castro, R.; Pérez Salas, J. A. y Alanís Cortina, M.D., 2017).

La OCDE, señala que la comprensión lectora *“Es un proceso más complejo que el de identificar las palabras y sus significados: es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado*

de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo”, en este sentido, “La formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado” (OCDE, 2009).



Figura 2.1: Fuente: Cecilia Rodríguez Ruiz, Portal www.educayaprende.com.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA



Comprensión Literal

Pistas para formular preguntas literales

- | | |
|------------------|--------------------|
| ¿Qué...? | ¿Con quién...? |
| ¿Quién...? | ¿Para qué...? |
| ¿Dónde...? | ¿Cuándo...? |
| ¿Quiénes son...? | ¿Cuál es...? |
| ¿Cómo es...? | ¿Cómo se llama...? |



Comprensión Inferencial

Pistas para formular preguntas Inferenciales

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| ¿Qué pasará antes de...? | ¿Qué diferencias...? |
| ¿Qué significa...? | ¿Qué semejanzas...? |
| ¿Por qué...? | ¿A qué se refiere cuando...? |
| ¿Cómo podrías...? | ¿Cuál es el motivo...? |
| ¿Qué otro título...? | ¿Qué relación habrá...? |
| ¿Cuál es...? | ¿Qué inclusiones...? |
| | ¿Qué crees...? |



Comprensión Crítica

Pistas para formular preguntas Críticas

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| ¿Crees que es...? | ¿Cómo debería ser...? |
| ¿Qué opinas...? | ¿Qué crees...? |
| ¿Cómo crees que...? | ¿Qué te parece...? |
| ¿Cómo podrías calificar...? | ¿Cómo calificarías...? |
| ¿Qué hubieras hecho...? | ¿Qué piensas de...? |
| ¿Cómo te parece...? | |



materialeseducativos.net

2.3. Los tipos de textos

Los textos se clasifican de diferentes maneras, de acuerdo a distintos y diversos criterios. Así, existen varias tipologías textuales y el tema continúa siendo controversial. Para el presente texto, haremos un breve resumen de las principales tipologías textuales.

Simón Pérez, (2006) hace una exposición de las tipologías textuales. Hemos escogido las dos más conocidas y utilizadas en nuestra práctica docente.

2.3.1. Tipología de Werlich

En las últimas décadas del siglo pasado, Werlich (1979) elabora un modelo tipológico textual sobre la base de dos criterios fundamentales: las informaciones y/o datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones que forman la denominada base textual.

El autor manifiesta que la **base textual** debe entenderse como la **unidad** que forma el comienzo de un texto, pero no de manera lineal, sino como el tema del texto. Así, Werlich (1979) define seis tipos de bases textuales que corresponden a seis tipos de texto y se organizan en secuencias. Son las siguientes:

- Base textual descriptiva (corresponde a textos descriptivos).
- Base textual narrativa (corresponde a textos narrativos).
- Base textual sintética (textos sintéticos).
- Base textual analítica (textos analíticos).
- Base textual argumentativa (textos argumentativos).
- Base textual instructiva -o directiva- (textos instruccionales o directivos).

Además, Werlich plantea otros conceptos, por ejemplo, el concepto de formas textuales construidas para cada uno de los seis tipos de textos posibles. Éstas se construyen considerando los factores extralingüísticos como la situación y papel del hablante y del oyente en el marco del texto, resultando predominante la perspectiva del hablante. Según señala, en un mismo texto pueden estar presentes oraciones de diversas bases, por lo que se les denomina textos mixtos.

La propuesta de este famoso lingüista alemán, es una de las más difundidas en el mundo y se considera que él fue uno de los precursores en lo que respecta a los tipos textuales. Werlich (1979: 34 y sigs).

Sánchez (2006), igualmente citando a Werlich, resume que, en función a los aspectos contextuales o extralingüísticos ya mencionados, este autor distingue cinco tipos textuales básicos:

“Según Werlich, estos cinco tipos de texto básicos estarían estrechamente relacionados con la estructura cognitiva humana. Dicha clasificación es la que sigue:

- a. **Narration** (texto narrativo). Relacionado con la percepción de los hechos y cambios en el tiempo. Los textos narrativos son, en líneas generales, aquellos que transmiten acontecimientos vividos (cuento, informe, etc.).*
- b. **Deskription** (texto descriptivo). Ligado a la percepción de los hechos y cambios en el espacio. Se trata de textos que describen lugares, personas y sucesos (folleto turístico, declaración de un testigo, etc.).*
- c. **Exposition** (texto expositivo). Asociado al análisis y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales. Los textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos (ensayo, definiciones, etc.).*
- d. **Argumentation** (texto argumentativo). Está vinculado a las relaciones entre ideas y conceptos. En los textos argumentativos el hablante generalmente manifiesta una opinión, rebate un argumento o expresa sus dudas (comentario, tratado científico, etc.).*
- e. **Instruktion** (texto instructivo). Relacionado con las indicaciones en una secuencia y la previsión de conductas futuras. Los textos instructivos pretenden provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector; entendiendo entre sus funciones las de aconsejar, proponer,*

advertir, obligar, etc. (manual de instrucciones, leyes, etc.)” (Sánchez, 2006:77).

2.3.2. Tipología de Adam

Simón Pérez (2006) resume y presenta la tipología del lingüista francés Jean Michelle Adam. Este autor, desarrolló entre los años 80 y 90 el modelo de Secuencia Textual Prototípica, el cual se ha convertido en una propuesta significativa de acuerdo a Calsamiglia y Tusón (1999) y Fuentes (2000), porque incorpora elementos de propuestas anteriores diversas tales como Bajtún, Werlich o van Dijk.

El elemento esencial de un texto de acuerdo a esta propuesta es la **secuencia**, aspecto previamente tratado por Werlich. Podría decirse que la secuencia es la unidad constituyente del texto que contiene paquetes de proposiciones denominadas macroproposiciones. Las macroproposiciones están formadas por otras proposiciones llamadas microproposiciones.

Respecto a la definición de secuencia, Adam y Lorda (1999, p. 62) y Fuentes (2000), afirman que la unidad textual **secuencia** puede ser definida como una estructura particular, o sea, como grupo relacional jerárquico, porque se descompone o fragmenta en unidades que se vinculan entre ellas y también se vinculan con el todo que constituyen. Asimismo, la secuencia sería una entidad prácticamente autónoma, que posee una organización interna específica y está en relación de dependencia - independencia con el conjunto más amplio del cual forma parte, es decir, el texto.

No todas las secuencias presentes en un texto son idénticas. Existen secuencias dominantes y secundarias. Las secuencias dominantes, son las que se manifiestan con una presencia mayor en el texto. Las secuencias secundarias, aunque están presentes en el texto, no son las dominantes.

De esta manera, por ejemplo, en un relato las secuencias dominantes son las narrativas, mientras que las secuencias descriptivas (u otras) podrían considerarse secundarias. En el caso de un artículo de opinión, en cambio, la secuencia dominante será de naturaleza argumentativa.

Adam distingue cinco tipos de secuencias:

1. La secuencia narrativa.
2. La secuencia descriptiva.
3. La secuencia argumentativa.
4. La secuencia expositiva.
5. La secuencia dialogal.

Así, según Adam, los textos pueden ser homogéneos y heterogéneos. Los homogéneos son aquellos textos contruidos sobre la base de una sola secuencia, y lo heterogéneos sobre varias secuencias. (Simón Pérez, 2006).

El reconocimiento en el lector del tipo de texto al cual se enfrenta, es de gran importancia para optimizar su competencia lectora y la comprensión cabal del texto.

2.4. La comprensión lectora en el Perú

En el Perú existen dos situaciones preocupantes. La primera, es la desigualdad en el acceso a la educación, lo que conlleva a que todavía exista un alto porcentaje de analfabetismo especialmente entre la población adulta y adulta mayor. La segunda, es la brecha en la calidad de educación y su consecuente efecto en la adquisición de competencias como la comprensión lectora.

La comprensión de textos es una competencia imprescindible para el desarrollo personal y social de los niños, así como para su futuro éxito académico y laboral. La adquisición de esta habilidad por los estudiantes peruanos deja mucho que desear. El Perú quedó en el último lugar de los 65 países participantes en las pruebas PISA del 2012. El Estado afronta el desafío de revertir esta situación. La principal dificultad consiste en determinar cómo y cuándo intervenir, pues el bajo rendimiento se hace evidente desde la primaria. Junyent (2016), en su estudio *La comprensión*

lectora en los niños peruanos, tiene como objetivos identificar los predictores de la comprensión lectora en el Perú utilizando la base de datos *Niños del Milenio* y promover políticas públicas a favor de estrategias de intervención temprana (Junyent, A., 2016).

Lograr una buena comprensión lectora requiere que el niño haya desarrollado un vocabulario adecuado y una apropiada capacidad de comprensión de textos orales. Investigaciones recientes sugieren que las dificultades en la comprensión lectora durante los primeros años de educación pueden deberse a deficiencias en el desarrollo de habilidades durante la etapa preescolar (Caesar y Nelson, 2013). A su vez, algunos estudios han demostrado la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora de los niños medida años (Junyent, A., 2016).

Actualmente, se conoce que los niños pertenecientes a familias con estatus socioeconómicos altos tienen mayores probabilidades de desarrollar un vocabulario más amplio. Análogamente, pero de forma más leve, los niños de zonas urbanas tienen más probabilidades de tener mayor vocabulario. El primer resultado es consistente con los estudios que demuestran que los niños de familias de los estratos socioeconómicos bajos tienen un desempeño inferior al de aquellos de los estratos altos (Junyent, A., 2016).

El Estado realiza anualmente evaluaciones a nivel nacional, cuyos resultados son extremadamente preocupantes. Aquí, mostramos los resultados para comprensión lectora en 2do de primaria (Minedu, 2019).

Resultados nacionales - EM 2019				
	■ En inicio	■ En proceso	■ Satisfactorio	Medida promedio (MP)
2019	3,8%	58,6%	37,6%	566
2018	5,8%	56,4%	37,8%	561
2016*	6,3%	47,3%	46,4%	581

Figura 2.2: Resultados Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019, 2020.

Como se observa, en los últimos años, si bien el porcentaje de alumnos en inicio de aprendizaje ha disminuido, también ha disminuido el porcentaje de alumnos con un nivel satisfactorio, lo que podría llevarnos a concluir que las políticas educativas implementadas para mejorar el nivel de comprensión lectora en el país, no han sido efectivas. Otro cuadro interesante es la diferencia que existe entre niños y niñas en cuanto se refiere a comprensión lectora. Estas diferencias en resultados podrían deberse a factores culturales, tales como una mayor expectativa de parte de las familiares respecto al rendimiento escolar de las niñas.

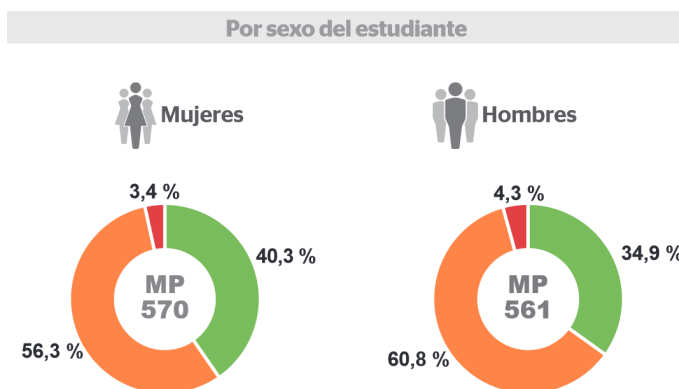


Figura 2.3: Resultados Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019, 2020.

Por otra parte, es preocupante la brecha que existe entre el rendimiento de alumnos en zonas urbanas y rurales. Particularmente, la existencia de una diferencia tan marcada desde 2do. grado de primaria, lo que llevaría a reforzar la idea de que los factores extra educativos siguen teniendo un fuerte impacto negativo en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes peruanos. Evidentemente, estas diferencias tendrán efectos a futuro, pues significarán obstáculos adicionales para poder acceder a niveles de educación superior y, consecuentemente, a trabajos mejor remunerados.

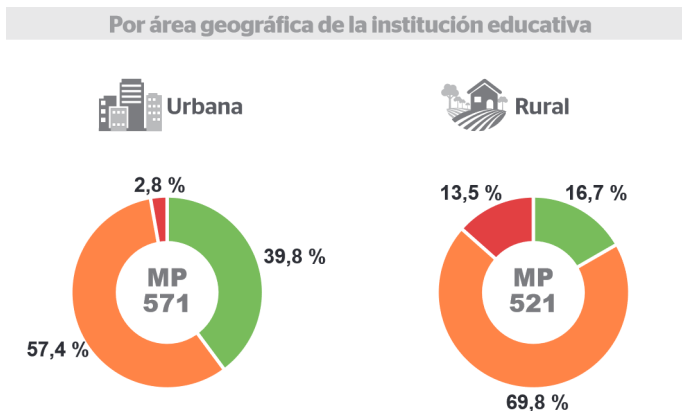


Figura 2.4: Resultados Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019, 2020.

Asimismo, llama la atención que los departamentos del sur del país tengan mejores resultados que la capital. Esta situación llamaría a examinar qué buenas prácticas se vienen implementando y de qué forma pueden replicarse en el resto del país, especialmente en la región amazónica, donde se presentan los resultados más bajos.

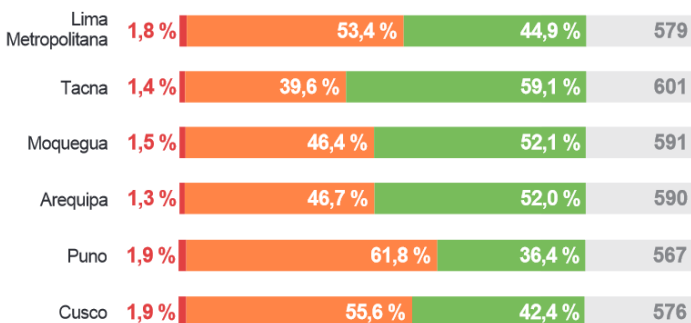
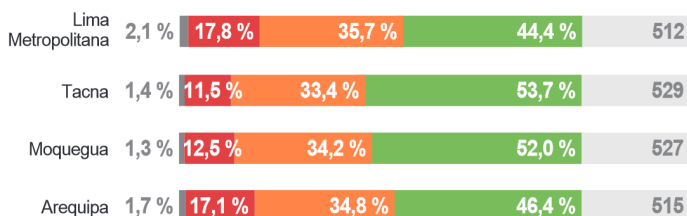


Figura 2.5: Resultados Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019, 2020.

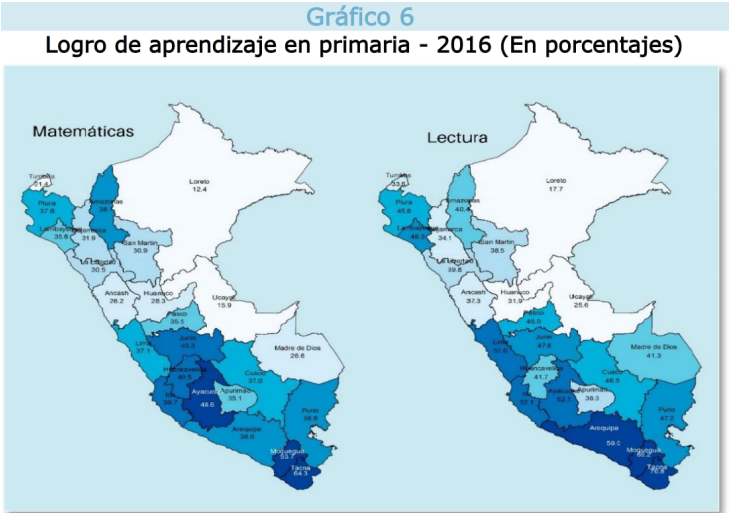
En cuanto a los resultados de la Evaluación Muestral respecto a la comprensión lectora en 4to de primaria, se observa que son similares respecto a qué departamentos obtienen mejores promedios. Sin embargo, la cantidad de estudiantes que se encuentran en situación previa al inicio de aprendizaje, o en inicio del aprendizaje, es mucho más severa.

	■ Previo al inicio	■ En inicio	■ En proceso	■ Satisfactorio	Medida promedio (MP)
2019	4,9 %	25,0 %	35,5 %	34,5 %	489
2018	10,1 %	24,2 %	30,9 %	34,8 %	482
2016*	9,1 %	26,2 %	33,2 %	31,4 %	481

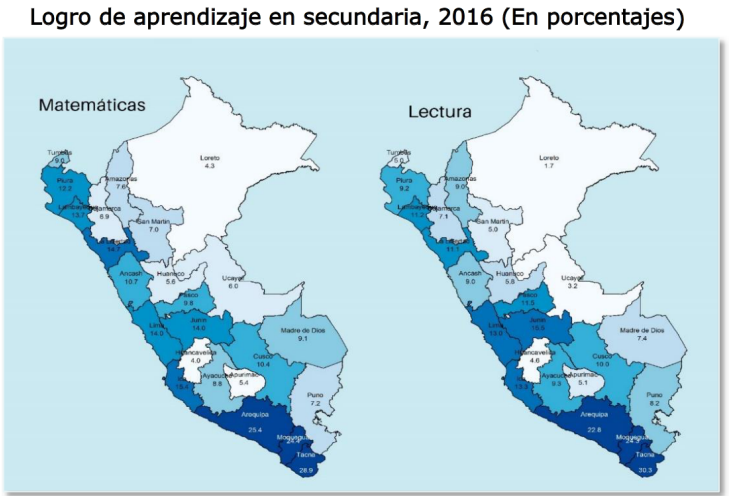


En relación a la segunda problemática nacional relacionada con la lectura, el analfabetismo, se ha dicho que esta condición sintetiza las diferencias sociales existentes entre las zonas rurales y urbanas, pero también las diferencias de género. El porcentaje de analfabetismo es más alto entre los adultos mayores que son mujeres y aquellos que viven en áreas definidas como “rurales”. De cada 100 adultos mayores que viven en el área rural, 40 no saben leer ni escribir. El porcentaje se incrementa a 61,3 % para el caso de las mujeres rurales (INEI, 2020). Remediar la desigualdad en el acceso a la educación y en la calidad de ésta son requisitos básicos para construir un país desarrollado.

Con los resultados de las Evaluaciones Muestrales y las Evaluaciones Censales de Estudiantes, se puede enfocar políticas públicas encaminadas a reproducir buenas prácticas y a focalizar los esfuerzos públicos en las regiones donde más necesaria es la intervención.



Fuente: MINEDU, ECE 2016 Elaboración: Secretaría de Descentralización



Fuente: MINEDU, ECE 2016 Elaboración: Secretaría de Descentralización

Figura 2.6: Tomados de: Informe Anual de Descentralización PCM, 2018, pp. 23-24.

Evidentemente, otros puntos importantes, que se tratarán en algunas de las lecturas propuestas en este libro, son 1) la enseñanza bilingüe en el país y 2) la enseñanza del lenguaje de señas. Ambos factores están indiscutiblemente relacionados con la verdadera inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad dentro de nuestro país. Así pues, si queremos revertir situaciones como la de la región Loreto, donde el 82,3 % de los estudiantes no logra comprender lo que lee, es necesario empezar a priorizar y adoptar enfoques más eficientes. En definitiva, el Estado tiene ante sí un gran reto.

2.5. Estrategias de comprensión lectora

Se habla mucho la necesidad de aplicar estrategias de comprensión lectora. Por ello, nos parece adecuado reflexionar sobre lo que significa este concepto.

¿Qué son las estrategias? Las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe; además de autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Como señala Valls (1990), las estrategias tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. (Solé, 1998:59).

Para esta autora, asimismo, las estrategias de comprensión lectora, deben dividirse en tres periodos: antes de la lectura, durante la lectura.

1. Estrategias antes de la lectura. Comprenden las siguientes:

- a. Motivación:** Consistente en lograr que los alumnos quieran leer. Se consigue con la planificación de lectura, la selección de materiales, la toma de decisiones sobre ayudas previas que puedan necesitar algunos alumnos, la selección de lecturas de acuerdo al interés de los alumnos y al uso real, fomentando su gusto por la lectura.
- b. Planteamiento de los objetivos de lectura:** Es de suma importancia, porque gobernará la forma en que el lector se aproxima al texto y la forma de conseguir estos objetivos, es decir, de comprender el texto. Hay muchos objetivos y son diferentes para cada lector, pero en general se puede hablar de los siguientes: leer para obtener una información precisa, leer para seguir instrucciones, para obtener información general, para aprender, para revisar la propia producción, por placer, para transmitir un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta, para dar cuenta de que se ha comprendido.
- c. Activación del conocimiento previo:** Se puede lograr dando alguna información general previa sobre lo que se va a leer, haciendo que los alumnos reparen en algunos aspectos del texto que puedan ayudarlos a activar sus conocimientos previos, animando a los alumnos a exponer lo que conocen sobre el texto.

2. Estrategias durante la lectura para la lectura compartida

- a.** Formular predicciones sobre el texto.
- b.** Plantearse preguntas.
- c.** Aclarar dudas.
- d.** Resumir las ideas.

De esta manera, el lector se implicará en el control de su proceso de lectura y comprensión.

3. Estrategias después de la lectura

Solé plantea que éstas pueden ser similares a las que se establece durante la lectura, pero tendrán el objetivo de concreción práctica ulterior.

De todas maneras, como esta autora apunta, y coincidiendo plenamente con su opinión, no existen recetas mágicas en cuanto a las estrategias de comprensión, pues las situaciones de lectura son siempre diversas. Lo importante es lograr lectores independientes, conscientes de sus objetivos de lectura y de su proceso lector. (Solé, 1998).

En su ponencia *Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores*, María Luisa Fernández (2012), brinda algunas estrategias de comprensión lectora que pueden resultar útiles para la docencia de esta materia, particularmente en el caso de los textos narrativos:

a. Estrategias léxicas, que comprenden:

- El reconocimiento o identificación en el texto de diminutivos conceptuales y afectivos.
- La identificación de repeticiones, antónimos, homónimos, parónimos, homófonos.

b. Estrategias superestructurales (o esquemáticas), que comprenden:

- El reconocimiento del género discursivo según la fórmula prototípica “Había una vez...”.
- La identificación de las partes en que se puede dividir un texto: Introducción, nudo y desenlace.

c. Estrategias macroestructurales (o temáticas), se refieren a:

- El contenido temático de cada parte del texto: Introducción, nudo y desenlace.

- La identificación de personajes de cada parte con sus acciones, atributos y formas de comunicación de ellos.
- La aplicación de estas estrategias permite la recuperación del texto base, es decir de su significado referencial.

Para el análisis del contexto, se propone las siguientes estrategias:

- a. **Estrategias enciclopédicas**, que comprenden: Activación de saberes previos.
- b. **Estrategias intencionales del autor**, como, por ejemplo, el doble sentido y la ironía en el léxico que desdoblan el significado literal del sentido contextual, el título del texto, su relación con el contenido de éste, el valor simbólico de los personajes o hechos, etc.
- c. **Estrategias temporales**, relacionadas con la determinación y caracterización de la época.
- d. **Estrategias espaciales**, referentes a la ubicación espacial.
- e. **Estrategias evaluativas**, que se relacionan con las deducciones del lector, quien se basará en los indicios que le aporta el texto, pero recreará el sentido de éste según sus competencias y valores. Las estrategias evaluativas hacen posible *“una lectura crítica, en la que de la transacción lector-texto, surgirá la valoración final del lector, personal y subjetiva”*. (Fernández, M. L., 2012).

CAPÍTULO 3

LECTURAS Y ACTIVIDADES

En el presente capítulo, presentamos 16 lecturas sobre temas relacionados con la lengua y sus manifestaciones, seguidas de actividades de comprensión lectora. Todas las lecturas han sido escritas en lengua castellana y provienen de diversas fuentes. Asimismo, las lecturas incluidas representan a varios tipos de textos.

Las actividades de comprensión, se **han propuesto** de acuerdo a los niveles de comprensión lectora que hemos analizado. Se ha escogido diferentes **colores de texto** para identificar el **nivel de comprensión** al cual corresponden las actividades: rojo, para el nivel literal, verde para el nivel inferencial, azul para el nivel crítico. Las actividades no siguen, **necesariamente**, el orden de los niveles de comprensión lectora, sino que aparecen mezcladas **con el propósito de involucrar más al lector en el proceso de metacognición**.

LECTURA 1

ABC OPINIÓN

MIRADAS SOBRE LA PANDEMIA

El español, en estado de alarma

Por Francisco Moreno Fernández

El sociolingüista y profesor en las universidades de Heidelberg y Alcalá analiza en ABC cómo la lengua española «se ha convertido en un gran teatro de operaciones lingüísticas superpuesto a la batalla sanitaria».

Dado que la crónica del **coronavirus** se ha narrado mediante metáforas bélicas, podríamos seguirle el juego a la alegoría y decir que **la lengua española se ha convertido en un gran teatro de operaciones lingüísticas superpuesto a la batalla sanitaria**. En él, las huestes son las palabras y los hablantes, sus generales. Efectivamente, las palabras del estado de alarma nos hablan de *combate*, *objetivos* (sanitarios, económicos), de *escudo* (social), de *primera línea de defensa* (la Sanidad pública), del *frente de batalla* (los hospitales), del *enemigo* (el coronavirus), de la *victoria final* y de *después de la guerra*. ¡*Venceremos!* y ¡*Resistiré!*!, con banda sonora incluida, se han convertido en auténticos gritos de combate; y hasta las curvas estadísticas se doblegan, en vez de inclinarse.

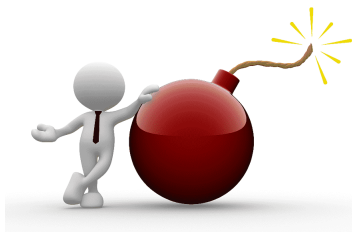


Figura 3.1: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-SA-NC.

Como es natural, los soldados se adaptan al terreno con variados movimientos. Las preposiciones pugnan por precisar la causa de las bajas (muertes *por / con coronavirus*) o el modo de sufrir los ataques (*tener coronavirus / estar en coronavirus*); el enemigo recibe distintas denominaciones: la genérica (*coronavirus*), la abreviada (*corona*), la específica **Covid-19** (con sus variantes gráficas y su variación de género: *el / la Covid-19*), la especializada *SARS-CoV-2*; y la humorística (*colonavirus*), recordando su origen chino, aunque el uso de virus chino (*Chinese virus*) por parte de **Donald Trump** no tiene tanto humorístico, como de racista. La nueva realidad ha entrado con tal potencia en la lengua que ha popularizado conceptos antes infrecuentes (*desescalada*) y ha afectado a otros planos de la vida social (*Coronavirus*). Además, la máquina de la composición se ha puesto en marcha creando nuevas unidades léxicas de combate: *coronabonos*, *coronavirólogo/a*, *coronacrisis*, *coronavida* y hasta *coronaofertas*.

Asimismo, hay unidades preexistentes que en el teatro militar de operaciones han adquirido nueva significación. La *distancia social* ya no es solo un concepto socioeconómico, sino pura y llanamente físico, y está campando en numerosas lenguas, sobre todo por influjo del inglés (*social distancing*). Un *arca de Noé* ya no es la bíblica embarcación, ni un molusco lamelibranquio ni un sencillo cajón de sastre, sino un recinto construido o habilitado para recibir y tratar a personas infectadas. La *normalidad* ya responde a un estado natural, sino que puede ser *nueva* o *vieja*. Y, si la tragedia de Nueva York expandió el sintagma zona cero, la calamidad del virus nos ha traído una nueva *zona cero* (Wuhan) y nos alerta sobre los *pacientes cero*.

La llamada crisis del *coronavirus* no es solo crisis, sino guerra, **una guerra que también afecta a los nombres de los propios contendientes**. Por un lado, se despliega la *epidemia*, transformada oficialmente en *pandemia*, pero que muchos no dudan en llamar *plaga* o *peste*, evocando intencionadamente las calamidades bíblicas o medievales. Por otro lado, los pueblos del mundo son llamados a la lucha apelando a su condición cívica (*ciudadanos*, *compatriotas*) y aquellos que desafían a la disciplina

social reciben la severidad de un adjetivo que los califica: *covidiotas*, también empleado en inglés (*covidiot*).

Como en toda guerra, la estrategia es un factor fundamental. En la del coronavirus son dos las tácticas desplegadas y en ambas el lenguaje resulta especialmente revelador. Por un lado, está el *confinamiento*, con sus matices: *confinamiento voluntario*, *domiciliario* (como los arrestos) o *autoconfinamiento*. Sus alternativas principales son *aislamiento* y *cuarentena*. De ellas, sin duda la más arraigada popularmente es la última, probablemente por sus reminiscencias históricas y por su origen religioso: cuarenta días duró el diluvio universal y cuarenta días forman la cuaresma, los mismos que Jesucristo permaneció orando en el desierto. En su versión actualizada, se habla, en cambio, de *cuarentena* o *aislamiento inteligente*.

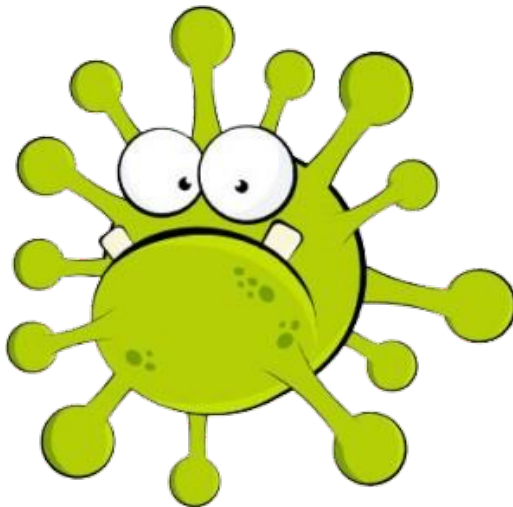


Figura 3.2: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC.

Por otro lado, se observa el despliegue de toda una **batería de proyectos de investigación** con la esperanza de ayudar en la batalla y, sobre todo, de resolver la guerra para siempre. Las iniciativas surgen

con nombres cargados de sugerentes metáforas. En la Unión Europea ya existen proyectos como *HERos*, *RIPCon*, *CoNVat*; o como *Orfeo*, aquel que bajó al inframundo a rescatar a su amada *Eurídice*, que había llegado hasta allí por la picadura de una víbora, la Covid-19. Ojalá que este nuevo Orfeo no pretenda mirar el rostro de Eurídice, para que su empeño no sea en vano. Las armas que estos proyectos de investigación despliegan, sin embargo, tienen poco de metafórico: *retroviral*, *PCR*. Como tampoco lo tienen muchos de los efectos colaterales con los que esta guerra ya nos está invadiendo: *ERTE*, *renta mínima vital o universal*. Estamos ante una gran batalla que no ha de ser de desgaste, sino de aniquilación, hasta que se libre la decisiva, la que ponga fin a las hostilidades. En ese momento surgirá un nombre que habrá de hacerse un lugar en la historia de la lengua, un nombre cuyas alas lo harán sobrepasar la fama de la causa que lo provocó y que por ahora solo tiene forma de esperanza. **Ese nombre será el de la vacuna que acabe con el virus.** Ese nombre será la última palabra de nuestro estado de alarma.

Tomado de https://www.abc.es/opinion/abci-francisco-moreno-fernandez-espanol-estado-alarma-202005111134_noticia.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. **¿Cuál es el tema principal de la lectura?**
- ☐ Cómo eventos históricos influyen al lenguaje.
 - ☐ El desarrollo de una epidemia a través del vocabulario que genera.
 - ☐ Los usos políticos de nuevas palabras.
2. **En su opinión, ¿qué tipo de texto es el que acaba de leer? ¿Cuál es la intención del autor?**

3. **¿Cuál es la idea principal de cada párrafo?**

Párrafo	Idea

4. ¿De qué forma se relaciona el título con la idea principal del texto?

5. La intertextualidad es la relación que un texto mantiene con otros textos, ya sean contemporáneos o anteriores. ¿Qué elementos de intertextualidad encuentra en la lectura?

6. Identifique y escriba todos los términos que crea que se relacionan con las siguientes palabras.

Guerra	Salud	Lenguaje

7. ¿Qué metáforas bélicas encuentra usted en la lectura? ¿Qué función tienen?

Metáfora	Función

8. ¿A qué se refiere el autor con la frase “como es natural, los soldados se adaptan al terreno con variados movimientos”? ¿Quiénes son los soldados?

9. ¿Por qué el autor enumera diversas formas de denominar al mismo virus?

10. ¿Coincide usted con la idea de que “colonavirus” es humorístico mientras “virus chino” es racista?

11. ¿Qué términos preexistentes han cambiado de significado a raíz de la pandemia según la lectura?

12. ¿Por qué el autor se refiere a ciertas palabras como “unidades preexistentes”?

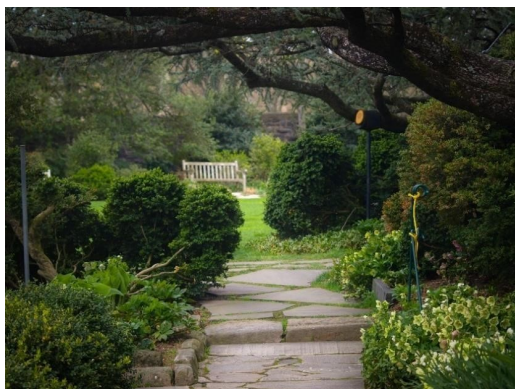
13. ¿A qué se refiere el autor con “máquina de la composición”?

14. ¿Considera que el texto cumple con su función? ¿Por qué?

LECTURA 2

Jardín y En medio de la plaza sobre tosca piedra

Antonio Machado (1875-1939) fue un escritor español, perteneciente a la generación del 98 y conocido principalmente por su obra poética. En esta ocasión, le presentamos dos poemas que forman parte de su libro *Soledades. Galerías. Otros Poemas* (1907).



Jardín

Lejos de tu jardín quema la tarde
 inciensos de oro en purpurinas llamas,
 tras el bosque de cobre y de ceniza.
 En tu jardín hay dalias.
 ¡Malhaya tu jardín!... Hoy me parece
 la obra de un peluquero,
 con esa pobre palmerilla enana,
 y ese cuadro de mirtos recortados...
 y el naranjito en su tonel...
 El agua de la fuente de piedra
 no cesa de reír sobre la concha blanca.



[En medio de la plaza y sobre tosca piedra]

En medio de la plaza y sobre tosca piedra,
el agua brota y brota. En el cercano huerto eleva,
tras el muro ceñido por la hiedra,
alto ciprés la mancha de su ramaje yerto.

La tarde está cayendo frente a los caserones
de la ancha plaza, en sueños. Relucen las vidrieras
con ecos mortecinos de sol. En los balcones
hay formas que parecen confusas calaveras.

La calma es infinita en la desierta plaza,
donde pasea el alma su traza de alma en pena.

El agua brota y brota en la marmórea taza.
En todo el aire en sombra no más que el agua suena.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. **Divida los poemas en apartados según su criterio.**

Jardín	[En medio de la plaza y sobre tosca piedra]
<p>Lejos de tu jardín quema la tarde inciensos de oro en purpurinas llamas, tras el bosque de cobre y de ceniza.</p> <p>En tu jardín hay dalias. ¡Malhaya tu jardín!... Hoy me parece la obra de un peluquero, con esa pobre palmerilla enana, y ese cuadro de mirtos recortados... y el naranjito en su tonel...</p> <p>El agua de la fuente de piedra no cesa de reír sobre la concha blanca.</p>	<p>En medio de la plaza y sobre tosca piedra, el agua brota y brota. En el cercano huerto eleva, tras el muro ceñido por la hiedra, alto ciprés la mancha de su ramaje yerto.</p> <p>La tarde está cayendo frente a los caserones de la ancha plaza, en sueños. Relucen las vidrieras con ecos mortecinos de sol. En los balcones hay formas que parecen confusas calaveras.</p> <p>La calma es infinita en la desierta plaza, donde pasea el alma su traza de alma en pena.</p> <p>El agua brota y brota en la marmórea taza.</p> <p>En todo el aire en sombra no más que el agua suena.</p>

2. **¿Cuál es el significado de las siguientes palabras? Primero escriba lo que usted cree que significa y luego anote el significado que aparece en el diccionario.**

Palabra	Lo que usted crea que significa	Lo que aparece en el diccionario
Malhaya		
Yerto		
Mortesino		

3. En lingüística, un tópico es un tema o un asunto principal del que se habla, se explica, se predica o se comunica algo. ¿Cuál es el tópico del primer poema?

4. ¿Cuál es el tópico del segundo poema?

5. ¿Qué elementos naturales en común encuentra entre el primer y el segundo poema? Anote las palabras según su familia.

Agua	Plantas	Construcciones

6. ¿Qué significado tiene la fuente en el primer poema? ¿Y en el segundo?

7. En el primer poema, ¿qué palabras se relacionan con el fuego? ¿Qué significado tienen las dalias? ¿Hay relación entre ambos?

8. En el segundo poema, ¿cuál es la emoción principal que se transmite?

9. En el primer poema, ¿por qué el agua de la fuente de piedra ríe?

10. ¿Qué significado le otorga usted al agua en el primer poema?

11. ¿Es el mismo significado que en el segundo poema?

☐ Sí

☐ No

***LE INVITAMOS A INVESTIGAR MÁS SOBRE EL SIGNIFICADO
DEL AGUA EN LA POESÍA DE MACHADO***

LECTURA 3

Fragmento de: *El veloz murciégalo comía almóndigas con el crocodilo*

Por Francisco Javier Álvarez Comesaña

La lengua es patrimonio de sus hablantes, quienes tienen el derecho de utilizarla. No hace falta ser filólogo para criticar sus usos y costumbres ni lo que dice la RAE; lo que sí sería menester es, antes de escribir sobre lengua en un blog el miriadésimo artículo criticando que haya tal o cual palabra incluida en el diccionario, como «murciégalo» o «almóndiga», investigar un poco, porque, por mucho que guste por norma general criticar a los académicos, lo que hacen suelen hacerlo por alguna u otra razón, por muy arcana y sibilina que pueda parecer.

Puedes imaginarte que tengo la costumbre de leer artículos sobre lenguas, entre los que hace un par de días me topé con este, titulado «Una docena de enajenaciones de la RAE». No pretendo, ni mucho menos, atacar a la autora, Andrea Navazo, ni desmerecer su opinión; simplemente me gustaría aclarar algunas cosas.

En primer lugar, habría que pensar que el propósito de un diccionario como el DLE es que la gente lo consulte para averiguar el significado de una palabra que lee en un texto español. Aclarado esto, procederé a comentar algunos de los apartados del mencionado artículo, los más dignos de comentario por alguna u otra razón.

Este artículo fue publicado antes de que la 23.a edición del DLE (2014) se publicara. Por intentar conservar la coherencia que el artículo tenía en su momento, los enlaces a las entradas del DLE remiten a la 22.a edición (2001), que era la vigente en el momento. Los llamados «artículos enmendados» de aquel entonces son las versiones que actualmente conforman la 23.a edición.

«almóndiga»

Efectivamente, «almóndiga» remite a «albóndiga», lo cual quiere decir que «albóndiga» es la forma preferida. En el artículo, se queja la autora de que ni siquiera especifica la RAE que «almóndiga» sea vulgar. . . Basta con darse cuenta del artículo enmendado, donde sí se especifica que es un empleo vulgar, además de en desuso.

Para quien no lo sepa, el DLE no es un ente inmutable en el tiempo, sino que va cambiando: se modifican entradas, se añaden otras nuevas y, ocasionalmente, se eliminan algunas. Los artículos enmendados son, pues, artículos modificados respecto a la última edición publicada (la 22.a, del 2001) y que aparecen en la siguiente edición, la 23.a.

Básicamente, el diccionario va cambiando más o menos al ritmo que va cambiando la lengua añadiendo nuevas palabras, significados, o incluso perdiéndolos.

La pregunta sigue siendo. . . ¿por qué aparece «almóndiga»? Se suele creer, erróneamente en mi opinión, que lo que aparece en el diccionario va a misa, por así decirlo. Sin embargo, el diccionario, afortunadamente, ha pasado de ser —desde sus años mozos en los que fijaba, limpiaba y daba esplendor— prescriptivo (decía lo que tenía que haber) a descriptivo (lo que realmente hay); en Anatomía de la lengua puede leerse bastante, aunque concisamente al respecto. Retomando entonces lo que dijimos antes, tiene sentido que el diccionario recoja una palabra que aparece en textos españoles de autores reconocidos, como en las Poesías de Bretón de los Herreros, donde tenemos el siguiente texto, según facilita el CORDE:

Ni de la imprenta los tórculos
Te han de adquirir una almóndiga,
Ni tener capa te es lícito
Que te guarde de la atmósfera.

«murciégalo» (y «crocodilo»)

Tanto «murciégalo» como «crocodilo» son las formas etimológicas de las respectivas formas actuales «murciélago» y «cocodrilo». Ambos son

bellos ejemplos de metátesis, el fenómeno por el que uno o más sonidos se (inter)cambian dentro de una palabra. También son bellos ejemplos de que la lengua, efectivamente, se transforma según la cambien los hablantes, quienes pueden llegar a tener más fuerza que la autoridad etimológica.

Como bien explican en el artículo invitado, «murciégalo» viene a significar ‘ratón ciego’. Por cierto, que también existe en el español, aunque ya en desuso, «mur», el antiguo ratón; como puede suponerse, está emparentado con el mouse inglés.



«*crocodilo*»

En cuanto a «crocodilo» (cf. inglés *crocodile*), me gustaría poner en duda la etimología que encuentro por todos sitios, según la cual procede del latín *crocodilus*, a su vez del griego *κροκόδειλος* [kro'kodeilos] —hasta aquí, todo en orden—; *κροκόδειλος* sería un compuesto de *κρόκη* ['kroke:] ‘guijarro’ y *δρῖλος* ['drilos] ‘lombriz’, de lo que se derivaría un significado tal que ‘un animal alargado que se tumba entre los guijarros’.

Esta etimología no se explicaría del todo bien, ya que tenemos un acabado en *-δειλος* frente a una palabra *δρῖλος*, proceso en el que se ha perdido una [r] (¿quizá por disimilación de dos [r] cercanas?); en cambio, apostaría por otra palabra, *δειλός* [dei'los], que significa ‘malvado, ruin’, muy en consonancia con la imagen que se tiene del cocodrilo y sus famosas lágrimas, aunque se quedaría descolgada la parte referente a los guijarros... se non è vero, è ben trovato. Ya sabemos cómo es la

etimología. Alberto Bustos habla del tema con más profusión en esta¹ entrada de su blog.

En cualquier caso, la pronunciación de esta palabra, así como su etimología, debía de ser ya confusa para los romanos, ya que encontramos numerosas formas: *crocodilus*, *cocodrillus*, *corcodillus*, *corcodrillus*, *crocodrillus*, etc., tal y como recogen Ernout y Meillet.

¹<https://blog.lengua-e.com/2017/etimologia-de-cocodrilo/>

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. **Anote el significado de las siguientes palabras.**

Palabra	Significado
Filólogo	
Miriadésimo	
Metátesis	
Mur	

2. **¿Cuáles son las dos posiciones sobre palabras como “almóndiga” y “murciégalo” que se presentan en el texto? ¿Cuál es el argumento principal de cada una?**

Posición	Persona que representa la postura en el texto	Idea Principal

3. **Cuál es la idea principal del segundo párrafo? ¿Cómo se relaciona con el primer párrafo?**

4. **¿A qué se refiere el autor con “lo que aparece en el diccionario va a misa”?**

5. **¿Qué implicancias tiene el cambio del carácter prescriptivo al carácter descriptivo del diccionario?**

6. **¿Por qué el autor incluye un fragmento de un poema? ¿Cumple con su objetivo?**

7. **Qué significa la locución “se non è vero, è ben trovato”?**

- ☐ Que un hecho es comprobadamente cierto porque se ha investigado a profundidad.
- ☐ Que se duda de la veracidad de un hecho tras haber investigado a profundidad.

- ☐ Que tras haber investigado a profundidad no se ha podido comprobar la veracidad de un hecho.

8. ¿Cuál es la posición del autor respecto a la permanencia de la palabra “murciévalo” en el diccionario? ¿Y respecto a “crocodilo”?

9. ¿Cuál de las posiciones esbozadas en el texto considera usted que es más acertada?

LECTURA 4

Qué vergüenza

Por Paulina Flores

Sobre la autora: Paulina Flores es una escritora chilena, nacida en 1988. Es licenciada en Literatura por la Universidad de Chile y ha recibido numerosos premios por su obra, entre ellos el Premio Roberto Bolaño por el cuento “Qué vergüenza”, del cual te presentamos un fragmento.

“¿Cuánto falta? Estoy cansada”, se quejó Pía, y resopló y arrastró los pies pesadamente. “Shhh –la calló Simona, su hermana mayor–, deja de molestar.” Llevaban más de una hora caminando por el lado de la calle en que pegaba más fuerte el sol. El padre iba unos pasos más adelante. Se había dado cuenta muy tarde de que la sombra iba por el frente, y los autos que bajaban acelerando por Bellavista ya no les permitían cruzar. De todas formas no tenía sentido pues quedaba poco camino, y la numeración impar a la que se dirigían estaba por ese lado, el del sol. “¡Papá! ¡Estoy cansada!”, gritó Pía, y se sentó en el suelo caliente con las piernas extendidas. El padre no pareció escucharla y siguió andando. “¡Papá!”, gritó con más fuerza. Él se dio vuelta y, sin decir palabra, la aupó con brazos resignados y siguió con ella a cuestas. Pía asomó la cabeza tras la espalda de su padre, como un títere saliendo a escena. Se abrazó a su cuello con fuerza y sonrió victoriosa. Simona alzó las cejas y miró fastidiada a su hermana, para darle a entender cuánto trabajo daba el que fuera tan pequeña. Aunque eso no le evitó sentir cierta amargura. También está cansada, pero ya es demasiado grande para que su padre la cargue.

Es el año 1996. Las niñas tienen nueve y seis años. Su padre, veintinueve, y está cesante. Simona tuvo que apurar el paso para alcanzarlo. Los pasos de su padre se volvieron aún más largos y rápidos. Caminaba con la mandíbula apretada y parecía serio, por lo menos desde

donde ella lo alcanzaba a ver. Está nervioso, pensó Simona. Claro que verlo así de tenso no la entristeció como otras veces, sino que la hizo inflar el pecho de orgullo. Significaba que a su padre le importaba lo que estaba sucediendo. Y lo que estaba sucediendo, lo que estaba a punto de suceder, era idea de ella. Metió la mano al bolsillo de su vestido y apretó el anuncio y el mapa como si se tratara de un boleto ganador. El orgullo también provenía de la satisfacción de saber que ella sí entendía lo que sentía su padre, no como su hermana chica que hacía problemas por todo. Porque era ella quien había pasado todas esas noches con la oreja pegada a la pared oyendo las peleas de sus padres. Y las mañanas siguientes se había levantado a buscar en el diccionario todas esas palabras que ellos se decían y que para ella eran desconocidas. E incluso buscaba algunas que sí había escuchado antes, pero que en su opinión no calzaban con su padre: fracasado, cobarde, egoísta. Simona se afligía, pero a la vez le encantaba sentirse parte de la solemnidad de los conflictos adultos. Eran el tipo de responsabilidades que venían con el cargo de hermana mayor.

Desde principios de las vacaciones de verano todas las mañanas eran caminatas largas y extenuantes. Por el Centro, por Providencia, por Las Condes. En general, lugares lindos, limpios y modernos. Lejos de la comuna en la que ellos vivían. El padre había quedado cesante hacía mucho, pero con las niñas en casa, de vacaciones, no le quedaba otra que salir con ellas a repartir los currículos o asistir a las entrevistas. La madre dijo que no podían quedar solas.

Utilizó la palabra abandonar, “no puedes abandonarlas en la casa”. Al principio a él le pareció un fastidio. Su esposa se estaba desquitando, podría haber hecho más esfuerzos por conseguir a alguna vecina vieja y desocupada que las cuidara. Luego pensó que en realidad no era tan mala idea. Quizá le diera algo de ventaja. Si lo veían llegar con dos niñas, tal vez se compadecieran de él y le dieran el puesto. “Acuérdense de pensar en algo triste”, les decía a sus hijas antes de entrar a las oficinas. “¿Como que mamá y tú se mueran?”, preguntó Pía, confundida, la primera vez que su padre se lo pidió. Sus ojos se volvieron acuosos y palpitantes. “No, no. No eso. No tan triste –se corrigió el padre–. Lo que quiero decir es que no se anden riendo, ni jugando, ni haciendo chistes mientras me esperan.

Quiero que hagan como si estuvieran tristes. Tristes de mentira, como hacen las actrices en la tele..., y después yo las invito a comer papas fritas y nos reímos los tres solos.” Pía sonrió aliviada y feliz ante la idea de las papas fritas. Pero al rato sus ojos volvieron a llenarse de lágrimas cuando, ya sola con su hermana, Simona le dijo: “¿Sabes lo que pienso yo para estar triste? Que papá y mamá van a separarse.”

Simona alzó la vista y miró desafiante al sol. Tantas veces le habían advertido que no lo hiciera y ahora, totalmente confiada, pensó que era capaz de recibir todos los rayos. Porque esta mañana sería diferente. Esta mañana triunfarían y valdría por todos los esfuerzos y fracasos anteriores. Y ella había planeado todo. Por fin serviría su ayuda. Intentaba colaborar desde hace mucho. Por las tardes se sentaba en la mesa de la cocina, junto a su padre, y, con su propio montón de diarios a cargo, buscaba cualquier aviso laboral que apareciese. Lo marcaba con destacador fluorescente, lo recortaba con cuidado y lo pegaba en una hoja blanca que, después, colmada de anuncios, archivaba en una carpeta rotulada *Avisos clasificados para papá*. Al final del día se la entregaba con la gravedad que merecía el asunto. El hecho mismo de que su padre encontrara trabajo no motivaba su entusiasmo y dedicación. Tampoco el deseo de acabar con las peleas de sus padres o los apuros económicos. Lo que ella ansiaba lograr era que su padre volviese a ser el de antes.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. ¿Qué tipo de texto es?

2. Divida el texto en apartados según escenas o momentos y ordénelos cronológicamente.

Apartado	Descripción	Orden cronológico

3. ¿Cuáles son los personajes del relato?

4. **Haga un esquema con los rasgos físicos y de carácter de los personajes.**



5. **¿Cuál es la principal diferencia entre ambas niñas?**

- ☐ La edad
- ☐ El sentido de responsabilidad
- ☐ La capacidad intelectual

6. **¿Por qué Simona mira directamente al sol?**

7. ¿Por qué el padre les pide que se vean tristes?

8. ¿Por qué Simona le dice a su hermana en lo que ella piensa para sentirse triste?

9. ¿En qué tipo de lugar vive la familia?

- ☐ En el centro de la ciudad
- ☐ En un pueblo
- ☐ En la periferia

10. ¿Por qué considera que la autora empieza con el diálogo entre las niñas?

11. ¿Qué tipo de narrador tiene el texto? ¿Se ofrece información sobre los pensamientos de todos los personajes?

-
-
12. ¿Hay palabras del texto que desconozca? ¿Qué tipo de lenguaje utiliza la autora?
-
-
-
-

***LO INVITAMOS A CONTINUAR LA LECTURA DE ESTE CUENTO
Y OTROS DE LA MISMA AUTORA***

LECTURA 5

Septiembre

Por Pilar Galán

(...) Porque no se puede ser feliz en este tiempo muerto y lentísimo,
el indeseable paréntesis entre una vida que ya es mentira
y otra que no acaba de ser verdad del todo.
Ningún destino es tan ingrato
como el de las personas condenadas a vivir
eternamente en septiembre.
(A. Grandes)

La casa está fría. Hay nubes deshilachadas, borrones grises, flecos azules a través de la persiana. La luz se cuela aún como polen de oro, cada vez con menos fuerza, como si presintiera ya el otoño.

La siesta no nos ha hecho bien. Luis se ha levantado con el ceño fruncido, con ese gesto tan suyo de estar enfadado con todos. Ana no quiere tomarse la leche. Lloriquea aún desde la cocina, quiere empezar a andar sobre el suelo frío. Anoche tosió un par de veces, a tientas en la madrugada aparecieron por fin los edredones.

La piscina se ha puesto verde. Flotan bolsas de plástico, alguna silla, el césped se adueña ahora de todos los rincones. Luis pregunta por las ranas. Una y otra vez, cientos de veces, tironea de mi falda hasta que atrae mi atención. Las ranas, cuándo vuelven las ranas, están ya las ranas en el agua sucia, en esa agua tan sucia ya que no ve ni el fondo, podemos bajar a ver las ranas, mamá por favor. Ana llora.

Las pastillas dejan la lengua resacosa y dura. Los ojos pesan, pesa la tarde entera cada vez más cerca de la noche. Aún hay que lavarse la cara, tomarse un café, coger el coche, comprar los libros.

Milagrosamente, a las seis en punto estamos ya abajo. La portera nos mira como a recién nacidos, con esa ternura tan dulce de las mujeres

mayores. Los ha abrigado usted mucho, me dice. Luego engaña el tiempo, veranillo de San Miguel, veranillo de los membrillos. No tengo fuerzas para hablar del tiempo. Recojo el correo. Tampoco hoy ha escrito. No sirven de nada los conjuros mágicos ni retrasar el momento hasta la tarde. El hueco del buzón saluda desde las once de la mañana.

Hay tráfico ya. Luis pregunta cuánto tiempo tardaremos en llegar al hiper. Ana le imita. Luis le pega un manotazo en la boca. Desde el espejo retrovisor se ven las cosas como en un cine, como si no estuvieran pasando. Pongo la radio. Suena por enésima vez la canción del verano. Atrás los dos se desgañitan. Acabarán pegándose otra vez, cuando se acabe. Por suerte, luego viene la segunda canción del verano, y luego la tercera. Sus voces me llegan desde otro mundo. Intento mantener la concentración. Como en la autoescuela. Solo mirar al frente y a los espejos. No desviar la mirada ni un segundo. Si una avispa entra en el coche, bajar la ventanilla con cuidado, sin dar manotazos. Si nos pica, señalizar la maniobra y apartar el coche hasta el arcén.

Doy un manotazo a Luis. Cambio la cinta, me peino, en el semáforo en rojo me pinto un poco la raya. Me pita el de atrás. Ahora se me cala, verás tú cómo se me cala. Menos mal que me he puesto las zapatillas de deporte. Rebobino la cinta, subo el volumen, le paso a Ana el muñequito rosa. Me incorporo por fin a la autovía. Me pongo el cinturón de seguridad. Estoy suspensa, es lo primero que tendría que haber hecho. Bajo el seguro del coche. Estoy a punto de estrellarme con un camión. Ha empezado a llover.

Toda la ciudad ha decidido salir a comprar los libros esta tarde. Seguro. Podríamos haber ido en autobús. Me lo dijo mamá. Hija, no te arriesgues tanto, que vas con esas dos criaturas.

—Tres criaturas, mamá, eso es lo que somos. Una madre asustada y dos hijos llorones.

Mamá no sabe aparcar, dice Luis, con su voz de hombre. Le miro con odio por el retrovisor. No sabe aparcar, no sabe aparcar, canta. Ana ha empezado a seguir la melodía.

Podría echarme a llorar ahora mismo, dejar el coche en mitad de la explanada, con las puertas abiertas y mis hijos dentro, y correr bajo la lluvia, como cuando era niña, exactamente igual, sentir las gotas

resbalando por mi pelo, saborearlas, pisar charcos, volver a casa con las piernas empapadas, sabiendo que me espera un vaso de leche caliente y dos azotes.

En vez de eso, cuento hasta diez y sigo dando vueltas sin sentido. Aparco por fin en la otra punta de la puerta de entrada. Me miro en el espejo orgullosa de mi hazaña. Estoy horrible. Parece que me he echado encima veinte años.

Lo primero que me levanta dolor de cabeza es el ruido de la gente. Todos en procesión en busca de los libros. Luego, la música de las narices. Julio Iglesias a todo volumen. Ana arrastra los pies.

Hay una cola enorme para recoger los libros. Jugamos a contar niños, jugamos a adivinar colores, jugamos al veo-veo. Luis dice que se aburre. Que quiere ir a ver juguetes. Por megafonía anuncian que regalan el forro para los libros de texto. También hay ofertas de pescado. Ana dice que tiene hambre. Me deseo la muerte. Me llevo deseando la muerte desde las seis de la tarde. A las ocho y media tengo todos los libros en la mano. Conocimiento del medio, Matemáticas, mi primer diccionario. Luis los abre sin cuidado alguno, pasa las páginas con sus dedos negros de arrastrarse por el suelo. Intento reñirle, pero no quiero gastar fuerzas innecesarias. Total, van a acabar despanzurrados por su cartera dentro de una semana.

Compro leche condensada, galletas, pepinillos, cerveza, una botella de vino blanco, pizzas variadas, patés. Los niños están emocionados con la cena. Yo también. Pienso ponerme a morir de pepinillos en cuanto se acuesten.

Sigue lloviendo. Ahora hace frío y la noche se extiende por encima de las luces de neón de las ofertas. Saco el coche sin rozar la pared. Luis aplaude. Riño a Ana para que no se duerma, por favor, bonita, que tengo que bañarte, que tienes que cenar, que si no, te dan las dos y mamá trabaja mañana. Le canto, pongo música, digo a mi hijo que le pegue de vez en cuando un manotazo. Lo hace encantado.

Llego a casa cargada de bolsas. Huele a naftalina, a septiembre, a forro de libro nuevo. Tengo que contenerme para no llorar. No hay luz cuando

entramos. El salón está más vacío que nunca. Las plantas hacen sombras raras en los rincones.

Pongo los dibujos, baño a la niña, más dibujos, Luis hace el idiota en la bañera. Se llenan los pijamas de queso fundido, de salchichas con tomate. Ana unta en sueños su dedo en leche condensada. Protestan un poco aún. Luego caen rendidos.

A las once en punto, en mitad de mi atracón de pepinillos, suena el teléfono. Miguel quiere saber cómo están sus hijos. Hablamos despacio, muy educados. Me pregunta también por el coche, si he vuelto a rozarlo, si soy ya capaz de meterlo en el garaje. Cuento hasta veinte antes de contestar. Oigo su respiración al otro lado.

Dice que puede encargarse él de lo de los libros. Le digo que no lo dudo, pero que da la casualidad de que ya los hemos comprado. Parece fascinarle que haya sido tan aventurera como para adentrarme en el territorio prohibido del híper.

Le pregunto por el trabajo. Dice que trabaja mucho. Como siempre, se me escapa. Sé que me ha oído y que cuenta a su vez para no estallar. Se le escapa a él también preguntarme por todo en general, qué tal van tus cosas, murmura. Mientras intento contestar oigo la tos de Ana desde el pasillo. Bien, como siempre, también, ya sabes. Y me muerdo la lengua porque sé que sabe, porque me está viendo sola en su casa de antes, un poco borracha de cerveza y vino blanco, un poco asqueada de tanto pepinillo, y le gustaría decirme con su voz de hombre, al otro lado, puedo ir a ver a los niños esta noche, aunque sepa muy bien qué hora es, siempre lo ha sabido, que a las once los niños duermen hace mucho, y no esperan a que el señor importante vuelva del trabajo para contar cuentos.

Sé que está esperando una señal, que me derrumbe, que le diga con voz pastosa que no puedo más, que se me caló el coche en el semáforo, que olvidé comprar el libro de ciencias, que estoy ya llorando a moco tendido delante del forro maldito que no se deja cortar, y me estoy llenando los dedos de plástico transparente, y me aburre enormemente hojear tanto contenido para aprender a hacer los deberes, partes de la tierra, funciones del lenguaje, diferencias entre climas...

Pero cuento hasta diez y le digo que van bien las cosas, todo lo bien que pueden ir, que se cuide, que ahora tiene que empezar a hacer frío y septiembre es un mes muy traicionero. Y le imagino en su cocina blanca, impoluta, encendiendo un cigarro más antes de colgarse al teléfono con su madre o con su jefe, o con quien sea, mientras la cocina sigue limpia y no hay ninguna imbécil que le haga la cena. Le digo también lo del veranillo de San Miguel y lo de los membrillos. Y cuelgo, acto seguido, porque ya las lágrimas se acumulan en los ojos, y hay un temblor absurdo en la garganta, y me arde el estómago con los pepinillos, y me duele la cabeza con el vino, y Ana tose cada vez más. Y lloro, a lágrima viva, tirada en el sofá, como una niña. Porque es septiembre, porque huele a libro y forro nuevo, a patio de colegio, leche condensada y comidas de madre. Porque no hay nadie que me explique por qué no escribe, por qué se empeña en hacerse el fuerte y el distante.

Me tomo dos pastillas. No hay que mezclarlas con alcohol, dice la voz protectora de mi madre. Me da igual, mamá. Tampoco estás aquí para pasarme la mano por el pelo, para llamarme bonita y explicarme qué salió mal después de todo, si me casé con el hombre que yo amaba, si tuve dos hijos preciosos y un trabajo, un piso, el carné de conducir sin coger el coche, si era la envidia de todas mis amigas, si todos le adoraban. A ver por qué, hija, tuviste que conocer a ese otro, estar a punto de perder tus hijos, cariño, con lo querían a su padre, una vida estable, toda la vida por delante.

Se me va la cabeza. Hablo sola. No tengo ganas de contestarte, mamá, de verdad que no, otra noche más no. Ya hemos hablado bastante. No me vuelvas a decir que hay que aguantar, que todos los hombres son iguales. No entiendes nada. Quiero estar sola. Quiero vivir sola.

Ana tose más fuerte. Me duele todo. El suelo está frío bajo mis pies descalzos. Avanzo a tientas por el pasillo. No quiero ver en ningún sitio el reflejo de la ausencia.

Me tumbo al lado de mi hija, al lado de su cuerpo caliente de vainilla y chocolate. La abrazo fuerte, le doy besitos, le digo bajo que ya estoy aquí para cuidarla, porque soy mamá, y tú eres pequeña, y ahora puedo cuidarte, luego no.

Ya estoy llorando otra vez, como una idiota. Por cuidar, por no ser cuidada, por las noches y las tardes como hoy, por el miedo que me da conducir, porque quiero vivir sola, porque también quiero vivir con él. Y, mientras acaricio a Ana, muy despacio, imagino que también a mí me tocan, me pasan la mano por el pelo, me dan besos, me abrazan. Que alguien, quien sea, me dice que es normal estar asustada, el otoño y todo eso, qué valiente has sido con el coche, no te agobies si no escribe, nada importa, solo tú y tus hijos.

Al compás de esa voz me voy quedando dormida, poco a poco. Mañana habrá carta en el buzón, seguro, y dejará de llover, y no habrá tráfico. Anita se pondrá bien y Luis no pegará a nadie en el colegio. Ya verás cómo sí.

Sin embargo, justo antes de perder del todo la consciencia, en mitad del silencio de la casa, siento el frío de septiembre, el aire de la noche que arrastra la luz y el polen de oro. Y me duermo, por fin, sabiendo definitivamente que mañana no va a ser otro día.



Figura 3.3: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC-ND.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. ¿Qué pistas nos da el texto para saber en qué época y país transcurre el relato?

2. ¿En qué lugar transcurren los hechos relatados?

Lugar	Hechos
En el hipermercado	
En el automóvil de la narradora	
En la casa de la narradora	

3. ¿Qué sienten los personajes después de ir al hipermercado?

Mamá (narradora)	Ana	Luis

4. ¿Cuál de los niños parece ser mayor?

- ☐ Ana
- ☐ Luis
- ☐ Son de la misma edad

Sustente su respuesta

5. ¿Qué información da el cuento respecto a la historia de la familia?

6. ¿Qué tres hechos se presentan para respaldar que Luis y Ana son “dos hijos llorones”?

7. Analice el texto y encuentre las acciones de la narradora. Luego, anote en qué rol encajan.

Niña-Hija	Adulta-Mujer	Cuidadora-Madre

8. ¿Qué información podemos inferir respecto a la llamada de Miguel? Marque las que considere válidas.

- ☐ Miguel realmente no tiene interés en ver o hablar con sus hijos.
- ☐ La narradora y Miguel mantienen una relación cordial.
- ☐ Miguel suele criticar la capacidad de la narradora como conductora.

9. ¿Qué es el veranillo de San Miguel? ¿Cómo se relaciona con el título del cuento?

10. ¿De quién espera carta la narradora?

- ☐ De Miguel
- ☐ De nadie en específico
- ☐ De un interés romántico

11. ¿Por qué permite la narradora que Luis le pegue a su hermana? ¿Qué otras actitudes de Luis y Miguel se relacionan con ese hecho?

LECTURA 6

Fragmento de: *Hablar y Pensar. Tareas Culturales. Temas de Antropología Lingüística y Antropología Cognitiva* (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid 2013 - Uned Didáctica)

Por Honorio M. Velasco Maillo



Figura 3.4: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-SA.

La lengua sagrada

La pretensión del hebreo como lengua originaria tenía como aval la Biblia y su reconocimiento como lengua sagrada tenía al menos los siguientes desgloses:

En primer lugar, era la lengua con la que Dios se dirigió a Adán, era la lengua con la que Dios dotó a Adán y con la que éste nombró a los animales, —las tradiciones musulmanas consideran que lo hizo en árabe (Encyclopedie de L'Islam, 1961:181)—, era, en fin la lengua de la comunicación con Dios, de la que el pueblo judío se considera especialmente favorecido.

En segundo lugar, la lengua sagrada es la lengua del ritual, que da sentido y trascendencia a las ceremonias. (Pero la lengua litúrgica cristiana fue más bien identificada como arameo, tras la obra de Bernardo de Rossi en 1772, sobre el supuesto de que fue en este dialecto sirio-caldeo, en el que se expresaban Jesús y sus discípulos. Y también fueron lenguas litúrgicas el griego y el latín. Después con la Reforma, lo fueron las lenguas nacionales).

Y en tercer lugar, es lengua mágica, dotada del poder de transformar a personas y cosas. El hebreo y especialmente el hebreo escrito, que fue ya la lengua de los misterios de la Cábala, fue empleado como lengua de invocaciones y conjuros de magos y curanderos (Thomas, 1971: 180).

Pero no sólo el hebreo se ha tenido como lengua sagrada, de la misma manera en las tradiciones cristianas lo han sido el griego y el latín, en las orientales el sánscrito, el pale, etc. También las lenguas nacionales se pretenden sagradas cuando son presentadas como manifestaciones singulares del espíritu de una nación y se sancionan como lenguas rituales en juramentos, declaraciones y proclamas, himnos, ...

La sacralidad tiene a veces otras connotaciones como una supuesta inmutabilidad, que implica entre otras cosas, la ilicitud de los cambios que se pudieran proponer, lo que conlleva además su inoperancia, como, por ejemplo, muestran las variaciones introducidas en las fórmulas mágicas en hebreo. E incluye el concepto de intraducibilidad, que implica a su vez, por ejemplo, que las versiones del Corán en otras lenguas distintas del árabe sean consideradas meramente comentarios.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. En el primer párrafo ¿qué palabra podría reemplazar mejor a “aval”?

- ☐ Apoyo
- ☐ Fuente
- ☐ Garante

2. ¿Cuáles son los criterios que se presentan en la lectura para juzgar a una lengua como sagrada?

3. Realice una tabla con las lenguas que se mencionan y el criterio bajo el cual se podrían considerar sagradas.

Lenguas	Criterio(s)

4. ¿Qué otras lenguas podría agregarse?

5. ¿Qué relación existe entre sacralidad e inmutabilidad? ¿Cuál es la opinión del autor respecto a la inmutabilidad?

Ahora continúe la lectura



Figura 3.5: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-SA.

La lengua perfecta

La lengua originaria como lengua perfecta es una cualidad en parte derivada del origen sagrado, pero aparentemente racionalizada en términos lingüísticos. La perfección subjetiva podría ser descrita, como en el caso del hebreo, por la presunción de haber sido instituida por el Creador, pero la perfección objetivada alude en este caso a la lengua en la que los signos no son palabras sino las cosas mismas, a la lengua de la estricta correspondencia entre las palabras y las cosas, la lengua de la armonía, la lengua de la naturaleza... (también los chamula dicen que la deidad solar les dio la mejor de las lenguas, a la que llaman «el

lenguaje verdadero»). En el mismo sentido y en la defensa de las lenguas nacionales se dirá, como en el caso del gaélico, que tiene lo mejor, lo más grande y más hermoso del resto de las lenguas. En el del alemán, un autor del XVII la ensalzaba como lengua de la naturaleza, «truenas con el cielo, relampaguea con las nubes veloces, fulgura con el granizo, silba con los vientos, espumea con las olas, chirría con las cerraduras, suena con el aire, detona con los cañones, etc...» (citado por Eco, 1994: 90-91).

La noción de lengua perfecta incluye la idea de omniefable —el término también es de Umberto Eco— y se refiere a la capacidad de nombrar todas las cosas. Sin duda el aspecto privilegiado de la perfección parece ser el léxico, un ilimitado THESAURUS de palabras para designar un ilimitado conjunto de ideas y cosas, pero también la disponibilidad de una gramática, es decir, una serie de normas que parecen dotarla de articulación, flexibilidad, precisión, agudeza, profundidad, etc.

Pero igualmente es una noción de lengua perfecta la que se perfila cuando del griego se decía que era la lengua de la razón o del latín la lengua del derecho y más tarde cuando del francés se dijo que era la lengua de la claridad, del italiano la lengua de la musicalidad, etc. (Y por contraste, las otras lenguas o más bien las lenguas de los otros, aparecían para los griegos —y luego por adopción para el latín y las lenguas nacionales— como bárbaras. El término, como se sabe por Estrabón, es curiosamente onomatopéyico, es decir una reproducción burlesca de la confusión fonológica, en el mismo sentido que en España se dijo después de la lengua de los moros que era algarabía. El Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española [1726] dice al explicar la voz: «Es propiamente la lengua de los Alarabes o Algarabes, que quiere decir gente que vive hacia el Poniente. Esta voz comúnmente se entiende por cualquier cosa hablada o escrita de modo que no se entiende». Del mismo modo se dijo de las lenguas de los indígenas americanos que carecían de gramática).

Pese a que también se encuentre en lenguas no escritas, no es posible desvincular la noción de lengua perfecta tal y como era aplicada al hebreo (y luego también a otras lenguas, incluidas las lenguas nacionales) del hecho de que se trate de una lengua textualizada, bíblica, en el sentido

literal (literario) de la palabra. Y tampoco del cultivo por aprendizaje formal e institucionalizado en escuelas. Hay al menos tres aspectos destacables de esta vinculación:

el primero se refiere a la identificación entre las unidades distinguibles de escritura (letras) y las de sonido (fonemas) y cuya reproducción, separabilidad y combinación la configuran como un conjunto de técnicas de modo que contribuyen decisivamente a concebir la lengua como un sistema de conocimiento, primero especializado y luego generalizado (hasta el punto de que el analfabetismo fue considerado un estigma);

el segundo de ellos es la concepción de la lengua perfecta como lengua normativa, de modo que en tanto que instrumento de la comunicación está sometida a reglas estrictas, cuyo cumplimiento no sólo es deseable sino que está socialmente sancionado y es objeto de vigilancia por parte de un cuerpo de especialistas (Academia) y cuyo aprendizaje debe ser intencionado y programado;

y el tercero es la concepción de la lengua perfecta como ejecución en distintos grados de excelencia, de modo que por cultivo o por don se alcanzan con ella obras susceptibles de ser evaluadas por criterios estéticos que en las tradiciones occidentales reciben el nombre de literatura.

En la concepción del lenguaje estas dos caracterizaciones de lengua sagrada y lengua perfecta deberían ser consideradas como determinante ideológico que puede ayudar a entender no pocas discusiones y debates. Toda la discusión que se expone a continuación sobre el origen del lenguaje está «contaminada» por estas dos caracterizaciones y resulta extremadamente difícil desprenderse de ellas. Lo revela el contraste entre

el lenguaje humano y el lenguaje de los primates no humanos, el contraste entre las lenguas actuales y la o las supuestas lenguas primitivas, la existencia o no de un protolenguaje atribuido a los protohomínidos, etc. Y como se verá más adelante afecta también a la discusión sobre el status de lengua y dialecto, la discusión sobre la entidad de lengua, argot, jerga, slang... la discusión sobre las lenguas naturales y lenguas sincréticas como pidgin, criollas... la discusión sobre lenguas orales y escritas... la discusión sobre la riqueza del léxico, sobre la naturaleza de las clasificaciones, los criptotipos, etcétera.

En la concepción del lenguaje estas dos caracterizaciones de lengua sagrada y lengua perfecta deberían ser consideradas como determinante ideológico que puede ayudar a entender no pocas discusiones y debates. Toda la discusión que se expone a continuación sobre el origen del lenguaje está «contaminada» por estas dos caracterizaciones y resulta extremadamente difícil desprenderse de ellas. Lo revela el contraste entre el lenguaje humano y el lenguaje de los primates no humanos, el contraste entre las lenguas actuales y la o las supuestas lenguas primitivas, la existencia o no de un protolenguaje atribuido a los protohomínidos, etc. Y como se verá más adelante afecta también a la discusión sobre el status de lengua y dialecto, la discusión sobre la entidad de lengua, argot, jerga, slang... la discusión sobre las lenguas naturales y lenguas sincréticas como pidgin, criollas... la discusión sobre lenguas orales y escritas... la discusión sobre la riqueza del léxico, sobre la naturaleza de las clasificaciones, los criptotipos, etcétera.

CONTINUEMOS CON LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

6. ¿Cuál es la relación entre el concepto de lengua perfecta y lengua sagrada?

7. ¿Cuál de las opciones reemplazaría mejor a la frase “aparentemente racionalizada en términos lingüísticos”?

- ☐ Supuestamente basada en criterios lingüísticos
- ☐ Apoyada por razones lingüísticas

8. En su opinión, ¿qué diferencia existe entre la perfección subjetiva y la perfección objetiva?

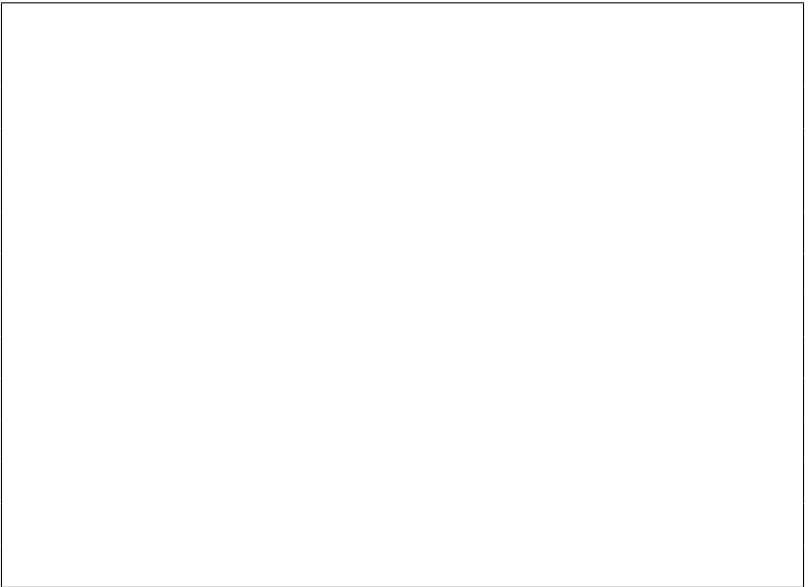
9. Para Eco, una lengua es omniefable si:

- ☐ No requiere de la escritura
- ☐ Permite expresarse de forma muy precisa
- ☐ Es muy antigua

10. Según esta lectura, ¿qué aspectos se toman en cuenta para medir la perfección de una lengua?

11. ¿A qué vinculación se refieren los tres aspectos enumerados en la segunda parte de la lectura?

12. Realice un esquema con los conceptos de lengua sagrada, lengua perfecta y los criterios utilizados para tales caracterizaciones.



13. ¿Por qué considera el autor que las caracterizaciones sobre la perfección o la sacralidad de las lenguas “contaminan” las discusiones sobre el origen del lenguaje?

LECTURA 7

Tendencias lingüísticas que me aterran

Todos sabemos que la lengua es un ser vivo en continua evolución y, con seguridad, usos que para nosotros hoy son normales parecerían ajenos o extraños cuando empezaron a extenderse. Sin embargo, hay casos y casos. Hay evoluciones que parecen lógicas y otras no lo son tanto. Un ejemplo claro es la dicotomía entre anglicismos necesarios (por ejemplo, todos los que vienen a definir realidades nuevas como *email*, *hacker*, *router*, etc.) y los innecesarios, como *cool*, *hiking*, *shopping* y un largo etcétera.

Hoy quiero hablar de tres tendencias que me preocupan sobremanera. Las dos primeras son usos erróneos, sancionados por la RAE, pero que se están extendiendo como la pólvora (no olvidemos que, en la actualidad, gracias a los medios de comunicación, la velocidad de propagación y la incidencia de estos usos para el oído o los ojos humanos es potencialmente mayor que en los siglos pasados), la última es solamente la pérdida progresiva de un regionalismo que debería estar más que arraigado.



Figura 3.6: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC.

Empecemos por ese asunto que puede dar que hablar páginas y páginas: **la especificación del género femenino cada vez que se quiere abarcar con un plural a ambos sexos.** «Los alumnos y las alumnas», «los niños y las niñas», «los padres y las madres»...

No hace falta que explique, creo, que la RAE está totalmente en contra de este uso, porque el género masculino es el elemento no marcado de la oposición masculino-femenino, lo que implica que subsume al otro. Por si acaso (las negritas son mías):

En los sustantivos que designan seres animados, **el masculino gramatical no solo se emplea para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, esto es, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos:** *El hombre es el único animal racional; El gato es un buen animal de compañía.* Consecuentemente, los nombres apelativos masculinos, cuando se emplean en plural, pueden incluir en su designación a seres de uno y otro sexo: *Los hombres prehistóricos se vestían con pieles de animales; En mi barrio hay muchos gatos* (de la referencia no quedan excluidas ni las mujeres prehistóricas ni las gatas). Así, con la expresión *los alumnos* podemos referirnos a un colectivo formado exclusivamente por alumnos varones, pero también a un colectivo mixto, formado por chicos y chicas. **A pesar de ello, en los últimos tiempos, por razones de corrección política, que no de corrección lingüística, se está extendiendo la costumbre de hacer explícita en estos casos la alusión a ambos sexos:** «*Decidió luchar ella, y ayudar a sus compañeros y compañeras*» (*Excélsior* [Méx.] 5.9.96). **Se olvida que en la lengua está prevista la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino,** posibilidad en la que no debe verse intención discriminatoria alguna, sino la aplicación de la ley

lingüística de la economía expresiva; así pues, en el ejemplo citado pudo —y debió— decirse, simplemente, *ayudar a sus compañeros*. Solo cuando la oposición de sexos es un factor relevante en el contexto, es necesaria la presencia explícita de ambos géneros: *La proporción de alumnos y alumnas en las aulas se ha ido invirtiendo progresivamente; En las actividades deportivas deberán participar por igual alumnos y alumnas. Por otra parte, el afán por evitar esa supuesta discriminación lingüística, unido al deseo de mitigar la pesadez en la expresión provocada por tales repeticiones, ha suscitado la creación de soluciones artificiosas que contravienen las normas de la gramática: las y los ciudadanos*.

Creo que está muy claro que este uso no tiene ningún sentido. Además, **hace que el discurso se vuelva tedioso y, en la gran mayoría de los casos, inconsistente**, pues es prácticamente imposible mantener este uso siempre y en todo momento durante la totalidad del discurso. En mi caso, cada vez que me toca leer o escuchar algo así, termino totalmente distraída tratando de cazar todas las equivocaciones del hablante o escritor (o mejor dicho, las únicas veces en que es correcto).

Por otro lado, no puede dejar de resultarme muy curioso que muchos de los que se empeñan en hablar de esta manera, por supuesta corrección política, sean hombres que creen que las mujeres nos sentimos marginadas si no se hace alusión directa a nuestro sexo (sexo, que no género, que es solo un término gramatical). Se lo agradezco, pero nada más lejos de la realidad, al menos con la mayoría de las mujeres que conozco. En serio, **la mayoría estamos deseando que el hablante deje de prestar atención a tonterías como esta para brindársela al discurso en sí y a lo que importa de este**.

¿Qué me preocupa? Me preocupa que cada vez el uso está más extendido, que **ya no solo está en boca de políticos, sino también de gente de a pie en conversaciones de a pie**. Por favor, no. Pero lo que

más, más me preocupa (me aterra, casi) es que me están acostumbrando tanto a él que ya prácticamente si escucho «los padres» me pregunto si las madres están incluidas o no. Y no me da la gana de preguntármelo. No y no.

Por cierto, me niego a hablar del uso de la arroba, que ni siquiera es un símbolo lingüístico. No sé, quizás si alguien se propone marcar tendencia cambiando las oes por ceros, al final todos terminemos como borreguitos haciendo lo mismo.

Vamos con el segundo uso incorrecto que está empezando a quitarme el sueño. En este caso, se trata de la **utilización de «el mismo» como pronombre con valor anafórico**. De nuevo, la RAE lo explicará mejor:

El adjetivo *mismo* puede sustantivarse, manteniendo los sentidos de identidad y de igualdad o semejanza que le son propios: «*Sus ideas reformistas solo cambian de posición, pero son las mismas*» (Vitier Sol [Cuba 1975]). **A pesar de su extensión en el lenguaje administrativo y periodístico, es innecesario y desaconsejable el empleo de *mismo* como mero elemento anafórico**, esto es, como **elemento vacío de sentido cuya única función es recuperar otro elemento del discurso ya mencionado**; en estos casos, siempre **puede sustituirse *mismo* por otros elementos más propiamente anafóricos**, como los demostrativos, los posesivos o los pronombres personales; así, en «*Criticó al término de la asamblea las irregularidades que se habían producido durante el desarrollo de la MISMA*» (País [Esp.] 1.6.85), pudo haberse dicho *durante el desarrollo de ESTA o durante SU desarrollo*; en «*Serían citados en la misma delegación a efecto de ampliar declaraciones y ratificar las MISMAS*» (Excélsior [Méx.] 21.1.97), debería haberse dicho simplemente *ratificarLAS*; ...

¿Qué es lo que pasa? **Que del lenguaje administrativo y periodístico** que nombra la RAE y que es, ciertamente, donde este uso empezó,

se está extendiendo a otros muchos registros y ámbitos. Aún no lo escucho, por suerte, en conversaciones de andar por casa, pero sí que se está inmiscuyendo cada vez con más fuerza en el ámbito literario (como mínimo, en la literatura traducida, que es donde noto que me está persiguiendo últimamente). ¿Pero y por qué lo usan? Es feo y, como dice la RAE, en la mayoría de los casos, completa y absolutamente innecesario. ¿No es mucho más sencillo y bonito utilizar un pronombre personal de toda la vida? Claro, es más sencillo, pero parece que no tan *chic* (lo siento, anglicismo innecesario). Y así vamos, porque la tendencia general es que, por querer hablar fino y elegante, terminamos plagando los discursos de incorrecciones absurdas, molestas y aburridas como esta.

Paso al último ejemplo. Este caso no es tan grave, porque por suerte su extensión aún se restringe a ciertos ámbitos, pero igualmente me preocupa. Como es sabido, **en Canarias, al igual que en América y que en algunas zonas de Andalucía, utilizamos la forma formal de segunda persona del plural, «ustedes»**, con su respectiva conjugación de tercera persona: «ustedes comen», «vengan aquí», etc. Es parte de la quintaesencia de nuestro pueblo canario. En boca de nuestros mayores jamás oirás un «vosotros», ni tampoco en boca de muchos canarios.

Sin embargo, **hay cierta tendencia, muy actual, a utilizar «vosotros» en algunos casos.** A veces, en discursos, porque se piensa que es más formal (una concepción falsa). Hay gente que jamás usaría «vosotros» al hablar, pero que sí lo escribe, por ejemplo, en un *email*. Otras veces, cuando se cree inconscientemente que el uso de «ustedes» puede resultar confuso. Por ejemplo, un hombre que habla con una mujer y quiere decirle algo como «las mujeres sois demasiado sentimentales». En español peninsular el sentido está muy claro. Sin embargo, en español canario puede parecer que falta algún énfasis, porque si se dice «las mujeres son demasiado sentimentales», podría dar la sensación de que se habla de las mujeres en tercera persona y no en segunda. Pero son cosas que no cuesta nada arreglar. Un simple «ustedes, las mujeres, son demasiado sentimentales» lo dejaría todo claro.

Adaptado de <http://lapaginaenblancodemagda.blogspot.com/2013/08/tendencias-linguisticas-que-me-aterran.html>

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. ¿Qué ejemplo da la autora para sustentar que la lengua es un ser vivo que se encuentra en continua evolución?

2. ¿Cuáles son las tres tendencias en el uso lingüístico que han despertado la preocupación de la autora?

3. ¿Qué dice la RAE sobre la especificación del género femenino cuando se quiere abarcar con un plural ambos géneros?

4. En opinión de la autora, ¿por qué se ha incrementado la tendencia de especificar la alusión a ambos géneros?

5. ¿Considera usted que la lengua castellana es discriminatoria en sus usos? ¿Por qué?

6. Reflexione y marque la respuesta correcta.**a. ¿Por qué la creación de soluciones que contravienen a las normas de la gramática como “las y los ciudadanos” no tiene sentido?**

- ☐ Porque el discurso ya es tedioso
- ☐ Porque es imposible mantener el uso de estas fórmulas a lo largo de todo el discurso
- ☐ Porque no es necesario que la lengua sea políticamente correcta

b. ¿Qué opina la autora sobre el uso extendido de la @ en el discurso?

- ☐ Que no es un símbolo lingüístico y no se usa
- ☐ No habla de la arroba porque no le interesa
- ☐ Cree que la gente lo hace por marcar tendencia
- ☐ Cree que todos somos borregos

c. ¿Qué manifiesta la autora sobre el uso de “el mismo” como pronombre con valor anafórico?

- ☐ Es usual y muy extendido
- ☐ Es exclusivo del lenguaje administrativo y periodístico
- ☐ Es desaconsejable como elemento anafórico

d. ¿Por qué la autora pide disculpas por el uso de la palabra *chic*?

- ☐ Porque es fino
- ☐ Porque es una incorrección
- ☐ Porque es elegante

7. Después de leer todo el artículo, ¿le parecería adecuado afirmar que la autora es purista cuando se trata del lenguaje?

8. ¿Con qué otra palabra podría caracterizar a la autora en relación a sus puntos de vista sobre la lengua?

9. Comente un uso inadecuado pero extendido de alguna palabra o expresión en nuestra lengua del que usted se haya percatado. Sustente su opinión.

10. Busque en el diccionario los significados de las siguientes palabras y formule oraciones con ellas:

Palabra	Significados	Oración
Quintaescencia		
Anglicismo		
Ámbito		
Plagando		
Peninsular		

11. Empareja cada expresión con su significado.

- | | |
|------------------------------|--|
| ■ Hay casos y casos | ■ Propagarse con rapidez |
| ■ Extenderse como la pólvora | ■ Gente común |
| ■ Gente de a pie | ■ No todas las situaciones son iguales |

12. Escribe situaciones en las que puedas aplicar cada expresión.

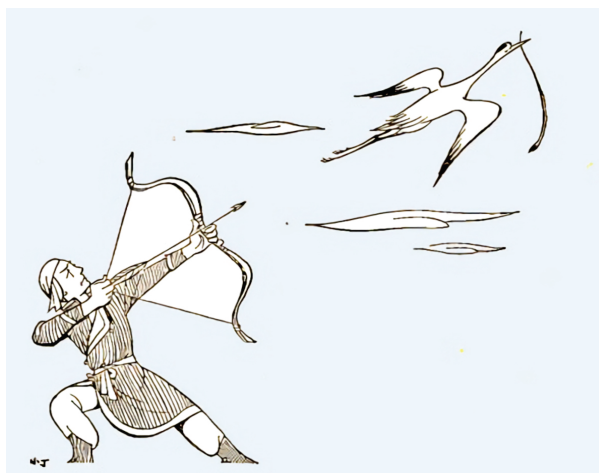
LECTURA 8

El cazador hailibu

(Cuento mongol)

Tiempo atrás vivió un hombre llamado Hailibu, como se ocupaba de la caza todos lo conocían como “el cazador Hailibu”. Como siempre estaba dispuesto a ayudar a los demás, nunca disfrutaba solo de las cosas que cazaba, sino que las repartía, por lo cual se había ganado el respeto de todo el mundo.

Un día que fue a cazar a la profundidad de la montaña, divisó entre la espesura del bosque una serpiente blanca que dormía enrollada bajo un árbol. El hombre dio un rodeo, pisando suavemente para no despertarla. De súbito bajó del cielo una grulla gris que atrapó a la serpiente con sus garras y volvió a emprender vuelo. La serpiente se despertó sobresaltada gritando: ¡socorro!, ¡socorro! Hailibu aprontó su arco y su flecha y le apuntó a la grulla que iba subiendo hacia la cima de la montaña. El ave perdió a la serpiente y huyó.



- Pobre pequeñita, ve rápido a buscar a tus padres. – Le dijo el cazador al reptil. Este asintió con la cabeza, expresó las gracias y se perdió entre los arbustos mientras Hailibu recogía su arco y las flechas para retornar también al hogar.

Al día siguiente, cuando Hailibu pasaba justamente por el mismo sitio de la víspera varias serpientes que rodeaban a la blanca salieron a recibirlo. Asombrado, estaba pensando en dar un rodeo cuando la serpiente blanca le habló:

- ¿Cómo está, mi salvador? Tal vez no me conozca, yo soy la hija del rey dragón. Ayer usted me salvó la vida y hoy mis padres me han ordenado que venga especialmente a recibirle para acompañarle a mi casa, donde le darán las gracias en persona. Cuando llegue allá – continuó – no acepte nada de lo que le ofrezcan mis padres, pero pida la piedra de jade que lleva mi padre en la boca. Si Ud. se pone esa piedra en la boca podrá entender todos los idiomas de los animales que hay en el mundo. Sin embargo, lo que usted escuche no podrá comentárselo a nadie más. Si lo hiciera, se convertiría en una piedra.

Hailibu asintió, siguiendo a la serpiente hasta la profundidad del valle donde el frío iba creciendo a cada paso. Cuando llegaron a la puerta de un depósito la serpiente dijo:

- Mis padres no pueden invitarlo a pasar a la casa, lo recibirán aquí.

Y justo cuando estaba explicando esto el viejo dragón apareció y le dijo muy respetuosamente:

- Usted ha salvado a mi querida hija y yo se lo agradezco sinceramente. En este depósito se guardan muchos tesoros, usted puede tomar lo que desee sin ningún cumplido.

Y dicho esto abrió la puerta instando a Hailibu para que entrara; el cazador notó que estaba repleto de tesoros. Una vez que terminaron de ver este lugar, el viejo dragón acompañó a Hailibu a visitar otro, y así recorrieron ciento ocho; a pesar de ello, Hailibu no se decidió por cosa alguna.

- Buen hombre, ¿ninguno de estos tesoros te place? – preguntó el viejo dragón con un poco de embarazo.

- A pesar de que son muy buenos sólo se pueden utilizar como hermosos adornos, pero no tienen utilidad para mí que soy un cazador. Si el rey dragón desea realmente dejarme algo como recuerdo le ruego que me entregue ese jade que tiene en su boca.

El rey dragón se quedó absorto un momento; no le quedaba más remedio que escupir, con mucho dolor, la piedra que tenía en su boca y dársela a Hailibu.

Después de que el cazador se despidió saliendo con la piedra en su poder la serpiente blanca lo siguió y le recomendó repetidas veces:

- Con esta piedra podrá enterarse de todo. Pero no puede decirle a nadie ni palabra de lo que sepa. Si lo hace se encontrará en peligro. Por nada del mundo se olvide de ello.

Desde entonces Hailibu lograba cazar muy fácilmente. Podía entender el lenguaje de las aves y las bestias y de este modo saber qué animales había al otro lado de la gran montaña. Así pasaron muchos años hasta que un día que llegó cazar al lugar escuchó que unos pájaros decían:

- Vayamos pronto a otro sitio. Mañana se va a derrumbar la montaña y el agua correrá a torrentes inundándolo todo. ¡Quién sabe cuántos animales morirán!

Hailibu se quedó muy preocupado; sin ánimo ya para cazar regresó de inmediato y les anunció a todos:

- ¡Mudémonos a otro sitio! En este lugar ya no se puede vivir más. ¡Quien no lo crea después no tendrá tiempo para arrepentirse!

Los demás se quedaron muy extrañados. Algunos creían que aquello era imposible, otros, que Hailibu se había vuelto loco. En resumen, nadie le creía.

- ¿Acaso esperan a que yo muera para creerme? – preguntó Hailibu llorando de los nervios.

- Tú nunca nos has mentado – opinaron unos ancianos – y eso lo sabemos todos. Pero ahora dices que aquí ya no se puede vivir más. ¿En qué te basas? Te rogamos que hables claro.

Hailibu pensó: “Se aproxima la catástrofe, ¿cómo puedo pensar en mí mismo y permitir que todos los otros sufran la desgracia? Prefiero sacrificarme para salvar a los demás.”

Relató pues cómo había obtenido la piedra de jade, de qué modo la utilizaba para cazar, la forma en que se había enterado de la catástrofe que iba a sobrevenir por boca de los pájaros y por último el porqué no podía contarles a los demás lo que escuchaba de los animales: se convertiría en piedra muerta. Al tiempo que hablaba Hailibu se iba transformando y poco a poco se fue haciendo piedra. Tan pronto la gente vio aquello se apresuró a mudarse, con mucho dolor, llevándose a sus animales. Entonces las nubes formaron un espeso manto y comenzó a caer una torrencial lluvia. En la madrugada siguiente se escuchó en medio de los truenos un estruendo que hizo temblar la tierra y la montaña se derrumbó mientras el agua fluía a borbotones.

- ¡Si Hailibu no se hubiera sacrificado por nosotros ya habríamos muerto ahogados! – exclamó el pueblo emocionado.

Más tarde, buscaron la piedra en que se había convertido Hailibu y la colocaron en la cima de la montaña, para que los hijos y los nietos y los nietos de los nietos recordaran al héroe Hailibu que ofrendó su vida por todos. Y dicen que hoy en día existe un lugar que se llama “La piedra Hailibu”.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

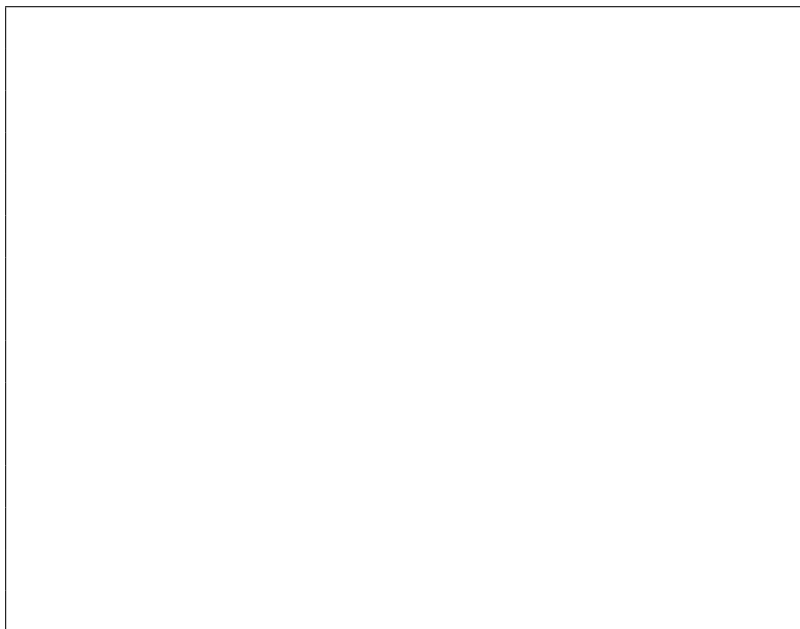
1. ¿Cuál es el tema del cuento?

2. ¿En qué época suceden los hechos del cuento?

3. Señale los personajes del cuento y realice una breve descripción de sus características principales.

Personajes	Características físicas	Características psicológicas

4. Dibuje una línea cronológica de los sucesos del cuento.



5. ¿En qué lugar se desarrolla la historia?

6. ¿La historia está narrada con originalidad? ¿Por qué?

7. Señale a qué tipo de relato cree usted que se adscribe el cuento que ha leído.

- ☐ De amor, vida cotidiana, relaciones sociales
- ☐ De aventuras
- ☐ De terror
- ☐ Policíaco
- ☐ De ciencia ficción
- ☐ Fantástico

8. Encuentre sinónimos para las siguientes palabras:

Palabra	Sinónimo
Divisó	
Sobresaltado	
Aprontó	
Catástrofe	
Torrencial	
Estruendo	
Cima	
Ofrendó	

9. ¿En qué consistió el sacrificio de Hailibu?

10. ¿Cómo supo Hailibu que la montaña se derrumbaría y habría una inundación?

LECTURA 9

Sobre el autor: Jorge Luis Borges fue un escritor de cuentos, ensayos y poemas argentino, extensamente considerado una figura clave tanto para la literatura en habla hispana como para la literatura universal. Las obras de Borges han contribuido ampliamente a la literatura filosófica, al género fantástico y al posestructuralismo.

Calle Desconocida (Tomado de *Jorge Luis Borges Selección Cuentos, ensayos y poemas*, Editorial Universidad de Antioquia, p. 290-291).



Figura 3.7: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-SA.

Calle desconocida

Penumbra de la paloma
llamaron los hebreos a la iniciación de la tarde
cuando la sombra no entorpece los pasos
y la venida de la noche se advierte

como una música esperada y antigua,
como un grato declive.
En esa hora en que la luz
tiene una finura de arena,
di con una calle ignorada,
abierta en noble anchura de terraza,
cuyas cornisas y paredes mostraban
colores tenues como el mismo cielo
que conmovía el fondo.
Todo -la medianía de las casas,
las modestas balaustradas y llamadores,
tal vez una esperanza de niña en los balcones-
entró en mi vano corazón
con limpidez de lágrima.
Quizá esa hora de la tarde de plata
diera su ternura a la calle,
haciéndola tan real como un verso
olvidado y recuperado.
Sólo después reflexioné
que aquella calle de la tarde era ajena,
que toda casa es un candelabro
donde las vidas de los hombres arden
como velas aisladas,
que todo inmediato paso nuestro
camina sobre Gólgotas.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. ¿Cuál es la intención del poema?

- ☐ Informar
- ☐ Entretener
- ☐ Convencer

2. Relate (en prosa) los hechos implícitos en el poema

3. Divida el poema en apartados según su criterio y sintetice su contenido.

Apartados	Contenido

4. **Anote todas las palabras del poema que crea están relacionadas con las siguientes:**

Día	Luz	Calle	Emoción

5. **Respecto a la frase “cuando la sombra no entorpece los pasos”, ¿a qué cree que se refiere el autor con “sombra”?**

- ☐ A los años
- ☐ A las preocupaciones
- ☐ A la falta de luz

6. **¿A qué se equipara la noche? ¿Cómo se relaciona con la última estrofa?**

7. Según lo anterior, ¿qué significado podría tener la tarde?

8. ¿Puede la luz tener “una finura de arena”? ¿Por qué cree que el autor utiliza dicha metáfora?

9. ¿Qué adjetivos utiliza el autor para referirse a la calle?

10. Investigue qué es Gólgotas ¿Con qué otro fragmento del poema se relaciona?

LECTURA 10

¿Cómo se dice: hubiera, hubiese o hubiere?

Por Ana María Díaz Collazos

Muchos de nosotros alguna vez hemos caído en la tentación de decir “hubiese” para sonar más sofisticados. Otros, además, han osado decir que “hubiera” es una incorrección o, en el peor de los casos, que no existe. Pues bien, tanto “hubiera” como “hubiese” son perfectamente sinónimos, ambos aceptados por la Real Academia, y del todo legítimos en el lenguaje formal.

En una frase como “Si hubiera sacado las llaves, ya estaría en mi casa”, “hubiera” se puede sustituir por “hubiese”, y viceversa, sin modificar ni un ápice el significado.

¿Cuál es el significado, entonces, de “hubiera” y “hubiese”?

Es un significado tan abstracto que por eso permite muchas variantes.

Se refiere a acciones o eventos pasados que alguna vez deseamos o esperamos que ocurrieran, pero que no ocurrieron. En el ejemplo de las llaves, el evento “sacar las llaves” no ocurrió, pero yo desearía que hubiera ocurrido.

La única diferencia entre “hubiera” y “hubiese” es que “hubiese” suena más bonito. Y esto ocurre porque “hubiese” se ha restringido casi que a la lengua escrita, y por esa vía tiene muchas posibilidades de desaparecer del idioma.

Lo que no se usa oralmente desaparece. Una búsqueda en Google muestra que “hubiera” se ha usado en Internet 77 millones de veces, mientras que “hubiese” mucho menos, 24 millones. La diferencia es bastante amplia como para decir que los usuarios de esos 24 millones son los propietarios exclusivos del idioma para determinar que los demás están equivocados.

¿Y cuál es más antiguo, más original? Pues “hubiese” es más antiguo que “hubiera”, eso hay que reconocerlo.

“Hubiese” proviene directamente del latín “habuisset”, mientras que “hubiera” fue una creación de los hablantes de castellano medieval en la península Ibérica. Estos hablantes tomaron la terminación “ra” de otros tiempos verbales y la pusieron al verbo “haber” para expresar esa idea de algo que no ocurrió.

Luego “hubiera” se volvió tan popular que “hubiese” fue desapareciendo del español hablado. Pero no por antigua una palabra es mejor que otra. De hecho, “mesmo”, “truje” y “dijistes” son palabras muy antiguas, y de todos modos se consideran errores. “Vos” viene del latín, y a pesar de eso no lo usaríamos en una reunión formal.

La palabra “toballa” con “b” es más antigua que “toalla” y en todo caso se considera un error “toballa”. Una persona que vive muy aislada en un entorno rural puede decir a la vez “haiga” y “hubiese” naturalmente y no con la intención de parecer refinado. En español caribeño se usa todavía “hubiese” como parte de la forma hablada y espontánea, sin pretensiones de nada.

Decir “hubiese” es como decir “toballa”, “mesmo” o “dijistes” en su sentido de antigüedad.

¿Por qué, entonces, “hubiese” se considera mejor que “hubiera”? Porque el español estándar es arbitrario.

Lo que sí se puede considerar un error como tal es usar “hubiere” en lugar de “hubiera” o “hubiese”.

En castellano medieval “hubiere” es un futuro, y se usaría solo en contexto de futuro. Como en “Saldré de la casa en cuanto usted me hubiere llamado” o “Le pagaré apenas hubiere recibido mi dinero”.

“Hubiere” tiene relación con otras conjugaciones terminadas en “re” como “pagare” y “pudiere”, que se utilizan frecuentemente en el lenguaje jurídico, generalmente en la redacción de las leyes, como en “El que enajenare la cosa de otro como propia. . . , sufrirá un arresto de. . .”. Como se puede ver, el término “sufrirá” está en futuro y “enajenare” expresa, entonces, una condición futura.

La terminación “re” en “hubiere” también es una creación del castellano medieval, derivado de una mezcla de formas latinas. Desapareció del español hablado probablemente en el siglo XVII. Su

equivalente en portugués, en cambio, tiene un uso muy dinámico inclusive en la lengua hablada.

De cualquier manera, “hubiere” no es intercambiable con “hubiera” ni “hubiese”, ni siquiera en castellano medieval.

El que diga “Si hubiere sacado las llaves, ya estaría en mi casa” está faltando a toda lógica temporal, pues “hubiere” no puede referirse al pasado. Sería como decir “ayer me bañaré” o “mañana me bañé”.

¿Por qué entonces la confusión? Porque “hubiera”, “hubiese” y “hubiere” son formas que se refieren al deseo, la conjetura y la probabilidad.

“Hubiera” y “hubiese” se refieren al pasado, mientras que “hubiere” al futuro. Pero el sentido de deseo y conjetura puede volverse más importante que el tiempo, y por esta razón el hablante tiende a confundir esos pequeños matices temporales.

La lengua española ha evolucionado muy sabiamente para simplificar la cuestión, y por eso hoy en día solamente usamos “hubiera”. No hay necesidad de sonar refinado o sofisticado.

Es preferible transmitir el mensaje de la manera más clara posible.

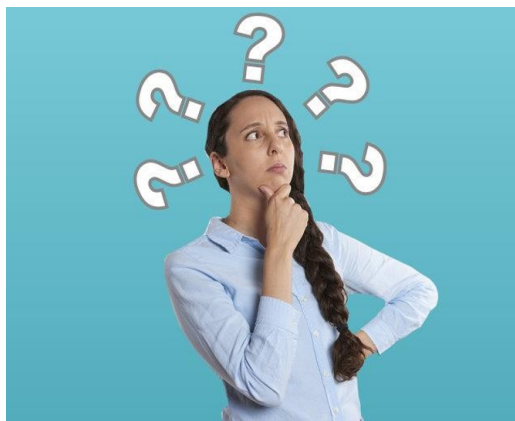


Figura 3.8: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC-ND.

Tomado de: www.elpais.com.co

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. ¿Según la autora del texto, se puede considerar las formas “hubiera” y “hubiese” como sinónimas? ¿Por qué?

2. ¿Cuál es la creencia popular en torno a estas formas?

3. ¿Cuál de las dos formas se ha venido usando solo en el lenguaje escrito, y qué consecuencias tendría esta práctica en el futuro?

4. Recoja datos de la lectura en relación a ambas formas y complete la siguiente tabla:

Información	Hubiera	Hubiese	Hubiere
Es más usado.			
Una búsqueda informática refleja que fue usado 77 millones de veces.			
Es más antiguo.			
Es una invención de los habitantes de la Península Ibérica.			

Proviene directamente del latín.			
Aún es usado en el español caribeño.			
Se usa para referirse a una acción futura.			
Se usa para referirse al pasado.			
Se refieren a deseos, conjeturas, probabilidades.			
Son intercambiables.			
No es intercambiable en el uso.			

5. ¿Cuál es la solución que ha adoptado espontáneamente la lengua castellana para salvar esta confusión entre “hubiera” y “hubiese”?

6. Marque con un aspa las afirmaciones correctas:

- ☐ El castellano medieval derivaba de formas latinas.
- ☐ El castellano medieval creó la terminación “se”.
- ☐ La terminación “se” desapareció del habla en el siglo XVII.
- ☐ Se sabe a ciencia cierta, que la terminación “re” desapareció del español oral en el siglo XVII.
- ☐ La terminación “re” tiene un uso muy difundido en el portugués, tanto hablado como oral.
- ☐ “Hubiere” tiene relación con otras conjugaciones terminadas en “re” como “pagare” y “pudiere”, que expresan circunstancias futuras.
- ☐ Es un error decir “toballa” en vez de “toalla”.

7. La oración “Si hubiere acudido al dentista a tiempo, tendría los dientes sanos”, ¿es correcta y posible? ¿Por qué?

8. ¿En qué tipo de lenguaje se utilizan con frecuencia las conjugaciones verbales terminadas en “re”?

9. ¿Cómo entiende usted la oración “El español estándar es arbitrario” en el marco de la lectura?

10. En su opinión, ¿es saludable que existan dos formas para decir lo mismo en una lengua? Fundamente su respuesta.

11. Resuelva la siguiente sopa de letras sobre la lectura:



www.educima.com

Arbitrario	Castellano
Haiga	Haya
Hubiera	Hubiere
Hubiese	Latín
Lenguaje oral	Medieval
Mesmo	Mismo
Real academia	Toalla
Toballa	Vos

LECTURA 11

Removamos la falacia de que «viene en el diccionario»

Por Javier Álvarez

Sin entrar a citar ni a rememorar a ilustres lingüistas, creo que la función principal de la lengua es la comunicación. Con esto quiero decir que, **cuando la usamos, nuestro objetivo fundamental es transmitir un mensaje de la forma más eficiente posible**, a menos que pertenezcamos a alguna corriente literaria de mayor o menor extravagancia. Removamos, o demos unas cuantas vueltas, al verbo «remover».

Antes de seguir, me gustaría hablar muy brevemente de **un error que solemos cometer los españoles, el de creer que *nuestro español* es el español de verdad y que las variedades americanas son de segunda categoría**. Esto viene dado por una especie de argumento *ad antiquitatem* según el cual el español de España, por ser el *original*, es mejor que los *clones* latinoamericanos; el razonamiento, aparte de falaz, es absurdo y bastante *ombliguista*, toda vez que los hablantes del *español de España* —si es que tal cosa existe— son una minoría frente a los de las variantes de América. Ramón Alemán habló de algo parecido en esta entrada.

Falsos amigos, o casi

Pues bien. Muchas veces ocurre que los traductores más bien malos caen en lo que se llaman falsos amigos, es decir, palabras de otras lenguas muy similares a palabras de la nuestra, pero con un significado totalmente distinto, como el inglés *carpet* ‘alfombra’, que no ‘carpeta’. Sin embargo —y me citaré a mí mismo—, **cuando uno traduce o simplemente compone un texto, juega un papel importante la variedad diatópica del lector: no será lo mismo una traducción para un español, para un argentino, para un mexicano, etc.** Por tanto, he de advertir desde el principio que este artículo está escrito por un español.

Estos traductorcillos —que son a menudo gente que simplemente se defiende con el inglés de la misma forma que el que agarra al lobo por las orejas—, como decía, caen en muchos errores importantes de traducción, **dificultando la comprensión del texto traducido y, por tanto, fracasando en transmitir el mensaje de la forma más eficiente posible.**

El problema de «remove»

Hay infinidad de ejemplos, pero uno muy frecuente es el del inglés *remove*, que significa ‘eliminar, quitar’, y no ‘remove’, al menos en el español de España, al contrario que en otras variedades latinoamericanas, donde parece que sí es frecuente el uso de «remove» con el significado de ‘eliminar’, ya porque desde siempre ha sido así, ya por la influencia del inglés, ya por una conjunción de las dos razones.

Este verbo, *remove*, aparece con gran frecuencia en contextos informáticos, y, dado que la informática es el pan de cada día de gran parte de la población mundial, el grado de frecuencia del verbo es considerable.

Muchos de los traductorcillos, sean de donde sean, incluso de España y otros países donde «remove» no se emplea como sinónimo de «eliminar», se van a lo fácil: *remove* pasa, lógicamente, a «remove».

El verbo «remove» en los dominios hispanohablantes

Mal. En el español de España, «remove» significa principalmente ‘mover algo, agitándolo o dándole vueltas, generalmente para que sus distintos elementos se mezclen’ (*DLE*).

Entonces, cuando uno da con el error del traductorcillo y lo denuncia en foro público, suele venir siempre algún listillo, entrada del *DLE* en portapapeles, preparado para defender el error: que las acepciones 3 («quitar, apartar u obviar un inconveniente») y 5 («deponer o apartar a alguien de su empleo o destino») respaldan el uso que ha hecho el traductor. Por si fuera poco, el *Diccionario panhispánico de dudas* reafirma la actitud:

No hay por qué censurar su empleo con los sentidos de ‘quitar [algo] de un lugar’ y ‘apartar [a alguien] de su cargo’, suponiendo, erróneamente, que se trata de un calco del inglés *to remove*: «Librar a este país de ese hombre, eso era lo principal. **Removido** ese obstáculo [...], se abriría una puerta» (VLlosa *Fiesta* [Perú 2000]); «Sus jefes tendrían la facultad de designar o **remover** coroneles y capitanes» (Otero *Temporada* [Cuba 1983]). **Son acepciones tradicionales en español, ya presentes en el étimo latino**: «Tales deven **ser removidos** de la aministración fasta que fagan buena penitencia» (Cuéllar *Catecismo* [Esp. 1325]).

El verbo “remover” en España

Pero precisamente el *Panhispanico*, mediante los ejemplos, nos da una clave: un ejemplo de Perú, uno de Cuba y otro de la España del siglo XIV. Por tanto, si el traductor escribe para lectores peruanos, cubanos y de cualquier otro país donde «remover» se use de forma natural como sinónimo de «quitar», habrá empleado bien el verbo; **si el traductor escribe para lectores de España nacidos en los últimos dos o tres siglos, no lo habrá utilizado bien**, pues los españoles ya no reconocemos «remover» con ese significado, por lo que el traductor habrá fallado, como decíamos, a la hora de transmitir el mensaje.

Por tanto, **dejémonos de falacias: algo puede venir en el DLE, y eso está bien porque este debe o debería recoger todos los usos de las palabras**, sincrónica y diacrónicamente; pero, si escribimos para un público español del siglo XXI y no tenemos propósito arcaizante ninguno, emplear «remover» como sinónimo de «eliminar» es, sencillamente, un error.



Figura 3.9: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC-ND.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. ¿Cuál es la idea principal de texto?

2. ¿Qué recursos gráficos utiliza el autor del texto para resaltar determinados segmentos?

3. ¿Cuál es la función principal de la lengua según el autor del texto?

4. Traslade la siguiente oración al español actual: «Tales deven ser removidos de la aministración fasta que fagan buena penitencia» (Cuéllar Catecismo [Esp. 1325]).

5. Explique la siguiente oración:

“Removamos, o demos unas cuantas vueltas, al verbo «remover»”.

¿Qué cree usted que intenta decirnos el autor?

6. Marque las afirmaciones correctas de acuerdo al texto.

- ☐ El español de España es el español más correcto, el verdadero.
- ☐ El español que se habla en América es el original.
- ☐ El español latinoamericano es un clon del español de España.
- ☐ Los hablantes del español de España son mayoría frente a los hispanohablantes de América.
- ☐ El español de España definitivamente existe.

7. Complete la siguiente tabla:

Palabras	Lo que creo que significa	Significado del diccionario
<i>ad antiquitatem</i>		
Solemos		
Argumento		
Listillo		
Acepción		
Clones		
Falaz		
Ombliguista		
Variedad diatópica		
Foro		

Panhisánico		
Censurar		
Calco		
Sincrónicamente		
Diacrónicamente		
Arcaizante		

8. En sus palabras, explique qué significa el siguiente segmento:

“Estos traductorcillos —que son a menudo gente que simplemente se defiende con el inglés de la misma forma que el que agarra al lobo por las orejas”

9. Busque en el texto las palabras resaltadas en cursivas. Luego, regístrelas en la siguiente tabla y explique por qué figuran en cursivas.

Palabra en cursivas	Razón del uso de cursivas

10. ¿Por qué el autor del texto utiliza la forma “traductorcillo” cuando se refiere a los traductores?

Horizontales

- 2 Entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase o fragmento determinados
- 5 Unión
- 6 Raíz o vocablo del que procede otro
- 8 Palabra de otro idioma que se parece, en la escritura o en la pronunciación, a una palabra de la lengua materna

Verticales

- 1 Persona versada en lingüística
- 2 Imitación
- 4 Vocablo o giro de la lengua inglesa empleado en otra
- 7 Repertorio de palabras o expresiones lingüísticas organizadas alfabéticamente en un texto impreso o digital

LECTURA 12

Cinco curiosidades sobre los idiomas que usted debería saber

¿Cuántos idiomas hay en el mundo? ¿Cuál es el más hablado? ¿Cuál debería aprender? Conozca algunas curiosidades de los idiomas alrededor del mundo. Aquí hay 5 datos curiosos acerca de las lenguas en el mundo.

1. ¡Existen más de 7 mil idiomas alrededor del mundo!

De acuerdo al portal Ethnologue, existen actualmente 7.097 idiomas vivos en el mundo, con un total de 6,506,259,160 hablantes en el mundo. 2.296 de esas lenguas se encuentran en Asia, seguido de cerca por África que cuenta con 2.139. En América están 1.062 y en Europa solo unos 287. El continente australiano tiene los 1.313 idiomas restantes.

2. El idioma más hablado del mundo es el chino

La macrolengua china es la más hablada en todo el mundo, cuenta con 1.302 hablantes nativos en el mundo y se encuentra esparcida por 35 países. La variante más hablada del chino es el mandarín, que cuenta con 897 millones de personas que hablan esta lengua de manera nativa en 14 países. En segundo lugar, se encuentra el idioma español con 427 millones de representantes en 31 países y en tercer lugar está el inglés, con 339 en más de 106 países. A pesar de no tener la mayor cantidad de hablantes, el inglés es la lengua más divulgada del planeta.

3. El país en el que más se hablan idiomas es Papúa Nueva Guinea

Esta isla ubicada al suroeste del Océano Pacífico, al norte de Australia y al oeste de las Islas Salomón tiene más de 800 idiomas. En total, tiene 852 de los cuales 12 ya se encuentran extintos. 839 de esos idiomas son

indígenas y 1 es no indígena. El inglés es el idioma oficial de la isla junto con el Tok pisin, idioma oficial de facto. Papúa Nueva Guinea es el país con mayor diversidad lingüística del mundo. Esto se debe a la topografía de la isla, compuesta además por numerosos archipiélagos. Muchas de las comunidades se desarrollaron por aparte y, a pesar de la colonización europea, lograron mantenerse aisladas.

4. El alemán, francés y español son los idiomas más útiles a nivel profesional (además del inglés)

El diario The Telegraph publicó un ranking de los mejores idiomas para aprender a nivel profesional. Los resultados se basan en la encuesta CBI Education & Skills survey realizada en el 2012 a 542 gerentes de empresas en el Reino Unido. Si bien en este sondeo el inglés no se tuvo en cuenta debido a su importancia casi tácita en el mundo profesional, la encuesta da una pista de qué otros idiomas pueden ser interesantes de aprender además de la lengua de Shakespeare.

Existen más de 7 mil idiomas alrededor del mundo, de los cuales 2.296 se encuentran en Asia. Sin embargo, es Papúa Nueva Guinea el país donde se habla la mayor cantidad de idiomas distintos: 852.

5. El inglés es el idioma con más palabras en el mundo

El idioma con más palabras en el mundo es el inglés: más de 250.000 en total (y contando). La cifra no debería sorprendernos pues si bien, este no es el idioma más difícil de aprender, cuenta con unos 350 millones de hablantes no nativos en el mundo.

Aunque es imposible establecer un conteo exacto de palabras, es probable que en comparación con otros idiomas efectivamente el inglés sea el rey en número de palabras.

El inglés fue en sus inicios una lengua germana, relacionada estrechamente al alemán y al holandés. Pero, luego de la conquista Normanda en 1066, se mezcló con el latín y luego con el francés. Por otra parte, el hecho que el inglés sea hoy en día un idioma internacional

y que sus palabras puedan adaptarse y ser absorbidas fácilmente a nivel mundial añada más vocablos a la lista.



A collection of language names arranged in five rows on a yellow background. The text is in various colors (green, red, black) and fonts (serif, sans-serif, script). The languages listed are: Arabic, Bulgarian, Czech, CHINESE, DANISH, Dutch, FARSI, Finnish, Flemish, French, German, GREEK, Hungarian, Italian, Japanese, Korean, NORWEGIAN, Malay, Polish, Portuguese, Romanian, Russian, Slovak, Spanish, Swedish, THAI, Turkish, and Vietnamese...

Arabic • Bulgarian • Czech • CHINESE • DANISH
Dutch • FARSI • Finnish • Flemish • French
German • GREEK • Hungarian • Italian • Japanese
Korean • NORWEGIAN • Malay • Polish
Portuguese • Romanian • Russian • Slovak
Spanish • Swedish • THAI • Turkish • Vietnamese...

Figura 3.10: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-SA-NC.

Tomado de: www.compartirpalabramaestra.org

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. **¿Cuántos idiomas existen actualmente en el mundo?**

2. **Elabore un breve resumen del texto.**

3. **Explique por qué Papúa Nueva Guinea es el país con mayor diversidad lingüística del mundo.**

4. **Señale los factores que hacen esto posible.**

5. Señale los factores que explican el amplio uso del idioma inglés en el mundo.

6. Explique el significado del segmento en cursivas “el inglés no se tuvo en cuenta debido a su *importancia casi tácita en el mundo profesional*”

7. En su opinión, ¿a qué se refiere el autor con “macrolengua”?

8. Analice por qué una lengua se considera extinta.

9. Resuelva la sopa de letras.



www.educima.com

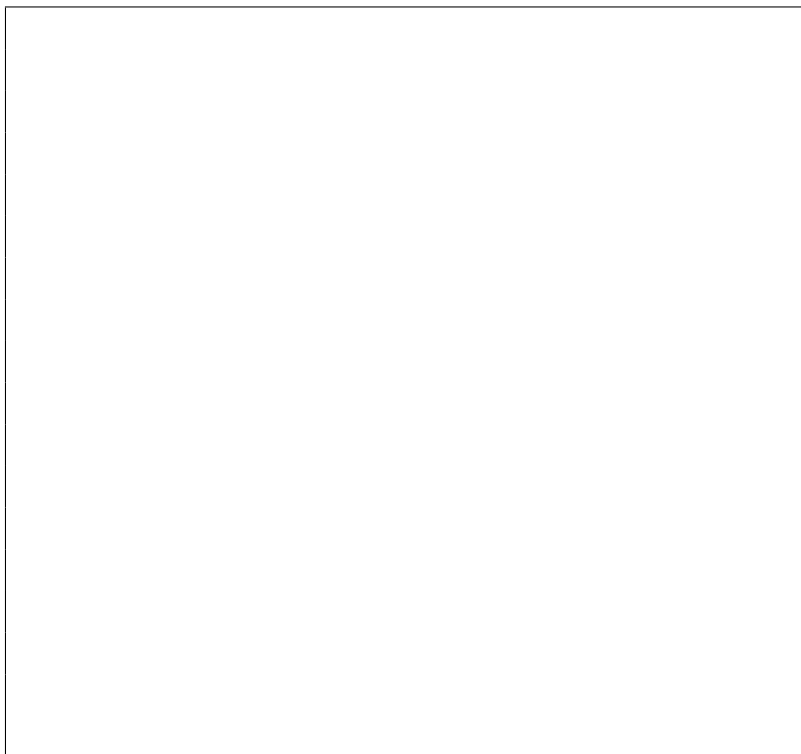
Chino Idiomas
Inglés Internacional
Latín Macrolengua
Mandarín Normanda

10. Proporcione sinónimos y antónimos para las siguientes palabras

Palabra	Sinónimo	Antónimo
Divulgado		
Hablante nativo		
Numerosos		
Útil		
Internacional		
Extinta		
Estrechamente		

11. Complete según lo leído:

- Ethnologue es _____.
- En el mundo, la mayor cantidad de idiomas vivos está en _____.
- El chino mandarín es el idioma _____ con _____ de hablantes en _____ países.
- El _____ es el segundo idioma más hablado.
- Papúa Nueva Guinea es un _____.
- El inglés es la lengua más _____ del mundo.

12. Elabore un mapa conceptual del texto.

LECTURA 13

La Real Academia busca una definición para el coronavirus

Los miembros de la RAE debatieron en el último pleno telemático el significado de la palabra y de otras de la pandemia para incluirlas en el ‘Diccionario’. La discusión continúa el jueves.

Por Jesús Ruiz Mantilla



Figura 3.11: Reunión telemática de los académicos del Real Academia Española celebrada el 16 de abril.

El pasado lunes, en la viñeta de El Roto un hombre debidamente protegido cuyo rostro se resumía en una mascarilla, decía: “Lo sabemos todo del virus y nada sobre lo que significa”. El dibujante de EL PAÍS parecía adivinar las intenciones de los miembros de la Real Academia

Española (RAE). Desde el pasado jueves, reanudaron sus plenos vía telemática y comenzaron a debatir una posible definición del virus y sus consecuencias para el *Diccionario*, sobre la que seguirán trabajando mañana y en sucesivas reuniones.

Desean hacerlo rápido. “Con cierta urgencia, pero con la debida seriedad”, apunta Santiago Muñoz Machado, su director. El bombardeo del vocablo requiere un concepto claro. No solo de la propia palabra que todo lo inunda desde hace meses y ha transformado nuestras vidas. También de otras muchas que arrastra con ella y adquieren nuevas dimensiones, diferentes significados.

Pandemia ha sido el término más buscado en la web de la RAE desde que comenzó el confinamiento. El diccionario electrónico experimenta desde el encierro colectivo un aumento significativo en las búsquedas y ha llegado a 84 millones de consultas, un 27 % más de su tráfico en un mes normal. Junto a pandemia, los hablantes rastrearon en marzo también otras: cuarentena, confinar, resiliencia, epidemia, virus, triaje, cuidar... También constan en el listado de las más vistas morgue, moratoria, solidaridad, esperanza, altruismo y resistir.

En el vacío de la calle y en el ruido de los medios de comunicación, aparte de coronavirus o covid-19, se ha multiplicado el uso de otros vocablos relacionados con el asunto que bien no tienen aún lugar en el *Diccionario* o sencillamente adquieren nuevas acepciones que no deben escaparse a la atención de la herramienta. Es el caso de pico, curva, desescalada, desconfinamiento... O mascarilla, que en el vasto territorio del español, cuenta además con otros nombres que deben recogerse, caso de nasobuco o tapaboca en Cuba y barbijo, en Bolivia.

Todo esto ha alertado a los académicos. Tras la primera sesión que celebraron interconectados desde sus casas el jueves pasado han echado a andar de nuevo las comisiones. Hay dos que ya han comenzado sus trabajos sobre el asunto con la ayuda y asistencia de lexicógrafos. La científico-técnica, por un lado, de la que ha salido una primera propuesta, y la de ciencias sociales, que estudia otras palabras relacionadas.

Procedimiento de urgencia

El físico y divulgador científico José Manuel Sánchez Ron dio una de las voces de alerta hace 15 días. No existía *coronavirus* en el Diccionario de la RAE. “Dado que nos encontramos en un momento muy particular, creo que deberíamos agilizar el procedimiento para incluirlo”, afirma por teléfono. “No se trata de trabajar sobre una definición excesivamente detallada, algo que corresponde a trabajos especializados, pero sí útil al hablante”, añade Sánchez Ron.

Con tal fin, el médico Pedro García Barreno, miembro de la RAE desde 2006, comenzó a trabajar en una propuesta debatida ya el pasado jueves. No hubo acuerdo, algo nada extraño en los plenos, acostumbrados a amplias discusiones. Continuarán esta semana y de ahí, si la propuesta entra por vía de urgencia, es probable que se incorpore de inmediato. Si no, quedará sujeta a los pasos habituales, que implican la participación y las sugerencias del resto de las academias del español que existen en el mundo. Se someterá a consulta de las mismas pero pedirán sus aportaciones con rapidez.

Por el momento, los académicos han decidido proseguir los debates para afinar más el concepto con vistas a un diccionario de uso común, no especializado. Entraña muchas dudas, incluso respecto al género: ¿masculino o femenino? En el caso de coronavirus, lo primero. Pero la d de covid-19 alude a *disease* (enfermedad, en inglés). ¿Debe ser femenino? No, arguyen algunos, porque se trata de un nombre propio.

Las dos comisiones aludidas previamente tienen una gran labor por delante. En la científico-técnica participan, aparte de Sánchez Ron y García Barreno, el economista Guillermo Rojo, el dramaturgo Juan Mayorga, el arquitecto Antonio Fernández Alba, el traductor Miguel Sáenz y el escritor y cineasta Manuel Gutiérrez Aragón. La de Ciencias Sociales la forman los escritores Soledad Puértolas, José María Merino y Luis Mateo Díez, el filólogo Ignacio Bosque, el periodista Juan Luis Cebrián, el economista José Terceiro, la historiadora Carmen Iglesias y el filólogo y director honorario de la RAE Víctor García de la Concha.

En esta última, Soledad Puértolas muestra especial interés por términos como *desescalada* y *desconfinamiento*. Se trata de buscar el reverso de las definiciones que lo apuntan con arreglo al nuevo contexto. Pero la escritora es muy consciente de que tanto en esos términos como en el propio *coronavirus*, todos se mueven “en un terreno de vaguedad muy compleja: muta y no conocemos aún el verdadero alcance de sus consecuencias”.

Por ese motivo, se procede con cautela. El debate será intenso esta semana, pero requiere seguridad y consenso para llegar a un acuerdo que deje a todos satisfechos con lo que conste en el *Diccionario*. “Serán definiciones provisionales, pero en cuestión de lengua, ¿qué no lo es?”, afirma Puértolas.

Tomado de: <https://elpais.com/cultura/>

5. ¿Cómo se han reflejado las consecuencias del confinamiento obligatorio en el diccionario electrónico de la RAE?

6. ¿Qué ha sucedido en la calle y en los medios de comunicación en cuanto a los términos sobre la pandemia?

7. Resuma la opinión del físico José Manuel Sánchez Ron sobre la palabra *coronavirus*.

8. En base a lo leído, decida si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos.

Enunciado	Verdadero	Falso
El médico Pedro García Barreno es miembro de la RAE desde 2006.		
García Barreno está trabajando una propuesta debatida ya.		
Para Sánchez Ron, la definición debe ser sumamente especializada porque es lo que corresponde.		
Los plenos de la RAE alcanzan consensos con facilidad cuando se trata de asuntos urgentes.		

Naturalmente, se pedirá la opinión de las academias de la lengua española de varios países para llegar a la definición de coronavirus.		
Hay dudas en cuanto al género del concepto.		
Coronavirus debe ser masculino.		
Covid-19 debería ser masculino también. Esto por el número 19.		
Algunos argumentan que Covid-19 debe ser femenino por ser un nombre propio.		
Dos comisiones están trabajando en la definición del concepto.		

9. ¿Cuál es la opinión de la escritora Soledad Puértolas?

10. Explique la oración “Serán definiciones provisionales, pero en cuestión de lengua, ¿qué no lo es?”

11. Busque en el diccionario los vocablos *desescalada* y *desconfinamiento*. ¿Cómo varían estas definiciones en el contexto de la pandemia?

12. Resume el texto en solamente 100 palabras.



Figura 3.12: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY.

LECTURA 14

Unicef destaca esfuerzo peruano en la revalorización y promoción de las lenguas indígenas

“La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el 2019 como el **Año Internacional de las Lenguas Indígenas** y desde Unicef saludamos los esfuerzos del Perú por trabajar en este tema que redundará positivamente en cerrar las brechas entre los niños, niñas y adolescentes de lengua materna originaria y los de habla hispana”, sostuvo. Recordó que las brechas que genera el pertenecer a una lengua diferente al castellano se evidencian claramente en las cifras. Según el **Censo de Población del 2017 del INEI**, el 30 % de las adolescentes indígenas amazónicas entre 15 y 19 ya son madres, mientras que entre las adolescentes que tienen el castellano como lengua materna la maternidad alcanza al 8 %.

En el campo educativo, por citar otro ejemplo, 1 de cada 20 adolescentes indígenas entre 15 y 18 años no saben leer ni escribir, en los hispanohablantes esta situación se da en 1 entre 170.

En el caso de los servicios, las distancias también son claras. Los niños y adolescentes entre 12 y 17 años, de habla castellana, que cuentan con servicio de agua potable llegan al 71.7 % frente al 18.2 % de quienes tienen una lengua amazónica y al 40.3 % de habla aimara.

Educación Intercultural Bilingüe

En Huancavelica, según la **Evaluación Censal de Estudiantes 2016** del Ministerio de Educación, los logros de aprendizaje en lectura quechua chanka en escolares de cuarto grado de primaria de escuelas de **Educación Intercultural Bilingüe** mostraron una mejora en el nivel satisfactorio (de 20.4 % a 29.6 %), lo que comprueba que los estudiantes mejoran sus aprendizajes cuando les enseñan en su propia lengua.

Al aprobar la **Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad**, se reconoció un problema clave: los hablantes de lenguas indígenas no pueden ejercer plenamente sus derechos lingüísticos.

Para cambiar esta situación, el Estado peruano viene trabajando de manera intersectorial para **formar traductores intérpretes, servidores públicos bilingües**, y una serie de medidas que favorezcan la provisión de servicios con pertinencia cultural y lingüística a las comunidades indígenas.



El ministerio de Educación, con el apoyo técnico de Unicef, trabaja desde hace varios años una política y un Plan de **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)** que ya se está implementando y que incluye la formación docente, materiales educativos en lenguas indígenas, y el acompañamiento de las escuelas en ámbitos de Educación Intercultural Bilingüe.

Para este fin ha sido clave la aprobación, por parte del Minedu, en noviembre del 2018, del **Mapa Etnolingüístico del Perú**. Este es un sistema de información para que las entidades públicas brinden mejores servicios a la población en cuyos distritos, provincias o regiones

predomine una lengua originaria. Esto le permite al Estado proveer servicios públicos adecuados a la lengua materna de esas zonas.



La **Convención de los Derechos del Niño** sostiene que “todos los niños y niñas tienen los mismos derechos, no importa de dónde sean, ni de qué sexo o color de piel, ni qué lengua hablen”.

“Que el **Día de la Lengua Indígenas** sea momento no sólo para recordar este mandato sino para seguir trabajando en favor de las poblaciones que hablan alguna de las 48 lenguas originarias que existen en el país”, subrayó la representante de Unicef. (FIN) NDP/LZD.

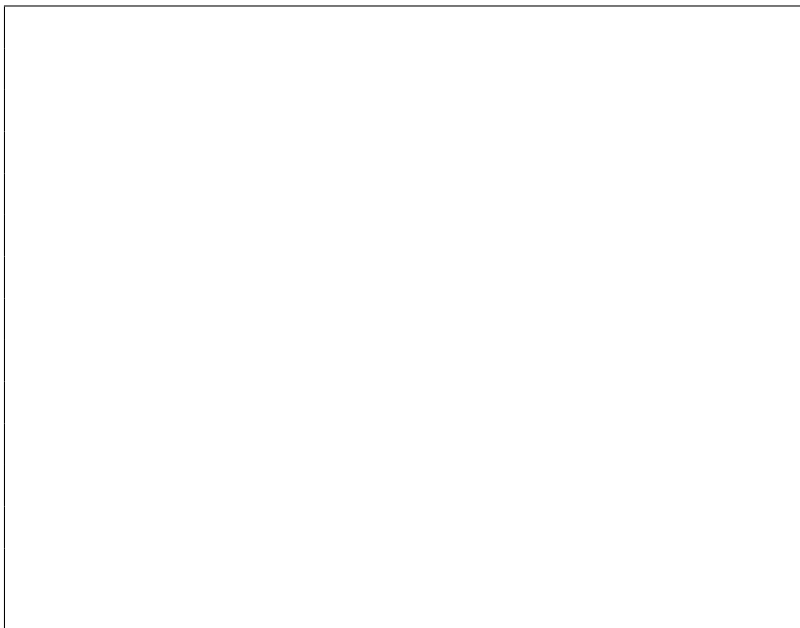
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. ¿Qué intención tiene el texto?

- ☐ Entretener
- ☐ Informar
- ☐ Convencer

2. ¿Qué políticas y planes ha desarrollado el Perú según este texto?

3. Realice un mapa conceptual con uno de los ejemplos. Incluya qué acciones concretas se han tomado y todos los datos que considere pertinente.



4. **Investigue cuál es la relación entre Naciones Unidas y Unicef, ¿por qué es importante que este último reconozca las acciones del Estado?**

5. **Según el texto, señale la alternativa correcta: El Mapa Etnolingüístico del Perú:**

- ☐ Fue desarrollado por Unicef con apoyo del Minedu.
- ☐ Tiene como objetivo brindar información a las entidades estatales respecto a las lenguas que se hablan en el territorio nacional.
- ☐ Se elaboró con base en los resultados del Censo Nacional 2017.

6. **En el segundo párrafo, ¿qué tipo de brecha es ejemplificada mediante los datos del Censo de Población 2017? ¿Cree que sea un buen ejemplo?**

7. **En el tercer párrafo, ¿considera que hubiera sido importante señalar el idioma en que los adolescentes indígenas leen y escriben? ¿Por qué considera que esta información no se menciona?**

8. ¿Qué relaciones se traza entre el idioma materno originario y los diferentes indicadores mencionados?



Figura 3.13: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC-ND.

LECTURA 15

Fragmento de: *Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes*

Por Irene Sofía García Benavides



Figura 3.14: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-NC.

2.3 El signo lingüístico

Esta reflexión nos lleva al concepto de signo lingüístico, sin duda el acontecimiento decisivo para el nacimiento del lenguaje. En este concepto de signo lingüístico biplánico se encuentran el significado y el significante.

El significante es el componente del signo lingüístico portador de la imagen acústica mediante la sucesión de fonemas en orden lineal. En el caso del Lenguaje de Señas esta imagen sería visual.

El significado es el componente del signo lingüístico que expresa un contenido a través del significante que lleva asociado. Es el concepto del pensamiento o lo que se entiende a través de una palabra o seña.

Tipos de signos:

- **Indicio:** Reúne forma y un significado. La forma tiene relación estrecha con el significado. Se basa en el principio de contigüidad. Es decir, cercanía forma y significado.

Ejemplo: Si escucho que alguien tose, asumo que está enfermo.

- **Icono:** Aspecto formal de lo requerido, procura reproducir los significados. Se basa en la semejanza. Hay cierta convencionalidad.

Ejemplo: Las figuras que se colocan en los baños para designar el baño de hombres, o de mujeres respectivamente.

- **Símbolo:** No hay relación de contigüidad entre forma y significado. Es la gestación del símbolo con base en la convención.

Ejemplo: La palabra cucaracha no se parece ni al insecto que designa ni al ruido producido por éste; sin embargo, nos da ese concepto como imagen mental, aun sin existir correspondencia. Además, utiliza una palabra muy extensa para designar como concepto a un animal muy pequeño.

Para que se produzca la comunicación los hablantes deben de manejar un código común en el cual los signos nos remitan a la misma realidad, tanto a los emisores como a los receptores.

En el lenguaje oral la mayoría de los signos lingüísticos son del tipo símbolo y son pocos los del tipo icónico. En los lenguajes de señas ocurre lo contrario, los signos lingüísticos son más de tipo icónico que simbólico.

En el Lenguaje de Señas deben manejarse bien los principios icónicos de secuencialidad y cantidad.

El principio de secuencialidad indica comprender qué eventos son anteriores a otros, es decir se crean secuencias nocionales de causa y efecto.

El principio de cantidad también es importante. Cuanto mayor es el significado mayor es el material lingüístico. Aquí vemos, por ejemplo la pluralización que se da a partir de hacer la misma seña dos veces. Este recurso también se utiliza en la lengua oral en lenguas como el Indonesio (Crabtree, 2002). Otro recurso intensificador podría ser la prolongación vocálica de un enunciado como: “Hace mucho tiempo.”, para indicar que el tiempo transcurrido fue realmente largo.

No hay que olvidar que los signos lingüísticos son el reflejo de las categorías conceptuales. El ser humano está categorizando permanentemente.

Sin embargo, no todos categorizan de la misma manera. Aunque existe un promedio de categorías. Analicemos aquí una misma palabra en cuatro lenguas diferentes y analicemos las relaciones que entre ellas se establecen.

Lengua	Palabra	Significado
Inglés	horshoe	zapato de caballo
Francés	fer à cheval	hierro para caballo
Alemán	hufeisen	hierro de casco
Español		herradura

A pesar de que designan al mismo significado construyen una serie de relaciones diferentes entre los significantes.

2.4 Adquisición lingüística

La adquisición del lenguaje se da en el ser humano precisamente porque éste tiene una estructura y funciona como un sistema lingüístico.

El hablante conoce los elementos mínimos de una frase y los integra en unidades mayores. La estructura del lenguaje está dada en diferentes

niveles: Fonológico, Morfológico, Sintáctico y Semántico. El lenguaje es sistematizable y puede ser adquirido con facilidad.

La competencia lingüística se constituye en el conocimiento que los hablantes tienen de su propia lengua.

¿Entonces los lenguajes de señas pueden analizarse desde los mismos niveles como se analizan las lenguas naturales? La respuesta es un rotundo sí.

Los lenguajes de señas pueden analizarse desde el componente fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.

2.5 ¿Es el Lenguaje de Señas un lenguaje?

El Lenguaje de Señas es un lenguaje que va tomando forma de país a país produciéndose así los diferentes lenguajes de señas en cada uno de los mismos. Tenemos, por ejemplo, al Lenguaje de Señas Peruanas o LSP, el Lenguaje de Señas Americanas (American Sign Language). ASL El ISN o Lengua de Señas de Nicaragua, el cual posteriormente se ha denominado Idioma de Señas de Nicaragua. La lengua es un sistema de comunicación gobernado por reglas, el cual asegura la comunicación entre los usuarios de una comunidad.

El lenguaje puede definirse desde muchas perspectivas: como sistema de signos lingüísticos, como sistema de comunicación social, como sistema psíquico cognitivo y como sistema funcional del cerebro.

En cuanto al lenguaje como sistema funcional del cerebro podemos decir que tanto en los sordos como en los oyentes el lenguaje es procesado en el hemisferio izquierdo. El hemisferio derecho domina las relaciones espaciales las cuales son importantes en el Lenguaje de Señas para descodificar y codificar. El Lenguaje de Señas establece oposiciones significativas de acuerdo a las relaciones espaciales. En el caso de los usuarios del Lenguaje de Señas se descubrió que el hemisferio derecho también es activo para el lenguaje y que aunque éste sufra una lesión la capacidad lingüística no se afecta.

Por otro lado, “no todo sistema de comunicación es un lenguaje, porque el lenguaje es un sistema de reglas, formalizado, estructurado

por múltiples códigos, especializado en transmisión o comunicación de ideas, creencias, deseos e intenciones; es decir, material mental y procesos cognitivos de la persona. Es un sistema de comunicación que se caracteriza por su riqueza, flexibilidad y creatividad”.

En el contexto de esta investigación, la palabra “Lenguaje de Señas”, se usa cuando se habla de los diferentes tipos de lenguajes de señas y debe entenderse como lenguas de señas. Esto se produce porque las primeras escuelas de sordos que existen en el Perú tienen su inspiración en las teorías y denominaciones de los sistemas educativos de los Estados Unidos. Nosotros mantendremos el nombre de Lenguaje de Señas Peruanas porque así está designado según el Ministerio de Educación en los textos para la educación del sordo y con ese nombre se le ha designado en muchos países.

El Lenguaje de Señas es el medio de comunicación natural entre las personas sordas. En efecto, posee reglas y está estructurado en un código. A su vez, transmite y comunica las ideas, creencias, deseos e intenciones de las personas sordas que lo conocen, y en esta forma de expresión del lenguaje basan su material mental y procesos cognitivos. Es un lenguaje rico, flexible y creativo. Por lo tanto, el Lenguaje de Señas encaja perfectamente en la definición de lenguaje. Existen, sin embargo, otros sistemas de comunicación gobernados por reglas como el semáforo o el código morse que se usan para representar letras del alfabeto, números o puntuaciones; por lo cual son, en esencia, “códigos al servicio de códigos”. En el Lenguaje de Señas no ocurre esto, pues se utiliza un código (Lenguaje de Señas) para transmitir enunciados. Sólo el deletreo en señas sería la manifestación del uso de un código para codificar.

Incluso, existen rasgos que diferencian al lenguaje de otros sistemas de comunicación.

Tomado de: https://sisbib.unmsm.edu.pe/BIBVIRTUAL/tesis/Human/Garc%C3%ADa_B_I/linguistica.htm

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. ¿Cuál es la finalidad principal del texto?

- ☐ Entretener
- ☐ Informar
- ☐ Convencer

2. ¿Cuáles son los tipos de signos? ¿Cuáles son sus características?

Tipos de signos	Características

3. Según el texto, ¿qué condición es indispensable para que se produzca la comunicación?

4. ¿Cuál es la principal diferencia entre los signos lingüísticos del lenguaje oral y el lenguaje de señas?

5. ¿Qué es la competencia lingüística?

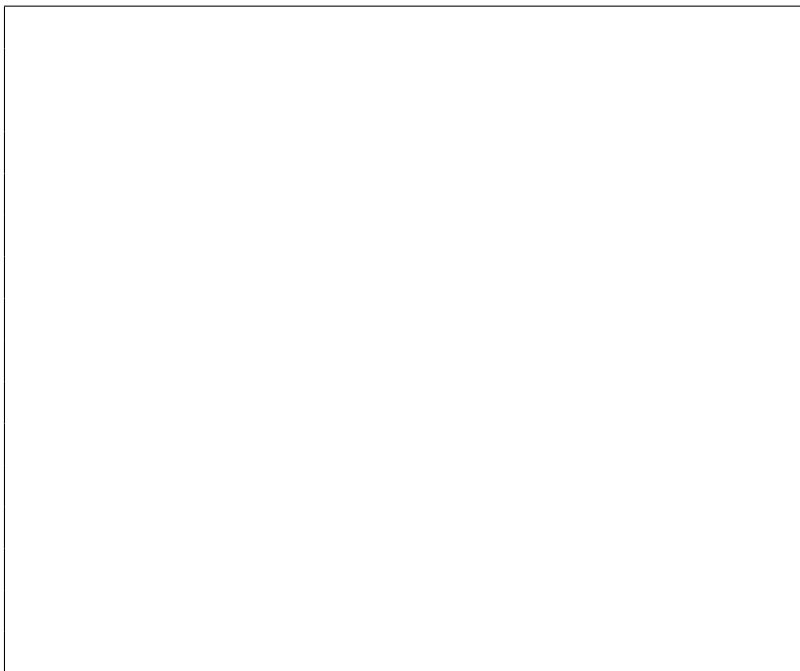
6. ¿Es el lenguaje de señas el mismo en cada país?

7. ¿Qué definiciones se brindan para el término “lenguaje”?

8. Marque la alternativa FALSA.

- ☐ Tanto las personas sordas como oyentes procesan el lenguaje en el hemisferio izquierdo del cerebro.
- ☐ A diferencia de las personas sordas, las personas oyentes también utilizan el hemisferio derecho al momento de procesar el lenguaje.
- ☐ En el lenguaje de señas, las relaciones espaciales son importantes para codificar y decodificar mensajes.

- 9. Realice un mapa conceptual con la información que se brinda sobre el Lenguaje de Señas Peruanas.**



- 10. ¿Por qué se dice en el texto que no todo medio de comunicación es un lenguaje? ¿Cómo se relaciona esto con el lenguaje de señas?**

- 11. Con base en lo leído, intente una definición de lenguaje.**

LECTURA 16

Por Paloma Lirola

Los diferentes dialectos y acentos del español

Tengo un amigo que tiene cuatro amigos en uno o al menos eso pienso cuando escucho los acentos del español. Tiene a César, a Sézar, a Cézar y a Sésar. Según de dónde provenga aquel que se le aproxime, así será nombrado. Él, que no es quisquilloso, responde a los cuatro nombres por igual. Se da por aludido independientemente del lugar en el que esté el sonido zeta o ese o si todo son zetas o todo eses en su nombre.

Lo confieso, soy *fan* de plasmar en algún que otro texto las hablas dialectales del español (al menos, un ratito). De hecho, soy una fiel amante de todos los dialectos que conozco de esta lengua. Es más, cualquier dialecto me parece menos aburrido y más rico que el “castellano neutro”.

¿Existe el español neutro?

“Lo neutro no es más que una falacia, una construcción ideológica que todos llevamos incorporada en los discursos cotidianos a través de las diversas instituciones sociales de inculcación. No hay lengua más relevante que otra, no hay formas lingüísticas más relevantes que otras”, Igor Rodríguez-Iglesias (Profesor de Lengua Española en la Universidad de Huelva e Investigador Sociolingüístico).

Al fin y al cabo, fue de un dialecto del latín del que surgió nuestro idioma, una variante vulgar (de vulgo) que hablaban los romanos que conquistaron y se asentaron en la península ibérica y que una vez allí, se mezcló con las diferentes lenguas que ya existían.

“Nuestro idioma no es una isla. Hay otros universos idiomáticos que pueden interactuar con el nuestro y enriquecerlo, pero jamás empobrecerlo”, Marcos Carias Zapata (Director de la Academia Hondureña de la Lengua).

Me gusta la pulcritud en la forma escrita, qué duda cabe. No se equivoquen. No pretendo discurrir cómo reclamar en este sentido la oficialidad de los dialectos. De todas formas, no lo necesitan. Los dialectos son una entidad viva, cambiante e intercambiante, que enriquecen el capital lingüístico de cualquier idioma, así como los diferentes acentos. Neutralizar es banalizar una lengua en constante cambio, que crece y se desarrolla en el habla cotidiana de lugares muy diferentes con culturas muy particulares que se expresan y difunden gracias a todas esas variantes que se van creando.

Diferencia entre dialecto y acento

Para una primera aproximación, recurrimos a la RAE:

Dialecto

- m. Variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua.
- m. Ling. Sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común. El español es uno de los dialectos nacidos del latín.

Acento

- m. Conjunto de las particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracterizan el habla de un país, región, ciudad, etc.

De ambas definiciones se puede deducir claramente que no existen peores o mejores dialectos, ni peores o mejores acentos.

Mientras que el acento nos permite identificar no solo el origen geográfico sino también social del hablante, el dialecto es la variante de una lengua limitada o asociada a una determinada zona geográfica y está condicionado históricamente por los contactos lingüísticos que haya tenido con otras variedades dialectales y/o lenguas. Los dialectos se diferencian unos de otros en su pronunciación, gramática o sintaxis y en su vocabulario y se pueden dividir, a su vez, en subdialectos.

Como **causas** de la variación dialectal se señalan, habitualmente, las siguientes:

- El origen de los pobladores que, hablando la misma lengua, ya presentaban diferencias dialectales de origen.
- La influencia de otra lengua sobre una parte del dominio lingüístico.
- La separación territorial que da lugar a evoluciones diferenciadas. (Fuente).

“Dialectos, acentos, expresiones... Todas válidas, todas preciosas, personales, que dan forma a los distintos pueblos y les ponen un sello auténtico. No se habla mejor español en un lugar u otro, no existe un mejor español, es una cuestión de gustos. [...] hay quien creerá que las cosas se dicen como le dijo su madre que se decían, llegando a la discusión incluso sobre si es tenis, playera, bamba, botín o zapatilla... y dejando muy aparte lo hermoso que es tener varias palabras para definir un simple objeto”. Así se expresaba el humorista canario Aarón Gómez en un vídeo que se viralizó rápidamente donde defendía la belleza particular de cada dialecto y la riqueza que aportan al español.

“Despasito” y buena letra

Es gracias a esta variedad que el famoso tema “Despacito” puede ser cantado de varias maneras: puede que la cantes ceceando porque distingues el ceceo del seseo y la pronuncias como se lee, o que le plantes un *heheo* (o *jejeo*); puede que la cantes como la original porque seseas de forma natural o que la cantes seseando porque te gusta más, aunque en tu dialecto cecees. Todas son formas correctas, aunque en los dos últimos casos en particular, estarás cantando el hit como el **noventa por ciento** de los hispanoparlantes, es decir, diciendo en el estribillo *despasito*.

“Cualquier variedad lingüística forma parte de un continuum, sea este espacial, social o temporal; las discontinuidades que a veces se detectan son reflejo de barreras geográficas y sociales y de un debilitamiento en las redes de comunicación” afirma la lingüista Suzanne

Romaine y añade que ninguna lengua puede ostentar el privilegio de ver el mundo “como es en realidad”. El mundo no es como es, sino como lo hacemos nosotros a través del lenguaje.

Da igual si con acento o en dialecto, lo importante es hablar.

Tomado de: <https://es.babbel.com/es/magazine/acentos-y-dialectos-espanol>

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

1. **Subraye las ideas principales del texto con un color y los ejemplos con otro.**
2. **Escriba otro subtítulo para cada párrafo.**

3. **Establezca las diferencias entre dialecto y acento.**

4. **¿Por qué la autora considera que su amigo tiene a cuatro amigos en uno? Explique.**

5. **¿Qué quiere decir la autora del texto en el siguiente fragmento?
¿Está usted de acuerdo?**

“No se habla mejor español en un lugar u otro, no existe un mejor español, es una cuestión de gustos. . .”

6. Reescriba el fragmento usando sus propias palabras.

“Nuestro idioma no es una isla. Hay otros universos idiomáticos que pueden interactuar con el nuestro y enriquecerlo, pero jamás empobrecerlo.”

7. ¿Qué es el español neutro?

8. ¿Está la autora a favor, o en contra del llamado “español neutro”? Sustente su respuesta.

9. Complete la oración.

Los dialectos se diferencian unos de otros en su pronunciación,
_____ o sintaxis. . .

10. Explique la diferencia entre “ceceo” y “seseo”.

11. Haga una paráfrasis de los siguientes fragmentos:

1. *«Cualquier variedad lingüística forma parte de un continuum, sea este espacial, social o temporal ...».*
2. *«... ninguna lengua puede ostentar el privilegio de ver el mundo "como es en realidad"».*

1. _____

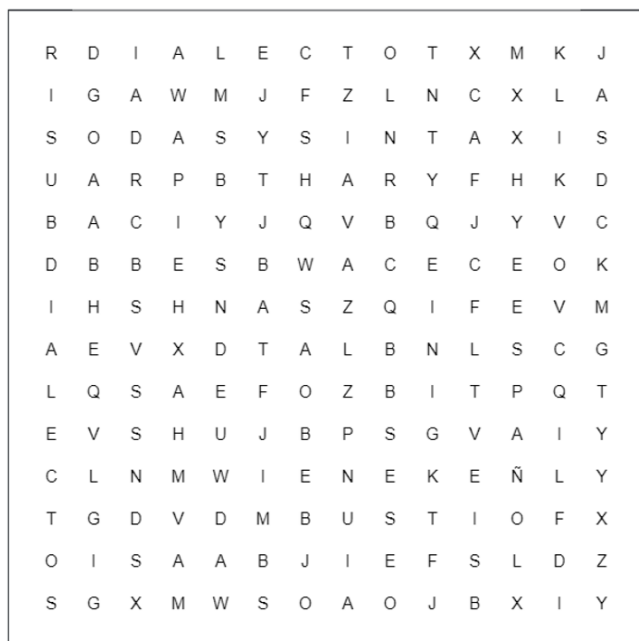
2. _____

12. ¿Cuál es la intención del autor al escribir este texto?

13. Busque en un diccionario los siguientes vocablos.

- Pulcritud:
- Discurrir:
- Falacia:
- Quisquilloso:
- Sintaxis:

14. Resuelva la siguiente sopa de letras.



www.educima.com

Acento Ceceo

Dialecto Español

Seseo Sintaxis

Subdialectos

15. En su opinión, ¿a qué tipo de texto pertenece esta lectura?

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguado, J. M. (2004) *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://www.um.es/tic/Txtguia/>
2. Alcaráz, E. y Martínez, M. A. (1997) *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
3. Álvarez, J. (26 de febrero de 2013) El veloz murciégalo comía almóndigas con el crocodilo en *Gramática histórica del castellano* [Blog]. Recuperado de: <https://www.delcastellano.com/murciegalo-almondiga-descambiar/>
4. Álvarez, J. (24 de agosto de 2013) Removamos la falacia de que «viene en el diccionario» en *Gramática histórica del castellano* [Blog]. Recuperado de: <https://www.delcastellano.com/remover-falacia-diccionario/>
5. Anónimo. *El Cazador Hailibu (Cuento mongol)*. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum10/secciones/tri-cuentos.htm>
6. Berlo, D. K. (1999). *El proceso de la comunicación: introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires.
7. Bloom, H. (2005). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Editorial Anagrama.
8. Borges, J. L. (1923). Calle desconocida. En: Aguirre, D. (ed.) *Jorge Luis Borges Selección cuentos, ensayos y poemas*, pp. 290-291. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

9. Caesar, L., y Nelson, N. (2013). Picturing Literacy Success. *The ASHA Leader*, 18(2), Recuperado de: <https://leader.pubs.asha.org/doi/full/10.1044/leader.FTR4.18022013.np>
10. Carvajal, L. (2019) *Qué es la lectura como proceso de comunicación social*. Recuperado de: <https://www.lizardo-carvajal.com/>
11. Cassany, D., y Luna, M. Sanz. G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
12. Castro, R. D. C., Salas, J. A. P., y Cortina, M. D. A. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
13. Cavallo, G., y Chartier, R. (coord.) (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Altea Taurus Alfaguara.
14. Díaz, A. M. (06 de agosto de 2017) ¿Cómo se dice: hubiera, hubiese o hubiere? en *El País Cali* [versión en línea]. Recuperado de: <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/como-se-dice-hubiera-hubiese-o-hubiere.html>
15. Centro Virtual Cervantes (2021) *Comunicación*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.htm
16. Concepto De (2020) Portal Web. Recuperado de: www.concepto.de
17. Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía (2012) La lectura: base del aprendizaje en *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*. N° 21, septiembre 2012. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9626.pdf>
18. Fernández, M. L. (mayo 2012). *Comprensión lectora: Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores*. Comunicación presentada en VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria, La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1864>
19. Flores, P. (2016) Qué vergüenza [Cuento] en *Qué Vergüenza*, pp. 9-28. Bogotá: Editorial Planeta S. A.

20. Galán, P. (2013) *Septiembre*, Recuperado de: <https://narrativabreve.com/2013/08/cuento-pilar-galan-septiembre.html#:~:text=Septiembre.,en%20el%20XIII%20Premio%20A>
21. Herrera, M. (19 de agosto de 2013) Tendencias lingüísticas que me aterran. En: *Página en Blanco* [Blog]. Recuperado de: <http://lapaginaenblancodemagda.blogspot.com/2013/08/tendencias-linguisticas-que-me-aterran.html>
22. INEI, I. (2018). *Perú: Resultados Definitivos Censo 2017*. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/
23. Instituto Cervantes. (2020) Portal Web. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/>
24. Junyent, A. (2016). La comprensión lectora en los niños peruanos. *Econ y Soc*, 89, 32-38. Recuperado de: http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiaysociedad/la_compresion_lectora_en_los_ninos_peruanos_a._junyent.pdf
25. Lasso Tiscareno, R. (2004). *Importancia de la lectura*. Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
26. Lebrero, M. P. y Fernández M. D. (coord.) (2015) *Lectoescritura. Fundamentos y Estrategias Didácticas*. Madrid: Editorial Síntesis S. A. Recuperado de: <https://www.sintesis.com/didacticas-recursos-y-aprendizaje-223/lectoescritura-fundamentos-y-estrategias-didacticas-ebook-2024.html>
27. Lirola, P. (16 de enero de 2018) Los diferentes dialectos y acentos del español. En: *Babel* [magazine]. Recuperado de: <https://es.babbel.com/es/magazine/acentos-y-dialectos-espanol>
28. Machado, A. (1907) Jardín y En medio de la plaza y sobre tosca piedra. En: Campos A. (ed.) *Antonio Machado Poesía*, p. 48-51. Madrid: Alianza editorial.
29. Mata, F. S., Ortega, J. L. G., y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*.

- Revista de pedagogía*, 59(1), 153-166, Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2533523.pdf>
30. Materiales.educativos.net (2020) *Niveles de comprensión lectora*. Recuperado de: <https://materialeseducativos.net/tag/comprendion-lectora/page/4/>
 31. McGraw Hill (2021) *La comunicación no verbal*. Recuperado de: <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448175743.pdf>
 32. MINEDU (2019) *Informe Resultados Nacionales de Evaluación de aprendizajes*. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
 33. Moreno, F. (20 de mayo de 2020). El español, en estado de alarma, en: *Diario ABC Opinión Miradas Sobre la Pandemia*. Recuperado de https://www.abc.es/opinion/abci-francisco-moreno-fernandez-espanol-estado-alarma-2020051111134_noticia.html
 34. Mortimer, J. A., y Charles, V. D. (1996). *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. Madrid: Edit. Debate.
 35. OCDE (2009). *Marco de la evaluación: Conocimientos y habilidades en ciencias, Matemáticas y Lectura*. París: OCDE. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
 36. Palabra Maestra (2020). Portal Web. Recuperado de: www.compartirpalabramaestra.org
 37. Ramírez, E. (2009) ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*. Vol. 23, no. 47. México. Ene./abr. 2009. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007
 38. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23a edición, [versión 23.3 en línea]. URL disponible en: <http://www.rae.es/>
 39. Ruiz, J. (21 de abril 2020) *La real academia busca una definición para el coronavirus*. En: El País [versión en línea] Recuperado de: <https://elpais.com/cultura/2020-04-21/la-real-academia-busca-una-definicion-para-el-coronavirus.html>

40. Sánchez, A. C. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de filología de la Universidad de La Laguna*, (24), pp. 77-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>
41. Silva, C. (1 de abril 2019). *¿Qué es leer?* En: La Dislexia [Blog]. Recuperado de: <https://www.ladislexia.net/aprender-a-leer/>
42. Simón Pérez, J. R. (2006). Propuesta para la determinación de los tipos de textos. *Sapiens*, 7(1), 148-162. Recuperado de: <http://ve.scielo.org/scielo.php?>
43. Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
44. Tecnológico de Monterrey (2021). *Tipos de comunicación*. Recuperado de: <http://www.cca.org.mx/>
45. Velasco, H. (2013) *Hablar y Pensar. Tareas Culturales. Temas de Antropología Lingüística y Antropología Cognitiva*, Madrid: Uned Didáctica.
46. Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 9-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941558>
47. Alcaráz Varo, E. y Martínez Linares, M. A. (1997) *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
48. Cáceres J. (2006) *Gramática del Texto: Redacción*. Lima: Editorial Guía Comercial de la Industria Gráfica.
49. Cáceres J. (2006) *Gramática Normativa: Competencia Lingüística*. Lima: Editorial Guía Comercial de la Industria Gráfica.
50. Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
51. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23a edición, [versión 23.3 en línea]. URL disponible en: <http://www.rae.es/>
52. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2018). *Libro de estilo de la lengua española: según la norma panhispánica*. Madrid: Espasa.

53. López, J., Fernández R. y Correa A. (1998) *Lengua y Literaturas Hispánicas*. Ciudad de México: Addison Wesley Longman.
54. Normas, A. P. A. (2017). 6ta (sexta) edición. Recuperado de: <http://normasapa.net/2017-edicion-6>.
55. Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
56. Rodríguez, C. F. (2000). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Barcelona: Arco/Libros. Ministerio de Educación de España y Editorial Graó de IRIF, S. L.
57. Ruiz Bikandi, U. (coord.). (2011) *Lengua Castellana y Literatura: Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Grao.
58. Werlich, E. (1979). *Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heildelberg: Quelle & Meyer.



UNSA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

 **UNSA**
investiga
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN



9 786125 035479