UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

Concepciones de las relaciones entre lectura y escritura en las
propuestas didácticas sobre las asignaturas Expresión Oral y
Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca
(2000-2015)

Jorge Arízaga Andrade

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la
Educación

Directora Dra. Carolina Cuesta – UNLP

FEBRERO 2021

ÍNDICE

Resumen.....	4
Agradecimientos.....	5
Introducción. La relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas para los ingresantes a la Universidad de Cuenca.....	6
Capítulo 1. Docencia e investigación sobre la lectura y la escritura en espacios de ingreso a universidades de la región	11
Capítulo 2. Abordajes conceptuales y metodológicos de la investigación: la lectura y la escritura como cultura institucional en la Universidad de Cuenca.....	36
Capítulo 3. Larga duración y continuidad relativa en las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica	57
3.1. Pensar, hablar y escribir	58
3.2. El Manual de Expresión Oral y Escrita	66
3.3. Los sílabos de Expresión Oral y Escrita	100
3.4. Los sílabos de Escritura Académica y sus antecedentes.....	112
Capítulo 4. La co-construcción cotidiana en las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica.....	142
4. 1. Las Actas de Junta Académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales.....	143
4.2. Los exámenes.....	156
4.3. Los trabajos escritos de los estudiantes.....	170
Conclusiones. El problema de las desarticulaciones entre la lectura y la escritura.....	182
Bibliografía.....	191
 Anexo 1	
Texto “Pensar, hablar y escribir.....	198

Anexo 2	
Manual de Expresión Oral y Escrita	243
Anexo 3	
Sílabos de Expresión Oral y Escrita	322
Anexo 4	
Sílabos de Escrituras Académicas	360
Anexo 5	
Actas de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales.....	393
Anexo 6	
Exámenes	422
Anexo 7	
Trabajos de los estudiantes.....	441
Anexo 8	
Evidencias del Rediseño	477

Resumen

La presente investigación recupera nuestra propia experiencia docente en la Universidad de Cuenca (Ecuador) y, en particular, en las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica. Dicha experiencia nos viene ofreciendo la posibilidad de acceder a los textos escritos por los estudiantes de los primeros años de las diferentes Facultades de la mencionada Universidad, como así también a sus lecturas, y a las diferencias o distancias que presentan respecto de aquellas que la Institución valida como adecuadas, correctas. En tal sentido, se percibe una desarticulación entre escritura y lectura en los textos que estos estudiantes producen. Por esta razón nos interesa investigar sobre esta problemática, a través de un estudio que tome en consideración su complejidad. Se trata de reconocer que el objeto de estudio, las lecturas y escrituras de los estudiantes de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca se realizan en situaciones de enseñanza, lo que implica asumirlas no como productos aislados de tales condiciones de producción y circulación. De esta manera, nos proponemos estudiar cómo las perspectivas teóricas que se toman para la construcción de los marcos conceptuales comprenden o entienden la relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca en las dos últimas décadas.

En definitiva, tanto en los lineamientos de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica, como en los del Centro de Escritura Académica, no se aprecia con claridad cómo conciben y articulan a la lectura y la escritura para la formación de los estudiantes de los primeros años de las carreras dictadas en la Universidad de Cuenca. Por lo tanto, es necesario identificar las diferentes corrientes teóricas que están detrás de dichos lineamientos y estudiar las relaciones, o no relaciones, que entablan entre lectura y escritura. Así, nuestra investigación permitirá identificar y explicar las desarticulaciones entre lectura y escritura en las propuestas didácticas consecuentes con los mencionados lineamientos y posibilitará la búsqueda posterior de nuevas estrategias didácticas que atiendan a los aprendizajes de los estudiantes. Todo ello, también creemos, repercutirá en una reflexión que lleve a acciones institucionales sobre la necesidad de un cambio de perspectivas teóricas y metodológicas en relación con la lectura y la escritura en los primeros años de las carreras de la Universidad de Cuenca.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Carolina Cuesta, mi directora de tesis, por su valiosa ayuda, por su retroalimentación oportuna, por su generosidad y don de gente, por su guía certera durante todo el proceso de elaboración de mi tesis. Su espíritu de abnegación ha representado para mí todo un aprendizaje. Mi agradecimiento más profundo para Carolina.

En segundo lugar, deseo expresar mis agradecimientos a la UNLP y a su cuerpo docente del doctorado en Ciencias de la Educación, de manera especial al Dr. Alberto Riart por su profesionalismo y generosidad, a la Dra. Daniela Atairo por sus orientaciones acertadas en los procesos de investigación.

También deseo agradecer a los colegas de la Universidad de Cuenca que compartieron los exámenes y trabajos de sus estudiantes, así como sus experiencias docentes en las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Escrituras académicas.

Finalmente agradezco a mi esposa y a mis hijos por su apoyo y paciencia en todas las etapas del doctorado; pues sin su comprensión y sacrificio no hubiera sido posible culminar esta enorme tarea.

Introducción. La relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas para los ingresantes a la Universidad de Cuenca

La presente investigación recupera nuestra propia experiencia docente en la Universidad de Cuenca (Ecuador) y, en particular, en las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica. Dicha experiencia nos viene ofreciendo la posibilidad de acceder a los textos escritos por los estudiantes de los primeros años de las diferentes Facultades de la mencionada Universidad, como así también a sus lecturas, y a las diferencias o distancias que presentan respecto de aquellas que la Institución valida como adecuadas, correctas. En tal sentido, se percibe una desarticulación entre escritura y lectura en los textos que estos estudiantes producen.

Por esta razón nos interesa investigar sobre esta problemática, a través de un estudio que tome en consideración su complejidad. Se trata de reconocer que el objeto de estudio, las lecturas y escrituras de los estudiantes de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca se realizan en situaciones de enseñanza, lo que implica asumirlas no como productos aislados de tales condiciones de producción y circulación. De esta manera, nos proponemos estudiar cómo las perspectivas teóricas que se toman para la construcción de los marcos conceptuales comprenden o entienden la relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca.

En la Universidad de Cuenca, desde el año 2000 hasta el 2015, se han ensayado una serie de propuestas teóricas y metodológicas para impulsar la lectura y la escritura en los

estudiantes de los primeros años. La Facultad de Filosofía, y concretamente, la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, a través de la asignatura obligatoria Expresión Oral y Escrita y la asignatura, de creación más reciente, Escritura Académica, ha procurado mediante la institución de estos espacios el desarrollo sostenido de estrategias didácticas que promuevan la importancia de la lectura y la escritura en los estudiantes de los primeros años de la Universidad respecto de sus trayectorias académicas. Lo cual ha contribuido a abordar el problema, pero no al logro de *resultados satisfactorios* si utilizamos los términos que el profesorado de dichos espacios expresa. Hasta el momento, no se han efectuado análisis de, por ejemplo, los manuales empleados que, aunque ponen énfasis en la escritura, no consiguen avanzar más que en el aspecto teórico de cómo escribir y qué escribir, ya que no profundizan en el proceso escritural en sí. Es decir que los manuales describen las diferentes etapas de la escritura, pero no ofrecen estrategias que posibiliten en los estudiantes el dominio de un proceso escritural completo. En cuanto a la lectura, estos manuales se han limitado a presentar antologías de textos con preguntas que los estudiantes deben responder después de leer, con lo cual solamente se está apuntando a un concepto de lectura comprensiva entendida como reposición de informaciones sin atender a sus dimensiones interpretativas de suma importancia para sus recorridos académicos.

Otro proyecto más actual de la Universidad de Cuenca, es el del Centro de Escritura Académica que se ha trazado como objetivo principal la consecución de la *alfabetización académica* (Carlino, 2005) en toda la institución. Esta alfabetización, en su psicogénesis, busca la *construcción de conocimientos* por parte de los estudiantes. Se trata de todo un posicionamiento epistemológico de carácter individualista y de cierta manera, naturalista, en el sentido de poner al estudiante frente al texto en espera de esa construcción de

conocimientos de los que no se disponen precisiones disciplinarias ni metodológicas. Por esta razón, el Centro de Escritura Académica se ha centrado en el desarrollo de la alfabetización académica focalizado en la escritura, dejando de lado la lectura, en lugar de procurar que los estudiantes puedan dominar ambas.

En definitiva, tanto en los lineamientos de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica, como en los del Centro de Escritura Académica, no se aprecia con claridad cómo conciben y articulan a la lectura y la escritura para la formación de los estudiantes de los primeros años de las carreras dictadas en la Universidad de Cuenca. Por lo tanto, es necesario identificar las diferentes corrientes teóricas que están detrás de dichos lineamientos y estudiar las relaciones, o no relaciones, que entablan entre lectura y escritura. Así, nuestra investigación permitirá identificar y explicar las desarticulaciones entre lectura y escritura en las propuestas didácticas consecuentes con los mencionados lineamientos y posibilitará la búsqueda posterior de nuevas estrategias didácticas que atiendan a los aprendizajes de los estudiantes. Todo ello, también creemos, repercutirá en una reflexión que lleve a acciones institucionales sobre la necesidad de un cambio de perspectivas teóricas y metodológicas en relación con la lectura y la escritura en los primeros años de las carreras de la Universidad de Cuenca.

En relación con lo anteriormente expuesto, y ya delimitados el problema y objeto de estudio, se proponen las siguientes preguntas de investigación. A saber, ¿cómo se conciben las perspectivas teóricas sobre la lectura y la escritura en la Universidad de Cuenca?, más específicamente en sus asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica obligatorias para todos los estudiantes de los primeros años de las carreras de la Universidad y en los desarrollos efectuados por su Carrera de Lengua, Literatura y

Lenguajes Audiovisuales y atendiendo al periodo 2000-2015; ¿cómo relacionan, o no relacionan, dichas perspectivas teóricas a la lectura con la escritura?, ¿cómo se expresan en los materiales didácticos utilizados por los docentes de los mencionados espacios curriculares y Centro?, ¿qué distancias presentan respecto de concepciones articuladoras de la lectura y la escritura para las formaciones académicas de los estudiantes? Por último, ¿qué problemas didácticos implican, a nivel conceptual y metodológico pero que también se reconocerían en la no validación institucional de las lecturas y escrituras que los estudiantes efectivamente producen en los salones de clases?

Como objetivo general proponemos estudiar las perspectivas teóricas sobre la lectura y la escritura en la Universidad de Cuenca, específicamente en sus asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica obligatorias para todos los estudiantes de los primeros años de las carreras de la Universidad y en los desarrollos efectuados por su Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales en el periodo 2000-2015.

En relación con el objetivo general, planteamos los siguientes objetivos específicos: identificar y estudiar cómo relacionan, o no relacionan, las perspectivas teóricas a la lectura con la escritura; estudiar cómo se expresan en los materiales didácticos utilizados por los docentes de los espacios curriculares y Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales; analizar qué distancias presentan respecto de concepciones articuladoras de la lectura y la escritura para las formaciones académicas de los estudiantes; identificar y estudiar qué problemas didácticos implican, a nivel conceptual y metodológico; establecer si dichos problemas se reconocerían como factores de la no validación institucional de las lecturas y escrituras que los estudiantes efectivamente producen en los salones de clases; en relación con lo anterior, considerar la necesidad de un cambio de las

perspectivas teóricas utilizadas para la consecución de nuevas estrategias didácticas orientadas a las lecturas y escrituras requeridas para la formación académica de los estudiantes.

En relación con las preguntas y los objetivos de la investigación se proponen como hipótesis de trabajo que las perspectivas teóricas sobre la lectura y la escritura en la Universidad de Cuenca, específicamente en sus asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica obligatorias para todos los estudiantes de los primeros años de las carreras de la Universidad y en los desarrollos efectuados por su Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales en el periodo 2000-2015, no establecen relaciones entre la lectura y la escritura en procura de la formación académica.

Dichas perspectivas se expresan en los lineamientos y materiales didácticos de las mencionadas asignaturas y Carrera evidenciando en sus definiciones y consignas de trabajo la desarticulación entre lectura y escritura. De esta manera, se afirma que la desarticulación entre lectura y escritura supone problemas didácticos y el no reconocimiento de ambas en cuanto sus producciones y puestas en circulación por parte de los estudiantes en los salones de clases. Así mismo, estos problemas didácticos y no reconocimiento de las situaciones de enseñanza se presentan como factores de la no validación de las lecturas y las escrituras de los estudiantes por parte de la comunidad académica de la Universidad.

De justificar la pertinencia de las anteriores hipótesis, se desprende la necesidad de proponer cambios de perspectivas teóricas y metodológicas respecto de la lectura y la escritura en las formaciones académicas de los estudiantes.

Capítulo 1. Docencia e investigación sobre la lectura y la escritura en espacios de ingreso a universidades de la región

En Latinoamérica la preocupación por el lugar de la lectura y la escritura en los distintos grupos etarios y sectores sociales se inicia en los años setenta. Pero es a partir de los años ochenta que la noción de lectura y escritura como *competencias* se fue imponiendo a través de las orientaciones educativas de los organismos internacionales destinadas a los nuevos gobiernos latinoamericanos democráticos (Díaz Barriga, 2009; Cuesta, 2019; Perla 2020). Dicha noción de competencia está estrechamente vinculada con la perspectiva que busca reemplazar la tradición humanista en educación por otra basada en ideas constructivistas norteamericanas sobre la cognición, más conocidas en formulaciones tales como “aprender a aprender” o “saber hacer” (Díaz Barriga, 2009, 2014; Sawaya, 2016).

De esta manera se inicia un proceso característico de la región que puede explicarse como la conversión de la lectura y la escritura en políticas de Estado, partiendo de la base de su supuesta centralidad para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas (Cuesta, 2019). En ese sentido se inicia una promoción masiva de programas y proyectos sobre la mencionada necesidad en materia de lectura y escritura orientada a la educación superior, tanto a través de organismos internacionales, estatales, ONG y privados, como universidades públicas y privadas. Por ejemplo, la UNESCO –a través de su regional UNESCO-OREALC– en 1994 establece un acuerdo entre la Universidad del Valle de Cali, Colombia; la Universidad de Buenos Aires, de la Argentina; el Instituto Caro y Cuervo, de Santafé de Bogotá y la Universidad Católica de Valparaíso, de Chile con el

propósito de crear la Cátedra UNESCO para “el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina”, cuyo objetivo principal es “Promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo” (Cátedra UNESCO página web, en Cuesta, 2011, pág. 50). Su coordinación general se encuentra en la Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali, Colombia. En la actualidad, cuenta con siete sedes en la región: Colombia, la Argentina, Chile, México, Perú, Puerto Rico y Venezuela. Cinco subsedes en Colombia, siete subsedes en la Argentina, dos subsedes en Chile, dos subsedes en México y dos subsedes en Venezuela. Las universidades desde donde funcionan las sedes son: Universidad del Valle, en Colombia; Universidad de Buenos Aires, en la Argentina; Universidad Católica de Valparaíso, en Chile; Universidad Autónoma de Puebla, en México; Universidad Ricardo Palma, en Perú; Universidad Interamericana de Puerto Rico, en Puerto Rico y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Venezuela. Así, también en Venezuela, se inició en el 2003 la Cátedra UNESCO que abarcó 5 universidades y fue sede del V Congreso Internacional en el 2009. Por diez años desarrolló múltiples actividades en cuanto a la organización de eventos regionales y nacionales, publicaciones, seminarios, reuniones de planificación y fomentó la presencia de sus miembros en congresos en el país y en el exterior. La orientación predominante fue el área discursiva (Serrón, 2015, pág. 17). En el mismo país, y como propuesta de formación basada en el constructivismo, María Eugenia Dubois inicia el postgrado de Lectura y Escritura en la Universidad de los Andes. Enfoque muy actualizado y de avanzada para el momento (Serrón, 2015).

Al menos desde finales de los años noventa, y hasta la actualidad, grupos de investigación de distintas universidades latinoamericanas vienen realizando publicaciones y cantidad de eventos académicos en los que comunican los resultados de sus indagaciones sobre la lectura y la escritura en los cursos de ingresos y asignaturas de primer año de distintas carreras de grado en las que se trabaja de manera específica la lectura y la escritura. Sobre todo, existe un volumen importante de ponencias en actas de dichos eventos académicos que básicamente parten de la aceptación de lo que se debe enseñar respecto de la lectura y la escritura en tanto *el* recorte de una urgencia que presentarían los alumnos ya egresados del bachillerato y como ingresantes a toda carrera universitaria.

Pasamos a reseñar los trabajos más significativos para nuestro objeto de estudio que, igualmente, no presentan desarrollos particulares sobre la problematización de las líneas teóricas con las que se trabaja ni de los materiales didácticos empleados en los espacios curriculares antes indicados¹. Básicamente, estas investigaciones se afirman en las “dificultades” con las que se topan los equipos docentes o describen “experiencias” modélicas de trabajo con la lectura y la escritura en las universidades. En muy pocos casos la lectura y la escritura en la universidad es puesta en una perspectiva crítica que problematice los fundamentos que las entienden como *competencias a desarrollar* reconociendo que se han legitimado en políticas, como señalamos al inicio. También son pocos los casos en los que las investigaciones se dirigen a estudiar cuáles serían las dificultades precisas de los estudiantes por medio de indagaciones que asumen otros marcos teóricos, a saber, perspectivas históricas, sociales y culturales sobre la lectura y la escritura.

¹ Más adelante, damos cuenta de desarrollos que desde otras problematizaciones y líneas de investigación se distinguen de los que ahora reseñamos. Aunque tampoco se vinculen de manera estricta con nuestros intereses de indagación, sí recuperamos para nuestro marco teórico.

Por ejemplo, en Perú se han hecho propuestas concretas para desarrollar la competencia lectora; en este caso, con los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura, con el propósito de demostrar cómo a partir de la aplicación de ciertas estrategias se puede mejorar los niveles de comprensión lectora. Los resultados obtenidos demostraron que más del 60% (54 de un total de 80) alumnos mejoraron su nivel inferencial, lo que se pudo observar en un incremento de 3 puntos en el promedio final de los talleres, respecto del inicio del mismo. Por otro lado, el empleo de las técnicas de analogías e ilustraciones, favoreció el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de manera dinámica y permitió que los alumnos tomaran estas estrategias como “formas de desarrollar una materia” para obtener mejores resultados en la comprensión de la misma. (López, 2015, pág. 49).

Así mismo en Colombia se ha realizado un seguimiento a las prácticas de lectura de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia que, partiendo de un análisis de la literalidad del texto, se adentra en su historia para luego desembocar en lo que se da en llamar *cartografía conceptual del texto* (Páez, 2015). En Colombia también existe otro empeño por lograr una lectura analítica y crítica dentro del programa de la Cátedra UNESCO en una línea que pretende tener impacto en la formación e investigación en la comprensión y producción textual desde una perspectiva discursiva. Es así como se desarrollaron estrategias de análisis para abordar *discursos sociales* impregnados de polémicas, de deliberaciones de ideas, de puntos de vista en discusión y de contrastes. Pues estos enfatizan el carácter dialógico y pluriacentuado de los *géneros discursivos* y exige, por lo tanto, el desarrollo de estrategias textuales y discursivas que faciliten la interiorización de los principios y el logro de una

competencia analítica y crítica para aprender y enseñar a pensar (Martínez, 2015, pág. 25). De tal manera, señalan estos estudios, que la lectura se convierta en un proceso complejo, en un proceso cíclico recursivo de interpretación en el que el lector, partiendo de sus *conocimientos previos*, sea capaz de formular hipótesis y de verificarlas o descartarlas en el proceso de adentrarse en plano lingüístico y contextual del texto (Camacho, 2015, pág. 99). En cuanto a la escritura, los autores señalan que se halla marcada por una tendencia normativa, como herencia del estructuralismo, a lo largo de los setenta y ochenta. Una tendencia más reciente es la de plantear alternativas para hacer escribir a los estudiantes a nivel académico (Páez, 2015; Camacho, 2015).

De un modo similar, en Venezuela se ha abordado también el problema de la lectura crítica en las universidades, como es el caso del estudio realizado en el Instituto Pedagógico de Miranda con el propósito de recalcar la importancia del desarrollo de las *competencias lectoras*. La autora de esta indagación considera que en las universidades no se llega a la *lectura crítica*, son pocos los estudiantes que lo hacen pues no han desarrollado las competencias específicas que deben proveer las instituciones. De modo que, insiste en que los alumnos deben convertirse en *lectores autónomos*, que sean capaces de contrastar varias fuentes y autorregular su aprendizaje y que puedan, con ello, recapitular lo leído a partir de discusiones y argumentaciones (Álvarez, 2015). No obstante, recuperando la línea de la *alfabetización académica* que pasaremos a reseñar más adelante, Álvarez (2015) considera que se debe emprender una *alfabetización crítica* que consiste en desarrollar estrategias que faciliten a los estudiantes la comprensión de los contenidos que están implícitos en los textos y que no son obvios.

Respecto del caso particular de la escritura, en Venezuela, por ejemplo, dos investigadores se propusieron realizar un taller de escritura en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt durante el segundo período del 2009 y el segundo del 2011 entendiendo que “el aula se presenta como una oportunidad, es decir, una ocasión para brindarle al estudiante alternativas para aprender, ampliar y desarrollar sus propias potencialidades, dándole tiempo y espacio para conocerse, conocer el mundo y a los demás” (Camacho, 2015, pág. 100). Por lo tanto, el aula viene a ser el lugar ideal para emprender el *taller de escritura* concebido no como un recurso mecánico donde se aplican recetas, sino como un espacio donde se las personas se reúnen en función de la construcción de textos, la *experimentación con el lenguaje*, la búsqueda de una forma de expresión propia, el recurrir a la *creatividad* como oportunidad para decir cosas nuevas o para decir lo viejo con un estilo renovado. Estas afirmaciones, en realidad, se presentan a manera de una suerte de ejercicio de escritura en cuanto *proceso cognitivo*, pero insistiendo en que sin apegarse a ninguna receta (Camacho, 2015, pág. 102). Estos proyectos de aula han permitido, además y según este estudio, retomar la función investigativa en los estudiantes y en los profesores ya que han contribuido a la consolidación de experiencias de formación que abordan los procesos de lectura y escritura como actividades cotidianas que cobran sentido en el entramado social (Camacho, 2015, pág. 107).

En Chile, al igual que en Argentina de manos de Paula Carlino (2005), se ha venido trabajando con la denominada por la autora *alfabetización académica*. Este trabajo parte de la hipótesis de que los alumnos ingresantes a las universidades carecen de una alfabetización académica. Por tal motivo, se les imposibilita leer, escribir y por lo tanto aprender en su trayecto por los estudios superiores. Recuperando la tradición de las

didactizaciones de la teoría genética de Piaget (Bronckart, 2007), Carlino afirma la existencia de otro estadio en el desarrollo de los estudiantes que desean ingresar a la universidad y debe ser atendido con estrategias didácticas consecuentes. Así, se afirma que si los alumnos ingresantes no consolidan la alfabetización académica estarán destinados a experimentar importantes dificultades en los estudios superiores. Según esta perspectiva se trata de superar los aspectos *meramente formales de la lectura y la escritura*, tan cuestionados desde los lineamientos de las políticas educativas en materia de lectura y escritura promovidas por los organismos internacionales, como ya hemos señalado al inicio del presente apartado.

En esta línea Paula González (2015), de la Pontificia Universidad Católica de Chile, propone un curso de escritura para primer año, a la vez general y disciplinar, dictado por una especialista en la lengua, que pretende enseñar a escribir a los estudiantes a medida que se integran a una comunidad disciplinar específica. La autora insiste en que se maneje la escritura primero como habilidad general, ya que “En esta línea, una propuesta como el curso basal permite responder a las expectativas de quienes desean que los estudiantes manejen la escritura como habilidad general, pero también permite desarrollar algunos criterios para enfrentarse de mejor forma a los textos disciplinares” (González, 2015, pág. 143).

También situándose en la alfabetización académica, en Chile, Mery Pareda y otros (2015), presentan lo que llaman *el impacto cognitivo, discursivo y sociocultural* de la práctica de la lectura y la escritura y exponen los resultados sobre una investigación aplicada a los estudiantes de ingreso de las Instituciones Santo Tomás en Santiago. Estos autores concluyen que los estudiantes no entienden lo que leen porque al ingresar a la universidad

se enfrentan a una *cultura académica* desconocida que posee sus propias normas que demandan el empleo de herramientas específicas y *competencias más complejas* como inferir, interpretar, reflexionar y evaluar la información con vistas a transformar el conocimiento; capacidades que ellos no poseen y que, sin embargo, se les exige desde el principio. Por esta razón los autores se plantearon establecer una estrategia metodológica de intervención para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Esta estrategia incorporó un diseño de acompañamiento de lectura basado en aspectos cognitivos y metacognitivos, que según los resultados expuestos, se acerca a una correspondencia entre el proceso desarrollado durante el semestre con las respectivas evaluaciones, cuyo objetivo es ofrecer herramientas para fomentar la autonomía, la reflexión y la capacidad de transformar el conocimiento en los alumnos (Pareda, 2015, pág. 335).

Como ya venimos observando, la recurrencia respecto de asumir a la alfabetización académica como “la línea” para el desarrollo de la lectura y la escritura en los espacios curriculares de las universidades (sean asignaturas o talleres, cursos de ingreso y demás) se impone en varios países latinoamericanos, no sólo en Ecuador, a partir de mediados de los años dos mil.

Por ejemplo, en Argentina se evidencia en los fundamentos y resultados de una investigación sobre las prácticas de lectura de los ingresantes en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, donde se afirma que es “imprescindible reafirmar la imposibilidad de deslindar las prácticas del lenguaje escrito de los contenidos disciplinares que los estudiantes deben aprender”. De esta manera “los textos académicos deben ser concebidos desde nuestra perspectiva, como formas del lenguaje que exigen y a su vez permiten desarrollar las operaciones comunicativas y

cognitivas propias del campo disciplinar en el que el estudiante se está formando” (Dorronzoro, 2015, pág. 40)

Otra investigación realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata propone recuperar algunas formulaciones de la alfabetización académica para estudiar las lecturas y escrituras de los estudiantes de la carrera de Geografía. Por ejemplo, se señala que “Paula Carlino aportó a nuestro análisis reflexiones interesantes, ya que sostiene la necesidad de guiar más las lecturas que les damos a los estudiantes, dado que no poseen los conocimientos específicos para interactuar con los textos y carecen de las categorías de pensamiento propias de la disciplina”, ya que “Cuando los repertorios del texto y del lector no coinciden, el lector es incapaz de interactuar significativamente con el texto” (Battistuzzi, 2015, pág. 32). Pero, este llevar de la mano al estudiante implica, de cierta manera, una práctica conductivista que puede presentar algunos inconvenientes como lo han revisado otras investigaciones efectuadas en la misma universidad argentina. Por ejemplo, una de ellas aborda el papel que el docente desempeña en la regulación sobre la lectura y la escritura, lo cual se torna problemático en diferentes niveles. En primer lugar se presenta el desafío de intervenir en estas áreas y en segundo lugar se evidencia un vacío desde el punto de vista teórico y epistemológico para hacerlo (Botto, 2015, pág.69)

Particularmente, distintas universidades nacionales de Argentina presentan una investigación sostenida sobre los problemas de lectura y escritura en el inicio de las carreras universitarias desde distintas perspectivas de abordaje. A las ya reseñadas, se suman los desarrollos efectuados en la Universidad de Buenos Aires en la cátedra de Semiología de su Ciclo Básico Común orientadas desde las líneas de las competencias y

el conocimiento del texto académico (Di Stefano y Pereira, 2002) que, más recientemente, incursionan en cruces con categorías propias de la historia de la lectura *como prácticas de lectura y escritura* (Arnoux et al., 2009). Otras investigaciones se apoyan en la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, enfoque desarrollado desde el campo de la didáctica de las lenguas por Jean-Paul Bronckart (2007) y otros especialistas en la Universidad de Ginebra. Así, para mencionar solo algunos, se hallan los trabajos de Norma Desinano (2009) realizados en la Universidad Nacional de Rosario que discuten la perspectiva de la alfabetización académica, al igual que el citado de Malena Botto (2015) aunque desde una perspectiva apoyada en la etnografía de la educación, puesto que el acceso al discurso científico “puede verse como nueva posibilidad respecto de la lengua constituida y el sujeto se hallará entonces doblemente sujetado por sus relaciones con la lengua y por su nueva relación con un discurso, el científico, cuyo rasgo principal es la alteridad, a la cual debe someterse” (Desinano, 2009, pág. 42). Esto revela para la autora un problema, una forzada apropiación de prácticas académico científicas resultado de una forzada alfabetización académica centrada en lo disciplinar.

Desde la misma perspectiva, y en la misma universidad argentina, se realizan investigaciones apoyadas en el análisis de las clases destinadas al trabajo con la lectura y la escritura en distintas carreras que vienen ofreciendo revisiones necesarias sobre conceptos naturalizados tales como el de *escritura académica* (Falchini, 2013) y los límites de las consignas de lectura y escritura de uso habitual (Condito, 2013). Así mismo, las investigaciones llevadas a cabo en Argentina desde el interaccionismo sociodiscursivo vienen ofreciendo reconceptualizaciones de las nociones de *género* y *textos* desde elaboraciones de secuencias didácticas que permiten resituirlas como actividad del lenguaje (Miranda, 2011; Rébola, 2011). En la Universidad Nacional de Río Negro, Dora

Riestra (2010; 2011) y Stella Maris Tapia (2016) son quienes vienen realizando este tipo de indagaciones.

Por su parte, Virginia Orlando (2015), en consonancia con las problematizaciones antes explicadas, estudia desde una perspectiva dialógica una serie de pruebas escritas realizadas por los estudiantes del primer año de la Universidad de la República (Uruguay). Dichas pruebas son abordadas como construcciones discursivas particulares en las que se revela que los alumnos ya utilizan convenciones del discurso académico y, por ello, podrían constituirse en la base de nuevas estrategias didácticas para la formación de los estudiantes respecto de las lecturas y escrituras de carácter científico. En esta línea con un acento importante en lo académico también están Brenda Amarilla, Carla Andruskevicz y Romina Tor (2017), quienes abordan un diálogo entre una profesora de secundaria y dos docentes de la cátedra Procesos Discursivos del Ciclo Introductorio del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina), con la finalidad de enriquecer y poner en escena los despliegues teóricos en torno a la *didáctica de la lectoescritura* y la alfabetización académica en el umbral académico. A través de talleres, encuestas y puestas en práctica, las investigadoras procuraron tejer un puente entre los espacios de la secundaria y la universidad, que constituye una instancia de crisis y desafíos. Para ello problematizaron acerca de las prácticas de lecto-escritura que se presentan en la secundaria y en el umbral universitario en el marco de los siguientes tópicos: reflexiones sobre los procesos de lectura/escritura en la escuela/universidad; técnicas de estudio/formatos de síntesis, problemáticas del discurso referido, propiedades textuales y géneros académicos. Lo cual les permitió, según las autoras, evidenciar que en estos espacios se concebía el lenguaje como un simple medio de transmisión del

pensamiento, en donde la lectura y la escritura se reducen a un canal de expresión del contenido, separando el contenido de su forma. Frente a esto, vieron la necesidad de generar intervenciones posibles en la planificación de las asignaturas que aborden y potencien la lectura y/o la escritura en el marco de la alfabetización académica (Amarilla et al., 2017).

Por otro lado, también en Argentina, se presentan desarrollos investigativos sobre los problemas que presentan los estudiantes respecto de la lectura y la escritura en la universidad anclados en una perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas sociales. En la Universidad Nacional de Salta se han realizado estudios que avanzan sobre los posibles motivos de dichos problemas incorporando como dimensión del análisis las voces de los estudiantes, en cuanto sus propias explicaciones de cuáles son las dificultades que ellos mismos manifiestan a la hora de leer y escribir (Cruz, 2015; Grabosky, 2015). Por lo tanto, las experiencias de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura en la universidad resultan puntos de partida productivos respecto del diseño de propuestas didácticas que apunten a consolidar el manejo de la lectura y la escritura (Grabosky, 2015). Así mismo, en función de las experiencias de los estudiantes, Magda Lahoz y Leonardo Hidalgo de la Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, para acercarse a la concepción que guía el accionar de los alumnos en el ámbito académico, recurren a sus textos y descubren que en la mayoría de sus producciones existen rasgos de *atextualidad*, lo cual revela para los autores problemas tanto de *comprensión textual* como de *producción*. Además, el estudio de estos textos evidenció que los alumnos conciben las tareas de comprensión/producción como instrumentales, como una mera adquisición de técnicas. Por ello, en un intento por no escindir la comprensión y producción de *textos lingüísticos* de la *trama signica global*,

los autores se proponen que sus alumnos empleen la lengua con la conciencia de que la forma no es independiente del significado ni de la función; pues conciben la lectura y la escritura como procesos que involucran una semántica y una sintaxis dentro de los límites del enunciado y en el contexto de la complejidad pragmática. Por ello, también, buscan concientizar sobre la manera en que el mensaje enviado y el mensaje recibido tendrán sentidos compartidos dependiendo de quién lo emite, quién lo interpreta y bajo qué circunstancias esto ocurre (Lahoz e Hidalgo, 2017).

Por lo expuesto, es claro que si bien estos estudios dicen asumir una perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas sociales no están posicionándose de manera, al menos estricta, en dicha orientación. De esta manera, otros trabajos que básicamente reúnen experiencias y en algunos casos eventuales, particularmente efectuados en universidades nacionales argentinas no desarrollan epistemológica ni metodológicamente qué significaría posicionarse desde una idea de prácticas de lectura y escritura en cuanto sociales, o socioculturales, o de *jóvenes portadores de culturas diversas*, como varias veces expresan (Bombini y Labeur (coord.), 2017), para comprender cabalmente las lecturas y escrituras de los estudiantes en el primer año de la educación superior al que denominan *zona de pasaje* (Arnoux, et al., 2009; Bombini y Labeur (coord.), 2017). Tampoco, en otros casos, si bien se presentan posicionamientos y resultados de problematizaciones sostenidas en el tiempo por equipos de docentes respecto de su trabajo con la lectura y la escritura de los estudiantes ingresantes a la universidad, por ejemplo, como el caso de la Universidad Nacional de Córdoba (Giménez, Luque y Orellana (coord.), 2014 y 2017), nos volvemos a encontrar con fundamentaciones que se corresponden con la línea de la alfabetización académica. Así, se pronuncia que “En los últimos tiempos hemos discutido mucho sobre la naturaleza de los procesos de lectura y/o

interpretación de textos, y la necesidad de complejizar la mirada sobre ellos desde su especificidad social, cognitiva y subjetiva”. Luego, se afirma que:

... las voces de los estudiantes, lo que nos dicen (...) qué implica leer y escribir en los estudios superiores, permite poner en cuestión definitivamente cierta idea instalada en el sentido común académico acerca de que hay competencias generales para la interpretación de todos los textos que los estudiantes ya deberían haber desarrollado (...) Algunas de las dificultades más marcadas de muchos estudiantes se vinculan directamente con su situación de “extranjería” respecto de ciertas formas del discurso académico o científico, y el desconocimiento de ciertas reglas específicas a partir de las cuales aquel se concibe, se produce y/o se transmite. La mayoría de los estudiantes no ha estado en contacto con textos de ese tipo, ni ha realizado actividades con ellos antes de ingresar a los circuitos universitarios (Giménez, Luque y Orellana, 2014, pág. 10).

No obstante, desde una perspectiva etnográfica, se encuentran las investigaciones realizadas en el mismo país y en la Universidad Nacional de La Plata mediante un trabajo de campo localizado en los cursos de ingreso a las carreras de Geografía y Letras (Papalardo y Cuesta (comp.), 2015). Estas investigaciones, en las que se incluye la de Botto (2015), antes citada, articulan distintos niveles de análisis, como los módulos de trabajo para los estudiantes (compilaciones de textos con consignas de lectura y escritura), observaciones de clases, entrevistas y encuestas de respuestas abiertas a los estudiantes y abordajes de sus producciones escritas. Así los distintos autores, con la diferencia de Battistuzzi (2015), antes mencionada, inquieren sobre las complejidades que asumen la lectura y la escritura en lo que denominan *situación de pasaje institucional* (Botto y Cuesta, 2015), pero entendida como transición entre las formas de leer y escribir propias del bachillerato y las que exige la universidad. Y en la asunción de la perspectiva de las prácticas sociales de lectura y escritura propiamente dicha. Volvemos a estos trabajos más adelante.

Centrándose también en esa etapa de transición o pasaje, María Dorronzoro y María Luchetti trabajaron en un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio era la articulación entre las prácticas del lenguaje escrito y los conocimientos disciplinares en el marco de las asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. El propósito de dicho proyecto fue acompañar a docentes de la carrera en el diseño de intervenciones didácticas en las que se busque tal articulación, pues las autoras creen que la universidad debe asumir la enseñanza de las particularidades de la producción e interpretación de los textos que circulan en los distintos campos del saber académico. En esta línea, las investigadoras sostienen que las disciplinas deben ser entendidas como una serie de conocimientos codificados que implican *modalidades de pensamiento* propias que requieren específicas *textualizaciones* de esos saberes. Por lo tanto, para que los estudiantes logren una apropiación de los conocimientos disciplinares, deben también lograr un manejo satisfactorio de las formas de funcionamiento del lenguaje que se utiliza para construir y organizar los conceptos (Dorronzoro y Luchetti, 2017).

Desde una mirada conciliadora entre la alfabetización académica (Carlino 2005) y sus detractores (Desinano 2009), Daniela Stagnaro, Damián Martínez y Ludmila Rogel elaboraron una propuesta didáctica desarrollada en el ingreso a la Universidad Nacional de Tierra de Fuego, Argentina, que tiene tres líneas de trabajo. La primera se centra en el Curso de Iniciación Universitaria, en las que se propicia la reflexión sobre las propias prácticas de lectura y escritura desde una mirada sociohistórica y desde la consideración de la función epistémica tanto de la lectura como de la escritura, etapa en la que se busca entender las características del ámbito académico, es decir, cuáles son los métodos, sujetos y textos correspondientes. La segunda, se orienta hacia la alfabetización

disciplinar o académica (Carlino 2005) en la que se incluye la enseñanza de los géneros discursivos específicos de la asignatura, donde los estudiantes comiencen a pensar en los sujetos, en el contexto, en el propósito y la forma de los textos disciplinares; y la tercera que aborda los aspectos normativos a través de talleres que buscan desarrollar en los estudiantes experticias en la construcción y organización de párrafos y mejorar su ortografía y puntuación (Stagnaro, Martínez y Rogel, 2017).

En el caso de Ecuador, no encontramos investigaciones como las antes reseñadas. Sólo contamos con documentos de política educativa del gobierno que ha legislado recientemente la denominada Actualización y Fortalecimiento Curricular², que se implementó en el año 2010 para los niveles Educación Inicial, Educación general básica (EGB) y Bachillerato general unificado (BGU). De manos de esta actualización nos han llegado los postulados de Dewey, Vigotsky, Bruner que completan la propuesta fundamental basada en el *constructivismo*, según lo expresan dichos documentos. En esta orientación se hace hincapié en los *desempeños auténticos* que se construyen desde los *contextos reales* y desde las diferentes disciplinas y que pueden ser la respuesta a la pregunta de cómo lograr que el aprendizaje prepare a los estudiantes *para comprender y actuar en su realidad como agentes constructivos*. En este sentido “los desempeños son auténticos en la medida en que reproducen las experiencias humanas reales” (Ordóñez, 2010, pág. 154). Respecto de la escritura, dicha orientación político educativa se traduce en que se debe *escribir con propósitos concretos*, es decir, para *solucionar problemas de la vida real*. Por lo tanto, se plantea a la escritura como un *desempeño* que debe partir de la realidad y anclarse en la realidad. En suma, se trata del paradigma de la *cognición*

² Ministerio de Educación del Ecuador (2010). Actualización y Fortalecimiento Curricular. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf

situada que, para algunos especialistas, es una de las tendencias actuales más representativas y prometedoras de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003), en relación con avances del constructivismo en cuanto paradigma. De esta manera, se señala que tal opción se expresa al tomar “como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo” (Díaz Barriga, 2010, pág. 162).

En lo referido a la Universidad de Cuenca, como ya se ha señalado respecto de la delimitación del problema a investigar se sigue la línea de la alfabetización académica diseñada por Paula Carlino (2005). No obstante, en el año 2015 se inician las gestiones para trabajar en conjunto con la Cátedra UNESCO, proceso que recién se está implementado en la Universidad de Cuenca, esta vez de manos del Centro de Escritura Académica de la Facultad de Filosofía, Letras y ciencias de la Educación. En este marco se han dado algunas discusiones incipientes vinculadas con las orientaciones de la Cátedra UNESCO. Si bien se reconoce que ha venido desarrollando la lectura y la escritura como componentes consustanciales de la formación científica, tecnológica, social, al mismo tiempo que ha fomentado el intercambio de estudios y de programas de formación de investigadores y profesores en estos temas (Vargas, 2015, pág. 27); algunos autores consideran que es necesario ir más lejos de estas formulaciones, es decir, incorporando a las líneas ya trabajadas los “estudios de las multiliteracidades, desarrollados en la escuela de la Nueva retórica y la Escuela de Sidney” (Vargas, 2015, pág. 28). El ingreso de estas perspectivas, se afirma, permitiría nuevas maneras de abordar los conflictos en materia

de lectura y escritura, lo cual implica reconocer en esas literacidades los principios que las diferencian y las maneras como se codeterminan (Vargas, 2015, pág. 28).

En síntesis, no hallamos en nuestro país ni en nuestra universidad investigaciones sobre los problemas referidos a la lectura y la escritura que los estudiantes transitan al iniciar sus carreras. Sólo encontramos documentos de política educativa, proyectos y programas institucionales que están cruzando y agregando perspectivas lo que significa un nuevo problema: el del rigor de sus sustentos epistemológicos y de sus consecuentes metodológicos de la enseñanza (Cuesta, 2019).

Como ya se ha señalado, importa recuperar antes de continuar con nuestro estado del arte que la presente investigación se centra en las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca (Ecuador). Se trata de asignaturas cursadas por los estudiantes de los primeros años de las diferentes Facultades de la mencionada Universidad, destinadas al trabajo con sus lecturas y escrituras como reaseguro de sus trayectorias académicas. En este marco, se propone indagar la desarticulación entre escritura y lectura en los textos que estos estudiantes producen. Se trata de reconocer que el objeto de estudio, las lecturas y escrituras de los estudiantes de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca se realizan en situaciones de enseñanza, lo que implica asumirlas no como productos aislados de tales condiciones de producción y circulación. De esta manera, nos proponemos estudiar cómo las perspectivas teóricas que se toman para la construcción de los marcos conceptuales comprenden o entienden la relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca en las dos últimas décadas.

Adelantamos, entonces, que los manuales usados en la asignatura de Expresión Oral y Escrita presentan una lista de lecturas y algunas estrategias para la comprensión lectora, pero se quedan en ese nivel, no se propicia una lectura crítica propiamente dicha como lo indican las investigaciones reseñadas en el estado del arte de la presente investigación, en cuanto problema reiterado y así nombrado en las aulas universitarias. Desde una primera aproximación, los autores que sirven de sustento en los manuales para el trabajo con la escritura son María Teresa Serafini (1994) con su libro *Cómo se escribe* que propone estrategias para la estructuración de párrafos; Raúl Vallejo y su *Manual de escritura académica* (2003) que presenta normas de citación y tipología de textos; Daniel Cassany (1995) de quien se toma la definición de la escritura como un proceso dividido en tres partes: preescritura, escritura y postescritura; y, por último, Morin (2008), del cual se toman los aspectos didácticos de la lectura y la escritura.

Esta somera aproximación nos permite evidenciar la sumatoria de perspectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura que caracterizan a los manuales utilizados y, con ello, justificar que nuestro marco teórico debe ofrecernos categorías de análisis para estudiar los efectos que, estos también cruces teóricos sobre la lectura y la escritura, conllevan en el trabajo realizado en las aulas Expresión Oral y Escrita y demás asignaturas. En este sentido, si bien no se encuentran investigaciones que específicamente analicen los manuales utilizados en los cursos de ingreso a las universidades o materias de primeros años de las carreras universitarias dedicadas al trabajo con la lectura y la escritura desde las perspectivas asumidas por la Universidad de Cuenca, sí recuperamos de nuestro estado de la cuestión las que nos habilitan una revisión crítica de los conceptos de lectura y escritura devenidos en aquellos que hacen a nuestro objeto de estudio y que,

además, nos permiten explicar sus efectos en las producciones escritas de los estudiantes como desarticulaciones entre la lectura y la escritura.

Paula Andrea Cruz (2015) en la Universidad Nacional de Salta (Argentina), propone generar conocimientos en base a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes ingresantes a la carrera de Ciencia de la Comunicación. En el proceso ha descubierto que “sorprende el modo en que aflora la incapacidad para poder explicitar los aspectos lingüísticos que intervienen en los procesos de escritura que los estudiantes experimentan a diario” (Cruz, 2015, pág. 113). Así, para esta investigación se evidencia que los estudiantes acometen la escritura académica con ciertas desventajas y limitaciones que no fueron explicitadas en el cuestionario y que corresponden a la construcción enunciativa, la citación y la jerarquización de la información. El resultado es la producción de textos que no cumplen con las normas que rigen en la comunidad académica (Cruz, 2015, pág. 114). Sin embargo, lo que interesa destacar de esta investigación es el cambio de presupuestos respecto de los motivos de dichos resultados. Para ello, la autora analiza la voz de los sujetos en pos de descubrir la manera en que encaran sus prácticas de escritura y cuáles son las dificultades que encuentran al momento de escribir un texto (Cruz, 2015). De esta forma, la autora afirma que se vuelve necesario partir de las experiencias de los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Salta, ya que comparten prácticas y técnicas para la producción escrita y que, por ello, se podría pensar en una comunidad de escritores que permita comprender cómo enfrentan la tarea de la escritura. En este sentido, otra de las investigadoras de la misma universidad plantea que a partir de la identificación de los elementos compartidos, se pueden idear estrategias para mejorar las prácticas de la escritura (Grabosky, 2015, pág. 117). Se trata de reconocer en los estudiantes que ingresan a la universidad “un abanico variado de

escritores y comunidades de escritores posibles, que superan ampliamente el singular del modelo cognitivo teórico, que intenta explicar esta tarea desde el procesamiento mental llevado a cabo por el escritor abstracto” (Grabosky, 2015, pág. 118). Las autoras concluyen que los estudiantes procuran alcanzar un estilo académico y que lo consiguen a medias, al menos en su estructuración (introducción, desarrollo y conclusión), pues los principales impedimentos para lograrlo son los problemas de adecuación, el registro cotidiano y la baja informatividad (Grabosky, 2015, pág. 123).

En vínculo con las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de La Plata, se observa como nuevo objeto de indagación cómo los estudiantes buscan deliberadamente alcanzar un estilo académico en su escritura (Botto, 2015; Grabosky, 2015). En esta línea, Virginia Orlando (2015) analiza las pruebas escritas por los estudiantes de primer año de la Universidad de la República (Uruguay), en procura de caracterizar las modalidades enunciativas de esos textos, asumidas como género discursivo académico. Por ello, los escritos son abordados como construcciones discursivas asociadas a un campo determinado y desde una perspectiva dialologista presentan una unidad orgánica con su tema y están condicionados por la organización social de los participantes. Es decir, cada prueba escrita integra un tipo de enunciados con características propias en cuanto al tema, estructuración y rasgos estilísticos-verbales, fraseológicos y gramaticales (Orlando, 2015, pág. 199). La investigadora llega a la conclusión de que la revisión de producciones escritas de estudiantes evidencia la incorporación de algunas convenciones discursivas fuertemente valoradas en la esfera de uso académico-científica, en especial las vinculadas a la construcción de referencialidad, y que examinar conjuntamente con los estudiantes los textos científico-académicos asumiendo que su efecto de objetividad es, precisamente,

un efecto, puede contribuir tanto en los procesos de lectura como en los de escritura académico-científica en el ámbito universitario (Orlando, 2015, pág. 204).

En la anterior línea, interesan como marco conceptual de nuestra investigación las indagaciones que procuran que los estudiantes ingresantes a la universidad encuentren y discutan las diferentes interpretaciones o lecturas que se pueden hacer de un texto desde perspectivas que asumen al discurso como hecho social y otras que, además, se inscriben en la etnografía de la educación. Así, por un lado, conceptos como el de *polifonía* y *heteroglosia* (Bajtín, 1986, en Car, 2015) explican fenómenos discursivos que se relacionan con la naturaleza de cada realización lingüística, digamos su rasgo discursivo por excelencia: el dialogismo. Lo que significa que toda enunciación siempre actúa en respuesta a otras. Nunca se enuncia desde la nada, sino que se enuncia pensando, imaginando, que aquellos que nos escuchan o nos leen han asumido otros discursos, lo que implica otra ideología; otra forma de entender la disciplina (Car, 2015, pág. 87).

Los estudios de Marcela Car (2015) sobre las lecturas y escrituras de los estudiantes ingresantes a la carrera de Geografía de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) basados en la perspectiva bajtiniana sobre la lengua ofrecen colocar a los lectores en saberes que problematizarán sus formaciones y convicciones y los sacarán de la comodidad de los argumentos solamente fácticos, propios de las concepciones de lectura basadas en la restitución de sentidos literales (Car, 2015, pág. 95). También, se trata de un estudio que articula el análisis de las lecturas de los estudiantes con el de las guías didácticas implementadas. Así, se apoya en los *protocolos de lectura* concepto retomado por Elsie Rockwell (2005, en Car, 2015) de los estudios sobre historia de la lectura de Roger Chartier (1996, en Car, 2015), para analizar si las consignas dadas a los estudiantes

permiten que puedan interpretar los textos de autor en relación con la historia del pensamiento en la Geografía más utilizados en dicha disciplina (Car, 2015, pág. 97).

Otros estudios posicionados en la línea de las prácticas de lectura y escritura que nos ofrecen reconceptualizaciones pertinentes para nuestro objeto de indagación, pero anclado en la perspectiva etnográfica y que utiliza las nociones bajtinianas antes referidas, son los realizados en la misma universidad argentina por Malena Botto (2015), ya citada, y Carolina Cuesta (2015). Por un lado, Botto (2015) se focaliza en la necesidad de revisar la noción de *texto académico* o *discurso académico*, en cuanto persisten en una idea universal que no se concretiza en la diversidad de usos lingüísticos que los mismos docentes e investigadores efectúan en la academia y que en ella encuentran legitimidad, aceptación. Contrariamente, propone observar las políticas lingüísticas propias de la universidad como una *esfera de uso de la lengua* diferenciada de otras (Botto y Cuesta, 2015, pág. 18) y, desde este concepto también bajtiniano, inquiere en la necesidad de reconocer los distintos estilos lingüísticos que caracterizan a las lecturas y escrituras de los estudiantes para, en su consideración, enseñar aquellos propios de la universidad. Por ejemplo, hay escrituras libres sólidas que no son necesariamente “académicas” en el sentido que se le quiere dar la denominada alfabetización académica, pero que funcionan y son efectivas en cuanto satisfacen las necesidades de comunicación e, incluso, ofrecen alternativas creativas aceptadas en la universidad. Como dice Botto (2015) nos vamos apropiando de los conocimientos lingüísticos en nuestro paso por las instituciones educativas, pero además nos nutrimos de significados y valores que las sociedades confieren a tales conocimientos. Creemos que la omisión de la variabilidad de lecturas y escrituras, y a su carácter lingüístico social, a la que conducen las líneas teóricas sobre la lectura y la escritura que rigen los manuales estudiados, y de allí los efectos de

desarticulación entre las lecturas y las escrituras de los estudiantes, se impone como parte de nuestro marco conceptual y de allí la selección de los estudios antes citados.

En la misma línea adscribimos a los trabajos de Carolina Cuesta (2011, 2015) ya que además de recolocar a la lengua, es decir a los saberes lingüísticos de los estudiantes y en los que deben ser enseñados en la universidad en procura de dominar las lecturas y escrituras que en ella se validan, nos ofrece conocimientos que nos permiten avanzar sobre explicaciones y análisis más pormenorizados respecto de los problemas estudiados. Partiendo de la base de que la lengua es un producto social del cual nos apropiamos en la medida en que interactuamos con otros, pero cuyas apropiaciones no son homogéneas ni universales, los problemas de lectura y escritura que señalamos en los estudiantes ingresantes a la universidad pueden abordarse como conflictos discursivos y además retóricos estilísticos que no hallan pertinencia explicativa en cualquier pregunta representacionista de grupo social o de la misma lengua (Cuesta, 2015, pág. 123). De esta manera, Cuesta (2015) argumenta apoyada en seis años de investigación sostenida en la Universidad Nacional de La Plata que:

... las lecturas y escrituras que hemos documentado a lo largo de estos años en los cursos de ingreso y cátedras de primer año de las carreras de Letras nos muestran a las claras que aquello que los docentes solemos llamar ‘problemas de lectura y escritura’ se explican en la heteroglosia, en los intentos por parte de los estudiantes de dar respuesta a los pedidos de cada consigna de trabajo para los que apelan a sus dominios discursivos, tratando de elegir el que creen más conveniente” y “que inevitablemente cruzan con otros” (Cuesta, 2015, págs. 121-122).

En tal sentido, la investigadora señala que particularmente estos cruces discursivos se observan en las escrituras de los estudiantes. En consecuencia, propone estudiar lo que denomina *disrupciones* de la lengua normalizada, es decir tanto de sus convenciones morfo sintácticas, sintácticas oracionales y textuales como de los mecanismos de

enunciación, entre otras, de las escrituras de los estudiantes en cuanto *colisiones estilísticas* (Cuesta, 2011; 2015). Dichas colisiones estilísticas se explican, al contrario de las perspectivas constructivistas y cognitivas textuales por el hecho de que los estudiantes saben leer y escribir, pero lo hacen de un modo no necesariamente enmarcado en todas las normativas lingüísticas y en un dominio de las convenciones de los géneros discursivos propios de las disciplinas que se corresponden con las carreras que han decidido estudiar.

Capítulo 2. Abordajes conceptuales y metodológicos de la investigación: la lectura y la escritura como cultura institucional en la Universidad de Cuenca

La presente investigación persigue estudiar cómo las perspectivas teóricas que se toman para la construcción de los marcos conceptuales comprenden o entienden la relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca en las dos últimas décadas. Así mismo, se propone indagar en los efectos que dichas orientaciones presentan en las producciones escritas de los estudiantes. En este sentido, en este apartado completamos parte de nuestro marco conceptual ya fundamentado al final del capítulo anterior y explicitamos nuestra estrategia metodológica de la investigación. En consecuencia, afirmamos que dada la vacancia que esta indagación busca allanar emprendemos un estudio de sistematización y descriptivo de las diferentes corrientes teóricas sobre la lectura y la escritura que fundamentan la literatura destinada a orientar las prácticas de lectura y escritura de la Universidad de Cuenca en sus espacios curriculares de ingreso a las distintas carreras.

Para ello, establecimos un corpus constituido, en primer lugar, por los manuales de lectura y escritura usados desde el año 2009 hasta el 2015 en los primeros años de las carreras de la universidad, así como sus respectivos sílabos³; también, se analizan los libros que sirvieron de base teórica para estos manuales. Finalmente, se abordan los documentos del proyecto de alfabetización académica emprendido en la universidad, así como la bibliografía y teorías que lo sustentan. Además, como elemento contrastivo y de correlación, se estudia un corpus representativo de las consignas trabajadas por los

³ Refiere a lo que en otras instituciones educativas se denomina programas de las asignaturas.

docentes y producciones escritas de los estudiantes, realizadas en ese período, que también arrojan datos sobre sus lecturas (Capítulo 3). Las puestas en relación de los distintos materiales analizados se efectúan desde una perspectiva etnográfica, ya que nos permite indagar los efectos sobre ellas de las orientaciones teórico metodológicas de los manuales de Expresión Oral y Escrita y del proyecto de alfabetización académica. Respecto del último, reconstruimos mediante el análisis de los materiales didácticos y sílabos su proceso de institucionalización particularmente como asignatura de las distintas carreras de la universidad.

Cabe aclarar que la opción por la etnografía, en lo que respecta a los términos metodológicos de la investigación, son recuperados de las investigaciones que asumen este enfoque, especialmente desde los aportes de Elsie Rockwell (2005, 2009). Con ello, nos referimos a los distintos niveles de análisis que contemplan la puesta en vínculo de lo que la autora denomina *lo documentado* sobre las prácticas educativas, para nuestro caso corpus de manuales, bibliografía, documentos del proyecto de alfabetización académica, entre otros y lo *no documentado*, a saber, las producciones escritas de los estudiantes que también informan sobre sus lecturas y escrituras (Rockwell, 2009).

En este sentido, la investigación etnográfica en educación permite evidenciar aspectos no siempre visibles, de ahí la importancia de recurrir a sus aportes. Esta comienza a desarrollarse en los sesentas en los países anglosajones y surgió de la antropología, también presentó algunas líneas de trabajo desde la psicología cualitativa. Con el tiempo se constituyó en una alternativa particular respecto a los paradigmas dominantes en la investigación educativa que provenían tanto de la psicología experimental como de la sociología cuantitativa. Esta incursión fue inicialmente rechazada por no estar en

consonancia con el modelo científico, pero al mismo tiempo fue adoptada como mecanismo para cubrir técnicas alternativas e innovadoras (Rockwell, 1984).

Resulta complicado determinar a qué nivel de proceso de investigación se refiere la etnografía. El término etnografía alude tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: clásicamente llamada una monografía descriptiva. De allí, que en la presente tesis avancemos casi en simultáneo con la exposición de sus momentos en cuanto texto (estado del arte, marco conceptual y metodología especialmente se encabalgan y entraman). Por lo tanto, en la antropología el término *etnografía* implica algo más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica. Tampoco suele identificarse sólo como método; más bien se diría que se trata de una perspectiva o un *enfoque*, algo que empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas ni de uno de otro (Rockwell, 1984, 2009).

Rockwell señala que la etnografía también denomina una rama de la antropología, aquella que acumula conocimientos sobre realidades sociales y culturales particulares y que se distingue de la etnología en cuanto la primera se ha definido como una *teoría de la descripción* que contrasta con la etnología considerada *teoría de la comparación* (Rockwell, 1984). La autora indica que existe una tendencia antropológica a separar la teoría y la descripción, que emparenta con el *ateoricismo* de algunos desarrollos de la etnografía. En ese sentido, dos corrientes aparentemente opuestas convergen en esta tendencia: la primera, desde las posiciones positivistas, que cuestiona el carácter empírico y ateorico de la tarea etnográfica, a la que se califica como proveedora de datos objetivos; la segunda: desde el estructuralismo que critica a la tarea etnográfica justamente por su

"empirismo". Señala, además, que hay quienes defienden con fundamentos fenomenológicos este ateoricismo como rasgo esencial de la descripción etnográfica, pues su propósito sería conocer el mundo tal como lo conocen los sujetos que lo experimentan cotidianamente. Concluye que el debate ocurre entre una concepción que exigiría al investigador la mayor "objetividad" posible en su tarea de "describir" la realidad, y otra que exigiría la mayor fidelidad posible a la "subjetividad" de los miembros de una cultura. No obstante, prosigue la autora, hoy sabemos que los denominados "conocimientos científicos", estrictamente hablando, tampoco son totalmente objetivos porque dependen del horizonte teórico y el punto de vista desde que se los concibió (Rockwell, 1984).

Entonces, ¿es posible vincular la descripción y la teoría? Según Rockwell, Geertz es uno de los antropólogos que ha tejido estrechos vínculos entre la descripción etnográfica y el trabajo teórico señalando que es evidente que las preguntas iniciales en el trabajo etnográfico provienen de polémicas teóricas; que la descripción etnográfica no es un reflejo de la cultura estudiada, sino un objeto construido; que el antropólogo lleva inevitablemente una perspectiva teórica a la tarea de observación e interpretación de las realidades desconocidas. Pues, es imposible mirar una cultura determinada sin los anteojos de la propia cultura. Hay toda una escala de valores, una suma de constructos que educan y calibran la mirada (Rockwell, 1984, 2009). Así mismo, la autora señala que desde posiciones epistemológicas que cuestionan al empirismo, toda descripción involucra una conceptualización del objeto. Por ello resulta claro que en toda investigación etnográfica se pueden evidenciar conceptualizaciones del objeto de estudio que definen cuál de las múltiples descripciones *posibles* de la realidad estudiada es la que

se hace. Añade que incluso aquella etnografía que se supone ateórica o empirista integra supuestos teóricos que provienen del *sentido común* antropológico (Rockwell, 1984).

Establecida que la asunción de una perspectiva etnográfica no significa ni posicionamientos ateóricos o empiristas, ni tampoco subjetivistas, afirmamos además que necesitamos de un marco que nos permita abordar el mundo de la universidad como institución de enseñanza y para atender en su indagación a lo que ocurre con sus protagonistas, docentes y alumnos. En este sentido, retomamos las conceptualizaciones de Rockwell sobre la escuela en cuanto creemos pertinentes también para la universidad, reiteramos, porque es en principio una institución educativa más en la que llevamos adelante nuestros trayectos de formación. De esta manera, apuntamos a cuando la autora aclara que antes de atribuirle a la escolaridad efectos cognitivos constantes en todo contexto, es necesario apuntar hacia una comprensión histórica de las culturas escolares, así como de sus continuidades/discontinuidades temporales. Subraya a la vez el proceso de co-construcción que ocurre entre los sujetos en la escuela y que transforma el sentido y los usos de las herramientas culturales que entran al espacio escolar (Rockwell, 2018, pág. 173).

Con lo anterior, Rockwell señala que desde la perspectiva histórico-cultural, la escuela puede ser comprendida como un espacio donde concurren por un lado una particular selección de los signos y herramientas culturales de los sujetos conocedores, y por otro, sujetos que desean, o deben, aprender (Rockwell, 2018, pág. 175). Por ello, la autora postula que para abordar la cultura escolar desde esta perspectiva histórico-cultural resulta útil pensar en una metáfora de *tres planos* que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier

configuración cultural. A estos tres planos los denomina: a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana (Rockwell, 2018, pág. 176).

El primer plano constituye continuidades producidas hace tiempo (décadas, siglos, etc.) que aún están presentes en las aulas (Rockwell, 2018). En este sentido, “la larga duración” en la Universidad de Cuenca es la tradición de enseñar a los estudiantes a leer y escribir *correctamente*. El segundo plano, el de “la continuidad relativa”, se da por periodos variables en los que las escuelas incluyen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos. También se dan continuidades que atraviesan espacios de diferentes dimensiones, así las prácticas pueden ser comunes a las escuelas de todo un país, o incluso, muestran la difusión de ideas pedagógicas entre países, mientras que determinadas prácticas apenas se comparten por los docentes de una misma zona o escuela. De esta manera, los espacios culturales de las escuelas, al igual que los tiempos, se intersectan, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades históricas dentro de cada escuela. (Rockwell, 2018, pág. 179). Lo cual en la Universidad de Cuenca se puede explicar en la implementación de la idea de *procesos* tanto de la lectura como de la escritura, especialmente definidos y divulgados a fines de los noventa por Cassany (1995 y 1997) y que se impusieron también en otras universidades del Ecuador como de la región. Volvemos sobre este punto más adelante. Así, la relación ha sido construida de diferente manera en cada lugar y época. De esta manera, el conjunto de signos y herramientas reales, existentes en cada institución educativa y aula constituye el horizonte cultural dentro del cual se desenvuelven y aprenden los estudiantes de cada generación (Rockwell, 2018, pág. 180).

La autora indica que estas lógicas se entrecruzan en cualquier institución educativa y asumen rasgos de sus contextos particulares. Así mismo, en cada momento y lugar, algunas lógicas sobresalen o se imponen, otras emergen o retornan. En consecuencia, señala que las múltiples lógicas influyen en la apropiación de la lengua escrita y así matizan y encauzan su aprendizaje (Rockwell, 2018, pág. 180).

El tercer plano es el de la co-construcción cotidiana, que tiende a verse como un proceso actual, micro, sin historia. En el pasado, los antropólogos solían mirar de esta misma manera a los grupos llamados “primitivos”, porque creían que su historia carecía de un registro escrito. En forma similar, la historia de la cotidianidad escolar también carece de un registro escrito, y por lo tanto se mira como *fenómeno ahistórico*. Pero en años recientes, la antropología histórica ha modificado nuestra comprensión no sólo de los demás pueblos, sino también de todas las facetas no-documentadas de las propias culturas llamadas occidentales. Así ahora se reconstruye la historia de la familia, de la mujer, de la infancia, de las culturas populares y de la vida cotidiana (Rockwell, 2018, pág. 182).

Lo anterior, explica que en el encuentro entre generaciones, los adultos y los jóvenes se recrean de maneras novedosas esos elementos culturales. Esto lo comprendía también Vygotsky (1994, en Rockwell, 2018) quien identificaba la escuela, como *fuentes de desarrollo*, como lugar donde se encuentran los elementos y las relaciones sociales que son apropiados por las personas en el curso de su desarrollo. Sin embargo, desde su perspectiva este proceso estaba mediado por la historia propia de personas y por su experiencia acumulada (Rockwell, 2018, pág. 183).

De lo anterior se desprende que en el esfuerzo por imaginarnos los comportamientos de las personas algunas normas explícitas permanecen como referente central. Por ejemplo,

los documentos del siglo XIX que insisten en la disciplina y en la higiene escolar, sugieren ciertos hábitos y maneras de estar en la escuela. Así mismo, los diferentes libros de texto o cuadernos de trabajo pueden dar testimonio no sólo de los contenidos curriculares, sino también de maneras de disciplinar la lectura y la escritura. Con ello, lo documentado y lo no documentado, los tres planos formulados como marco conceptual y metodología de indagación muestran sus mutuos aportes (Rockwell, 2002, pág. 335).

Así en la Universidad de Cuenca, los libros de texto pueden dar cuenta tanto de los contenidos curriculares como las maneras de orientar la lectura y la escritura en los estudiantes ingresantes como sus efectos y apropiaciones singulares. Por lo tanto, estudiar las prácticas culturales que se llevan a cabo en las instituciones educativas es acercarse a los sujetos. Y con ello, el reclutamiento y la formación del cuerpo docente resulta una dimensión de análisis no menor (Rockwell, 2002, pág. 335).

En la Universidad de Cuenca, el reclutamiento y la formación del cuerpo docente ha incidido sustancialmente en las maneras de impartir las asignaturas, por ejemplo. De modo que, Rockwell propone estudiar “cómo y bajo qué criterios precisos han sido contratados los enseñantes de cada nivel escolar; cuáles son los saberes y las costumbres que se esperan del futuro enseñante”. Este eslabón es particularmente importante para acceder a las prácticas, ya que “los docentes disponen de una gran libertad de maniobra, pueden modificar lo dispuesto en los libros” (Rockwell, 2002, pág. 335).

También los estudiantes influyen en la continuidad o el cambio de las prácticas educativas en la medida que soliciten a los docentes modificar los currículos institucionales, o adecuar sus clases a los saberes que ellos han adquirido en otros ámbitos. De esta manera,

los docentes terminan por modificar lo dispuesto en los libros o materiales didácticos bajo la influencia de los propios alumnos (Rockwell, 2002, pág. 336). De esta manera, Rockwell argumenta que la tarea de enseñar y aprender ocurre siempre en estos contextos culturales híbridos. En el plano histórico es posible observar cómo prácticas y saberes de muy diversas tradiciones (religiosas, académicas, médicas, populares y muchas otras) han formado parte de las culturas escolares de cada lugar y época, los cuales son interpretados, traducidos y elaborados por docentes y estudiantes. Esto nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de negociación y de transacción (Rockwell, 2002, pág. 337) de la que, señalamos nosotros la universidad como institución educativa no es ajena.

Por otro lado, la autora señala que el trabajo en el aula, a pesar de que privilegia el uso de la lengua escrita, deja pocos trazos escritos. Incluso los libros de texto son elaborados desde fuera, desde un imaginario pedagógico que regula cómo deben ser las clases. La producción escrita cotidiana suele ser desechada; no es más que una preparación para la práctica “real” de escribir, ya fuera del ámbito escolar. Así mismo, al estudiar procesos pedagógicos nos encontramos con una práctica esencialmente oral. Además de la distancia entre discurso y práctica nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral (Rockwell, 2002, págs. 339-340). En efecto, las prácticas de enseñanza, de aula, incluyen una gran cantidad de enunciación oral como aclaraciones, explicaciones, preguntas, respuestas, retroalimentaciones, indicaciones, descripciones que no son registradas pero que son parte sustancial del proceso pedagógico. Por ello, es necesario buscar otro tipo de información como relatos autobiográficos, documentos escritos por los estudiantes como cuadernos y exámenes, entre otros registros de lo no documentado (Rockwell, 2002, 2009, 2018).

Para recapitular, Rockwell señala que su intención es compartir algunas historias que muestran nuevas metáforas que nos sirven para conocer realidades pasadas y presentes de las instituciones educativas. Hace referencia al trabajo de una red de historiadores que buscan nuevas maneras de comprender lo que pasaba (y pasa) en las escuelas, así como a sus propias búsquedas. En conjunto, estas historias presentan una perspectiva distinta para repensar procesos y sistemas educativos estudiados desde hace años y proporcionan herramientas que permiten repensar viejos problemas y explorar territorios desconocidos (Rockwell, 2007, pág. 431). Por ejemplo, los contenidos del currículum adquieren en las escuelas formas de representación que se repiten o transmutan año tras año, en los lugares más diversos. Los trazos encontrados en los cuadernos revelan la particularidad de las modas pedagógicas vigentes. La atención a la materialidad de estas representaciones no es trivial. Permite evitar la enunciación abstracta de contenidos representados en textos universales, y describir en detalle las continuidades y rupturas en las maneras de representar los elementos constantes (Rockwell, 2007, pág. 440). En la Universidad de Cuenca, estas “modas pedagógicas”, si se nos permite la expresión, se hacen evidentes tanto en los manuales, los materiales didácticos como en los sílabos de las asignaturas estudiadas. Así, en un primer momento, antes del año 2000, el estructuralismo con toda su carga normativa imperaba en la manera de enseñar a leer y escribir. Luego hace su aparición el enfoque comunicativo de finales de los años noventa que dura hasta el 2015. A partir de ese año empieza a hablarse de la *redacción académica* en términos de la línea de la alfabetización académica.

Otra dimensión de análisis implicada en la necesidad de historiar las instituciones educativas es el de las *disciplinas académicas*. Así, informa Rockwell que un grupo de investigadores ha utilizado la metáfora de *redes* de manera fructífera para analizar los

orígenes de las disciplinas académicas o escolares de la educación al inicio del siglo xx. Es el caso de un número especial de la revista *Pedagógica Histórica* (Hofstetter y Schneuwly, 2004, en Rockwell, 2007) en el que se reconstruyen diversas ramificaciones y nodos de tramas complicadas que condujeron a la formación del campo académico de la educación. Las instituciones y los congresos, anteriormente tratados como los “contenedores” de esta gestación, se desdibujan al describir el movimiento de personas, ideas, papeles y hasta objetos que recorren países de todo el mundo, que se alían y se confrontan en una tensa relación atravesada por la oferta de financiamiento, las inclinaciones políticas y los vínculos gremiales, ideológicos y aun afectivos entre los actores. Así, encontramos extrañas mezclas, por ejemplo, en torno a los congresos de la Nueva Escuela, que incluían a teosofistas, activistas de la eugenesia, médicos, educadores (Decroly), psicólogos (Piaget, Wallon), educadores de renombre (Montessori, Freinet), sindicatos de maestros, arquitectos y artistas, comerciantes de muebles escolares. Detrás de la consolidación de muchas instituciones se encontraba la poderosa red de la Carnegie Foundation, que promovía y financiaba la “medición de la inteligencia”, especialmente en el mundo anglosajón, con consecuencias de legitimación de la “dominación blanca”. El estudio de las redes lleva ineludiblemente a descubrir las tramas del poder y del dinero que orientan y sostienen la creación de instituciones y la aplicación de políticas educativas transnacionales (Rockwell, 2007, pág. 448).

Una actualización en el siglo XX y el actual de lo que Rockwell describe anteriormente constituye el rol que desempeña la UNESCO y sus políticas encaminadas a estandarizar la lectura y la escritura en las instituciones educativas con un fuerte acento en las universidades latinoamericanas. El Centro de Escritura Académica se suscribe a las

iniciativas de la UNESCO y se encarga de ejecutar sus políticas en la Universidad de Cuenca.

Prosigue la autora:

Mirar la historia social como movimientos que ocurren a lo largo de las trayectorias entrecruzadas, en lugar de en espacios cerrados, nos obliga a cambiar la visión tópica del mundo social, y especialmente del educativo, para verlo como conjuntos de redes complejas a diferentes escalas. Los sucesos encontrados en el mundo educativo vinculan la vida escolar con los itinerarios personales de los sujetos involucrados, con los intereses políticos de las autoridades en turno, con las presiones de un mercado cada día más agresivo. Todo ello rompe inevitablemente con las historias institucionales, donde las organizaciones y los planteles parecen existir sin mayor intervención del exterior, sin mayores consecuencias para la vida extramuros. Encontramos con la metáfora de las redes situaciones que rebasan la “legalidad” de las instituciones y del propio sistema educativo, y nos muestran las dinámicas relaciones sociales, de clase, de género, de colectividad, de partido o de banda. (Rockwell, 2007, pág. 455).

En suma, *aprender a leer y a escribir textos académicos* como se reitera en la mayoría de los desarrollos reseñados en el Capítulo 1 de la presente tesis, como objetivo “naturalmente” dado de y en los cursos de ingreso, talleres o asignaturas del primer año de las carreras de ya todas las universidades nacionales de nuestra región: ¿para qué? Para pensar, repensar y analizar la realidad y producir pensamiento o conocimiento, metas que no discutimos, o simplemente para adscribirse a una moda de redactar *papers*, a manera de dinámica “de banda”, volviendo a las palabras de Rockwell antes citadas. Y que no es más que una nueva tiranía de la reproducción que condiciona la escritura de *papers* al ascenso de categoría de los profesores universitarios quienes tienen la obligación de publicar en revistas indexadas, estandarizadas según las definiciones de texto académico que, ya hemos visto, hacen sistema (o son parte) de las orientaciones en materia de lectura y escritura de los organismos internacionales (Sawaya, 2016; Cuesta, 2019; Perla, 2020).

De esta manera, Rockwell nos permite indagar cómo estas redes, particularmente de especialistas han impactado en la concepción e implementación de los espacios

destinados a la lectura y la escritura del primer año de las carreras de la Universidad de Cuenca, objeto de nuestro estudio, desdibujando sus sentidos de la enseñanza. Esto es, replicando líneas de moda, de grupos, de “itinerarios personales” dice la autora y agregamos, de quienes son convocados para diseñar programas o proyectos que son llevadas junto con sus mezclas, como lo que deben aprender los estudiantes en pos de alcanzar la lectura y la escritura del texto académico que, en concreto en las aulas se espera a manera del *paper*.

Otro aporte de Rockwell que interesa a nuestra investigación es su recuperación y reconceptualización de la noción de *géneros* en las instituciones educativas. Así, señala que el concepto de género ya estuvo presente en la teoría sobre educación desde hace un tiempo y servía para designar las formas convencionales de los textos que se usan o enseñan en contextos escolares. La *pedagogía de los géneros*, dice la autora, fija su atención en las reglas del discurso, particularmente del discurso escrito, implícitas en la enseñanza de cada disciplina (Rockwell, 2000, pág. 570). Con ello, Rockwell recurre a los conceptos bajtinianos sobre los géneros para definir los *géneros de enseñanza*:

El concepto de géneros de enseñanza (teaching genres), basado en el trabajo de Bajtín, resulta útil. Si bien el trabajo del autor soviético ha inspirado numerosas investigaciones sobre el aula, generalmente la atención se ha enfocado en sus ideas fundamentales de dialogismo y heteroglosia. Estas herramientas han permitido a los investigadores explorar el nexo entre significados situados de los enunciados y los significados derivados de múltiples enunciados previos y paralelos, para reflexionar sobre las numerosas “voces”, en el sentido bajtiniano, presentes en las aulas, tanto en la interacción verbal entre los participantes como dentro del discurso de cada participante. Las ideas de Bajtín de género o forma genérica, por otra parte, han recibido menos atención en el análisis del discurso del aula. Su conceptualización extiende la noción tradicional de género, a menudo limitada principalmente a ciertos tipos de texto (ensayo, novela, épica, etc.), a todos los enunciados, tanto escritos como hablados (Rockwell, 2000, pág. 570).

En forma antagónica a la concepción de los *géneros discursivos*, propiamente dichos según como han sido definidos en términos de contenidos en la mayoría de los currículos tanto del bachillerato como de la universidad, del Ecuador y resto de países de la región, esto es desde el análisis del discurso francés a partir de los años noventa (Cuesta, 2019), Rockwell se detiene en que los sentidos de la *forma genérica* van más allá de las clasificaciones de géneros escritos e incluso solo literarios. Por el contrario, propone atender a los hablados que justamente son los que orientan básicamente la enseñanza:

Algunos estudios recientes sobre el aula han producido mayor evidencia de la diversidad cultural de la enseñanza. Han descrito una variedad de patrones discursivos, muchos de los cuales son de hecho géneros, relacionados con diferentes estructuras de actividad y áreas de contenido. Por ejemplo, Hicks (1996) y Mercer (1995: 22-23) han revisado los estudios que demuestran el uso de géneros narrativos en la práctica docente en varios países. Se puede hallar evidencia de heterogeneidad en estudios etnográficos que describen las características culturales del discurso, tales como los de docentes afroamericanos (Foster, 1995) y haitianos (Ballenger, 1997). Siguiendo una línea teórica diferente, Foley (1990) describió la dimensión discursiva de la cultura capitalista tal como se transmite en la escuela secundaria en Texas. Estos estudios, junto a muchos otros, sugieren la necesidad de desarrollar un concepto de géneros de enseñanza que pueda distinguir las numerosas formas genéricas que se utilizan en el trabajo de enseñar. (Rockwell, 2000, pág. 572).

La autora indica para seguir avanzando en la definición de los géneros de enseñanza que desde la perspectiva de Bajtín, todos los enunciados participan de los géneros discursivos, pues los géneros no existen como segmentos de discurso real sino como formas convencionales que los hablantes llevan a su propia producción y ejecución de enunciados (Rockwell, 2000, pág. 574). Es decir, los hablantes son los que marcan el rendimiento de los géneros y muchas veces transgreden las fronteras. Así, Rockwell vuelve a la definición de la novela como un género “compuesto” o “secundario”, una forma literaria particularmente compleja que incorpora numerosos enunciados, tales como cartas, monólogos o versos (los llamados en la disciplina académica *géneros primarios*). Y añade

que si abordamos la enseñanza como Bajtín abordó la novela, podremos descubrir algunas de las fuerzas culturales e históricas que han influido en el discurso en las aulas. Con ello, la autora circunscribe al menos cuatro caminos que conducen desde la teoría de Bajtín hacia un concepto de géneros de enseñanza (Rockwell, 2000, pág. 575).

En un primer momento: cada género de enseñanza es resultado de una combinación particular de géneros, desarrollada a través del tiempo. Así, los géneros que utilizan los docentes pueden ser múltiples y cambiantes. Rockwell hace hincapié en que Bajtín menciona algunos géneros utilizados en la enseñanza tal como él la conoció, por ejemplo, los diálogos socráticos y los diálogos de ultratumba. Un segundo momento para la autora refiere a los diferentes géneros que se integran a la conversación continua del aula, puesto que la enseñanza es inherentemente *dialogica*, en el sentido bajtiniano: constantemente se provoca y espera una respuesta. Incluso cuando no hay una respuesta verbal inmediata, el enunciado del docente pide reacción o permanece pendiente para otro momento. El tercer momento implica que al abordar los géneros educativos desde la perspectiva mencionada, el contenido es tan importante como la forma. En términos de Bajtín, dice Rockwell, ciertas *categorías del pensamiento* se materializan en tradiciones genéricas. No son *pensamientos abstractos* sino *pensamientos experimentados* y puestos en juego en la propia forma de vida. Finalmente, cada docente trabaja en una *atmósfera genérica* y abreva de *fuentes genéricas* mientras desarrolla sus formas particulares de *habla* al enseñar. De esta manera, la enseñanza también es influenciada por lo que Bajtín llama las *fuerzas formadoras de géneros*, incluidas las restricciones de tiempo, espacio y grupo, las tendencias en la formación docente y los patrones culturales locales. Así, cada estudio puede indagar *tradiciones genéricas* específicas en la docencia, en lugar de suponer patrones o cánones universales (Rockwell, 2000, págs. 575-576). Con todo,

investigaciones que aborden la historicidad de los géneros de enseñanza deben atender a que:

Sin embargo, los docentes raramente nombran géneros al hablar. El discurso sobre la enseñanza tiene una historia propia, reflejada en la forma en que los profesionales e investigadores describen hoy en día el discurso del aula. Con el objetivo de no imponer un esquema analítico arbitrario sobre las descripciones que se hacen de los docentes y su trabajo, es necesario tomar conciencia de la historicidad de las categorías que pueden identificar géneros. Así, debemos buscar evidencia de la codificación o adopción de ciertos géneros al interior de las culturas docentes locales y no simplemente suponer que están presentes o que son relevantes (Rockwell, 2000, pág. 577).

De lo anterior, se desprende que la autora no pretende generar una lista de todos los géneros de enseñanza contenidos incluso en una sola clase. Pero sostiene que los diversos géneros discursivos en juego se mantuvieron unidos en una única interpretación, lo que supone que esta clase, los géneros de enseñanza, es un complejo de muchos géneros, es un *género compuesto* (Rockwell, 2000, pág. 580).

En consecuencia, los géneros no se transportan en el tiempo como herramientas abstractas, aplicables a cualquier temática. Por el contrario, conllevan pensamientos, valores y sentimientos que son *redichos* y *reinterpretados* en cada nueva situación. Así mismo, determinados contenidos y categorías del pensamiento se presentan en el aula mediante los géneros que los docentes utilizan (Rockwell, 2000, pág. 589).

Ya adentrándonos en el análisis de los materiales didácticos de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca producidos y utilizados en el periodo estudiado, y según el marco conceptual y metodológico antes fundamentado, resulta de interés sistematizar una serie de definiciones que nos permiten caracterizarlos como géneros de enseñanza. Y en tanto, como ya dijimos, compuestos, lo

que nos permite revelar los cruces de líneas didácticas sobre la lectura y la escritura que los materiales didácticos objeto de nuestro estudio conllevan.

Por materiales didácticos, entonces, entendemos aquellos con los que el estudiante interactúa de forma directa y que son creados para guiar, apoyar y sostener el aprendizaje; es decir, fueron elaborados con una intencionalidad didáctica definida y cobran sentido en el marco de esa propuesta de enseñanza (Schwartzman, 2013). Como parte constituyente de estos materiales, tenemos *los manuales*, que conforman los géneros de enseñanza incluso en las universidades, integran, aunque muchas veces esto se omite, sus formas genéricas de discurso académico. De allí, que entendemos como *discurso académico* a la voz autorizada que, por sus propósitos didácticos y persuasivos, coadyuva a la formación de una comunidad de expertos a través de la difusión de conocimientos de orden disciplinar a través de artículos de investigación, trabajos de grado y, precisamente, los manuales (Cisneros, 2014). En todos los niveles educativos se utilizan los manuales y muchos docentes se apoyan, en otros casos incluso dependen⁴, de estos materiales pese a que las voces del campo pedagógico insisten en la necesidad de encontrar propuestas alternativas (Negrin, 2009). A pesar de las reformas educativas su uso sigue siendo generalizado (Fernández Palop, 2017). Existen muchas definiciones para manual. Fernández Palop (2017) recoge algunas que considera más precisas, por ejemplo la de Richadeau (1981) quien lo define como material impreso, estructurado que se usa para determinado proceso de aprendizaje; la de Torres Santomé (1994) que sostiene que son aquellos diseñados para ser usados sólo en el aula; la del The Georg Eckert Institute for

⁴ No utilizamos el sentido de “dependencia” de los manuales a manera de la reiterada crítica negativa a sus usos como explica Negrin (2009). Sino, que es claro que las condiciones de contratación de los docentes que dictan las asignaturas aquí estudiadas, sus distintos perfiles, hacen en varias ocasiones que los manuales sean su propia fuente de conocimientos a impartir y, de allí, la relación que también podemos llamar de apego.

International Textbook Research (2016) que lo ve como portador del conocimiento y la información que una generación desea transmitir a la siguiente; la de Moya Pardo (2008) que lo considera como un instrumento básico en el proceso de enseñanza – aprendizaje que permite al estudiante autonomía en su trabajo; la Alzate, Gómez y Romero (1999) que lo describen como un instrumento que ofrece al estudiante y al docente una información actualizada sobre los temas y desarrollos de las disciplinas científicas. (Fernández Falop, 2017, pág. 202).

Por otro lado, se presentan estudios sobre los manuales o también llamados libros de texto que profundizan más allá de sus definiciones, de esta manera según Negrin (2009) en torno a los manuales podemos identificar en realidad líneas de investigación. Un primer grupo de estudios reúne trabajos en torno a las políticas editoriales y culturales en las que se considera al libro desde una perspectiva comercial, pues el libro de texto es un *producto del mercado* que se produce, circula y se consume. La segunda perspectiva se ocupa de la historia de los manuales escolares y analiza los cambios que ha sufrido bajo la influencia de las tecnologías y de la comunicación. La autora, en base al análisis histórico de los manuales de Choppin (2004, en Negrin, 2009), quien sostiene que estos pueden ejercer cuatro funciones esenciales, describe las evoluciones que han sufrido dichas funciones. Así, por ejemplo, en el marco de la función ideológica y cultural los manuales tenían como objetivo principal el de inculcar a las jóvenes generaciones valores morales y religiosos. Más adelante la función referencial ganará mayor importancia al condicionar la organización interna de los manuales en capítulos estereotipados. Posteriormente se desarrollará la función instrumental en virtud de la intensa reflexión pedagógica que se genera en occidente hacia finales del siglo XIX y que provocará el fortalecimiento del aparato pedagógico. Mucho más reciente es el desarrollo de la función documental que

ha contribuido a modificar en los últimos años la estructura y uso de los manuales, de tal manera que ha permitido el paso de un libro de estudio que priorizaba la transmisión de información, y que contenía escasas actividades, al de una herramienta en donde las imágenes, textos y narrativas se superponen. Esta tendencia se ha ido consolidando de tal manera que en la actualidad en el mercado hay dos opciones posibles: la primera es el *libro multimedia* que añade al manual fichas, cassettes, discos compactos; la segunda es el manual integrado que debe cumplir todas las funciones. La tercera línea reúne los estudios críticos e ideológicos sobre los contenidos de los manuales y procura evidenciar las voces, los problemas, los estereotipos culturales, las visiones, etc., que se encuentran en forma explícita o implícita en estos. (Negrin, 2009, págs. 189-191).

En esta línea se encuentran las investigaciones del grupo Eleuterio Quintanilla que aborda el tratamiento explícito que ofrecen los manuales escolares en torno a la diversidad, la existencia de minorías étnico-culturales y los fenómenos de inmigración en España y que entre sus conclusiones señala que los manuales ofrecen a los estudiantes una información incompleta, sesgada y con graves distorsiones; también se incluyen los análisis comparados que Nieves Blanco realiza entre los países europeos y los Estados Unidos, quien entre sus conclusiones indica que los manuales tienden a encubrir aspectos oscuros de los países desarrollados, pero en cambio resaltan aspectos políticamente incorrectos de países de Asia, África o América Latina; incluye además las investigaciones de Cecilia Braslavsky en torno al papel que juegan los libros escolares en la construcción de la identidad nacional entre 1916 y 1930; finalmente destaca las investigaciones de las sociólogas Catalina Wainerman y Mariana Heredia que se ocupan de las ideas de lo femenino y lo masculino en el texto *¿Mamá amasa la masa?* así como de las

representaciones que los textos de lectura escolares transmiten sobre la articulación entre familia, trabajo y género. (Negrin, 2009, págs. 194-195).

Una cuarta línea que sistematiza Negrin agrupa a estudios formales, lingüísticos y discursivos sobre la legibilidad de los libros de texto y su adecuación didáctica. Es decir, pretende determinar el grado de *lecturabilidad* de los manuales. Algunos investigadores incluso presentan un conjunto de indicadores para evaluar los materiales y en base a ello realizan recomendaciones destinadas a los docentes. Una quinta línea recoge las investigaciones sobre el papel del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular, los distintos modos en que se usan en las aulas y las opiniones de los profesores sobre los materiales. Así, en Norteamérica Clark y Yinger (1997) encontraron que los maestros usaban los textos para elegir los temas y para programar la secuencia de los contenidos. Schwile y otros (1993) compararon la enseñanza de maestros que seleccionaron el mismo libro y Stodolsky (1991) investigó el grado de correspondencia entre las recomendaciones de los textos y las actividades desarrolladas en el aula. Por último, en *Esto no es un libro* de Eliseo Verón (1999) se presentan algunas opiniones de docentes, padres y estudiantes sobre los manuales en las que se considera al libro escolar como “aburrido de leer, engorroso y monótono en las explicaciones”, pero que sin embargo funciona como hilo conductor que organiza el trabajo de los estudiantes. (Negrin, 2009, págs. 195-197).

Respecto de las orientaciones de las líneas de investigación sobre los manuales o libros de texto Negrin (2009) se interroga hasta qué punto los profesores siguen los procesos que les recomiendan los manuales. Es decir, que podemos señalar que se abren muchas preguntas acerca del rol del autor y lo que ocurre con las transformaciones planteadas en los distintos tipos de material didáctico (Schwartzman, 2013). Pues, el productor de un

libro de texto no se limita a ser un simple intermediario entre la producción cultural y los consumidores sino que es un agente activo en la configuración de las prácticas pedagógicas y profesionales de las instituciones educativas (Negrin, 2009). De esta manera, el manual escolar se encarga de recoger y presentar los intereses de una época por ello sus contenidos constituyen construcciones socio-históricas (Aguirre, 2015). En este sentido, los manuales funcionan como seleccionadores culturales, como legitimadores de miradas sobre la realidad, pues en ellos *concurren posiciones políticas que se expresan de manera académica*, lo cual los convierte en vehículos para difundir lo que se considera legítimo y verdadero (Aguirre, 2015). Por ello es justo otorgarle un poder extraordinario en el devenir educativo de los centros que los usan aunque ello represente un *lastre* para la investigación y la búsqueda de nuevas metodologías (Fernández Palop, 2017).

En resumen, tanto las definiciones como líneas de indagación sobre los manuales antes reseñadas nos permiten reconocer, principalmente, que no se trata de que estos materiales didácticos sean clasificables sin más trámite en algunas de ellas. Menos todavía que sean sencillos de estudiar cuando se los entiende como géneros de enseñanza. Es decir, cuando procuramos reconstruir qué orientaciones didácticas están suponiendo para un área disciplinar específica y espacios curriculares particulares de, como en nuestro caso, carreras universitarias diversas, esto es en sus primeros años. Entonces, como vemos a continuación, su complejidad de análisis radica justamente en todo lo no dicho, en cuanto naturalizado o pensado que se da por sabido para un docente según las definiciones de la lectura y la escritura que se hallan en los enfoques en los cuales se abreve. Pero, insistimos, nunca son del todo desarrolladas o explicadas y menos expuestas en sus fundamentos epistemológicos centrales.

Capítulo 3. Larga duración y continuidad relativa en las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica

En los capítulos anteriores dimos cuenta del estado del arte de nuestro problema y objeto de indagación como del marco conceptual y metodológico por el que optamos en la presente tesis. Expresamos, de esta manera y en particular, que nos resultan significativos algunos conceptos de Elsie Rockwell que nos permiten organizar las etapas de análisis de las definiciones sobre la lectura y la escritura que hacen a la historicidad registrada en distintos documentos de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica como realización del proyecto de llevar adelante en la universidad el enfoque de la alfabetización académica.

En relación con lo anterior, recuperamos de la autora la organización de la exposición de lo documentado y lo no documentado (Rockwell, 2009) en los tres planos de abordaje que propone. Así, señalamos que entendemos que la universidad se corresponde con sus conceptualizaciones de la cultura escolar (por ello decidimos en el capítulo anterior utilizar la denominación de cultura institucional, sólo para evitar confusiones). Entonces, desde esta perspectiva histórico-cultural retomamos los tres planos que, al decir de la antropóloga, se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier configuración cultural, en nuestro caso de las asignaturas universitarias aquí señaladas. Reiteramos, de esta manera, que a estos tres planos los denomina: a) la larga duración b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana (Rockwell, 2018, pág. 176).

Dicho lo anterior en este capítulo nos dedicamos al análisis desde los dos primeros planos que circunscriben procesos de larga duración y continuidad relativa, de modo que, nos permiten abordarlos en los manuales y sílabos de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica para relevar los enfoques sobre la lectura y la escritura que en ellos se revelan.

3.1. El texto: “Pensar, hablar y escribir”

En el año 2001 dos profesoras de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales publican el texto *Pensar, hablar y escribir* destinado a los estudiantes que inician sus estudios universitarios. Este texto fue utilizado, desde su aparición, por los docentes de la Carrera para impartir la asignatura de Expresión Oral y Escrita en diferentes Facultades hasta el año 2008. Incluso en la actualidad algunos docentes continúan empleándolo como material de apoyo.

Las autoras organizan el texto a través de seis unidades en las que exponen los lineamientos básicos de *la comunicación tanto oral como escrita*. La Expresión oral, dicen las autoras, *aborda el análisis de distintas situaciones comunicativas de carácter oral, y contiene sugerencias para desarrollar y mejorar la capacidad de expresarse verbalmente*. La Producción textual, indican las autoras, *desarrolla procedimientos para facilitar la planificación, organización y redacción escrita de diferentes tipos de textos*. (Ver anexo Pensar, hablar y escribir, 2001, págs. 5-6) Cada unidad contiene *seis bloques temáticos*, que son los siguientes: 1 situaciones comunicativas, 2 trabajo con los textos, 3 producción textual, 4 expresión oral, 5 usos lingüísticos y 6 ortografía.

En la unidad uno, denominada *La comunicación humana* (Vintimilla y Crespo, 2001, págs. 9-34) exponen en el bloque 1 *Situaciones comunicativas* los siguientes aspectos: *comunicación lingüística y no lingüística, el signo lingüístico y la lengua como sistema*; en el bloque 2 *Trabajo con los textos* presentan lo siguiente: *La lectura y sus clases: lectura denotativa, lectura connotativa y lectura de extrapolación*; en el bloque 3 *Producción textual* presentan lo siguiente: *actividades para aplicar los tipos de lectura*; en el bloque 4 *Expresión oral* presentan *las diferencias entre comunicación oral y comunicación escrita*; en el bloque 5 *Usos lingüísticos* exponen como tema *la concordancia* y como subtemas: *la oración, estructura, concordancia del sujeto y el predicado, la persona gramatical y actividades*; finalmente en el bloque 6 *Ortografía* presentan lo siguiente: *las relaciones desdices entre lengua oral y lengua escrita, sistemas de escritura y los signos gráficos*.

En la unidad dos, llamada *La situación comunicativa* (Vintimilla y Crespo, 2001, págs. 35-64) exponen en el bloque 1 *Situaciones de comunicación* los siguientes aspectos: *el proceso de la comunicación, los factores de la situación comunicativa y análisis de la situación de comunicación*; en el bloque 2 *Trabajo con los textos* presentan lo siguiente: *el texto y su estructura: estructura general del texto, las marcas gráficas*; en el bloque 3 *Producción textual* establecen lo siguiente: *adecuación de los mensajes a la situación comunicativa, la comunicación en el contexto institucional y actividades prácticas*; en el bloque 4 *Expresión oral* presentan lo siguiente: *formas de la comunicación oral: el diálogo, interferencias en la comunicación oral y actividades prácticas*; en el bloque 5 *Usos lingüísticos* presentan lo siguiente: *los niveles de la lengua: formal, medio y familiar*; finalmente en el bloque 6 *Ortografía* desarrollan: *los signos de puntuación*.

En la unidad tres, denominada *Estructuras textuales básicas* (Vintimilla y Crespo, 2001, págs. 65-98) exponen en el bloque 1 *Situaciones comunicativas* los siguientes aspectos: *las clases de estructuras textuales: descripción, narración, exposición y argumentación*; en el bloque 2 *Trabajo con los textos* exponen lo siguiente: *la estructura interna del texto: ideas principales y secundarias, el esquema de contenidos y actividades*; en el bloque 3 *Producción textual* establecen lo siguiente: *procedimientos de elaboración textual. Los pasos previos: delimitación del tema, fuentes de información, definición de los subtemas, combinación de la información de diversas fuentes y organización del esquema previo*; en el bloque 4 *Expresión oral* presentan lo siguiente: *comunicación oral en grupos reducidos: el grupo de estudio, el grupo de discusión*; en el bloque 5 *Usos lingüísticos* presentan lo siguiente: *las funciones del lenguaje: referencial, expresiva, apelativa y poética*; finalmente en el bloque 6 *Ortografía* desarrollan: *usos de los signos de puntuación: la coma, el punto y coma*.

En la unidad cuatro, llamada *El texto expositivo* (Vintimilla y Crespo, 2001, págs. 99-152) exponen en el bloque 1 *Situaciones comunicativas* los siguientes aspectos: *La exposición: clases de textos expositivos, características y estructura de la exposición*; en el bloque 2 *Trabajo con los textos* exponen lo siguiente: *El resumen: el tema y las ideas principales, técnicas de resumen*; en el bloque 3 *Producción textual* establecen lo siguiente: *Procedimientos de elaboración textual: la estructuración del texto, coherencia textual, cohesión textual*; en el bloque 4 *Expresión oral* presentan lo siguiente: *la exposición oral, ayudas audiovisuales y actividades*; en el bloque 5 *Usos lingüísticos* exponen lo siguiente: *el párrafo y la ampliación de las ideas, clases de párrafos y actividades*; finalmente en el bloque 6 *Ortografía* desarrollan: *el punto, los dos puntos y puntos suspensivos*.

En la unidad cinco, denominada, El texto expositivo (Vintimilla y Crespo, 2001, págs. 133-152) exponen en el bloque 1 *Situaciones comunicativas* los siguientes aspectos: *La descripción: contextualización, organización, adecuación y figuras y recursos expresivos*; en el bloque 2 *Trabajo con los textos* presentan lo siguiente: *análisis de textos descriptivos*; en el bloque 3 *Producción textual* presentan lo siguiente: *procedimientos de elaboración textual: escritura de textos descriptivos*; en el bloque 4 *Expresión oral* presentan lo siguiente: *el receptor en la comunicación oral y análisis del auditorio*; en el bloque 5 *Usos lingüísticos* presentan lo siguiente: *ejercicios con conectores*; finalmente en el bloque 6 *Ortografía* desarrollan: *los usos de los signos de interrogación y exclamación*.

En la unidad seis, denominada, *La argumentación* (Vintimilla y Crespo, 2001, págs. 153-175) exponen en el bloque 1 *Situaciones comunicativas* los siguientes aspectos: *La argumentación: qué es argumentar, estructura de la argumentación, y tipos de argumentos*; en el bloque 2 *Trabajo con los textos* presentan lo siguiente: *Análisis de textos argumentativo*; en el bloque 3 *Producción textual* desarrollan lo siguiente: *elaboración de textos argumentativos, procedimientos retóricos y la contra-argumentación*; en el bloque 4 *Expresión oral* presentan lo siguiente: *El debate: funciones del moderador y reglas de participación*; en el bloque 5 *Usos lingüísticos* presentan lo siguiente: *La formación de las palabras: prefijos y sufijos, raíces griegas y latinas*; finalmente en el bloque 6 *Ortografía* desarrollan: *usos especiales de la tilde: la tilde diacrítica*.

En cuanto a la lectura, el texto *Pensar, hablar y escribir* (2001) desarrolla este aspecto en la unidad uno, en el bloque 2 *Trabajos con los textos*, en donde desarrolla los tres tipos de lectura:

La lectura denotativa

Corresponde a la lectura comprensiva que nos permite identificar los elementos explícitos de un texto, sus ideas principales, su estructura lógica.

...Cuando empleamos la lectura denotativa (o comprensiva) mantenemos en la memoria lo más significativo de lo que vamos leyendo, y según avanzamos, lo vamos relacionando con nuevas ideas. (Vintimilla y Crespo, 2001, pág. 18)

La lectura connotativa

Sirve para encontrar los elementos implícitos en el contenido, es decir aquellos elementos que no se encuentran expresamente dichos, pero que podemos inferir a partir de la lectura. (Vintimilla y Crespo, 2001, pág. 18)

La lectura de extrapolación

...Extrapolar significa poner en relación el contenido de un texto con el conjunto de informaciones exteriores a él que posee el emisor. Cuando leemos la noticia en un diario, relacionamos lo que dice esa noticia con toda la información previa que conocemos, y decidimos si nos parece completa, imparcial, o si es dudosa, falseada, distorsionada. (Vintimilla y Crespo, 2001, pág. 19)

Así mismo, el texto *Pensar, hablar y escribir* (2001) desarrolla aspectos relacionados con la lectura en la unidad cuatro, en el bloque 2 *Trabajos con los textos*:

El tema y las ideas principales en un texto expositivo

...Como ya hemos visto, una exposición bien estructurada distribuye los contenidos del tema en apartados diferentes -ya sea capítulos, párrafos, párrafos, etc.- de modo que cada uno de ellos aborda un subtema o aspecto del asunto general. Por lo general, cada párrafo contiene una idea principal sobre el tema desarrollado. (Vintimilla y Crespo, 2001, pág. 105)

El resumen

Contiene la información sustancial de un texto, en otras palabras: presenta en forma sintética las ideas principales de un escrito. (Vintimilla y Crespo, 2001, pág. 105)

En la misma línea, el texto *Pensar, hablar y escribir* (2001) desarrolla aspectos relacionados con la lectura en la unidad seis, en el bloque 2 *Trabajos con los textos*, en donde desarrolla el análisis de textos argumentativos a través de actividades en las que se le pide al estudiante que “*identifique y escriba en su carpeta de trabajo en muy pocas palabras: la tesis que sostiene el emisor, tres argumentos.*” (Vintimilla y Crespo, 2001, págs. 159-160)

Respecto a la escritura, el texto *Pensar, hablar y escribir* (2001) desarrolla este aspecto en la unidad dos, en el bloque 3 *Producción textual*, en donde presenta dos actividades encaminadas a que los estudiantes escriban:

Actividad 1

Imagine que anoche en el barrio se produjo un incendio en una librería.

a) *Escriba dos textos breves (10 líneas) sobre el mismo tema:*

El primero comentando el hecho en una carta a un familiar que vive en el extranjero.

El segundo como una noticia para el diario local.

b) *Comente las marcas gráficas que debió utilizar en cada texto.*

c) *Comente las intenciones comunicativas y las diferencias de lenguaje en cada texto.*

Actividad 2

Transforme el texto 5 sobre la defensa del consumidor (en la primera parte de esta unidad), adecuando el mensaje a un público infantil. (Vintimilla y Crespo, 2001, pág. 52)

Así mismo, el texto *Pensar, hablar y escribir* (2001) desarrolla aspectos relacionados con la escritura en la unidad tres, en el bloque 3 *Producción textual*, en donde presenta los siguientes procedimientos de elaboración textual:

1. *Delimitar el tema.*
2. *Buscar las fuentes de información.*
3. *Definir los subtemas.*
4. *Seleccionar y ordenar la información.*
5. *Elaborar un esquema de contenidos.* (Vintimilla y Crespo, 2001, págs. 77-81)

Para cada procedimiento incluye actividades dirigidas a la aplicación de los mismos tales como *buscar fuentes sobre cada tema, anotar los nuevos subtemas encontrados, resumir la información en fichas de trabajo, elaborar un esquema de contenido, etc.*

De la misma manera, el texto *Pensar, hablar y escribir* (2001) desarrolla aspectos relacionados con la escritura en la unidad cuatro, en el bloque 3 *Producción textual*, en donde presenta los siguientes procedimientos de elaboración textual: 1 la coherencia, 2 la cohesión. Dentro del segundo presenta algunos mecanismos de cohesión más frecuentes: 1. *Los índices gráficos*, 2. *Sustituciones pronominales*, 3. *Sustituciones nominales* y 4. *El uso de conectores*. (Ver Anexo, *Pensar, hablar y escribir*, 2001, págs. 110-115) Finaliza este bloque con una actividad encaminada a que los estudiantes escriban un texto expositivo aplicando los mecanismos de cohesión y coherencia.

De la misma manera, el texto *Pensar, hablar y escribir* (2001) desarrolla aspectos relacionados con la escritura en la unidad cinco, en el bloque 3 *Producción textual*, en donde presenta los siguientes procedimientos de elaboración textual orientados a la elaboración de textos descriptivos: *contextualizar, reunir, seleccionar, organizar y escribir*. Luego presenta actividades encaminadas a la elaboración de descripciones, así por ejemplo:

Actividad 1

- a) *Elija uno de estos temas para escribir una descripción OBJETIVA.*
- b) *Antes de escribirla, elabore una ficha explicando la situación comunicativa (qué finalidad tendrá la descripción, a quién va a dirigirse, en qué contexto aparecerá).*
- c) *Escriba una descripción breve (aproximadamente 60 palabras), siguiendo los pasos del procedimiento señalado.* (Vintimilla y Crespo, 2001, pág. 142)

Finalmente, el texto *Pensar, hablar y escribir* (2001) desarrolla aspectos relacionados con la escritura en la unidad seis, en el bloque 3 *Producción textual*, en donde propone dos estrategias para la elaboración de textos argumentativos: *procedimientos retóricos y la contra-argumentación*. Dentro de los procedimientos retóricos sugiere los siguientes: los refranes, uso de ejemplos, comparaciones, preguntas retóricas, reiteración y fórmulas de despersonalización. (Ver Anexo, *Pensar, hablar y escribir*, 2001, págs. 163-165)

Como se puede apreciar, existe escasa vinculación entre la lectura y la escritura. Las dos son tratadas por separado, en bloques diferentes. Así la lectura se trabaja en cada una de las unidades dentro del bloque dos: *Trabajo con los textos*, mientras que la escritura se

trabaja en cada una de las unidades dentro del bloque tres: *Producción textual*. No existen estrategias integradoras y consistentes que desarrollen la lectura y la escritura como procesos complementarios.

Por otro lado, el texto no registra ninguna bibliografía, lo que no permite identificar las fuentes de los contenidos presentados en las unidades; tampoco permite rastrear el horizonte teórico que sirve de sustento a los temas desarrollados a lo largo de las seis unidades.

3.2. El Manual de Expresión Oral y Escrita

El Manual de Expresión Oral y Escrita (en adelante, MEO y E) fue elaborado por profesores la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales con la intención de unificar contenidos y estrategias de trabajo en torno a la asignatura obligatoria de Expresión Oral y Escrita que los docentes de la Carrera impartían en los primeros años en las diferentes Facultades de la Universidad de Cuenca. Es decir, en los primeros años de las distintas carreras de la universidad.

El MEO y E comprende cinco unidades. La primera se destina al desarrollo de la *exposición oral* con la intención de familiarizar al estudiante sobre los *elementos verbales* y *no verbales* de la expresión oral; la segunda se centra en *la lectura* y busca que los estudiantes conozcan las distintas *modalidades* de la lectura así como sus *procesos*; la tercera aborda las *estructuras textuales* fundamentales tales como *la descripción, la narración, el diálogo, la exposición y la argumentación* con el propósito de que los estudiantes manejen *conceptos básicos* respecto a tales estructuras; la cuarta se centra en *el párrafo* y describe minuciosamente sus características, sus tipos y sus elementos, con

el propósito de los estudiantes sean capaces de *reconocer sus diversidades y funciones*; y, finalmente, la quinta aborda *la escritura de ensayos y otros trabajos académicos* y pone énfasis en el *ensayo expositivo* y en el *ensayo argumentativo* (ver Anexo, MEO y E, pág. 7).

Así, nuestro análisis del manual como género de enseñanza se centra en dos ejes fundamentales que orientan el trabajo que los docentes deben efectuar, pero sin explicitaciones precisas. Dichos ejes son la lectura y la escritura. La primera se desarrolla en la unidad dos. En la presentación de esta unidad se resalta la importancia de la lectura como *receptora del conocimiento* y se establecen sus principales funciones: *alcanzar una auto-educación, proporcionar información perdurable, asimilar mensajes y deleitarse*. Luego se establecen los objetivos generales, entre los cuales tenemos: *caracterizar las modalidades de la lectura y procesar la información de un texto a través de esquemas*. A continuación, se definen los objetivos específicos entre los que destacan: *determinar las modalidades de la lectura, diferenciar el significado textual del contextual y caracterizar los procedimientos para elaborar resúmenes*. Luego se presentan objetivos procedimentales como *leer textos y clasificarlos, elaborar esquemas y resúmenes*. Finalmente, se resaltan algunos objetivos actitudinales como *fortalecer los hábitos de lectura y desarrollar un espíritu crítico* (ver Anexo, MEO y E, págs. 46-47).

De los textos seleccionados en esta unidad, sobre todo de *La aventura de leer* de Leonardo Romero (p.54), se deduce que se busca desarrollar en los estudiantes una *lectura con sentido crítico* porque en ninguna parte se presentan cuáles son los enfoques teóricos que sustentan tanto las definiciones de lo que se está entendiendo en cuanto “lectura con sentido crítico” como la selección de textos consecuentes con esta modalidad o proceso.

Esto último siguiendo los términos expresados en el MEO y E antes reseñados. Otras lecturas tales como *La violencia entra en casa* de Fernando Pardo (p.11), *Los prejuicios sociales* de José Luis Sangrador (p.28), *La realidad hecha espectáculo* de Fernando Pardo (p.19), *Mujer y consumo. Los medios de comunicación* de Andrea Buccelli (p.85), *La cultura del terror* de Eduardo Galeano (p.89), *Sin papeles* de José Saramago (p.114), *La resistencia* de Ernesto Sábato (p.116), *Vivir juntos* de Fernando Savater (p.141), etc., y que ofrecen una mirada cuestionadora de la cultura, la historia y de la sociedad con sus principales conflictos; contribuyen a reforzar tal deducción que nos direcciona hacia la lectura crítica. Lo mismo se evidencia en otra fuente: los sílabos de la asignatura, en los cuales encontramos este posicionamiento expresado tanto en los objetivos generales y específicos como en los autores que constan en la bibliografía (ver Anexo, Sílabos, págs. 321-358). Volvemos sobre este punto más adelante.

En cuanto a la escritura, en el MEO y E se la desarrolla a lo largo de las unidades tres, cuatro y cinco. Los objetivos generales y específicos de estas unidades buscan posicionar a la escritura como texto académico a propósito de los casos de los ensayos que antes enunciamos, es decir como textos tipificados susceptibles de ser replicados a propósito de las temáticas indicadas a los estudiantes (Ver Anexo, MEO y E, págs. 67,101,145).

En relación con todo lo expuesto hasta aquí, por medio de un rastreo de obras y autores en la bibliografía de los sílabos de la asignatura y primeramente, de un análisis de contenidos del MEO y E (cuyas fuentes no son citadas), se ha conseguido identificar las principales definiciones que sirvieron de base para la elaboración del manual. A continuación, pasamos a sistematizarlas.

Cómo se escribe de María Teresa Serafini (1994) es uno de los manuales más identificados en las distintas versiones de MEO y E y que hemos recuperado a través de sus cotejos. Resulta el caso más llamativo, si se quiere de réplica, acaso copia, de varios momentos del mismo sin ninguna clase de señalamiento al respecto.

El MEO y E, versión 2009 y 2012, dedica un capítulo al desarrollo del *párrafo*. En este capítulo presenta párrafos para la introducción, párrafos para el desarrollo y párrafos para la conclusión. Tanto la división en estos tres apartados como los nombres y definiciones de los párrafos son tomados en su integridad del libro *Cómo se escribe* de María Teresa Serafini (1994). Incluso, como lo vemos más adelante, toma algunos ejemplos en forma literal.

Observemos, pues, las coincidencias o las literalidades. En el libro de Serafini (1994) se define al párrafo como:

El párrafo que constituye la unidad del texto y presenta una unidad de información completa... Los párrafos están separados entre sí por puntos y aparte, que evidencian la transición del uno al otro (Serafini, 1994, pág. 131).

En los MEO y E (2009 y 2012) aparece la misma definición (Ver Anexo, MEO y E, págs. 101,103). Respecto del *párrafo de enumeración* en el libro de Serafini (1994) se define del siguiente modo:

El párrafo de enumeración está constituido por una lista de propiedades que describen un mismo objeto, hecho o idea, y por una frase organizadora, que indica al lector la estructura del párrafo. La frase organizadora puede aparecer antes o después de la lista, y ser de tres tipos diferentes: frase/recuento, frase/síntesis y frase/encuadramiento (Serafini, 1994, pág. 133).

En el MEO y E (2009 y 2012) se reproduce la misma definición:

Está conformado por un conjunto de características que describen un objeto, hecho o idea (separado por una coma), y una frase organizadora...La frase organizadora puede estar al comienzo o al final del párrafo (Ver Anexo, pág. 104).

Otra tipificación de los párrafos que se reitera en los MEO y E (2009 y 2012) del libro de Serafini (1994) es la del *párrafo de comparación/contraste*. Así, se señala en Serafini:

El párrafo de comparación/contraste indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, situaciones, ideas o personas, comparándolos según cierto número de categorías.

Descripción

En general, está introducido por una frase que presenta los dos o más objetos que se someten a comparación.

Ejemplo

Sócrates y los sofistas tienen en común el amor por la palabra y la habilidad en la discusión. Sin embargo, existen notables diferencias entre ellos.

Sócrates es el maestro que se propone ayudar al discípulo a conocerse mejor a sí mismo, a encontrar por medio del diálogo conocimientos que ya estaban implícitos en su interior, aunque ocultos; mientras que los sofistas se proponen como finalidad el enseñar a hablar bien sobre no importa qué tema (Serafini, 1994, págs. 142- 143).

En los MEO y E (2009 y 2012) aparece la misma definición:

Expone las semejanzas y diferencias entre dos o más situaciones, personas, objetos o ideas, comparándolos o contrastándolos según determinadas categorías. Este párrafo va introducido por una frase que presenta los distintos elementos.

Ejemplo:

Sócrates y los sofistas tienen en común el amor por la palabra y la habilidad en la discusión. Sin embargo, existen notables diferencias entre ellos. Sócrates es el maestro que se propone ayudar al discípulo a conocerse mejor a sí mismo, a encontrar por medio del diálogo conocimientos que ya estaban implícitos en su interior, aunque ocultos; mientras que los sofistas se proponen como finalidad el enseñar a hablar bien sobre no importa qué tema. (Ver Anexo, pág. 104)

Otro tanto ocurre con el *párrafo de desarrollo de un concepto*. En el libro de Serafini (1994) se define como:

En los párrafos de desarrollo de un concepto se da una idea principal, enunciada de forma explícita, que posteriormente se reafirma por medio de ejemplos o argumentaciones (Serafini, 1994, pág. 150).

En los MEO y E (2009 y 2012) aparece la misma definición:

Se expone una idea principal que posteriormente se reafirma por medio de argumentaciones. Esta idea principal puede estar al inicio o al final del párrafo. (Ver Anexo, pág. 104)

Luego, *el párrafo de enunciado/solución de un problema* se caracteriza en Serafini (1994) como aquel que:

... emplea la forma retórica de plantear y posteriormente resolver un problema para desarrollar un tema dado.

Descripción: está constituido por dos partes: en la primera se presenta un problema, en la segunda se expone una solución (Serafini, 1994, págs. 153-154).

Nuevamente, en los MEO y E (2009 y 2012) aparece la misma definición:

El escrito plantea y posteriormente trata de resolver un problema en el desarrollo de un tema determinado. Este tipo de párrafo está constituido por dos partes básicas: en la primera se expone un problema (una causa); en la segunda, se propone alguna solución (o efecto) (Ver Anexo, pág. 105).

La lógica de réplica o casi copia del manual de Serafini (1994), si se nos permite la expresión de “copia”, se reitera en muchos más casos de los MEO y E (2009 y 2012).

Pues, ya hemos señalado que en estos materiales didácticos no se refiere la fuente, como si las explicaciones de la autora fuesen definiciones naturalmente dadas al estilo de verdades científicas. A partir de este momento las listamos para, así, avanzar en dicha

demostración. Citamos a continuación las expresiones de Serafini (1994) y reenviamos al Anexo del MEO y E (2009 y 2012) para su constatación.

Respecto de las *introducciones*, luego de una caracterización general, la autora efectúa una clasificación con sus propias explicaciones:

Las introducciones son párrafos especialmente difíciles y comprometidos. A menudo oímos decir que el párrafo introductorio es el que cuesta mayor trabajo, ya sea por la necesidad de superar el obstáculo del “folio en blanco”, ya porque normalmente tiene un contenido importante (indicar el problema, plantear la tesis defendida por quien escribe), ya, finalmente, porque en él el escritor presenta su estilo (Serafini, 1994, pág. 161). En el MEO y E, (2009 y 2012) se replica literalmente. (Ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 105).

Introducción- síntesis

La introducción –síntesis es una de las más frecuentes en todo tipo de texto. En ella se resume el tema o la tesis del escrito, en ocasiones desarrollando el título. Este tipo de introducción ofrece la ventaja de dar, de forma rápida, informaciones esenciales sobre el contenido del texto (Serafini, 1994, pág. 162). (Ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 105).

Introducción con anécdota

Las introducciones que incluyen una anécdota, un hecho, una historia, atraen e implican al lector, siempre muy interesado en hechos concretos y en experiencias individuales (Serafini, 1994, pág. 163). (Ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 106).

Introducción cita

Es una de las formas más utilizadas y eficaces para atraer la atención del lector. Puede tratarse de un proverbio, de unos versos de un poeta o de la frase pronunciada o escrita por una persona más o menos famosa (Serafini M. T., 1994, pág. 164).

En este caso, en los MEO y E (2009 y 2012) aparece la misma definición parafraseada, o mejor dicho a través de un intento de paráfrasis, sustituyéndose el término “proverbio” por “refrán” y extendiendo el adjetivo “famosa” con el agregado del detalle “de una persona conocida y respetada que está relacionada con el tema a tratarse”:

Puede ser un refrán, los versos de un poeta, o una frase de un especialista o de una persona conocida y respetada que está relacionada con el tema a tratarse. (ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 107).

Introducción analogía

La introducción analogía establece una comparación entre el tema del escrito y otra situación. Su objetivo es explicar el problema aprovechando un contexto similar que sea capaz de atraer la atención inicial del lector (Serafini, 1994, pág. 165).

En este caso, en los MEO y E (2009 y 2012) aparece en esencia la misma definición:

“...Consiste sobre todo en establecer una comparación entre el tema tratado y alguna situación que –aunque no se relaciona directamente con él- puede mostrar ciertas similitudes.” (Ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 106). Mientras en Serafini (1994) se redondea la idea de comparación apuntando a un contexto similar, en los MEO y E (2009 y 2012) se pretende aclararla con aquello de “mostrar ciertas similitudes”.

Conclusiones

El párrafo que concluye un escrito tiene, como el introductorio, una función particular: la de dejar un buen recuerdo, enviar un postrer mensaje que resuma el sentido del escrito y dar a la lectura un sentido de plenitud (Serafini, 1994, pág. 166).

En los MEO y E (2009 y 2012, prácticamente se reproduce en forma exacta pero, insistimos, sin citar la fuente. (Ver Anexo MEO y E, 209 y 2012, pág. 107)

Conclusión-síntesis

La conclusión síntesis, muy común en todo tipo de escritos, presenta un breve resumen de las principales ideas del escrito (Serafini, 1994, pág. 167).

Como venimos observando la misma definición, pero sin citar la fuente, se reitera en los MEO y E (2009 y 2012):

La conclusión síntesis, muy común en todo tipo de escritos, presenta un breve resumen de las principales ideas del escrito. (Ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 107).

Conclusión con anécdota

La conclusión con una anécdota, una historia, un hecho concreto, una imagen afortunada, recupera el hilo de todo el texto a través de elementos narrativos o visuales que atraen la fantasía y la imaginación del lector, dejándole un buen recuerdo del escrito (Serafini, 1994, pág. 167).

Y, en los MEO y E (2009 y 2012) se reproduce:

La conclusión con una anécdota, una historia, un hecho concreto, una imagen afortunada, recupera el hilo de todo el texto a través de elementos narrativos o visuales que atraen la fantasía y la imaginación del lector, dejándole un buen recuerdo del escrito. (Ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 107).

Conclusión cita

También en la conclusión de un escrito es posible utilizar citas de todos los tipos, siempre que se adapten al tema tratado (Serafini, 1994, pág. 168).

La misma definición, nuevamente, se reitera de manera textual, pero sin citar la fuente como estamos señalando desde un inicio:

También en la conclusión de un escrito es posible utilizar citas de todos los tipos, siempre que se adapten al tema tratado. (Ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 108).

De igual modo ocurre con la *Conclusión* interrogante: “La conclusión interrogante plantea al final del escrito las cuestiones no resueltas, los problemas abiertos a las hipótesis de futuro” (Serafini, 1994, pág. 168). En el MEO y E (2009 y 2012), vemos lo mismo: “La conclusión interrogante plantea al final del escrito las cuestiones no resueltas,

los problemas abiertos a las hipótesis de futuro”. (Ver Anexo MEO y E, 2009 y 2012, pág. 108).

Incluso de manera aún más extendida encontramos replicada la explicación sobre la *Conclusión analogía*. Dice Serafini (1994):

La conclusión analogía establece un parangón entre el tema tratado y una situación que ofrece similitudes con él, únicamente en el párrafo de conclusión. Se trata de una última imagen o idea que se utiliza para reforzar los asuntos ya tratados.

En la pelea de gallos, lo que importa es que el pico golpee feroz y brote copiosa la sangre del pescuezo del animal herido de muerte. Ocurre que toda la vida italiana ha asumido los rasgos espasmódicos de la pelea callejera: hay competencia para ver quién grita más fuerte, quién se lanza a morder al adversario en la yugular y le envía al diablo, a él y a todos los filisteos que le hacen coro (Serafini, 1994, pág. 169).

Ya que en los MEO y E (2009 y 2012) no sólo aparece la misma definición, sino que también se reproduce literalmente el mismo ejemplo, otra vez, sin citar la fuente:

La conclusión analogía establece un parangón entre el tema tratado y una situación que ofrece similitudes con él, únicamente en el párrafo de conclusión. Se trata de una última imagen o idea que se utiliza para reforzar los asuntos ya tratados.

En la pelea de gallos, lo que importa es que el pico golpee feroz y brote copiosa la sangre del pescuezo del animal herido de muerte. Ocurre que toda la vida italiana ha asumido los rasgos espasmódicos de la pelea callejera: hay competencia para ver quién grita más fuerte, quién se lanza a morder al adversario en la yugular y le envía al diablo, a él y a todos los filisteos que le hacen coro. (Ver Anexo MEO y E, 2012, pág. 108).

Otro trabajo que reviste similar suerte en las versiones de los MEO y E es *Competencias en la comunicación* de Víctor Niño Rojas (2011). Víctor Niño Rojas organiza *Competencias en la comunicación* (2011) a través de siete capítulos en los que expone los lineamientos básicos de *la comunicación* tanto *oral* como *escrita*, cuya finalidad, dice

el autor, es fomentar potencialidades para *producir y comprender discurso en contextos auténticos*. En el capítulo uno, denominado “Elementos significativos de la competencia comunicativa” (Niño Rojas, 2011, págs. 1-42), presenta subtemas que señala importantes como *el maravilloso mundo de la comunicación, la competencia comunicativa, interferencias en la comunicación*. En el capítulo dos, llamado “Proceso crítico de producción y comprensión del discurso” (Niño Rojas, 2011, págs. 43-72), expone sobre *el texto y discurso, análisis del proceso de producción y comprensión y tipología del discurso*. En el capítulo tres, denominado “La producción y comprensión del discurso oral” (Niño Rojas, 2011, págs. 73-112), explica *los géneros de la comunicación interpersonal, el desarrollo de la comunicación ante un auditorio y los géneros de la comunicación dirigida a un público*. En el capítulo cuatro “La comprensión y análisis de textos” (Niño Rojas, 2011, págs. 113-154), el autor desarrolla *el proceso de lectura de un texto escrito, vías de acceso al texto, la comprensión en la lectura y tipos de lectura*. En el capítulo cinco, llamado “El camino a la creación de un texto escrito” (Niño Rojas, 2011, págs. 155-188), presenta subtemas como *el proceso creador de la escritura, el proceso de planeación de un escrito, generación y procesamiento de la información y preparativos para empezar a escribir*. En el capítulo seis, “El proceso de composición de un texto escrito” (Niño Rojas, 2011, págs. 189-216), presenta las *estrategias para la composición del texto, la articulación de frases y oraciones y la revisión y reelaboración de un escrito*. Por último, en el capítulo siete, “Producción de algunos tipos de escritos” (Niño Rojas, 2011, págs. 217-248), el autor expone los *elementos para una tipología textual y producción de textos académicos*.

Entre los aspectos que el MEO y E (2012) recoge del libro de Niño Rojas (2011) están aquellos relacionados con *la comunicación oral, con la comprensión de textos y con la*

escritura de textos. Respecto de la comunicación oral, que en el manual del autor aparece en el capítulo tercero, hay un punto relativo a la *Expresividad corporal*, que trata sobre los lenguajes verbales y no verbales y donde se hacen recomendaciones sobre el uso de la voz, sobre la eficacia de la mirada, sobre los movimientos de los brazos y de las manos, sobre los movimientos del cuerpo y sobre el manejo de los gestos (Niño Rojas, 2011, págs. 83); que también aparece en el capítulo uno del MEO y E (2012) donde se desarrolla la *Expresión oral* (Ver Anexo MEO y E, 2012, págs. 13, 16). En cuanto a *la comprensión de textos*, que en Niño Rojas (2011) se presenta en el capítulo cuarto, hay un subtema que expone sobre la comprensión en la lectura y que desarrolla los tres niveles de comprensión: *la literal, la inferencia y la crítica*; lo cual también aparece en el capítulo dos del MEO y E (2012), en el punto correspondiente a *Modalidades de lectura*, donde se indican como *lectura informativa, lectura interpretativa y lectura crítica*, pero que en esencia reiteran las mismas definiciones del autor al respecto (Ver Anexo MEO y E, 2012, págs. 50-51). En cuanto a la *escritura de textos*, Niño Rojas (2011) trata este punto en el capítulo quinto bajo el título: “El camino a la creación de un texto escrito”, en el que organiza sus explicaciones de los procesos de la escritura a través de cinco etapas:

1. El proceso creador de la escritura

- En qué consiste el acto de escribir

- La competencia escrita

- Los subprocesos comprendidos en el acto de escribir.

2. El proceso de planeación de un escrito

- Sobre qué y para qué escribir

- Delimitación del tema

- La motivación para escribir

- Las propiedades del texto que se va a escribir

- Selección de un buen título.
3. Generación y procesamiento de la información
Las estrategias para obtener la información
Generación de ideas propias
Esquemas tradicionales de ordenamiento de ideas.
 4. Definición del plan global del texto.
 5. Preparativos para empezar a escribir
El riesgo de escribir borradores
Ambientación y apoyo en ayudas externas (Niño Rojas, 2011, págs. 156-188).

El MEO y E (2012) en su capítulo cinco, en el punto denominado “Contenidos procedimentales: fases de elaboración de un trabajo académico”, incluye el subtema *Pre-escritura* mediante los siguientes puntos:

1. Establecer los propósitos de la escritura
¿Sobre qué va a escribir?
¿Para quién es este trabajo?
¿Para qué?
2. Generar ideas
 - a) descubrir una idea principal en cada párrafo
 - b) procurar nuevas ideas buscando ejemplos concretos para los temas
 - c) registrar hechos de su experiencia personal.
3. Organizar un esquema.
4. Completar el desarrollo de este trabajo académico y exponer su punto de vista personal sobre el tema (Ver Anexo, MEO y E, 2012, págs. 147-148).

Los autores con los que coincide Niño Rojas (2011) en sus planteos y propuestas son fundamentalmente dos: María Teresa Serafini (1994) y Daniel Cassany (1995 y 1997) . Otros autores que alimentan el horizonte teórico de Niño Rojas (2011) son los siguientes: John Austin (1998) con su *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Guillermo Bustamante et al. (2002) con *El concepto de competencia*, Jerome Bruner (1986) con *Realidad mental y mundos posibles*, José I. Correa M. (2002) con *Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje*, Matilde Frías Navarro (2009) y su libro *Procesos creativos para la producción de textos*; Gastón Fernández de la Torriente con sus dos obras: *La comunicación oral; teoría y cuaderno de trabajo* (1975) y *La comunicación escrita; teoría y cuaderno de trabajo* (1975) Juan A. García Madruga et al. (1999) con *Comprensión lectora y memoria operativa*, Michael Halliday (1982) con *El lenguaje como semiótica social*, Hymes (1971) con “Acerca de la competencia comunicativa”, Carlos Lomas et al., *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (1998), por último, Héctor Pérez Grajales (1999) con *Nuevas tendencias de la composición escrita*.

Básicamente, de todo el universo bibliográfico antes reseñado Niño Rojas (2011) toma las definiciones de ciertos procesos de escritura, sobre todo el denominado la pre-escritura, algunas de las propiedades sintácticas semánticas del texto como la cohesión y la coherencia, los conectores, las estructuras textuales básicas tales como el texto descriptivo, el texto narrativo, el texto dialogado, el texto expositivo y el texto argumentativo. En suma, referencias que son disonantes con el enfoque textualista de la didáctica de la lengua especialmente ibérica que domina su manual, o textualismo cognitivista (Cuesta, 2019), a saber, Bruner, Halliday, incluso el mismo Hymes, cuya definición de *competencias comunicativas* dista de sus definiciones como *saber hacer*

(Cuesta, 2019), no hacen al caso. Es decir, no implican variaciones sobre los lineamientos sobre la lectura y la escritura que los MEO y E –ya lo vimos con Serafini (1994)- deciden instituir como conocimientos que los estudiantes ingresantes a las carreras de la Universidad de Cuenca debieran dominar.

Por otro lado, Niño Rojas (2014) en *La aventura de escribir*, capítulo cinco “Estrategias de composición textual” (pág. 103-132), presenta *las estructuras textuales básicas* tales como el texto descriptivo, el texto narrativo, el texto dialogado, el texto expositivo y el texto argumentativo, que son precisamente las que toma tanto el sílabo de Expresión Oral y Escrita como el MEO y E (2012). En este último, tales estructuras textuales son desarrolladas en el capítulo tres desde la pág. 65 hasta la 88 (ver ANEXO, MEO y E, 2012, págs. 65-88). De esta manera, pasamos a listar los contenidos y definiciones que tanto en el sílabo como en el material didáctico se recuperan de Niño Rojas (2014), al igual que hicimos antes con Serafini (1994).

Texto descriptivo

Describir es representar verbalmente cómo son los objetos materiales e inmateriales, o los seres del universo: las personas, los animales, los elementos de la naturaleza, lugares, situaciones, los objetos creados por el hombre, los componentes de la cultura, las creaciones de la mente, etcétera.

El propósito del texto descriptivo es suscitar en la mente del lector una imagen similar a la realidad representada. Es usual en escritos informativos, científicos, administrativos o técnicos y también en obras literarias, especialmente líricas y narrativas. Por ejemplo, en un cuento, biografía o novela es necesario describir personajes y lugares (Niño Rojas, 2014, pág. 114).

Texto narrativo

Narrar es relatar historias, acontecimientos, hechos o sucesos, reales o ficticios, situados en un lugar y en un momento determinado y con la participación de personajes reales o imaginarios. El propósito de un texto narrativo es recorrer los diferentes momentos de la historia que se cuenta con el fin de ilustrar al lector sobre un asunto, recrearlo en su sensibilidad o imaginación, entregarle una enseñanza o situar un suceso en un momento

histórico. Este tipo de texto es usual en obras históricas, en biografías y autobiografías, crónicas y reportajes, cuentos, leyendas, novelas y otros relatos (Niño Rojas, 2014, pág. 115).

Texto dialogado

El texto dialogado se da generalmente en textos narrativos cuando el escritor presenta personajes como interlocutores, es decir, como partícipes de una conversación. Los sitúa hablando directa o indirectamente, en contextos determinados, según el género escrito.

El propósito del autor al insertar en sus obras textos dialogados es representar escenas de interacción social o incrementarla. Por esto, sus personajes revelan su pensamiento, sus actitudes, estados de ánimo, opiniones, ideas o cultura, según el caso particular.

El texto dialogado es común en obras de teatro, en crónicas, autobiografías, biografías, épica, leyendas, historia y escritos similares...

En los textos narrativos hay dos maneras de presentar el diálogo: un estilo directo o estilo indirecto. El estilo directo consiste en presentar a los personajes emitiendo sus propias palabras, como si se diera el diálogo oralmente y de manera real. Los enunciados que cada personaje emite están precedidos por expresiones con verbo enunciativo, a manera de presentación por parte del narrador, como: “dijo”, “preguntó”, “respondió”, “habló”, “opinó”, seguidos de dos puntos y aparte.

En cambio, en el estilo indirecto el diálogo en cierta manera lo asume el narrador, por cuanto él reproduce las palabras atribuidas a los interlocutores. En este caso, el narrador usa expresiones verbales seguidas de la partícula “que” o “si”, “dijo que”, “preguntó que” (Niño Rojas, 2014, págs. 116-117).

Texto expositivo

Exponer es explicar con solvencia, amplitud y cierta profundidad los diversos aspectos que comprenden un tema. Es desarrollar el tema, recorrerlo con la mente en sus partes y en su totalidad, y darlo a conocer por escrito al lector.

El propósito del texto expositivo es informar de la manera más completa al lector sobre un contenido, a fin de que se entere, se forme una idea verídica, precisa y lo más objetiva de él, analice y emita sus juicios y saque conclusiones (Niño Rojas, 2014, pág. 118).

Texto argumentativo

Argumentar es aportar razones para apoyar y sustentar una verdad, una proposición, una tesis o un planteamiento que implica aceptación, adhesión o compromiso intelectual por parte del lector. De esta manera, el texto argumentativo es similar al expositivo, esquema del cual se vale para su desarrollo, pero va mucho más allá. Mientras el texto expositivo únicamente busca informar sobre un aspecto del saber, sin pretender compromisos de adhesión, el texto argumentativo pretende convencer al lector para que acepte nuestro punto de vista, adopte una posición determinada o ejecute cierta acción (Niño Rojas, 2014, pág. 119).

Las propiedades del texto

a. La coherencia

La coherencia habita en la base de la semántica del discurso, en la consistencia del qué y del porqué de lo que se dice. Tiene que ver con la selección de la información y con la lógica en que se apoya la organización de dicha información en el texto al ser comunicada. En otras palabras, permite establecer qué información es relevante y cuál no, su pertinencia, el tipo de lógica (interna y externa) y su estructura comunicativa.

Según las relaciones lógicas internas del contenido del discurso, es posible hablar de una coherencia lineal y de una coherencia global. La primera se basa en las relaciones de adecuación lógica que deben guardar los enunciados de la secuencia textual, de manera que la interpretación de uno depende de la interpretación de los demás que le anteceden o siguen.

También a nivel interno, la coherencia global permite interpretar estructuralmente el discurso, estableciendo nexos lógicos, prioridades y núcleos temáticos, en una red jerárquica de ideas. En consecuencia, da sentido a los títulos, capítulos, partes, secciones, párrafos y oraciones, bajo una mirada general de la mente (Niño Rojas, 2014, págs. 121-122).

b. La cohesión textual

La cohesión es la cualidad que permite conectar los diferentes elementos del código escrito que constituyen el texto en creación, siguiendo las reglas de la gramática de la lengua. Por tanto, tiene que ver con la articulación de las palabras y oraciones dentro de los párrafos y de unos párrafos con otros, dentro del texto.

Son varios los mecanismos y recursos que proporciona la lengua para imprimir cohesión a un texto escrito y, en consecuencia, contribuir así a la coherencia en su parte semántica.

Parece útil destacar los siguientes:

Elementos referenciales

Conectores y marcadores de frase

Expresiones elípticas

Señalización complementaria

Signos de puntuación (Niño Rojas, 2014, pág. 123).

Luego desarrolla cada uno de ellos y detalla a continuación los tipos de conectores. En el MEO y E (2012) también se desarrollan estos aspectos. (Ver Anexo MEO y E, 2012, pág. 118)

El horizonte teórico que Niño Rojas referencia en este trabajo del 2014 coincide en varios autores con el anteriormente reseñado, no obstante, se agregan Clemencia Cuervo et al. (2005) y su *El regalo de la escritura*, Teun van Dijk (1980) con *Estructuras y funciones*

del discurso, Edgar Morin (1998) y su *Introducción al pensamiento complejo*, Jean Piaget (1980) con *Estructuralismo*, y por último la misma Serafini (1994) y su *Cómo se escribe*.

Por otro lado, Héctor Pérez Grajales, (2008) en su libro *Argumentación y comunicación*, desarrolla un estudio minucioso sobre las *teorías de la argumentación* y la *pedagogía de la argumentación*. Respecto de las teorías de la argumentación, el autor inicia con una relación histórica con la retórica en la que analiza antecedentes como los medios de *persuasión, la dialéctica y la retórica, la lógica y retórica, tipos de discursos argumentativos y decadencia de la retórica* para luego pasar al estudio de *la nueva retórica del siglo XX*. Llegada a esta etapa se ocupa de temas como las *técnicas de argumentación, la tipología de los argumentos, la argumentación como comunicación, la pragmadialéctica, la demostración, la estructura de los argumentos y las falacias*. En cuanto a la pedagogía de la argumentación el autor desarrolla propuestas de análisis de *textos argumentativos, del ensayo, del discurso publicitario, del discurso jurídico y del debate*, donde procura vincular los aspectos teóricos con los aspectos prácticos de cada modalidad discursiva, por ello incluye siempre un taller al final de cada subtema.

Pérez Grajales (2008) establece una serie de pautas para la argumentación, sin embargo, ninguna de estas es incluida en el MEO y E (2012) pese al aporte que representan para conceptualizar las características de los argumentos sólidos o válidos. En cambio, varios aspectos relativos al ensayo sí son incluidos en el MEO y E (2012) Así, por ejemplo, Pérez Grajales (2008) señala sobre el ensayo:

Se puede definir como un escrito en prosa, que expone sin rigor sistemático, pero con hondura y sensibilidad, una interpretación personal sobre cualquier tema, sea filosófico, científico, histórico, literario, etc.

Y, según este autor, el ensayo tiene los siguientes rasgos:

Su extensión es relativamente breve y su estructura se compone de tres partes: planteamiento, desarrollo y conclusión. Su variedad temática. Se puede exponer ideas de todas clases: filosóficas, científicas, morales, políticas, religiosas, literarias, etc.

Su estilo. Debe ser cuidadoso y ameno, sin llegar a la afectación. Su tono. Es variado para responder a la manera personal como el autor interpreta el mundo, la naturaleza y a los seres humanos. (Pérez Grajales, 2008, pág. 117). (Ver Anexo MEO y E, 2012, pág. 145,147)

Otro aspecto que al parecer el MEO y E (2012) sí recoge de Pérez Grajales (2008) es aquel relacionado con la *oratoria*, en especial, sobre las pautas para la presentación en público, donde se incluyen recomendaciones respecto del auditorio, la mirada, la voz y el lenguaje corporal. (Ver Anexo MEO y E, 2012, págs. 13,16) Los autores que sustentan el horizonte teórico de Pérez Grajales (2008) son los siguientes:

Cándido Araus et al. (1989) y su *Lenguajes y palabras I*, Austin (1998), Bruner (1986), Julián de Zubiría (2006) con *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*, van Dijk (2000) y su trabajo *El discurso como estructura y proceso*, Oswald Ducrot (1984) con sus nociones de *polifonía y argumentación*, Jürgen Habermas (1985) con *Conciencia moral y acción comunicativa*, Carlos Lomas (1999) y su *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Cristina Martínez con *La construcción del proceso argumentativo en el discurso* (2005) y *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor* (2001), Niño Rojas (2007) y su *Fundamentos de semiótica y lingüística*.

Asimismo, otra producción didáctica de la que se alimentan los MEO y E es *Describir el escribir* de Daniel Cassany (1997) quien presenta reflexiones sobre *la adquisición del código escrito y la composición del texto*. Respecto al código escrito incluye los siguientes interrogantes: ¿qué es el código escrito?, ¿cómo se adquiere el código escrito?, y desarrolla líneas sobre las teorías sobre la adquisición del código escrito y el *leer como*

escritor. A través de estos el autor nos conduce a reflexionar sobre la importancia de reglas de escritura como *la adecuación, la coherencia y la cohesión*, que son fundamentales en la *construcción de todo tipo de texto*. En cuanto a la *composición del texto* se interroga acerca de ¿qué es *el proceso* de composición?, y expone sobre las teorías del proceso de composición, las prosas de escritor y de lector y, finalmente, sobre el hecho de que sea un proceso cognitivo. Aquí el autor, desde una perspectiva práctica, recalca la necesidad de realizar *actividades previas* a la escritura tales como *planificar* la estructura, releer los fragmentos redactados y corregir los *borradores*. Además, en cuanto a la escritura propiamente dicha, discute cuatro modelos fundamentales: *el modelo de las etapas, el modelo del procesador de textos, el modelo de las habilidades académicas y los modelos cognitivos*.

En cuanto al modelo de las etapas, el autor, basándose en Gordon Rohman (1965), indica:

Propone dividir este proceso en tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir. Pre-escribir engloba todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo. Es una etapa intelectual e interna en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase. En cambio escribir y re-escribir constituye las etapas de la redacción del escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión. (Cassany, Describir el escribir, 1997, pág. 120)

Respecto del modelo de las habilidades académicas de May Shih (1986), se centra en la distinción que hace May Shih sobre la etapas planteadas por Rohman (1965) entre *pre-escribir, escribir y re-escribir* y en la inclusión de *habilidades especiales*, estrictamente académicas, en cada etapa. Así, en la primera etapa, *pre-escribir*, incluye siete habilidades, dentro de las cuales están recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información, relacionar conceptos procedentes de lecturas, saber leer críticamente un texto, entre otras. En la segunda etapa, a la que denomina *escribir el primer borrador*,

incluye seis habilidades, dentro de las cuales están controlar los pasos del proceso, tener conocimientos léxicos y semánticos, conocer las convenciones del discurso, y demás similares; en la tercera etapa, *revisar*, indica cinco habilidades como evaluar y revisar el contenido, corregir la gramática, corregir el vocabulario y el estilo, entre otras (Cassany, Describir el escribir, 1997, págs. 125-127).

En el MEO y E (2012) se adoptan estas tres etapas bajo la denominación de *pre-escritura*, *escritura* y *pos-escritura*, que se replican en el capítulo cinco (páginas 146-147-148 y 149). Las definiciones y precisiones de cada etapa coinciden con las que plantea Cassany (1997) (Ver Anexo, MEO y E, 2012, págs. 146-149).

Por su parte, Raúl Vallejo (2004) en su libro *Manual de escritura académica*, presenta a través de dieciocho subtemas una guía para la redacción de *textos académicos* entre los que incluye *el informe*, *el ensayo* y *la monografía*. Además, indica recomendaciones de cómo *citar fuentes*, cómo elaborar *la bibliografía* y cómo acometer un *párrafo*. De esta manera, se centra sobre todo en *los procesos de escritura* de algunos tipos de ensayo tales como el *ensayo académico*, el *ensayo en base de ejemplos*, el *ensayo de comparación y contraste* y el *ensayo de persuasión*.

La propuesta de trabajo de Vallejo (2004) se nutre de los aportes de las técnicas y métodos de investigación tal como se evidencia en el tratamiento de cada contenido antes señalado y en su bibliografía que incluye entre sus fuentes a Alberto Moreno Cornejo (2000) y su libro *Métodos de investigación y exposición para el trabajo de académicos y estudiantes*, y a Felipe Pardinas con su obra *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales* (1976). Además, recurre a su propia experiencia en la escritura de *papers* para

abordar los subtemas relativos a la citación de fuentes, amparado en autores como Joseph Gibaldi y su libro *MLA Handbook for writers of Research Papers* (1995) y Carolyn Spencer & Beberly Arbon (1996) y su libro *Foundations of Writing. Developing Research and Academic Writing Skills*.

En el capítulo siete de Vallejo (2004) denominado “Cómo citar fuentes” (págs. 42-51), presenta los dos métodos más comunes de citación: el *Modern Language Association*, por su sigla en inglés, MLA y el *American Psychological Association*, por su sigla en inglés, APA.

Respecto del método MLA dice:

En el estilo MLA uno se refiere a las fuentes señalando la referencia entre paréntesis de tal manera que el lector sea remitido a la bibliografía al final del trabajo. La referencia entre paréntesis al final de la siguiente oración es un ejemplo típico del estilo MLA. Hay investigadores y académicos que sostienen que tanto Cervantes como Don Quijote son seres capturados entre el viejo y el nuevo mundo, entre el espíritu del Renacimiento y el de la Contrarreforma (Fuentes 66). La referencia (Fuentes 66) le indica al lector que la información en la oración está tomada de la página 66 de un libro escrito por un autor llamado Fuentes” (Vallejo, 2004, pág. 43).

En los MEO y E (2009 y 2012) prácticamente se reproduce el mismo texto: “El método MLA: marca las fuentes señalando las referencias entre paréntesis. Así el lector se remitirá a la bibliografía al final del trabajo” (Ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 109).

En relación al método APA, Vallejo señala:

Este método sigue el mismo principio de citación que el señalado por la MLA. En lo que difiere es en los datos que el autor o la autora deben consignar en el paréntesis junto a la cita directa o paráfrasis. Comparemos con el mismo ejemplo el estilo de citación del MLA y este otro estilo de citación.

Hay investigadores y académicos que sostienen que tanto Cervantes como Don Quijote son seres capturados entre el viejo y el nuevo mundo, entre el espíritu del Renacimiento y el de la Contrarreforma (Fuentes, 1983: 66).

La referencia (Fuentes, 1983: 66) le indica al lector que la información en la oración está tomada de la página 66 de un libro publicado en 1983 por un autor llamado fuentes (Vallejo, 2004, pág. 44).

En los MEO y E (2009 y 2012) se recoge estas sugerencias de Vallejo:

El APA: sigue el mismo método de citación que el MLA, entre paréntesis y al interior del texto, lo que difiere es que se incluyen en el paréntesis el dato del año de publicación de la obra referida. (Ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 110).

Siguiendo con contenidos referidos a las normativas de la escritura académica, según los términos de estos trabajos que se revelan como fuentes de los MEO y E, también encontramos a Estrella Montolío (coord.) (2000a) con su *Manual práctico de escritura académica*. En el volumen I, expone una serie de normativas relativas al *uso de la Lengua* a lo largo de tres capítulos. En el primero presenta las principales *reglas de acentuación*, en el segundo algunas cuestiones de *gramática normativa* y en el tercero, aspectos relativos al *léxico*.

En el MEO y E (2012) se incluyen varios de estos puntos como, por ejemplo, las reglas del acento diacrítico, el empleo de las preposiciones y aspectos de valoración del léxico (Ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 61).

En el volumen II del mismo manual de escritura académica, también coordinado por Montolío (2000b) se presentan a lo largo de tres capítulos los fundamentos de *la planificación y redacción de los textos académicos*. En el capítulo uno, denominado “Planificación” (págs.15-68), expone con detalle el *proceso previo* a la escritura de un

texto, es decir las instancias necesarias para poder acometer la escritura tales como *la selección del destinatario, la organización de ideas, las estrategias argumentativas*, entre otras. En el capítulo dos, denominado “De la oración al párrafo, del párrafo al texto” (págs. 69-104), presenta *las características del párrafo y su tipología*. En el capítulo tres, denominado “La conexión en el texto escrito académico” (págs. 105-164), desarrolla aspectos sobre la importancia de los *conectores*, los principales tipos de conectores y las expresiones conectivas.

En el MEO y E (2012) se incluyen varios de estos puntos desarrollados en Montolío (coord.) (2000b), como, por ejemplo, del capítulo uno, la producción y selección de ideas, la ordenación de ideas y la elaboración de un esquema. Del capítulo dos se incluyen los conceptos básicos de los párrafos argumentativos y contra-argumentativos y del capítulo tres sólo se toman algunos aspectos básicos sobre los conectores y sus usos. (Ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 118).

En el volumen III del también mismo manual de escritura académica, (Montolío, coord., 2000c) se explican algunos aspectos complementarios de la escritura académica y que tienen que ver con la etapa de la *revisión de un texto escrito*. En el capítulo uno, denominado “Las expresiones referenciales en el texto académico” (págs. 17-76), se exponen algunas *normas* para la referencia en el texto y luego se detallan *los usos* de determinadas categorías gramaticales en el texto escrito. En el capítulo dos, denominado “La puntuación” (págs. 77-152), desarrolla *la tipología de los signos de puntuación*, en dos partes dadas en llamar *la gramática de la puntuación I*, donde incluye todos los signos de puntuación de *primer régimen*, y *la gramática de la puntuación II*, donde incluye los signos de *segundo régimen*. En el capítulo tres, denominado “Objetividad e implicación

en el texto académico”, expone en un primer momento sobre *la descontextualización de los textos académicos* para luego centrarse en *las estructuras propias del texto académico*. Finalmente, en el capítulo cuatro, denominado “La revisión” (págs. 183-210), presenta los aspectos fundamentales de la revisión de un texto tales como *las herramientas informáticas de la revisión, la revisión del contenido, la revisión de la estructura textual y los aspectos sintácticos y léxicos de la redacción final*.

En el MEO y E (2012) se replican varios de estos puntos como, por ejemplo, del capítulo cuatro, los signos de puntuación, los cuales se van desarrollando, en realidad, a lo largo de cada capítulo del MEO y E. Respecto del capítulo cuatro del volumen III del manual reseñado (Montolío, coord., 2000c) se incorporan únicamente aspectos sobre la revisión del contenido del texto (Ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 120).

Por último, cabe mencionar a Hernán Rodríguez Castelo (2007) que en su libro *Cómo escribir bien*, hace una serie de recomendaciones sobre *la correcta manera de escribir*. Pone mucho énfasis en el aspecto *formal* y presenta sugerencias sobre *el uso correcto de los verbos y de la puntuación*. Al parecer, pues volvemos a afirmar el problema del borramiento o no indicación clara de las fuentes, el MEO y E (2012) Toma ciertas explicaciones de determinados signos de puntuación que el autor hace entre las páginas 165-184 y que en el MEO y E aparecen entre las páginas 120-132.

Respecto de las actividades los MEO y E (2009- 2012) las propuestas didácticas para la lectura se desarrollan en la unidad 2 donde aparecen, como ya hemos visto, los siguientes subtemas:

- Denotación y connotación

- Modalidades de la lectura
- Proceso de la lectura
- Esquema de la lectura
- El resumen
- Ortografía
- Lecturas y actividades

Cada uno de estos subtemas o contenidos es explicado y luego se proponen algunas actividades de aplicación. En cuanto a las lecturas, se presentan cuatro textos con sus respectivas actividades para *el control de lectura*. Así, por ejemplo, para el texto “El gran amor” de Rosa Montero, se proponen las siguientes actividades:

1. Lea detenidamente el texto y de él extraiga el vocabulario que desconozca, indague por su significado y luego elabore una oración con el sentido de esos términos
2. Precise el significado de las siguientes expresiones:
3. Elabore el esquema de lectura correspondiente del presente artículo

“la frase condensa el peso y el polvo de los tiempos”

“Pero la pasión como la borrachera es pasajera”

“Pasan los amores eternos por nuestras vidas, uno detrás de otros, como estrellas fugaces”

“Cuando crees estar enamorado de ese modo tan alocado y frenético, te sientes tan lleno de vida que la muerte no existe, eres eterno”
4. En un párrafo de máximo 5 líneas, responda a las interrogantes:
 - ¿Qué dice el texto?
 - ¿Qué mensajes propone?

- ¿Con qué otras situaciones comunicativas que usted conoce se la puede relacionar? (Ver Anexo, MEO y E, 2012, págs. 44-45).

Así mismo, para el texto “La aventura de leer” de Leonardo Romero, se proponen las siguientes actividades:

1. Lea detenidamente el texto, extraiga de él el vocabulario que desconozca, consulte su significado y elabore una oración con cada una de dichas palabras para confirmar su aplicación en otros contextos
2. Dé el significado denotativo y connotativo de las siguientes expresiones:
“La letra con letra entra”
“El verdadero lector es un amante de los libros”
“Se debe leer para mejorar en humanidad”
“Antes de iniciar la travesía de la lectura hay un contacto sensitivo con el libro”
3. Elabore el esquema de lectura correspondiente del texto “la aventura de leer”
4. Aplique las tres modalidades de lectura: informativa, interpretativa y crítica al artículo anterior y preséntelas por escrito en un párrafo de entre cinco y ocho líneas. (Ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 56).

Para demás textos las actividades son similares, es decir, primero se pide leer y trabajar con vocabulario, en segundo lugar, se pide a los estudiantes que elaboren una reseña sobre el texto y, finalmente, se les solicita que respondan algunas preguntas relacionadas al contenido encaminadas a recabar información de tipo literal y de tipo inferencial. En relación con el texto “La aventura de leer” se incluye una actividad que no se limita a responder preguntas sino a aplicar la lectura informativa, interpretativa y crítica. Sin

embargo, no presenta una estrategia válida para llevar a efecto esto y se deja a la libre iniciativa del estudiante para hacerlo. En otras palabras, a cómo él entienda que son esas clasificaciones de lecturas en sus realizaciones concretas.

Respecto de las actividades de escritura en el MEO y E (2012) las estrategias didácticas empleadas se plantean en dos unidades: la 4 y la 5.

En la Unidad 4, titulada “El párrafo”, recordamos que aparecen los siguientes subtemas:

- El párrafo: características, elementos, tipos
- Texto de consulta
- Ortografía
- Lectura y actividades

Cada uno de estos subtemas es desarrollado a lo largo de la unidad, con sus respectivos ejemplos y actividades. Veamos las actividades concretas que se consignan para desarrollar la escritura. En la página 110 se plantean actividades encaminadas a la escritura de párrafos, y son las siguientes:

2. Escriba un párrafo sobre un tema libremente escogido...

1. consulte en el texto sobre los párrafos de desarrollo y escriba dos párrafos sobre el tema anteriormente seleccionado
5. redacte un párrafo de conclusión sobre el tema seleccionado... (Ver Anexo, MEO y E, pág. 110).

En la página 120 se solicita redactar un párrafo en el que se emplee los conectores establecidos en el manual. Luego, los textos que aparecen en esta unidad se emplean para desarrollar las actividades de escritura. Así, por ejemplo, para el texto “Malentendidos” de Rosa Montero, en la actividad 2, se pide a los estudiantes que redacten un texto de cinco párrafos sobre las apreciaciones y opiniones que tengan los estudiantes sobre el tema. En el texto “Sin papeles” de José Saramago, en la actividad 3, se solicita a los estudiantes que redacten un escrito sobre un tópico relacionado con la migración. En relación con el texto “La resistencia” de Ernesto Sábato, en la actividad 3, se pide a los estudiantes que escriban un breve comentario personal sobre algunas frases del autor; así mismo, en la actividad 5, se solicita a los estudiantes que redacten un breve texto de dos párrafos sobre ciertas palabras utilizadas por Sábato con la intención de usar adecuadamente los signos de puntuación. (Ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 116).

En la Unidad 5, titulada “La escritura de ensayos y otros trabajos académicos”, aparecen los siguientes subtemas:

- Modalidades de un trabajo académico: reseña, ensayo expositivo y ensayo argumentativo
- Fases de elaboración de un trabajo académico: reseña. Pre-escritura, escritura y pos-escritura
- El ensayo expositivo
- Principios elementales: coherencia y cohesión textual
- Sinonimia y paráfrasis
- El ensayo argumentativo
- ¿Qué es argumentar?
- Tipos de argumentos

- Escritura de ensayos argumentativos
- Procedimientos retóricos
- Ortografía
- Lecturas y actividades

Cada uno de estos subtemas es desarrollado a lo largo de la unidad, con sus respectivos ejemplos y actividades. Veamos las actividades concretas para desarrollar la escritura. En la página 150 se plantean actividades encaminadas a la escritura de un texto, y son las siguientes:

1. Seleccione un título para la reseña...
2. redacte un primer párrafo introductorio para presentar el tema
3. Escriba cuatro párrafos de desarrollo...
4. escribir un párrafo final con los puntos de vista sobre el artículo leído... (Ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 150).

Nunca se indica que lo que se quiere conseguir es la escritura de una reseña, ni tampoco se señala cuál es el artículo sobre el cual se va a realizar la reseña.

En la página 155 se plantean las siguientes actividades dirigidas a la escritura de un ensayo expositivo:

1. Ejercicios de pre-escritura, donde se pide que se establezca el propósito de la escritura, que se busque tres fuentes de información sobre el tema, que proceda a generar ideas sobre el tema y que se establezca un esquema de exposición.

2. Ejercicios de escritura, donde se proponen cuatro actividades específicas:
 - a) desarrollar un párrafo introductorio
 - b) escribir cuatro párrafos de desarrollo
 - c) escribir un párrafo de cierre
 - d) escoger un buen título para el ensayo
3. Ejercicios de pos-escritura, donde se proponen actividades específicas para la revisión del contenido, de la organización, del estilo y de los aspectos formales del trabajo final (ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 155).

En la página 168 se plantean las siguientes actividades dirigidas a la escritura de un ensayo argumentativo:

1. Elija un tema
2. formule una tesis con relación al tema...
3. escriba cinco argumentos que sostengan la tesis
4. siga los procedimientos de pre-escritura
5. escriba un ensayo argumentativo de ocho párrafos...
6. revise el trabajo realizado según la guía de revisión
7. intercambie el trabajo con un compañero y lea cada uno el ensayo del otro usando la guía (ver Anexo, MEO y E, 2012, pág. 168).

En cuanto a los textos, sólo dos de los cinco que aparecen en esta unidad se emplean para desarrollar las actividades de escritura. Así, por ejemplo, para el texto “Vivir juntos” de Fernando Savater (pág.141), en las actividades 3 y 4 se pide responder algunas preguntas relacionadas con el contenido, y en la actividad 5 se pide comentar una frase célebre. En

vínculo con el texto “No perdamos la memoria” (pág. 158) del que no aparece indicado el autor, en la actividad 5 se pide a los estudiantes que comparen dos párrafos y establezcan una relación entre ellos; en la actividad 6 se pide responder algunas preguntas y en la actividad 7 se solicita realizar un esquema de la lectura (Ver Anexo, MEO y E, 2012, págs. 141, 158).

Todos los manuales que hemos reseñado y en el relevamiento de sus selecciones de contenidos y cómo los definen respecto de la escritura, especialmente, están atravesados como *géneros de enseñanza* (Rockwell, 2000) por una perspectiva de *encastres* de enfoques muy propios de finales de los años noventa y avanzados los dos mil (Cuesta, 2019), pero que a su vez son solidarios. Por un lado, hallamos una preeminencia del *textualismo cognitivista* definido por Carolina Cuesta (2019) no como una línea teórica “pura” llevada a las políticas educativas del área y, con ello, a la producción de libros de textos o de manuales, sino, como un listado de contenidos justificados en “las dificultades de los alumnos” que se propone serán “remediados” de manera instrumental. Como hemos visto a lo largo de este apartado a manera de definiciones que serán llevadas por los estudiantes a sus escrituras a manera de técnicas. Dice la autora:

Así, las “dificultades de los alumnos” devienen en nuevos saberes (...) se formulan como contenidos de la enseñanza la “secuencia narrativa”, “el diálogo” y las formas de la “conexión”, que les serían propias: causales, consecutivas y temporales, que en realidad refieren a otros contenidos que funcionan como transversales (“tipologías”, “cohesión y coherencia textuales”. Estos nuevos contenidos (...) utilizados para el diagnóstico antes citado son, al mismo tiempo, presentados a los docentes como parámetros de evaluación de las comprensiones de sus estudiantes. (Cuesta, 2019, pág. 91).

Así, la autora señala que en la últimas décadas asistimos a una reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura en enseñanza de la lectura y la escritura que instituida en las políticas educativas a nivel global (especialmente mediante los

organismos internacionales y sus estándares de evaluación con el enfoque por competencias) y derramadas en nuestras políticas regionales y locales (Cuesta, 2019, págs. 96-99), Ecuador no es una excepción, es llevada, ahora decimos nosotros, a la enseñanza de la lengua y/o de la lectura y la escritura en las diferentes Facultades de la Universidad de Cuenca. Y, es más, es llevada como hemos revelado anteriormente sobre todo en la focalización de la escritura académica que, ya explicamos, se corresponde con el enfoque de la alfabetización académica también privilegiado en las carreras y universidad objeto de nuestro estudio. De allí, sistematizamos los criterios de selección de qué contenidos se reproducen en los MEO y E. Esta selección también sigue la lógica de sumatorias estudiada por Cuesta (2019) en materiales didácticos de la Argentina de fines de los noventa y que persisten hasta hoy todavía presentándose como “nuevos abordajes”:

Estos nuevos abordajes son, en realidad, un recorte y encastre de teorías psicológico-cognitivas y lingüístico-cognitivas textualistas que fragmentan y atomizan el conocimiento y, en consecuencia, no pueden dar cuenta de sus propias dificultades argumentativas. (Cuesta, 2019, pág. 92)

Prosigue la autora que esos recortes, sumatorias, encastres se aprecian cuando de pronto se citan definiciones de manera naturalizada, a modo de “verdades científicas” de las que nunca se realiza la indicación bibliográfica a manera de cita textual, sino con suerte aparecen sus autorías en algún apartado destinado a tal fin, para tan luego sumar otra cuya procedencia teórica es disímil o requeriría de toda una justificación para su puesta en relación (Cuesta, 2019, págs. 92-93).

Como hemos sistematizado en todo este apartado los MEO y E reproducen la misma lógica estudiada por Cuesta (2019) donde claramente la sumatoria de temas y subtemas

ya se halla en los manuales que estos materiales didácticos reiteran y, como insistimos, sin referenciar. Como observamos más adelante dicha lógica, concepción del conocimiento a adquirir por los estudiantes ingresantes a las carreras de la Universidad de Cuenca, atomizada y fragmentada, decimos ahora más allá de las discusiones epistemológicas que también acarrear, afecta a sus propias producciones escritas abonando a la mirada deficitaria del cuerpo docente que imparte los espacios destinados a la lectura y la escritura.

Asimismo, nuestro objeto de estudio presenta un encastre particular pues, como ya hemos explicado en el capítulo 1, a partir del 2015 se pretende incorporar la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2005), tanto para la asignatura de Escritura de ensayos académicos, Redacción académica como para la de Expresión Oral y Escrita. O, al menos, en el discurso, porque en la práctica se continúa usando los mismos MEO y E. La razón de que esto ocurra puede estar en la naturaleza de las asignaturas que constituyen materias obligatorias para las diferentes carreras en distintas facultades que pretenden sentar las bases generales para la escritura formal, es decir el concepto universal de la *escritura académica* como vimos en el estado del arte de la presente investigación y reiterado en todos los manuales en los que los MEO y E, reproducen. Y no apuntan hacia un trabajo con las lecturas y las escrituras de los estudiantes ingresantes en un campo disciplinar específico. No obstante, y como también ya hemos argumentado, las definiciones del enfoque de la alfabetización académica como las investigaciones y experiencias docentes en las materias o cursos de ingresos de distintas universidades de nuestra región que lo retoman tampoco avanzan mucho en relación con qué significa exactamente esta manera de comprender a la lectura y la escritura, tan sólo prescriben que los jóvenes deben ponerse en contacto con los textos académicos pues se afirman que le son ajenos

3. 3. Los sílabos de Expresión Oral y Escrita

El sílabo de la asignatura de Expresión Oral y Escrita, ha experimentado algunas modificaciones. Hasta el año 2008 era mucho más sencillo, en el sentido de menos detallado, pero a partir de este año se introducen cambios con el propósito de hacerlo más sistemático y más completo. Los cambios realizados en el sílabo se mantendrán hasta el año 2017, año en que se introduce el sílabo digital, el cual será el resultado de un modelo unificado para toda la universidad en pos de estar subido en el sistema una semana antes del inicio de clases, previo a una revisión por parte del Coordinador de la asignatura y del Director de la Carrera, y al cual los estudiantes podrán tener acceso tanto para la consulta como para su seguimiento. Es decir, que como podrá apreciarse a lo largo del siguiente apartado el sílabo de la asignatura de Expresión Oral y Escrita en sus versiones que sistematizamos revelan un proceso de estandarización respecto de qué definiciones sobre la lectura y la escritura se les ofrecen a todos los estudiantes ingresantes de la universidad. Y que no da cuenta o admite posibles variaciones propias del trabajo docente, esto es, de sus concreciones en prácticas de enseñanza efectivas. De hecho, como puede observarse en las referencias que indicamos a sus versiones, en el Anexo de la presente tesis, nosotros mismos hemos cumplido roles en la asignatura lo cual nos permite la anterior afirmación a manera de posicionamiento del investigador en campo, como ya hemos dado cuenta en la justificación de la metodología de la investigación.

El sílabo en sus versiones 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016 presentan la siguiente estructura: en primer lugar tenemos una parte descriptiva en donde se indica el nombre de la asignatura, el código, la Carrera a la que pertenece la materia,

el ciclo en que se imparte, el eje de formación, su número de créditos, la modalidad, que en este caso es presencial, el nombre del Coordinador y del docente responsable de impartirla. En segundo lugar, encontramos la descripción de la asignatura en la que se indican la naturaleza de la materia y sus objetivos; en tercer lugar se consignan los prerrequisitos y correquisitos para cursar la materia; en cuarto lugar se expresa el objetivo general de la materia a ser alcanzado hasta el final del ciclo; en quinto lugar encontramos un cuadro donde se especifican los aportes que hace la materia al perfil del egreso; en sexto lugar tenemos otro cuadro con especificaciones de los logros de aprendizaje, los indicadores y las situaciones de evaluación que se esperan alcanzar en la asignatura. En séptimo lugar hallamos un cuadro donde se especifican el número de sesiones, los contenidos fundamentales organizados por unidades y las estrategias de aprendizaje que se desarrollarán en la asignatura a lo largo del ciclo; en octavo lugar se indican brevemente los recursos y medios de aprendizaje; en noveno lugar se detallan cuáles son los criterios que servirán para la acreditación de la asignatura que incluyen las tareas, las pruebas y los exámenes. Finalmente, se procede a listar la bibliografía que contiene tres partes: en la primera se consignan los textos principales de consulta a los cuales los estudiantes deberán tener acceso, en la segunda los textos complementarios y en la tercera las fuentes de Internet.

A continuación, procedemos a realizar un análisis comparativo entre los sílabos de los distintos años de la asignatura de Expresión Oral y Escrita que hemos podido recuperar de los archivos de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, pero que como ya señalamos antes se fueron replicando en un proceso de estandarización al resto de las ofertas formativas de la universidad. Este análisis se centrará en dos ámbitos

fundamentales: la lectura y la escritura. Se trata de los sílabos de los años 2009, 2013, 2014 y 2015.

El sílabo del 2008 y 2009 tienen el mismo formato descrito arriba. En cuanto a la lectura, esta se desarrolla en la Unidad 2 e incluye los siguientes contenidos:

- Denotación y Connotación
- Modalidades de Lectura
- Esquema organizativo de los contenidos
- El Resumen

La lectura también se plantea en la Unidad 3 e incluye los siguientes contenidos:

ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES

- Descripción
- Narración
- Diálogo
- Exposición
- Argumentación, etc.

Para la fundamentación de sus definiciones sobre la lectura acude a los siguientes autores: Martha Boeglin (2007), Juan García Madruga (1999), Carlos Lomas (1999). En cuanto a la escritura, se desarrolla en la Unidad 4 en la que aparecen los siguientes temas:

EL PÁRRAFO

La oración lógica

La idea principal o generadora

El párrafo

- Características
- Estructura del párrafo
- Tipos de párrafos
- Cohesión y Coherencia en el párrafo
- Los Conectores: Diversas clases
- Los Signos de Puntuación
- Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA...

En esta Unidad, se pone énfasis en la escritura de párrafos, para lo cual se acude a María Teresa Serafini (1994), aunque no se la menciona en la bibliografía, y también recurre a Raúl Vallejo (2004) en cuanto a las maneras correctas de citación, el cual si es mencionado en la bibliografía.

También se expone la escritura en la Unidad 5, en la que aparecen los siguientes contenidos:

LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS:

EL ENSAYO EXPOSITIVO

- Modalidades de un trabajo académico
- Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura de textos académicos
- ENSAYO EXPOSITIVO
- Estructura de ensayo expositivo
- Pautas para revisión del trabajo

- Ejercicios de escritura de ensayos expositivos

Finalmente, se desarrolla la escritura en la Unidad 6, a partir de los siguientes aspectos:

EL ENSAYO ARGUMENTATIVO

- Estructura organizativa del ensayo argumentativo
- La TESIS: la adopción de la postura frente al tema
- Los argumentos y contraargumentos
- Tipos de argumentos
- Procedimientos teóricos
- Ejercicios de escritura de ensayos argumentativos

Respecto de la escritura, se acude a los siguientes autores: Raúl Vallejo (2004), Estrella Montolío (coord.) (2000 a, b y c), Álvaro Fernández Bravo y Claudia Torre (2008) con su libro *Introducción a la escritura universitaria* y Daniel Cassany (1997 y 1999). De Montolío se toman definiciones sobre las reglas del acento diacrítico, el empleo de las preposiciones y aspectos de valoración del léxico, la producción y selección de ideas, la ordenación de ideas y la elaboración de un esquema, los conceptos básicos de los párrafos argumentativos y contra-argumentativos y algunos aspectos básicos sobre los conectores y sus usos. De Vallejo se toman los dos métodos más comunes de citación: el Modern Language Association, MLA y el American Psychological Association, APA y de Cassany toma el modelo de etapas bajo la denominación de pre-escritura, escritura y pos-escritura. (ver Anexo, sílabo Expresión Oral y Escrita, 2009, págs. 322)

El sílabo del 2013, también presenta el mismo contenido descrito anteriormente. De hecho, es idéntico. En este sentido, decidimos validar este carácter de réplica

demostrándolo aquí mismo ya que nos permite consolidar nuestros argumentos respecto de este problema, ya observado en los MEO y E y, tan luego, visibilizar algunas de las variaciones que presentan los siguientes sílabos de años posteriores. Entonces, en cuanto a la lectura, esta se desarrolla en la Unidad 2 e incluye los siguientes contenidos:

- Denotación y Connotación
- Modalidades de Lectura
- Esquema organizativo de los contenidos
- El Resumen

La lectura también se expone en la Unidad 3 a través de los siguientes aspectos:

ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES

- Descripción
- Narración
- Diálogo
- Exposición
- Argumentación, etc.

Para la fundamentación de sus definiciones sobre la lectura acude a los siguientes autores: Martha Boeglin (2007), Juan García Madruga (1999), Carlos Lomas (1999). En cuanto a la escritura, se presenta en la Unidad 4 en la que aparecen los siguientes contenidos:

EL PÁRRAFO

La oración lógica

La idea principal o generadora

El párrafo

- Características

- Estructura del párrafo
- Tipos de párrafos
- Cohesión y Coherencia en el párrafo
- Los Conectores: Diversas clases
- Los Signos de Puntuación
- Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA...

Como ya observamos en el sílabo 2009, en esta Unidad se pone énfasis en la escritura de párrafos, para lo cual se acude a María Teresa Serafini (1994), aunque no se la menciona en la bibliografía, y también recurre a Raúl Vallejo (2004) en cuanto a las maneras correctas de citación, el cual si es mencionado en la bibliografía.

También, y del mismo modo que en el sílabo 2009, se desarrolla la escritura en la Unidad 5 a través de los siguientes aspectos:

LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS:

EL ENSAYO EXPOSITIVO

- Modalidades de un trabajo académico
- Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura de textos académicos
- ENSAYO EXPOSITIVO
- Estructura de ensayo expositivo
- Pautas para revisión del trabajo
- Ejercicios de escritura de ensayos expositivos

Finalmente, la escritura se completa y con los mismos contenidos que en el sílabo 2009, en la Unidad 6, en la cual trata los siguientes aspectos:

EL ENSAYO ARGUMENTATIVO

- Estructura organizativa del ensayo argumentativo
- La TESIS: la adopción de la postura frente al tema
- Los argumentos y contraargumentos
- Tipos de argumentos
- Procedimientos teóricos
- Ejercicios de escritura de ensayos argumentativos

Respecto de la escritura, se acude a los mismos autores antes indicados en el sílabo 2009: Raúl Vallejo (2004), Estrella Montolío (coord.) (2000 a, b y c), Álvaro Fernández Bravo y Claudia Torre (2008) y Daniel Cassany (1997 y 1999), con el agregado de Hernán Rodríguez Castello (2009) y su libro *Cómo escribir bien*. Nuevamente, de Montolío se toman definiciones sobre las reglas del acento diacrítico, el empleo de las preposiciones y aspectos de valoración del léxico, la producción y selección de ideas, la ordenación de ideas y la elaboración de un esquema, los conceptos básicos de los párrafos argumentativos y contra-argumentativos y algunos aspectos básicos sobre los conectores y sus usos. De Vallejo se toman los dos métodos más comunes de citación: el Modern Language Association, MLA y el American Psychological Association, APA y de Cassany toma el modelo de etapas bajo la denominación de pre-escritura, escritura y pos-escritura (ver Anexo, sílabo Expresión Oral y Escrita, 2013, págs. 327).

En el sílabo del 2014 se reiteran el mismo formato y contenidos descritos arriba para los sílabos 2009 y 2013. Sí, aparecen variaciones en la bibliografía consignada. En cuanto a la lectura, de manera reiterada se desarrolla en la Unidad 2:

- Denotación y Connotación
- Modalidades de Lectura
- Esquema organizativo de los contenidos
- El Resumen

Y en la Unidad 3 al igual que los sílabos 2009 y 2013:

ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES

- Descripción
- Narración
- Diálogo
- Exposición
- Argumentación, etc.

En relación con la bibliografía indicada para los temas de lectura, en este caso encontramos nuevas incorporaciones respecto de los anteriores sílabos. Así, se consignan a Julio César Arboleda (2005) con su libro *Estrategias para la Comprensión Significativa*, Margarida Basools y Anna Torrent (1996) con *Modelos textuales: teoría y práctica*, Ana Espinoza, et al. (1997) con *Enseñar a leer textos de ciencias*, de Juan García Madruga (2009) *Lectura y Conocimiento, cognición y desarrollo humano* y de Delia Lerner, et al. (2009) *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*.

En cuanto a la escritura, al igual que en los anteriores sílabos, se replican los mismos contenidos. Así, en la Unidad 4 se expresan:

EL PÁRRAFO

La oración lógica

La idea principal o generadora

El párrafo

- Características
- Estructura del párrafo
- Tipos de párrafos
- Cohesión y Coherencia en el párrafo
- Los Conectores: Diversas clases
- Los Signos de Puntuación
- Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA...

De nuevo, en esta Unidad, se recurre a las definiciones de Serafini (1994), aunque no se la menciona en la bibliografía, y también a Vallejo (2004), el cual si es mencionado en la bibliografía. Y respecto de la escritura en la Unidad 5, se reitera:

LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS:

EL ENSAYO EXPOSITIVO

- Modalidades de un trabajo académico
- Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura de textos académicos
- ENSAYO EXPOSITIVO
- Estructura de ensayo expositivo
- Pautas para revisión del trabajo

- Ejercicios de escritura de ensayos expositivos

Finalmente, se desarrolla la escritura en la Unidad 6, según los siguientes aspectos ya vistos en los otros sílabos:

EL ENSAYO ARGUMENTATIVO

- Estructura organizativa del ensayo argumentativo
- La TESIS: la adopción de la postura frente al tema
- Los argumentos y contraargumentos
- Tipos de argumentos
- Procedimientos teóricos
- Ejercicios de escritura de ensayos argumentativos

Las variaciones como ya hemos señalado se observan en la bibliografía donde, por ejemplo, no se vuelve a recuperar a Montolío (coord.) (2000 a, b y c), pero sí se mantiene a Daniel Cassany (1997), y se ingresan a Roland Barthes (2002) con *Variaciones sobre la escritura*, a Álvaro Hamburger (2006) con *Escribir para objetivar el saber. Cómo producir artículos, libros, reseñas y textos*, a Antonio Domínguez (2010) con *La Construcción de Objetos-Lenguaje. Estrategias de Creatividad para la clase de Español*, Víctor Niño Rojas (2011 y 2014) y Héctor Pérez Grajales (2008) con sus obras ya mencionadas en el apartado sobre los materiales didácticos. Así, de Cassany se toma el modelo de etapas bajo la denominación de pre-escritura, escritura y pos-escritura, de Niño Rojas se toman ciertos procesos de escritura, sobre todo en la pre-escritura, las propiedades del texto como la cohesión y la coherencia, los conectores, las estructuras textuales básicas tales como el texto descriptivo, el texto narrativo, el texto dialogado, el

texto expositivo y el texto argumentativo (ver Anexo, sílabo Expresión Oral y Escrita, 2014, pág. 336).

En el caso del sílabo del 2015, se reiteran tanto los mismos contenidos que en los sílabos anteriores e incluso la misma bibliografía que ya hemos listado del sílabo 2014 (ver Anexo, sílabo Expresión Oral y Escrita, 2015, págs. 344 y 351). Creemos que ya resulta suficiente la demostración de tales reiteraciones a cuerpo del texto de la presente tesis y que conducen a la validación de nuestro argumento sobre el proceso de estandarización que revelan pues, en realidad, si volvemos a nuestros análisis de los MEO y E, no parece importar que la bibliografía de apoyatura varíe. Es decir, no agrega ni cambia absolutamente nada respecto de que el género de enseñanza, en suma, se realiza en cada clase a través de los materiales didácticos antes sistematizados y que, además, no indican de qué autores toman las definiciones sobre la lectura y la escritura ofrecida tanto a los estudiantes como a los docentes que imparten las clases. La única “diferencia” del sílabo 2015 es que vuelve a retomar a diferencia del 2014 a Montolío (coord.) (2000 a, b y c) y con los mismos aspectos ya reseñados, a saber, las reglas del acento diacrítico, el empleo de las preposiciones y aspectos de valoración del léxico, la producción y selección de ideas, la ordenación de ideas y la elaboración de un esquema, los conceptos básicos de los párrafos argumentativos y contra-argumentativos y algunos aspectos básicos sobre los conectores y sus usos. Luego, absolutamente todos los contenidos y bibliografía, reiteramos, son los mismos que del sílabo 2014 y que, a su vez, repetimos respecto de los contenidos y gran parte de la bibliografía son los mismos que los consignados en los sílabos 2009 y 2013.

3.4. Los sílabos de Escritura Académica

La asignatura de Escritura Académica como tal surge a partir del 2015 pero en su génesis ha experimentado algunas tentativas en su afán de orientarse hacia el abordaje de los géneros académicos. Es así que en algunas Carreras empezó a dictarse bajo el título de Redacción Académica, la cual en su sílabo presenta la siguiente estructura. En un primer momento tenemos una parte descriptiva en donde se indica el nombre de la asignatura, el código, la Carrera a la que pertenece, el ciclo en que se imparte, el eje de formación, el número de créditos, la modalidad, que en este caso es presencial, el nombre del Coordinador y del docente responsable de impartirla. En segundo lugar encontramos la descripción de la asignatura en la que se indican la naturaleza de la materia y sus objetivos; en tercer lugar se consignan los prerrequisitos y correquisitos para su cursado; en cuarto lugar tenemos el objetivo general y los específicos de la materia a ser alcanzados hasta el final del ciclo; en quinto lugar tenemos un cuadro donde se especifican los logros de aprendizaje, los indicadores y las situaciones de evaluación que se esperan alcanzar en la asignatura. En sexto lugar encontramos un cuadro donde se especifican el número de sesiones, los contenidos fundamentales organizados por unidades y las estrategias de aprendizaje que se desarrollarán en la asignatura a lo largo del ciclo; en séptimo lugar se indican brevemente los recursos y medios de aprendizaje; en octavo lugar se detallan cuáles son los criterios que servirán para la acreditación de la asignatura y que incluyen las tareas, las pruebas y los exámenes; finalmente se procede a detallar la bibliografía, la misma que contiene tres partes: la primera en que se consignan los textos principales de consulta a los cuales los estudiantes deberán tener acceso, la segunda en que se consignan los textos complementarios y la tercera en que se anotan las fuentes de Internet.

En cuanto a los contenidos, se registran los siguientes (ver Anexo, sílabo Redacción Académica, 2015, pág. 368 y 373):

Nro. de sesión	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Actividades, tareas, lecturas, etc.
4	Unidad N: 1 Nociones ortográficas generales: <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas-cantidades-abreviaturas • La acentuación • La puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción de textos
4	Unidad N:2 Elementos básicos de la gramática <ul style="list-style-type: none"> • El sustantivo • El pronombre • El verbo • El adverbio • El adjetivo • La preposición-la conjunción-la interjección 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
2	Unidad N: 3 La sintaxis <ul style="list-style-type: none"> • La oración • Orden sintáctico • Normas de coordinación y subordinación 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
4	Unidad N: 4 EL PÁRRAFO <ul style="list-style-type: none"> • Características • Estructura del párrafo • Tipos de párrafos • Cohesión y Coherencia en el párrafo • Los Conectores: Diversas clases • Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual

4	Unidad N: 5 LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS Y ENSAYOS <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de un trabajo académico • Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura. • ENSAYO EXPOSITIVO Y ARGUMENTATIVO <ul style="list-style-type: none"> Estructura de ensayo expositivo Estructura de ensayo argumentativo • Ejercicios de escritura de ensayos 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
4	UNIDAD: 6 La riqueza del idioma <ul style="list-style-type: none"> • El ciclo de las palabras (prefijos, vocablos-coloquialismos) • Variedad de las palabras (sinonimia-antonimia) • La precisión del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> - las palabras de plástico - los verbos fáciles - uso excesivo de la voz 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual

En esta tabla de contenidos, las tres primeras unidades se orientan a llenar vacíos relacionados con la Lengua en los aspectos morfológicos y sintácticos. Luego, la unidad 4 se centra en el párrafo, sus características y sus tipos. En la unidad 5 se desarrolla la escritura académica orientada hacia la elaboración de ensayos expositivos y argumentativos. Finalmente, en la unidad 6 se tratan temas relacionados con el perfeccionamiento formal de la escritura, es decir con la etapa de pos-escritura o revisión del producto. Como podemos ver, las unidades 4 y 5 coinciden en su esencia con los contenidos presentados en los sílabos de Expresión Oral y Escrita (2009, 2013, 2014 y 2015).

Hacia el año 2014, en la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales se empieza a impartir la asignatura de Escritura de Ensayos Académicos, la cual en su sílabo presenta la siguiente estructura. En primer lugar, tenemos una parte descriptiva en donde se indica el nombre de la asignatura, el código, la Carrera a la que pertenece, el ciclo en

que se imparte, el eje de formación, su número de créditos, la modalidad, que en este caso es presencial, el nombre del Coordinador y del docente responsable de impartirla. En segundo lugar, encontramos la descripción de la asignatura en la que se indican la naturaleza de la materia y sus objetivos; en tercer lugar, tenemos el objetivo general de la materia a ser alcanzado hasta el final del ciclo; en cuarto lugar, encontramos un cuadro donde se especifican el número de sesiones, los contenidos fundamentales organizados por unidades y las estrategias de aprendizaje que se desarrollarán en la asignatura a lo largo del ciclo. En quinto lugar, se indican brevemente los recursos y medios de aprendizaje; en sexto lugar se detallan cuáles son los criterios que servirán para la acreditación de la asignatura y que incluyen las tareas, las pruebas y los exámenes; finalmente se procede a indicar la bibliografía listada en dos partes: en la primera se consignan los textos principales de consulta a los cuales los estudiantes deberán tener acceso, en la segunda se consignan los textos complementarios.

En cuanto a los contenidos, se registran los siguientes:

BLOQUE	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1	Tipos textuales y géneros discursivos	Actividades comprensión y producción de textos. Corpus sobre literatura fantástica
2	Textos explicativos Textos argumentativos y su resumen	Actividades comprensión y producción de textos. Corpus sobre literatura fantástica

3	La confrontación y complementación de fuentes El informe de lectura	Actividades comprensión y producción de textos. Corpus sobre literatura fantástica
4	La reseña académica	Actividades comprensión y producción de textos.
5	El ensayo académico La cita bibliográfica	Actividades comprensión y producción de textos.

En la bibliografía se incluyen los siguientes títulos (citamos de manera textual cómo aparecen consignados):

Boeglin, Martha. *Leer y redactar en la Universidad*. Sevilla, Editorial MAD, S. L., 2008.

Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, 5ta ed.* Barcelona, Paidós, 1996.

Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura 3ra ed.* Barcelona, Anagrama, 1996.

Cassany, Daniel. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós, 2006.

Crete, Phyllis y Mary R. Lea. *Escribir en la Universidad*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2003.

Gómez Torrego, Leonardo. *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*.

Millán, José Antonio. *Perdón, imposible: guía para una puntuación más rica y consciente*. Barcelona, RBA Libros S. A. 2005.

Montolío, Estrella, Coor. *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Editorial Ariel, 2002.

Niño Rojas, Víctor Miguel. *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*, 2da ed. Bogotá, ECOE Ediciones, 2008.

Nogueira, Sylvia coord. *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2007.

Núñez, Luis, *Métodos de Redacción Periodística y Fundamentos del Estilo*, Madrid, Editorial Síntesis, 1993

Parodi, Giovanni. *Saber leer*. Madrid, Instituto Cervantes, 2010.

Rodríguez Castelo, Hernán. *Cómo escribir bien*. Quito, Corporación Editora Nacional, 2003.

Vallejo, Raúl. *Manual de escritura académica* Quito, Corporación Editora Nacional, 2003. (Ver sílabo, Escritura de Ensayos Académicos, 2014, págs. 359-391).

El sílabo de Escritura de Ensayos Académicos del 2015 se halla más formalizado e incluye otros aspectos complementarios que no posee el anterior. Su estructura es la siguiente:

En un primer apartado tenemos una parte descriptiva en donde se indica el nombre de la asignatura, el código, la Carrera a la que pertenece, el ciclo en que se imparte la asignatura, el eje de formación, el número de créditos, la modalidad, que en este caso es presencial, el nombre del Coordinador y del docente responsable de impartir la asignatura; en el segundo apartado encontramos su descripción en la que se indican la naturaleza de la materia y sus objetivos; en tercer lugar se consignan los prerrequisitos y correquisitos para cursar la materia; en cuarto lugar tenemos el objetivo general de la materia a ser alcanzado hasta el final del ciclo. En quinto lugar, tenemos un cuadro donde se especifican los aportes que hace la materia al perfil de egreso; en sexto se presenta un

cuadro donde se precisan los logros de aprendizaje, los indicadores y las situaciones de evaluación que se esperan alcanzar en la asignatura; en séptimo lugar encontramos un cuadro donde se detallan el número de sesiones, los contenidos fundamentales organizados por unidades y las estrategias de aprendizaje que se desarrollarán en la asignatura a lo largo del ciclo. En octavo lugar, se indican brevemente los recursos y medios de aprendizaje; en noveno se expresan cuáles son los criterios que servirán para la acreditación de la asignatura y que incluyen las tareas, las pruebas y los exámenes. Finalmente, se procede a detallar la bibliografía dispuesta en tres partes: en la primera se consignan los textos principales de consulta a los cuales los estudiantes deberán tener acceso, en la segunda los textos complementarios y en la tercera se anotan las fuentes de Internet.

En cuanto a los contenidos, resaltamos los de las unidades dos, cuatro y cinco pues son los que coinciden con los de los sílabos de Expresión Oral y Escrita, aunque con algunas puntualizaciones:

Unidad 2. Estructura de los trabajos académicos

2.1. La introducción, el desarrollo y la conclusión.

2.2. El párrafo: base de la escritura académicas: caracteres, funciones, clases y ejemplos.

2.3. El enunciado: tipos y características.

2.4. La coherencia y la cohesión como requisitos del párrafo.

2.5. Los conectores: Tipos de conectores y su importancia en el tejido textual.

2.6. Los signos de puntuación y las marcas gráficas.

2.7. Práctica: Elaboración de textos

Unidad 4: El ensayo

4.1. Lectura de “El ensayo académico” de Carolina Zunino y Matías Muraca (versión digital).

4.2. El ensayo: naturaleza, clases, estructura.

4.3. Proceso para la construcción de un ensayo: pre-escritura, escritura y pos-escritura.

4.4. La exposición y la argumentación:

4.4.1. Delimitación del asunto.

4.4.2. Escritura de textos expositivos: problematización de un diseño de investigación; el reporte de lectura.

4.4.3. Bases de datos / Referenciación / ¿Manejo de organizadores gráficos? (mapas conceptuales como herramienta de síntesis para textos expositivos).

4.4.4. Elaboración de registro de lectura (citación y referenciación de fuentes disciplinares).

Unidad 5: La argumentación

5.1. Lectura “El uso “responsable” del ensayo en una cátedra universitaria: reflexiones de una profesora de lenguaje”, Elizabeth Narváez Cardona

5.2. La argumentación como práctica social. Dimensión enunciativa de la argumentación.

5.3. Análisis del texto argumentativo (Tema-Tesis-Argumentos-Propósito del autor-Audiencia).

5.4. Hechos y opiniones / Intertextualidad /La reseña / Tipos de argumento.

5.5. Indagación y recopilación de fuentes. Normas APA / MLA / Chicago / Formulación del problema y la hipótesis.

5.6. Práctica.

En la bibliografía ya se diversifican los autores, pero se mantienen algunos que ya hemos observado en sílabos anteriores (citamos textualmente el listado):

Montolio, Estrella (2014). *Manual de escritura académica y profesional: estrategias discursivas*. Barcelona: Ariel.

Cassany, Daniel (2011). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere* [Universidad de Mérida, Venezuela] N.º 20. (2003): 409-420. Disponible en http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf Visita: 21/12/2014. (Ver Anexo, sílabo Escritura de Ensayos Académicos, 2015, págs. 359-391)

Como se puede apreciar en la bibliografía, se incluyen a los mismos autores que en los sílabos de Expresión Oral y Escrita. Esto quiere decir que en la asignatura de Escritura de Ensayos Académicos se siguen las mismas orientaciones teóricas que en la asignatura de Expresión Oral y Escrita. Pero eso no es todo, también se incluyen los mismos contenidos en lo que respecta a la lectura y a la escritura.

Una posible explicación es que se pretendía sustituir la asignatura de Expresión Oral y Escrita por la de Escritura Académica. De hecho, esto ocurrió en la carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, donde se suprimió la asignatura de Expresión Oral y Escrita y se incorporó, en un primer momento, la asignatura de Escritura de Ensayos Académicos, la cual en el Rediseño de la Carrera (2015) se la ubicó como parte de la materia Escritura Académica a dictarse en el tercero y cuarto ciclos.

Al parecer, se consideró que los contenidos serían los mismos por ello el sílabo de Escritura de Ensayos Académicos reproducía los mismos contenidos de la asignatura anterior, dando como resultado un mero cambio de nombre.

En el Rediseño de la Carrera Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, gestionado en el año 2015 (ver Anexo, Rediseño de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, 2015, pág. 476), se cambia el nombre de dicha Carrera a Pedagogía de la Lengua y de la Literatura; y se incorpora, ya abiertamente, la asignatura de Escritura Académica. Esta se indica impartida en cuatro partes a lo largo del primero, segundo, tercero y cuarto ciclos. En el Rediseño de la Carrera (2015), esta asignatura contribuye a alcanzar uno de los objetivos específicos que reza así:

Formar profesionales que dominen los contenidos de las disciplinas de la Lengua y la Literatura, y sean capaces de usar métodos científicos para comprender, analizar, evaluar los principios teóricos y metodológicos de estas áreas, de tal manera que este conocimiento les ayude a desarrollar las habilidades comunicativas, la valoración estética y el uso de los elementos de la lengua en la comprensión y producción de textos (pag.10).

En el perfil de ingreso del Rediseño de la Carrera (2015) se coloca como destrezas fundamentales que debe haber desarrollado el estudiante en el bachillerato para poder acceder a la universidad, las siguientes:

Producción de textos escritos:

- Producir varios tipos de textos literarios: composiciones, y textos no literarios de carácter argumentativo y expositivo.
- Utilizar las propiedades textuales: estructura, coherencia, cohesión y adecuación.

- Escribir resúmenes de textos, ensayos argumentativos, expositivos, y de análisis y crítica literaria.
- Emplear diversos tipos de párrafos; usar vocabulario formal o lenguaje literario según el tipo de texto; respetar los elementos de la lengua y la propiedad intelectual.
- Escribir con fines comunicativos, creativos, argumentativos y propositivos sobre diversas situaciones sociales del entorno (pág. 13).

¿Desde qué lineamientos teóricos se pretende abordar la escritura académica? La respuesta la encontramos en la unidad de Pertinencia del Rediseño de la Carrera (2015) que dice lo siguiente:

Puesto que la lengua se aprende y se enseña básicamente porque constituye la herramienta fundamental de la interacción social (la comunicación humana), los supuestos teóricos que guían su enseñanza se nutren del enfoque funcional y comunicativo. Para la perspectiva funcional, ya que la lengua tiene como propósito primordial la comunicación, lo que interesa es verificar la manera en que se comunican los usuarios; la lengua se entiende como recurso de generación de significados: Esto implica, por un lado, considerar al texto como la unidad significativa del lenguaje y, por otro lado, analizar no solo las formas o estructuras gramaticales o lingüísticas, sino también toda la situación comunicativa: el evento, los participantes, el contexto discursivo. Y dado que la situación comunicativa motiva, explica y determina las estructuras gramaticales, su propósito no es presentar modelos de comunicación, sino encontrar explicaciones. (pág. 43).

El *enfoque comunicativo* es el que orienta la producción de textos y se espera que los escritos de los estudiantes tengan tanto *cohesión* como *coherencia* como base para lograr una adecuada comunicación:

El modelo comunicativo profundiza teórica y metodológicamente en el análisis de interacciones, orales o escritas, cotidianas o especializadas, como condición previa e indispensable para el logro de sus objetivos esenciales. La especificidad de esta tarea tiene el objetivo de mejorar la capacidad discursiva y comunicativa del alumno y para ello reorienta, si es necesario, el tratamiento y la comprensión de las formas-funciones

lingüísticas que confieren cohesión al discurso. Igualmente, la enseñanza-aprendizaje de la comunicación asume que la notable variabilidad y dinamismo en que se mueve el lenguaje, y comprende que el significado es algo fluctuante y dinámico, más definido por el uso de la palabra que por su referencia a una determinada clase de entidades, una posición constructivista. (pág. 51).

En la unidad de las orientaciones del conocimiento y los saberes del Rediseño de la Carrera (2015) podemos identificar lineamientos más específicos como *la lingüística del texto, la pragmática y la gramática funcional*. Respecto a la lingüística textual se dice:

La Lingüística textual toma como unidad de análisis al texto, a diferencia de otros modelos lingüísticos que se centran en el análisis exclusivo de la oración. Las gramáticas frásicas nunca rebasaron el nivel oracional como eje de su metodología de acercamiento a la lengua y a los hechos del lenguaje. Esta lingüística maneja las nociones de macro y microestructura textuales, las nociones de enunciado y conjunto sintáctico y ha desarrollado una interesante teoría de la acción. La textolingüística propone el texto como unidad porque el texto es el resultado de la actividad lingüística, tiene intención comunicativa y se explica independientemente, en el contexto en el cual se produce. De lo anterior se deduce que el texto ha de trabajarse interdisciplinariamente. La sociolingüística, la pragmática, la lógica de predicados, la filosofía y la psicología cognoscitiva, han venido a constituirse en elementos claves, sin los cuales, la comprensión, producción y recepción de los textos se verían limitados. (pág. 74).

Respecto a la pragmática se dice muy poco, pese a que en el Rediseño de la Carrera ésta pasará a ocupar un lugar importante al convertirse en asignatura fundamental y que sustituirá a la asignatura Lengua I, Lengua II y Lengua III, la misma que se venía impartiendo a lo largo de varias décadas y de varias mallas curriculares, incluso la malla del 2013, que será la última en que se la incluya:

La Pragmática, cuya unidad de acción son los actos de habla individuales que cobran sentido y función en las realizaciones particulares en los contextos comunicativos en los que aparecen; no son solo manifestaciones de una actividad lingüística sino que pueden ser significativamente diferentes, según las situaciones comunicativas en las que se realicen. Los planteamientos anteriores deben conectarse con las dimensiones de la gramática sistemática-funcional cuyos planteamientos han permitido constituir didácticas funcionales, maneras renovadas para acercarse al hecho de los lenguajes y generar procesos pedagógicos efectivos. (pág. 75).

En cuanto a la gramática funcional tenemos las siguientes explicaciones:

Este enfoque de la lingüística significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido y enseñado en el aula) a una gramática transoracional, que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia y cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas; se pretende, en otras palabras, ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales. Colocar el texto como centro de los estudios no significa simplemente pasar a una unidad mayor, porque la diferencia entre oración y texto no es de orden cuantitativo (no se trata simplemente de una mayor extensión de la unidad), sino de orden cualitativo. Los textos o discursos se producen dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen; de hecho, para construir mensajes adecuados el hablante ha de tener poner en marcha también conocimientos situacionales, sociolingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y textuales. De ese modo, la lingüística abarca la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones gramaticales. (pág. 75).

Es por esta razón que la gradación de la asignatura de Escritura Académica llevaría a optimizar el *enfoque funcional*. Así, la primera parte estará orientada a introducir al estudiante en la lectura y la escritura; la segunda, se centrará en la escritura de informes, reseña y resumen; la tercera, se centrará en la escritura de ensayos expositivos; y la cuarta, se focaliza en la escritura de ensayos argumentativos. Es decir, los contenidos que se impartían en la asignatura de Expresión Oral y Escrita en tres unidades y durante un solo ciclo, ahora se impartirán a lo largo de tres ciclos. En el primer ciclo, entonces, la asignatura Escritura Académica, según el descriptor que consta en el proyecto del Rediseño de la Carrera (2015), indica lo siguiente:

La asignatura ofrece lineamientos esenciales de la comunicación académica con el objetivo de desarrollar en el estudiante las competencias comunicativas específicas de ese discurso. En concreto, el desarrollo de la asignatura le permitirá al estudiante lograr una lectura comprensiva y crítica y la capacidad para redactar en forma coherente, cohesiva y adecuada textos académicos. El enfoque metodológico es eminentemente teórico-práctico. Parte de la lectura como instrumento de reflexión y aprendizaje y como estímulo y modelo para la expresión escrita. Se desarrollarán ejercicios para examinar y reconocer las características y especificidades de los textos académicos al tiempo que se fomenta la

capacidad de análisis de los textos y el desarrollo de competencias necesarias para la escritura. Teóricamente, se presentarán algunas herramientas básicas procedentes del análisis del discurso y de la gramática del texto y se insistirá en los aspectos discursivos, textuales y normativos relacionados con el uso de la lengua escritura en los géneros académicos. (pág. 107).

En cuanto a los resultados de aprendizaje de esta asignatura, el Rediseño de la Carrera (2015) consigna los siguientes:

- Identifica las características de los enunciados y párrafos con el fin de estructurar textos.
- Aplica las normas lingüísticas para producir géneros académicos escritos como respuesta a situaciones comunicativas concretas.
- Aplica técnicas para mejorar la comprensión de los textos y para formular juicios críticos sobre lo leído.
- Identifica las características y procesos para la producción de textos orales, así como los códigos no verbales vinculados con ellos, para participar efectivamente en distintas situaciones comunicativas de la academia.
- Asume y practica valores propios del medio académico (pág. 107).

De la misma manera, en el segundo ciclo, esta asignatura, según el descriptor que consta en el proyecto del Rediseño de la Carrera (2015), se indica:

La asignatura enfatiza el conocimiento del discurso académico, cuyas convenciones surgen del ámbito universitario y se imponen como criterios de adecuación y corrección textual. En la medida en que la escritura involucra operaciones cognitivas específicas, dispositivos pedagógicos, herramientas discursivas, textuales y normativas para la redacción de distintos tipos de textos académicos universitarios como: el resumen, la reseña, el informe, entre otros. Este proceso de “aprender a escribir” requerirá de una reflexión sobre el proceso de escritura dentro del campo académico. (pág. 110).

En cuanto a los resultados de aprendizaje de esta asignatura, el Rediseño de la Carrera (2015) consigna los siguientes:

- Conoce las características estructurales y funcionales de los géneros: reseña, resumen e informe.
- Aplica estrategias de síntesis: supresión, integración, generalización en la elaboración de reseñas y resúmenes.
- Aplica las tres etapas en la escritura textual: planificación, textualización, revisión.
- Elabora reseñas, resúmenes e informe desde la identificación del género textual en el que se inscribe cada uno de ellos (pág. 110).

En el tercer ciclo la asignatura de Escritura Académica, según el descriptor que consta en el proyecto del Rediseño de la Carrera (2015), se expresa:

Esta asignatura se concentrará en la escritura del ensayo expositivo-explicativo, género textual básico en la escritura académica. Contempla las tres etapas del proceso de escritura: planeamiento, redacción y revisión. Entre sus contenidos desarrollará los principios de coherencia y cohesión textual, las formas de introducir el tema, los párrafos de desarrollo y la conclusión. También se abordarán los estilos de citación y de registro de la bibliografía.

El enfoque metodológico es eminentemente teórico-práctico. Parte de la escritura como instrumento de reflexión y aprendizaje y como estímulo y modelo para la expresión escrita. (pág. 113).

En cuanto a los resultados de aprendizaje de esta asignatura, el Rediseño de la Carrera (2015) consigna los siguientes:

- Conoce las categorías lingüísticas y discursivas que fundamentan la construcción de sentido en la elaboración de textos orales y escritos.
- Produce textos expositivos de carácter académico con adecuación, claridad, cohesión y coherencia.
- Aplica las etapas de la escritura en ensayos expositivos: planificación, redacción y revisión (pág. 113).

Finalmente, en el cuarto ciclo, la materia Escritura Académica, según el descriptor que consta en el proyecto del Rediseño de la Carrera (2015), presenta la siguiente especificación:

Esta asignatura se concentrará en la escritura del ensayo argumentativo. Contempla las tres etapas del proceso de escritura: planeamiento, redacción y revisión. Entre sus contenidos desarrollará los principios de coherencia y cohesión textual, la estructura del ensayo argumentativo: la formulación de la tesis a partir de la adopción de una posición frente al tema, los argumentos y contraargumentos; tipos de argumentos y procedimientos retóricos. También se abordarán los estilos de citación y de registro de la bibliografía (pág. 116).

En cuanto a los resultados de aprendizaje de esta asignatura, el Rediseño de la Carrera (2015) detalla:

- Identifica y analiza las partes constitutivas de un ensayo argumentativo.
- Diferencia entre los distintos tipos de texto académico a partir de las condiciones que establece su producción.
- Formula de manera clara la tesis y los argumentos en ensayos académicos.
- Produce ensayos argumentativos con adecuación lingüística y uso correcto del estilo de citación (pág. 116).

Tanto los descriptores de los contenidos mínimos como los resultados de aprendizaje de la asignatura de Escritura Académica sirven como base para la elaboración de los respectivos sílabos. Sin embargo, debido a que la implementación del Rediseño de la Carrera no se hacía todavía efectiva porque estaba en proceso de aprobación, los sílabos correspondientes no estaban elaborados. Es por este motivo que, pese a todos los ajustes realizados, en los primeros sílabos se mantendrán determinados contenidos de los sílabos de Expresión Oral y Escrita.

Debido a que la sustitución de la asignatura de Expresión Oral y Escrita se pensaba llevar también fuera de la Carrera, es decir a las otras Facultades donde todavía se impartía la asignatura; a partir del año 2016 algunos docentes modificaron sus materiales, en los que se colocó como punto central el libro *Leer y escribir en la universidad* de Paula Carlino (2005).

Por otro lado, en algunas Facultades, se introdujo la asignatura de Escritura Académica en los ciclos superiores, concretamente en la etapa en la que los estudiantes tienen que redactar su trabajo de titulación. Por ese motivo, los sílabos de esta asignatura presentan contenidos orientados hacia la redacción académica del trabajo de titulación, como podemos evidenciar en los contenidos de uno de los sílabos del 2017 de esta asignatura:

Capítulos (Horas/Subcapítulos)		Estrategias de aprendizaje
El párrafo - resúmenes		
2.0 horas	1. Análisis semántico del párrafo .	• Lectura comprensiva, escogimiento de información relevante, trabajo grupal.
1.0 horas	2. Esquema Numérico de Contenidos.	

1.0 horas	3. Escritura de resúmenes académicos.	
Textualidad.		
1.0 horas	1. Coherencia.	• Escritura: descripción – narración.
1.0 horas	2. Cohesión.	
Estrategias de escritura.		
2.0 horas	1. Secuencias Didácticas de Escritura	• Trabajo en pares académicos. Lectura y escritura.
2.0 horas	2. Grupos de Escritura	
APA		
2.0 horas	1. Lógica.	• Lectura y corrección de textos mal citados. Escritura de textos con citas bien
6.0 horas	2. Ejercicios de Citación APA.	
2.0 horas	3. Ejercicios de Referencias, APA.	
Informe final.		
1.0 horas	1. Tipos de Informes-Paper, APA.	• Exposiciones sobre diferentes tipos de Informes.
2.0 horas	2. Estructura de Informes-Paper, APA.	
8.0 horas	3. Escritura de Informe-Paper, APA.	
Total de horas planificadas en los contenidos: 31.0 horas		

En la bibliografía se coloca como texto fundamental *Escribir, leer y aprender en la universidad*, 2013, de Paula Carlino (primera edición del 2005).

La misma tendencia se puede apreciar en los contenidos del sílabo de Escritura Académica 2017 para el décimo nivel de la Carrera de Psicología clínica de la Facultad de Psicología:

Capítulos (Horas/Subcapítulos)	Estrategias de aprendizaje
Introducción a la Escritura Científica.	
<ul style="list-style-type: none">- 1. Escritura y publicación de trabajos científicos.- 2. Ética de la publicación científica.	
Preparación del texto	
<ul style="list-style-type: none">- 1. Para quién escribo- 2. Cómo preparar el título- 3. Cómo enumerar los autores- 4. Cómo preparar el resumen y tipos (estructurado y no estructurado)	
El estilo científico.	
<ul style="list-style-type: none">- 1. Uso y abuso del lenguaje (Palabras parásitas, frases, quequeos).- 2. Conectores (Palabras, frases y enlaces oracionales) y cuestiones- 3. Buscadores profesionales en bases de datos online	
La escritura de un reporte de investigación	

<ul style="list-style-type: none"> 1. Criterios para una escritura efectiva: - 2. La introducción: taller de su revisión - 3. La sección de métodos: taller de -revisión 4. La sección de resultados: taller de -revisión 5. -La sección de interpretación y -discusión: taller de revisión. 6. La sección de conclusiones y -recomendaciones: taller de revisión 7. Las referencias bibliográficas - 8. Diferentes sistemas o estilos de -asentamiento (profundizar APA) 9. Taller de revisión de referencias -Bibliográfica 	
Preparación de tablas y figuras	
<ul style="list-style-type: none"> 1. Tablas y figuras - 2. Ilustraciones y fotografías 	
Comunicación del producto científico	
<ul style="list-style-type: none"> 1. Presentaciones orales y posters 	
Editar el reporte del trabajo de titulación	
1. Editar el reporte del trabajo de titulación -	
Total de horas	

Como se puede apreciar en esta tabla de contenidos, el objetivo principal es que los estudiantes aprendan a *redactar un texto científico* y, específicamente, aprendan a *redactar el informe final de su trabajo de titulación*.

En la bibliografía se registran los siguientes autores (citamos de manera textual cómo aparecen consignados los títulos):

Carlino, Paula. (2013). Escribir, leer y aprender en la universidad. Fondo de Cultura Económica.

Pipkin, Mabel y Reynoso, Marcela. (2010) Prácticas de lectura y escritura académicas. Comunicarte.

Cubo de Severino, Liliana, (2014). Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico. Editorial Comunicarte.

Day RA, y Gastel, B. (2008). Cómo escribir y publicar trabajos científicos. Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud. (Ver sílabo, Escritura Académica, 2017, Carrera de Psicología clínica, págs. 382 y 386).

Como se puede evidenciar en esta pequeña lista de autores, la orientación está dirigida hacia la escritura académica, hacia la producción de textos científicos en cada una de las disciplinas. Y, como ya explicamos en el capítulo 1 de la presente tesis, se trata de asumir los estándares de los lineamientos de la cátedra UNESCO en materia de lectura y escritura para la educación universitaria. Esta tendencia surge a partir de la creación del Centro de Escritura Académica que, desde su aparición, toma la bandera del enfoque de la alfabetización académica y tiene como objetivo central promover la escritura académica, según sus concepciones, en todas las Facultades de la Universidad de Cuenca.

El Centro de Escritura Académica es creado hacia el 2015 con el propósito, a saber, de colocar a la Escritura Académica como asignatura obligatoria para todas las Facultades de la Universidad de Cuenca, en una suerte de sustitución de la asignatura de Expresión

Oral y Escrita, la cual antes se impartía en casi todas las Facultades de la Universidad con el propósito de desarrollar en los estudiantes de los primeros años *destrezas fundamentales en el ámbito de la lectura, la escritura y la exposición oral*. Esta tarea, que como ya hemos expuesto antes se realizaba orientada desde el enfoque comunicativo con sus apoyaturas en modelos de la lingüística textual de producción ibérica, principalmente como se demuestra tanto en los contenidos como en los autores listados en los sílabos; pero que también, fuimos reconociendo en los MEO y O (aunque no estén citados) vendría a ser desempeñada ahora por la Escritura Académica (como materia y enfoque a la vez). No obstante, ya no bajo la responsabilidad de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales como se viene haciendo hasta la fecha, sino a cargo del Centro de Escritura Académica.

En resumen, y como venimos argumentando, otro de los objetivos del Centro de Escritura Académica es el de instaurar a la alfabetización académica como el enfoque sobre la lectura y la escritura en toda la Universidad de Cuenca. A estas alturas surge la pregunta: ¿qué es la *alfabetización académica*? Antes de responder a esta pregunta es importante precisar que históricamente el concepto de *alfabetización* no se presenta como naturalmente dado. Y que, por ello, no está ajeno a disputas entre distintas posturas que al menos desde los años ochenta (y especialmente en nuestra región) buscan hacerlo para sí bajo sus propias consideraciones (Soares, 2020) que, también, persiguen llevar a las políticas en temas de lectura y escritura de nuestros países. En definitiva, la sistematización comparativa de los sílabos que venimos haciendo hasta ahora reflejan estos procesos de lucha que ya hemos enmarcado en el análisis teórico con Rockwell (2007, pág. 455) respecto de las redes de especialistas que, volvemos a sus propias palabras, rebasan “la legalidad” de las instituciones educativas mediante una dinámica de

“banda” en pos de ocupar espacios curriculares en los que logren anidar sus líneas, enfoques. En el caso objeto de nuestro estudio es claro que la invención del Departamento de Escritura Académica se propone como la estrategia de lo anterior apelando a la supuesta legitimidad de la existencia de una escritura académica que se concibe universal para todas las carreras de la universidad y que, por ello, de manera transversal se ocupa de sus dominios en todas ellas. La alfabetización académica como enfoque es el garante de lo anterior y, por lo tanto, sus argumentos sobre el hecho de que se debería aprender a leer y a escribir en las distintas disciplinas queda más bien en el plano de una enunciación políticamente correcta. Pues, en los hechos, y como ya hemos sistematizado en los sílabos antes descritos lo que se observa en realidad es un proceso de estandarización hacia sus propios lineamientos que no refeja ningún tipo de reconocimiento respecto de contenidos y definiciones, objetivos, logros, etc., diversos puedan ser necesarios para cada disciplina correspondiente a cada carrera en lo concerniente a la lectura y la escritura.

Volviendo al problema del término *alfabetización* es usado por primera vez hacia el siglo XIX y era definida como *práctica elemental de la lectura y la escritura de las grandes mayorías*. Pero en el transcurso de la historia se han producido cambios en los alcances de la alfabetización y sus equivalencias escolares. Es por ello que en la sociedad post-industrial muchos de los que estaban alfabetizados se convierten mediante estas nuevas conceptualizaciones en *analfabetos funcionales*. En los tiempos modernos se la emplea también en sentido de ampliación de sus incumbencias en expresiones como “alfabetización tecnológica”, “alfabetización musical” “alfabetización ecológica” “alfabetización informática” (Braslavsky, 2003).

En la última década del siglo XX, los investigadores repararon en la importancia de promover la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos claves para la formación en todos los niveles educativos. Por ello, desde finales del siglo pasado hasta la fecha se puede hallar una producción bibliográfica abundante en torno a la alfabetización académica debido a que en muchas universidades existen especialistas que la abordan en cuanto la definen como problema en sí mismo en su afán de *buscar soluciones para las deficiencias en la manera de leer y escribir de los estudiantes en la universidad* (Cisneros, 2014). Ya lo hemos reseñado en el capítulo 1 de la presente tesis.

La alfabetización académica, entonces, es entendida *como actividades y estrategias de lectura y escritura específicas de las prácticas discursivas con las que cada disciplina construye el conocimiento* (Caldera, 2007) y *como conjunto de nociones y estrategias para desempeñarse tanto en la cultura discursiva de las disciplinas como en la producción de textos en la universidad*; parte de la idea de que *los modos de leer y escribir no son iguales en todos ámbitos* (Carlino, 2003).

De esta manera, se indica que la alfabetización *no es una habilidad que se logra de una vez y para siempre como tampoco la adquisición de la lengua y de la escritura pueden darse como completadas en un momento determinado* (Carlino, 2003). No obstante, estas afirmaciones ya se encontraban en estudios clásicos sobre la alfabetización basados empíricamente en la educación primaria en cuanto concebida como *un largo proceso que abarca todo el desarrollo humano* (Braslavsky, 2003).

En el caso particular de Carlino, la autora insiste con que los profesores no reparamos en que nuestras disciplinas poseen *ciertos usos del lenguaje* que involucran determinadas

maneras de comprensión y organización de los temas estudiados (Carlino, 2003) y que implican, además: a) nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas; b) actividades de comprensión y producción de textos que permitan aprender; c) rol del lenguaje en la producción y presentación del conocimiento; y d) maneras de leer y escribir específicas según la disciplina (Caldera, 2007). Es por ello que se sostiene que la lectura y la escritura no son técnicas separadas del aprendizaje de cada disciplina sino todo lo contrario, pues las exigencias discursivas en la universidad son inseparables de cada campo de estudio (Carlino, 2003).

Para justificar la necesidad de implementar una alfabetización académica, Carlino particularmente recurre a las experiencias de algunas universidades que ya lo han hecho.

Dice la autora:

Las universidades y facultades han reconocido explícitamente en sus estatutos que cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas (Carlino, 2003, pág. 413).

Así mismo, y como ya lo venimos señalando, con la creación de organizaciones, grupos y redes como la Cátedra UNESCO para el *Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la lectura y la escritura*, las investigaciones en este ámbito se han fortalecido de tal manera que en la actualidad la lectura y la escritura en la universidad constituye un tema fundamental en congresos internacionales (Cisneros, 2014). Pues, se afirma desde estas redes que uno de los objetivos de la alfabetización académica es lograr que cada docente se encargue de enseñar las prácticas discursivas correspondientes a su disciplina y así pueda ayudar a sus estudiantes a ingresar en su cultura y en sus géneros textuales específicos (Carlino, 2003).

El ingreso a las *comunidades discursivas especializadas* es algo que ocurre, en un primer momento, durante la elaboración del trabajo de titulación, y, en un segundo momento, en los posgrados. No se trata, como ya hemos dicho en el capítulo 2 de la presente investigación, que los estudiantes ingresantes a las carreras aprendan en sus primeros tramos a escribir *papers*, como si fuesen docentes investigadores de las universidades. Es por esta razón que no resulta indispensable hacerlo en los primeros años de la universidad, momento en que los estudiantes en todo caso comienzan a llevar a cabo prácticas de lectura y escritura que los inician en los conocimientos de las diferentes disciplinas que tienen que cursar en sus mallas. Por ello, parte de nuestro marco teórico y desde donde entablamos esta discusión se posicionan de manera estricta en la perspectiva de las prácticas de lectura y escritura en su sentido social y cultural, enmarcadas en las instituciones educativas y en sus propias políticas de lectura y escritura que se expresan en cada disciplina (Botto, 2015). Porque, ese concepto de “prácticas discursivas” reiterado en los trabajos sobre alfabetización académica en los hechos, responde a nociones de textos estandarizados, *papers* y que en realidad son consecuentes con la definición de escritura académica. Como señalan Papalardo y Cuesta (2015) la alfabetización académica al igual que enfoque comunicativo que dice busca superar, incluso el de las competencias, no propicia algo distinto a la enseñanza de textos según pautas formales. La diferencia es que agrega desde su matriz como línea deudora de la psicogénesis la idea de que ello ocurrirá mediante el contacto y la frecuentación y de allí los niveles de estandarización que presentan los sílabos de la asignatura Escritura Académica aunque en su propio lenguaje.

Esta tendencia ya se podía evidenciar en el sílabo de Escritura de Ensayos Académicos del 2015, elaborado por los especialistas que ya promovían la alfabetización académica

en la Universidad de Cuenca, quienes colocan en la primera unidad los siguientes contenidos:

Unidad 1: Alfabetización y escritura académica.

- 1.1. Introducción a la escritura académica, objetivos comunes, compromisos y preparación del trabajo final (ensayo).
- 1.2. Lectura y comentario de textos sobre escritura académica.
- 1.3. Determinar las características del texto académico y científico.
- 1.4. Estrategias para el abordaje de los textos. Etapas de la lectura: exploratoria, con subrayado, con esquema o diagrama.
- 1.5. Los textos académicos y científicos en la red: Visita y revisión de las bases digitales de la Universidad, catálogos internacionales.

Práctica: Búsqueda de información sobre el tema de trabajo seleccionado.

En la bibliografía correspondiente a este sílabo, se colocan como textos principales de consulta y de trabajo, aquellos de los autores representativos de la alfabetización académica tales como:

Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere* [Universidad de Mérida, Venezuela] N.º 20. (2003): 409-420.

Disponible en

http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf

Caldera, Reina y Bermúdez, Alexis (2007). “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos”. *Educere*. Mérida, 2007, pp. 247-255. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603710.pdf> (Ver Anexo, sílabo Escritura de Ensayos Académicos, 2015, págs. 359-391).

Carlino, en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* (2013, pág. 22) señala que la idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es cuestionable y que numerosos investigadores dan fe que la lectura y la escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en virtud de abordar las prácticas de producción discursiva y lectura de textos propios de cada materia.

Carlino argumenta, en este mismo sentido, que un curso de lectura y escritura, separado de los métodos y problemas conceptuales de determinada disciplina, si bien sirve para desarrollar una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, en cambio no evita las dificultades discursivas cuando los estudiantes se enfrentan al reto de pensar por escrito las nociones que se estudian en las materias. (2013, pág. 22).

Esta concepción entra en contradicción o, mejor dicho, polemiza con la naturaleza de la asignatura de Expresión Oral y Escrita porque en ella se pretende desarrollar el proceso pautado de la escritura que servirá para todas y cada una de las disciplinas que se imparten en las Facultades y Carreras de la Universidad, de tal manera que los estudiantes sean capaces de escribir ensayos, reseñas e informes en sus respectivas asignaturas. Tal como ya lo hemos afirmado, enmarcándose en el enfoque comunicativo. Sin embargo, Carlino también sentencia que se debe *redactar con conciencia retórica*, es decir, pensando en *el efecto del texto sobre el lector*, además de una *rigurosa planificación y revisión de lo*

escrito que incluya una reformulación del propio conocimiento (Carlino, 2013, pág. 29). Verdaderamente, salvo el reemplazo de las terminologías no se halla un cambio sustancial en la concepción de lo que se persigue en materia de lectura y escritura en los ingresantes a la universidad. En todo caso, lo que es de honestidad intelectual reconocer es que ambos enfoques con sus definiciones de lectura y escritura no se han logrado plasmar en lecturas y escrituras por parte de los alumnos, ni desde la cátedra de Expresión Oral y Escrita ni desde la de Escritura Académica. Y lo que sí es claro, recuperando nuevamente nuestro marco teórico, es que al sistematizar y describir tanto materiales didácticos como sílabos en la cronología elegida para la presente investigación, asistimos más bien a un género de enseñanza compuesto (Rockwell, 2007). Es decir que las disputas entre los enfoques que articulan cada asignatura presentan diferencias solo en un plano retórico corporativo, pero en sustancia se encastran, incluso armonizan, en la idea de que se enseña a leer y a escribir textos estandarizados partiendo de un *saber hacer*. (Cuesta, 2019).

El motivo principal, o uno de los puntos de partida que aúna a ambos enfoques, es que el proceso de pre-escritura-escritura y pos-escritura que se realiza en la asignatura de Expresión Oral y Escrita y en la de Escritura Académica, en suma, opera como una especie de entrenamiento para aprender a escribir en pos de eliminar la improvisación o cualquier tipo de variación. Con lo cual volvemos a una concepción compartida de lectura y escritura estandarizadas en su sentido más instrumentalista (Sawaya, 2016). Es decir, ocurre lo que la misma Carlino (2013) señala a manera de cuestionamiento: los universitarios escriben para ser evaluados y no logran emplear la escritura como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre determinado asunto (pág. 29). No obstante, es imperioso interrogarse sobre las razones por las cuales aquello que la autora sindicó como falencia, palabras más, palabras menos, ocurre con la

implementación de su misma perspectiva que además presenta importantes omisiones en relación a cómo se realiza en el sentido metodológico de la enseñanza. (Papalardo y Cuesta, 2015).

No importa si se trabaja desde la disciplina determinada o desde una asignatura de primer año, la diferencia entre “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” que señala Carlino (2013) sirve para los dos casos; es decir, si los estudiantes *tienen que aprender* a superar la mera exposición de lo que sabe sobre un tema y dar el salto hacia el análisis o comprensión de lo que quieren lograr con su texto, cuáles serían los indicadores para acreditar como docentes de tal o cual asignatura de que ello ocurre.

Capítulo 4. La co-construcción cotidiana en las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica

Creemos que en el capítulo anterior queda en claro cómo la historicidad estudiada que abarca los primeros MEO y E y sílabos de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica, junto con sus antecedentes, revelan procesos de larga duración y continuidad relativa en las definiciones de lectura y escritura que van instaurando mediante concepciones, en el fondo, cada vez más instrumentalistas y con una idea de fuerte estandarización en sus formas de instituirse en la Universidad de Cuenca.

También es claro que se presenta una convicción en la cultura institucional que revelan estos documentos respecto de que estos espacios, incluidos en las mallas curriculares de todas las carreras y de hecho cada vez más ganados por el enfoque de la alfabetización académica, garantizan de por sí solo a través de los manuales y sílabos una implementación de sus contenidos uniforme. En ese sentido, también expresan la certeza de que todo docente los enseñará de igual modo y que todo estudiante acreditará de la misma manera si ha aprendido o no a leer y a escribir según las definiciones de los enfoques que conllevan.

Así, hemos señalado que esta dimensión de lo documentado de nuestro objeto de investigación abordada desde los planos de los procesos de larga duración y de continuidad relativa (argumentamos en relación con el último que el ingreso del enfoque de la alfabetización académica no ha implicado cambios sustanciales en las concepciones instrumentalistas de la lectura y la escritura) muestran una voluntad política hacia el interior de la cultura institucional anclada en la persistencia y consolidación del logro de

la estandarización de todo y cualquier espacio curricular destinado a la lectura y la escritura.

No obstante, como estudiamos en el presente capítulo, lo no documentado que focalizamos como procesos de co-construcción cotidiana y ahora agregamos también volviendo a Rockwell (2018) que se vinculan específicamente con las disciplinas y sus cuerpos docentes, pero también con los estudiantes, señalan puntos de fuga respecto de esa estandarización, resistencias y negociaciones incluso más allá de los recursos que la institución pone en juego para asegurarse la estandarización, en suma, el control sobre lo que debe dictarse e impartirse en Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica.

A continuación, entonces, exponemos y desarrollamos tres corpus de registros de lo no documentado en relación con la co-construcción cotidiana de dichas asignaturas en la historicidad del periodo seleccionado, a saber, nuevamente de Rockwell (2009, 2018) se trata de Actas, exámenes y trabajos escritos de los estudiantes.

4.1. Las Actas de Junta Académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales

Dado lo expuesto en el apartado anterior, nos parece importante traer al análisis las Actas de Junta Académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales en las que se expresan los acuerdos entre docentes y estudiantes, los acuerdos entre profesores de las asignaturas en cuanto el tipo de dificultades compelidos en que toda la universidad, como una especie de entidad impersonal, lleve a cabo en todas sus Carreras los espacios de la malla curricular destinados al trabajo con la lectura y la escritura de los

estudiantes. Y, como ya hemos visto respecto del Rediseño de esta misma carrera, con vistas a los informes de titulación, es decir no solamente al ingreso. Para ello, hemos rastreado información correspondiente a las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica que pasamos a detallar a continuación, citada de manera textual, y que se corresponde con el momento de la cronología aquí estudiada previo a la irrupción de primero del Centro de Escritura Académica y luego del Departamento de Escritura Académica. Cabe aclarar que nosotros mismos hemos participado de las Juntas cuyas Actas exponemos a continuación, no obstante, nos ceñiremos a lo que en ellas se ha expresado en tanto hemos oficiado de testigos de las decisiones asumidas a manera de deber ser de la institución, esto es como parte del cuerpo docente de la asignatura.

En las Actas del 12 de septiembre y 19 de septiembre de 2011 se registra lo siguiente:

El profesor Felipe indica que se está vendiendo las copias del texto anterior de Exp. Oral y escrita. Margarita Dávila también ha visitado las copiadoras por la misma razón, con el fin de controlar esta situación.

Se manifestó la preocupación de los cambios en el texto, ante esto Guillermo dio a conocer que éstos fueron acordados en dos talleres dirigidos por Gloria Riera y aprobados por los asistentes.

Sobre la asignatura de Expresión oral y escrita, la Directora de la Junta indica que los libros estarán a disposición de los profesores y estudiantes desde el día de mañana martes, en la copiadora Kinkos. (Ver Anexo, Acta de Junta 12 y 19/09/2011, pág. 396).

Es muy interesante observar en qué circunstancias se oficializan los cambios en el MEO y E (2011) y se dan a conocer. Dos de los profesores de la asignatura Expresión Oral y Escrita advierten que en la fotocopidora se sigue vendiendo una versión anterior, de hecho, el profesor Felipe lo advierte y la profesora Margarita lo corrobora. Y el profesor Guillermo es quien informa a la Directora de Junta que esos cambios fueron realizados por un grupo de docentes en unos talleres dirigidos por Gloria Riera, de quien no se

informa en el Acta su rol como autoridad para tal decisión, con la anuencia de sus asistentes. De estos hechos informados en el Acta se deduce que la Carrera ha realizado ajustes en el MEO y E y que, la discusión no pasa por cuáles han sido esos cambios, sino por la urgencia que requiere ponerlo a la venta lo más pronto posible debido a que se está ofreciendo a los estudiantes la versión anterior en otras copiadoras, pero también se infiere que no todos conocen los mencionados ajustes y que no se sabe si todos los docentes están de acuerdo con ellos.

Por otro lado, en el Acta de Junta Académica del 26 de diciembre 2011 se dice lo siguiente:

A continuación se dan opiniones de varios miembros de la Junta con respecto a la necesidad de reajustar el programa de Expresión Oral y Escrita; sobre todo se recalca en la continuidad que debe mantener a lo largo de las carreras universitarias, y de un nuevo proceso para la admisión, ubicación y nivelación de los estudiantes que aspiran a primer ciclo. (Ver Anexo, Acta de Junta 26/12/2011, pág. 399).

De esta manera, aparece la convicción de que la asignatura requiere de un proceso de unificación en las otras carreras de la universidad. Esto significa que la asignatura se imparte de manera diferente en cada una de ellas, posiblemente según la voluntad de cada profesor, de allí el problema debatido y señalado como el deber ser de la “continuidad”. Lo que nos permite afirmar, junto con lo expresado en el Acta anterior, que no existía hasta la fecha alguien que se encargara de la coordinación de la asignatura.

Ya en el Acta de Junta Académica del 9 de enero de 2012 se registra que la asignatura Expresión Oral y Escrita ha sido retirada de algunas carreras con lo cual se deja expresado

la necesidad de restituirla: *La Dra. Ma. Rosa indica que debe recuperarse la materia de expresión oral y escrita dentro de la cátedra de Agronomía para asignarlas a los profesores de la especialidad.* (Ver Anexo, Acta de Junta 9/01/2012, pág. 402).

Inmediatamente, en el mes siguiente, en el Acta de Junta Académica del 27 de febrero 2012 se dice lo siguiente:

En Cuenca, a los veinte y siete días del mes de febrero 2012 se reúne la Junta Académica de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales por convocatoria de la Dra. María Eugenia Moscoso, Coordinadora de la cátedra de Expresión Oral y Escrita, para tratar lo siguiente: a. Revisión adecuación de la materia de Expresión Oral y Escrita. b. Elaboración de ficha técnica c. Elaboración del sílabo.

En relación al literal b, se encarga a Rosa y Nancy para que formulen la ficha técnica de la materia, con los datos obtenidos de este trabajo conjunto, que lo entregaron el día 5 de marzo de 2005 en la sesión de junta académica correspondiente.

En relación al literal c, “Elaboración del sílabo” se posterga su formulación hasta que la Comisión Técnica Curricular de la Universidad de Cuenca, define el formato definitivo que estos instrumentos de trabajo académico deban tener. (Ver Anexo, Acta de Junta, 27/02/2012, pág. 403).

Se trata del Acta que da registro de que ahora existe una coordinadora de la asignatura, que la re-estructuración de la asignatura de Expresión Oral y Escrita se ha iniciado y para ello se han nombrado comisiones, una para la revisión y adecuación de la materia, otra para la elaboración de la ficha técnica y otra para la actualización del formato del sílabo. Igualmente, esta última, la comisión encargada de actualizar el sílabo, deberá esperar hasta que la Comisión Técnica Curricular de la universidad defina el nuevo formato de todos los sílabos de la institución.

De esta manera, resulta notable cómo las Actas antes citadas en el transcurso de unos pocos meses registran decisiones docentes sobre el manual de la asignatura, de tipo

informales si se quiere, hasta llegar a una instancia de fuerte formalización de una estructura con capas jerárquicas, la coordinación, las comisiones, pero que a la vez son controladas por estratos aún más jerárquicos de la universidad como la Comisión Técnica Curricular quien será la que en definitiva vele por si el sílabo se corresponde o no a los estándares que dispone.

De esta manera, ya en el Acta del 19 de noviembre de 2012 se aprueba el Plan de Carrera Ciencias de la Educación, en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales que comprende, a su vez, re-estructuración de la asignatura de Expresión Oral y Escrita.

En este plan dentro de los perfiles de ingreso se indica lo siguiente:

- 2. Mostrar un nivel medio de comprensión lectora, producción escritural y expresión oral.*
- 3. Utilizar las fuentes documentales para encontrar información y procesarla. (Ver Anexo, Acta de Junta 19/11/2012, págs. 405-410)*

En el perfil de egreso se afirma lo siguiente:

- 4. Aplica metodologías y didácticas activas e integrales de la lectura y escritura de textos diversos, con el fin de aprehender sus sentidos y valorarlos críticamente.*
- 5. Desarrolla procesos de lectura y escritura de textos académicos y estéticos en situaciones comunicativas específicas para analizar, valorar, disfrutarlos. (Ver Anexo, Acta de Junta 19/11/2012, págs. 405-410)*

Los aspectos que definen los perfiles son los que justifican la asignatura de Expresión Oral y Escrita y que también son replicados en los logros de aprendizaje del mismo Plan donde se dice lo siguiente:

4. Aplica metodologías y didácticas activas e integrales de la lectura y escritura de textos diversos, con el fin de aprehender sus sentidos y valorarlos críticamente.

5. Desarrolla procesos de lectura y escritura de textos académicos y estéticos en situaciones comunicativas específicas para analizar, valorar, disfrutarlos. (Ver Anexo, Acta de Junta 19/11/2012, págs. 405-410)

Las asignaturas encargadas de alcanzar este logro son Expresión Oral y Escrita y Escritura de Ensayos Académicos. Así, ya para finales del 2012 la Carrera está en pleno proceso de cambio de malla, es decir la malla 2009, vigente hasta la fecha, va a ser sustituida por la malla 2013. Es por esto que las Actas de Junta ya muestran la completa dedicación del cuerpo docente a la estructuración de un nuevo Plan de Carrera y para eso se requiere actualizar los perfiles de ingreso y de egreso, así como los logros de aprendizaje.

En el Acta de Junta Académica del 11 de marzo 2013 se registra la lectura y aprobación de los sílabos para el ciclo marzo-agosto 2013. Respecto al sílabo de Expresión Oral y Escrita se señala lo siguiente:

Es necesario Precisar los logros de aprendizaje de la Carrera, incluir un logro de aprendizaje para la lectura. El código de la materia es 3669/ no 3689. En las situaciones de evaluación colocar actividades para los ensayos expositivos. (Ver Anexo, Acta de Junta 11/03/2013, pág. 411)

Es claro, entonces, que las definiciones del nuevo plan de estudios y reestructuración de la asignatura con foco principalmente en su sílabo como expresión replicada de sus perfiles y logros van desfasados, o desacompasados, ya que no existen logros de aprendizaje para la lectura y que tampoco existen actividades de evaluación para los ensayos expositivos en el sílabo de la materia, pues todos ellos están en proceso de construcción.

Y ya las disonancias entre el cuerpo docente de la carrera y los estamentos más jerárquicos de la universidad se revelan en el Acta de Junta Académica del 30 de marzo del 2015, donde se deja asentado lo siguiente respecto de los exámenes de suficiencia. Pero que, así mismo, también se vuelven argumentos para ingresar la noción de escritura académica, que ya hemos analizado antes y en su sentido de transversalidad a todas las carreras de la universidad:

Del examen de suficiencia de la materia Expresión Oral y Escrita se informa que existieron 68 inscritos, 52 se presentaron y no aprobó ningún estudiante, se analiza la información del examen de suficiencia, la Junta considera que hay una contradicción pues el trabajo de escritura académica es un proceso que debe mantenerse en tiempo, contenidos y exigencias y que no puede solventarse con un examen de suficiencia. Se pide se consideren estos aspectos para que las autoridades tomen las mejores decisiones y considerar a la escritura académica como un eje transversal de la formación de todos los estudiantes de la Universidad. (Ver Anexo, Acta de Junta 30/03/2015, pág. 414)

En el Acta de Junta Académica del 6 de abril del 2015 se registra que se vuelve al problema de los exámenes de suficiencia como argumento central para la instauración de la escritura académica como formación sostenida a lo largo de las carreras. Así, es claro que los docentes de la Carrera se oponen al examen de suficiencia de la asignatura de Expresión Oral y Escrita porque no da cuenta de ninguna manera del desarrollo de la

lectura y la escritura por parte de los estudiantes ingresantes. Por otro lado, aparecen voces de alarma sobre la posible desaparición de la asignatura en las otras Carreras por lo que se sugiere que debe implementarse un nuevo eje que, se desprende y a manera de asignatura, sustituya a Expresión Oral y Escrita para que se imparta en toda la universidad como eje transversal:

Sobre los exámenes de suficiencia de Expresión Oral y Escrita, la Junta manifiesta que este tema merece un debate más profundo, pues se presenta una contradicción debido a que las Facultades precisan un trabajo como eje articulador de escritura académica, sin embargo se oferta un examen de suficiencia. El Máster Iván manifiesta que la asignatura es un eje transversal. La Ms. Jackie comenta que la asignatura desaparecerá a futuro y que debe retomarse como otra asignatura dentro de toda la Universidad. (Ver Anexo, Acta de Junta 6/04/2015, pág. 415).

No obstante, en el Acta de Junta Académica del 22 de junio del 2015 se deja asentado sobre la imposibilidad administrativa legal de suprimir el examen de suficiencia:

Sobre el examen de suficiencia de la materia Expresión Oral y Escrita, el Consejo Académico informó que no se puede prescindir del examen pues debería cambiarse el reglamento de créditos. La Dra. Gloria sugiere que se presente un informe dirigido al señor Decano, para que lo haga conocer en el Consejo Universitario.

De modo que, la supresión del examen de suficiencia de la asignatura Expresión Oral y Escrita no es posible por razones reglamentarias y se sugiere que se acudan a otras instancias para lograr tal objetivo. No obstante, a las razones reglamentarias se les opondrán otras del orden académico. Así, en el Acta de Junta del 7 de julio del 2015 se expresa lo siguiente:

Primer ciclo: el grupo manifiesta dificultades en el uso de la plataforma virtual y por lo tanto en el cumplimiento de tareas; así mismo se nota resistencia a las lecturas encomendadas. Por otro lado, también se evidencian problemas en la escritura, en vista de que no recibieron Expresión Oral y Escrita, asignatura que no es obligatoria en la Facultad de Filosofía. Se observa división en el curso, lo que dificulta la cohesión interna. También se anota que existe un grupo de estudiantes que incurren en faltas continuas a clases. (Ver Anexo, Acta de Junta, 7/07/2015, pág. 420).

Con el diagnóstico anterior se persigue demostrar que los estudiantes que están por concluir el primer ciclo de la Carrera tienen problemas de lectura y de escritura. Se atribuye estos problemas al hecho de que estos alumnos no cursaron la asignatura de Expresión Oral y Escrita, la cual ya no se dicta en la Carreras de la Facultad de Filosofía. Resulta extraño, acaso irónico, que precisamente en la Carrera donde se genera y se coordina la asignatura de Expresión Oral y Escrita para toda la universidad ya no se dicte esta materia. Esto podría explicarse desde dos miradas: primero que la Carrera se encuentra en pleno proceso de rediseño y en éste se ha implementado la asignatura de Escritura Académica, por lo tanto ya no es necesario continuar impartiendo la materia de Expresión Oral y Escrita; segundo, que el Centro de Escritura Académica, como parte de su proceso de creación y de implementación, ha venido promoviendo la impartición de la escritura académica como asignatura (como antes hemos analizado) y que, como meta a largo plazo pretende lograr que Escritura Académica sustituya a la asignatura de Expresión Oral y Escrita como materia obligatoria y transversal a todas las Carreras de la universidad. Incluso, en la misma Acta consta lo siguiente:

Octavo ciclo: ... En cuanto a los diseños de investigación que están trabajando en Taller II, el Dr. Manuel manifiesta que se evidencia una mala formación disciplinar en los estudiantes; informa, además, que los estudiantes trabajaron técnicas de recolección de información a través de aplicación de encuestas y entrevistas para el proyecto de investigación que dirige en el CEAC. (Ver Anexo, Acta de Junta, 7/07/2015, págs. 420).

Es claro que los estudiantes de octavo ciclo ya están realizando encuestas y entrevistas como parte de la asignatura de Taller II y que dichas encuestas y entrevistas servirán para un proyecto de investigación que dirige el docente en el Centro de Escritura Académica (CEAC). En ese sentido, se argumenta que dicho proyecto permite evidenciar “una mala formación disciplinar en los estudiantes” con lo cual se vuelve fundamento “autorizado” de, ya lo hemos visto, los cuestionamientos efectuados por parte del cuerpo docente a Expresión Oral y Escrita. Esto implica que en julio del 2015 el Centro de Escritura Académica está en pleno proceso de implementación y que los estudiantes ya se encuentran colaborando con uno de los proyectos de investigación que en él se desarrollan, pero no en calidad de miembros del equipo de trabajo sino como estudiantes de Taller II realizando entrevistas y encuestas como parte de las tareas para aprobar la asignatura.

Como se ha evidenciado, las Actas de Junta Académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales nos permiten recuperar dimensiones lo no documentado de nuestro objeto de indagación referidas a la co-construcción cotidiana pues expresan las negociaciones y luchas que son interpretadas, traducidas y elaboradas por los distintos posicionamientos docentes en pos de conseguir que unos se impongan sobre otros. Esto nos lleva a recuperar a la universidad como una cultura escolar dinámica, como un espacio de negociación y de transacción (Rockwell 2002), que reiteramos aplica a nuestra denominación de cultura institucional para la universidad y que los datos relevados en las Actas, en gran medida, completan las razones que hemos interpretado en el análisis de los manuales y sílabos de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica.

Asimismo, desde el inicio de la presente tesis, hemos asentado que como investigadores venimos asistiendo en tanto nuestro rol docente a los procesos que estos espacios curriculares destinados al trabajo con la lectura y la escritura de los estudiantes vienen manifestando. Es por ello, que también disponemos de informaciones accedidas a través de ese recorrido y que se justifican:

En la necesidad de redefinir los tipos de conocimientos que hoy por hoy se producen en el marco de la investigación cualitativa, aparecen lineamientos que demuestran sus estrechos vínculos con la práctica profesional. Es decir, que la investigación cualitativa en su diversidad de estilos para abordar distintos fenómenos, procesos, situaciones, relaciones sociales, entre otros, en vínculo con diversos y disímiles contextos, habilita conocimientos en procura de ligar la investigación de corte académico con el campo laboral. Así, la experiencia en anteriores investigaciones, individuales o colectivas, el tránsito por determinados espacios de formación y laborales, y los intereses específicos que han articulado ese recorrido, a veces azaroso, a veces buscado, conforman un diálogo con los nuevos intereses de desarrollo de posibles investigaciones orientadas a diseñar modos de intervención en espacios del trabajo (Maxwell, 1996) (Cuesta, 2019, pág. 182).

Así, nuestra participación en las Juntas Académicas de la Carrera, en las que se discutían y evaluaban los avances, las dificultades y las estrategias que los docentes estaban realizando en sus cursos mostraban la búsqueda de garantizar que los profesores se apeguen a los contenidos fundamentales del sílabo y de los MEO y E.

En varias de estas reuniones se discutió la necesidad de adecuar los temas de las lecturas y de las escrituras a las realidades de cada Carrera y de cada Facultad. Antes los temas, los ejemplos giraban en torno al mundo de lo literario y de lo humanístico, que para las carreras de la Facultad de Filosofía estaba bien considerado, pero que para las carreras de Odontología, Medicina o Ingeniería, entre otras, se exponía que resultaban inadecuadas.

Las discusiones entre docentes y coordinadores también revelaban que había continuos reclamos de los estudiantes, ya que se quejaban de que los contenidos de la asignatura Expresión Oral y Escrita no les servían para sus Carreras. Por ello, solicitaban a los profesores adecuar el material a la manera de un género de enseñanza (Rockwell 2002) con sentido para sus trayectos profesionales formativos. Esto motivó el primer cambio en el manual (MEO y E): se retiró el exceso de textos relacionados con lo humanístico y se añadieron otros relacionados con el ámbito tecnológico y médico, o según las disciplinas propias de cada Carrera. Es decir, que se pidió a los docentes buscar y aplicar textos que se adecuaran a las necesidades de cada Carrera. Esto motivó otro cambio: la escritura de ensayos estaría direccionada a temas concretos de cada Carrera. Así, por ejemplo, en las Carreras de Ingeniería se escribirían ensayos sobre energía renovable, tratamientos de aguas, la minería a gran escala, etc.; en las Carreras de Ciencias Médicas se escribirían ensayos sobre el embarazo, la eutanasia, la tercera edad, la salud familiar, el sistema de salud, las adicciones y su tratamiento, etc; en las Carreras de Agronomía y Veterinaria se escribirían ensayos sobre el uso de transgénicos, la deforestación, la salud animal, la reproducción animal, los huertos familiares, el cambio climático, etc.

Por otro lado, en conversaciones informales con docentes que al igual que nosotros impartieron las asignaturas hallamos datos de prácticas de aula que no se suelen evidenciar en los intercambios de las reuniones de Junta. De esta manera, se conversó sobre que, generalmente, en el aula se usan una mezcla de géneros que surgen a medida que las circunstancias lo requieren y que ofrecen una rica variedad en cada clase, como también lo explica Rockwell (2002). En las aulas de la Universidad de Cuenca, durante las clases de Expresión Oral y Escrita y de Escritura Académica, debido principalmente a la naturaleza de las asignaturas que propician la discusión y el intercambio de ideas a

través de las lecturas de los textos propuestos y las escrituras de los estudiantes, resultantes de las consignas. Pudimos recabar, entonces, que esta mezcla de géneros es particularmente muy dinámica y comprende toda suerte de explicaciones, discusiones, argumentaciones, retroalimentaciones, ejemplificaciones, etc., usadas como estrategias para consolidar los contenidos y para llevarlos a la práctica. Sin embargo, debido principalmente a que todo ello ocurre en el contexto del aula y de manera oral (Rockwell, 2002, 2009, 2018), es difícil contar con registros “autorizados” para su exposición en las reuniones de Junta, por ejemplo. En cambio, en los exámenes y trabajos de los estudiantes las instrucciones de los docentes no están siempre explicitadas y como investigadores tenemos que deducirlas, de modo que podamos reconstruirlas.

Además, las conversaciones que con los docentes nos han permitido identificar la manera en que han sido convocados para el dictado de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica. Dato no menor para comprender e interpretar cómo se realizan en el aula los géneros de enseñanza según las condiciones concretas del trabajo docente (Rockwell, 2002). En este sentido en la Universidad de Cuenca tenemos dos tipos de profesores al frente de dichas asignaturas: primero aquellos que ganaron un concurso de méritos y oposición para dictar la materia de Expresión Oral y Escrita y que tuvieron, por tanto, que prepararse en los contenidos que planteaba el sílabo de la asignatura al momento de concursar. De esa manera, la evaluación estaba encaminada a que el docente dominara la literatura que sobre la lectura y la escritura había en el momento. En segundo lugar, están los profesores que fueron contratados para dictar la asignatura sin pasar por la exigencia del concurso y que ingresaron en la planta docente porque no había suficientes docentes para, con urgencia, cubrir la creciente demanda de las Facultades. Estos tuvieron que familiarizarse con los contenidos del sílabo durante el mismo proceso de enseñanza y se

apoyaban en las maneras de concebir la enseñanza de la lectura y la escritura en las que fueron formados. Esto se reflejaba en la manera de aplicar el manual: mientras los docentes contratados se limitaban a seguir el manual casi al pie de la letra, los docentes que ingresaron por concurso realizaban toda suerte de adaptaciones del manual a sus propias maneras de enseñar.

4.2. Los exámenes

Decimos en la Introducción de la presente tesis que esta investigación recupera nuestra propia experiencia docente en la Universidad de Cuenca y, en particular, en las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica. Dicha experiencia nos viene ofreciendo la posibilidad de acceder a los textos escritos por los estudiantes de los primeros años de las diferentes Facultades de la mencionada Universidad, como así también a sus lecturas, y a las diferencias o distancias que presentan respecto de aquellas que la Institución valida como adecuadas, correctas. En tal sentido, se percibe una desarticulación entre escritura y lectura en los textos que estos estudiantes producen.

A continuación, nos dedicamos a la mencionada dimensión de nuestro trabajo reiterando que nuestro marco metodológico se inscribe en los estudios etnográficos de allí, y en relación con los desarrollos particulares que presenta la didáctica de la lengua y la literatura desde dicha perspectiva señalamos que nos entendemos como investigadores. (Cuesta, 2019, pág. 182).

Así mismo, creemos necesario articular el análisis de los textos producidos por los estudiantes en nuestra pregunta de indagación sobre las relaciones, o no relaciones, que las definiciones de lectura y escritura que sistematizamos a propósito del orden de lo documentado (Rockwell, 2009), en nuestro los MEO y O; y los sílabos de las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica encuentran tanto en las actividades propuestas (que en parte ya adelantamos en el capítulo anterior) como en los escritos de los propios alumnos como resoluciones de las mismas.

En este sentido, resulta importante recuperar algunas definiciones desde las fuentes de las líneas teóricas que ya hemos argumentado antes, se mezclan en géneros de enseñanza compuestos, para dar fundamentos a cómo se conciben la lectura y la escritura en cuanto textos, a ser leídos y a ser producidos. Y, con ello, avanzar en cómo la dimensión de análisis aquí planteada se vincula con las desarrolladas en los capítulos anteriores, esto es la dimensión de lo no documentado. (Rockwell, 2009).

Desde la perspectiva del Modelo de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 2004) el contexto cultural es el horizonte de todo texto, de éste deriva todos sus significados. Desde esta perspectiva, Cisneros (2014), a quien ya hemos referenciado antes, indica que el texto:

Es un potencial de significados culturales que es actualizado mediante recursos lingüísticos. Esto significa que detrás de los textos académicos hay un proceso de elecciones que los escritores deben realizar en tres niveles distintos a través de la red de opciones del sistema: la significación (sistema semántico), la expresión (sistema léxico-gramatical) y la escritura (sistema gráfico). La relación entre estos niveles es descrita por la Lingüística Sistémico Funcional como realización. Los contextos sociales son realizados en textos que son codificados como secuencia de cláusulas, de tal manera que existe una realización dialéctica entre las opciones de los textos y las opciones que ofrece el sistema como potencial de significados. (Cisneros, 2014, pág. 11).

La importancia que representa *el contexto* a la hora de leer y escribir un texto es algo que los docentes de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales han tratado de inculcar en los estudiantes en las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica y esto se evidencia tanto en los sílabos respectivos como en los MEO y O (ya lo hemos reseñado antes).

La gramática al servicio de la estructuración de los textos es también una constante en la orientación de los materiales didácticos de las asignaturas antes mencionadas. Al respecto Cisneros (2014) indica:

El nivel semántico, cuya manifestación es el texto, es uno de los subsistemas que integran el sistema lingüístico. Por debajo de este, se encuentra el subsistema léxico-gramatical que provee las unidades (gramática y vocabulario) para la conformación de los textos. En el nivel inferior está el sistema fonológico, que consiste en unidades que permiten realizar las expresiones verbales abstractas como sonido e incluye la entonación, el ritmo y la articulación silábica y fonemática (Cisneros, 2014, pág. 11).

A continuación, realizamos un análisis de los textos producidos por los estudiantes tanto en la asignatura de Expresión Oral y Escrita como en la de Escritura Académica y que han sido facilitados por algunos docentes o recolectados por nosotros mismos. Primeramente, nos parece fundamental traer algunos casos de exámenes diseñados por distintos docentes en función de evaluar los contenidos según las orientaciones y definiciones de lectura y escritura con las que debieron realizar su trabajo docente en cada espacio y que ya analizamos en el capítulo anterior. Diferenciamos cada caso de examen con el nombre de pila del docente que nos lo ha facilitado y lo transcribimos de manera textual. Lo mismo,

realizamos con los escritos de los estudiantes que, además, se hallan en el Anexo de la tesis.

Los exámenes realizados por los estudiantes en la asignatura de Expresión Oral y Escrita a lo largo de los años estudiados permiten registrar en qué manera se ha venido aplicando tanto el sílabo como el manual de dicha asignatura. Es por ello que hemos rastreado exámenes de distintos años correspondientes a diferentes paralelos y a diferentes profesores hasta conformar un corpus que nos permita sistematizar desde ellos algunas de las huellas (Rockwell, 2009, 2018) de las maneras en que se enseña a leer y a escribir en cuanto género de enseñanza (Rockwell, 2007) en estos espacios de la universidad.

Un primer grupo de exámenes son aquellos en los que existe un porcentaje alto de preguntas de opción múltiple y un porcentaje bajo de preguntas tipo ensayo o para desarrollar. Esta modalidad está orientada a los contenidos, es decir, lo que interesa en el sentido de la evaluación es verificar cuánta información es capaz de retener y replicar el estudiante. Veamos un ejemplo de la profesora María:

UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO

EXAMEN INTERCICLO DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Nombre: _____ Fecha: _____

Total de puntos: ____ / **60 puntos** Faltas de ortografía: ____ Nota
obtenida:

Señale la respuesta correcta: 5 p.

3.1 ¿Qué acciones nos permitirían tener una mejor lectura?

- a) No es posible decir estas acciones porque cada ser humano tiene sus propias competencias.*
- b) Efectuar tareas de prelectura.*
- c) Leer mucho, para tener una amplia cultura.*
- d) b y c*

3.2 ¿Cuál de las siguientes construcciones no es un enunciado?

- a) Ojo por ojo, diente por diente.*
- b) James, titular en el Real Madrid frente al Juventus.*
- c) Música clásica contemporánea.*
- d) Esta mujer tiene más de 80 años.*

3.3 ¿Cuál de los siguientes enunciados usa el orden psicológico?

- a) Es importante darse cuenta de todos los efectos que pueden producir.*
- b) En este capítulo se analizará cómo comprenden los lectores las columnas de opinión.*
- c) Podemos leer de mil maneras diferentes.*
- d) El adjetivo crítico es hoy corriente en educación.*

3.4 ¿Cuál es la función de la introducción de un texto?

- a) Desplegar los distintos aspectos temáticos.*
- b) Proporcionar información para contextualizar la problemática o la investigación hecha.*
- c) Sintetizar los aspectos centrales tratados en el texto*

d) Resaltar las ideas principales y, de este modo, centrar la atención en lo fundamental del material leído.

Si nos preguntamos acerca de cómo estos conocimientos demandados a los estudiantes se vinculan con el desarrollo de sus destrezas o habilidades de lectura y escritura deberíamos señalar, según estos términos, que se trata de un bajo nivel de aplicación, sobre todo de la escritura, que se limita a la redacción de respuestas cortas respecto a la lectura de pequeños textos, por un lado, y a la redacción de algunos tipos de párrafos, por otro.

El esfuerzo de los estudiantes está encaminado a memorizar definiciones que, ya hemos visto en los capítulos anteriores, ofician como contenidos de las asignaturas como por ejemplo: los tipos de lectura, la diferencia entre lectura literal y literatura inferencial, la diferencia entre prosopografía y etopeya, los tipos de párrafo que se emplean en la introducción, los tipos de párrafos que se usan para el desarrollo, los tipos de párrafos que se emplean en la conclusión, algunas reglas ortográficas, y demás. Todo lo cual ya ha sido discutido en relación con los límites del enfoque comunicativo en los cursos de ingreso a las universidades en cuanto no garantizan las lecturas y escrituras esperadas por la institución (Botto, 2015). Veamos un ejemplo similar del docente Pablo:

*UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS*

EXAMEN INTERCICLO DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

1. Conteste V si es verdadero y F si es falso (2

2. *El párrafo de enumeración pertenece al desarrollo* ____

La etopeya es la descripción externa de una persona ____

Existen varios tipos de introducción ____

La lectura crítica no es una lectura superficial ____

3. *Seleccione la respuesta correcta: 0.5*

La tesis pertenece a

a) *Ensayo expositivo* b) *ensayo argumentativo* c) *ensayo descriptivo*

4. *Seleccione la respuesta correcta: 0.5*

Las citas mayores a cinco líneas se escriben

a) *Entre comillas* b) *entre paréntesis* c) *aparte y con sangría* d) *en los anexos*

Un segundo grupo de exámenes son aquellos en los que existe un porcentaje alto de preguntas tipo ensayo o de desarrollo. Esta modalidad está orientada sobre todo a las *destrezas escriturales*, aunque dedica una parte a la lectura crítica, es decir, lo que interesa es verificar que los estudiantes sean capaces de escribir textos concebidos más allá de un único párrafo y demás. Se trata de exámenes que persiguen una mayor articulación entre la lectura y la escritura en cuanto la producción de la segunda se vincula con la primera. Entonces, se visualiza una idea más clara de aplicación, sobre todo de la escritura, pues se centra en la redacción de párrafos descriptivos, por un lado, y en la redacción de un micro-ensayo, por otro. En este grupo de exámenes se pide a los estudiantes realizar las siguientes actividades. Primero: reconocer la idea o las ideas principales en ciertos párrafos y responder algunas preguntas encaminadas a la comprensión textos. La actividad busca constatar que los estudiantes son capaces de reconocer las ideas principales en un texto y que son pueden comprenderlos adecuadamente, esto significa,

en consonancia con los contenidos a ser desarrollados en el sílabo. Veamos un ejemplo del docente Raúl:

*UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS*

EXAMEN INTERCICLO DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

1. *En el siguiente texto (4) a) señale la idea principal*

El asma se empeora, las alergias se multiplican, los huesos se debilitan y aparecen otros tipos de males más graves. ¿Qué causa todos estos trastornos? Aunque parezca increíble, la leche de vaca provoca trastornos en la salud del ser humano debido a que no es apta para el consumo del hombre. Innumerables estudios modernos aseguran que provoca cáncer a la mama en las mujeres y cáncer a la próstata en los hombres. Además es causante de veinte tipos de alergias.

Segundo: redactar ejemplos de prosopografía, etopeya y retrato con el propósito de constatar que los estudiantes son capaces de redactar textos descriptivos, que es lo que consta en el sílabo como destreza a ser desarrollada. Efectivamente en las resoluciones de los exámenes se puede apreciar que los estudiantes logran redactar estos tipos de textos descriptivos. Veamos un ejemplo del docente Raúl:

*UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS*

EXAMEN INTERCICLO DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

1. *Escriba un ejemplo de prosopografía: (2)*

2. *Escriba un ejemplo de etopeya: (2)*

También se busca que los estudiantes demuestren que son capaces de redactar determinados tipos de párrafos, como ya hemos visto se expresa en los sílabos antes analizados. Veamos un ejemplo: (como ejemplo de un examen resuelto de este tipo, ver Anexo Exámenes pág. 422)

*UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA*

EXAMEN INTERCICLO DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

5. *Lea el siguiente texto y realice las actividades: (10)*

El racismo divide a humanidad y fomenta el odio y los prejuicios. En Latinoamérica, aunque parezca increíble, la gente todavía se basa en los prejuicios raciales para las relaciones de pareja, para las adopciones y para el trato diario. Aunque el odio racial no nos ha invadido, éste sí ha causado daños irreparables en África y en Estados Unidos.

a) *Subraye la idea principal*

b) *Añada un párrafo de introducción analogía*

a) *Añada un párrafo similitud/contraste*

Tercero: escribir un micro-ensayo expositivo o argumentativo, cualquiera de los dos. En el primer caso el profesor da el tema; en el segundo, el profesor plantea la tesis y los estudiantes tienen que desarrollar el texto argumentativo en torno a esa tesis. En cuanto al primero, se puede apreciar que los docentes plantean temas generales sobre los cuales la gran mayoría tiene información como son el aborto, el consumo de drogas, la contaminación. Así mismo, en el micro-ensayo argumentativo, se puede ver que los docentes plantean tesis generales que los estudiantes pueden desarrollar porque aluden a temas que la mayoría conoce o sobre los que la mayoría ha leído en la prensa, en las revistas o ha visto en la televisión, y que además implican posiciones ideológicas con las que los alumnos pueden acordar o no. Por ejemplo: “El consumo de marihuana daña la salud”, “El aborto es un acto criminal”, “El aborto es una decisión que compete solo a la madre”, “La contaminación ambiental está acabando con el planeta”, “La tala indiscriminada de bosques está dejando sin oxígeno al planeta”. Tanto en el primero como en el segundo caso se puede apreciar que los docentes usan los temas generales y conocidos por la mayoría del estudiantado como estrategias para garantizar que sean capaces de redactar los ensayos, esto significa que puedan llevarlos a cabo, sin tener que recurrir a fuentes de consulta. Cuestión que, en el contexto del examen, durante el cual no se les permite a los estudiantes valerse de ningún tipo de notas o apuntes, es comprensible además para evitar la copia.

Un tercer grupo de exámenes se orienta hacia la escritura de micro-ensayos como único producto del examen. Esta modalidad está orientada sobre todo a la destreza escritural, y lo que interesa es verificar que los estudiantes sean capaces de escribir un texto complejo con estructura específica.

Esto determina un mejor nivel de aplicación de conocimientos, sobre todo de la escritura, que se centra en la redacción cuidadosa o atenta de un micro-ensayo. En este grupo de exámenes se pide a los estudiantes redactar un ensayo expositivo o un ensayo argumentativo. Los docentes no especifican qué aspectos deben incluir los micro-ensayos porque se entiende que los estudiantes conocen la estructura de cada tipo de ensayo y los contenidos tratados durante la asignatura al respecto expresados en los MEO y E, también en los sílabos, con lo cual de lo que se trata es precisamente que demuestren que saben cómo escribirlos.

El caso de este grupo de exámenes es el que nos permite apreciar cómo los docentes se centraron en ciertos dominios de conocimientos por parte de los estudiantes a la hora de efectuar la evaluación en sí. Por ejemplo, en el ensayo expositivo evaluaron la introducción, el desarrollo, la conclusión, las citas, la ortografía y la bibliografía. En el ensayo argumentativo evaluaron la tesis, el desarrollo, la conclusión, las citas, la ortografía y la bibliografía. Algunos docentes evaluaron la elaboración y pertinencia de los argumentos; otros sólo se fijaron que existieran argumentos en el desarrollo, pero no registraron que, en varios exámenes, por ejemplo, no existían contra-argumentos.

Los temas giran en torno a las Carreras en las que se dictaron las asignaturas. Por ejemplo, en Gastronomía se registran textos sobre el uso adecuado del agua en los restaurantes, la preparación de dulces tradicionales, las comidas típicas de la región, etc. En la Carrera de Educación Física los temas son el cuidado del cuerpo, los deportes extremos, el uso de doping en los deportes, el calentamiento más adecuado antes de la realización de actividades físicas, etc.

Algunos textos de los estudiantes mantienen la estructura de los textos argumentativos, otros no; algunos mantienen la estructura de cada párrafo, otros no, incluso redactan párrafos de dos o tres líneas, lo que evidencia que no alcanzaron a desarrollar la destreza en la construcción de párrafos, según las orientaciones de los enfoques de las asignaturas objeto de nuestro estudio. Así, por ejemplo, Valeria de la Carrera de Gastronomía, quien en un micro-ensayo que titula “Los dulces son malos para la salud” escribe el siguiente párrafo:

Ahora el consumo de dulces no es muy elevado, se puede obtener un beneficio ya que hace que nuestro organismo tenga carbohidratos y así tenga energía. (Ver Anexo, texto de Valeria, pág. 425)

Otro ejemplo es el de Erick de la Carrera de Gastronomía, quien en un micro-ensayo que titula “El consumo y desperdicio de agua en la cocina de un restaurante” escribe el siguiente párrafo:

No nos vayamos muy lejos, existen partes rurales en el Ecuador, y en ciertas partes del mundo donde no hay agua potable y muchos la desperdiciamos. (Ver Anexo, texto de Erick, pág. 427).

Otro ejemplo es el de Daniela de la Carrera de Gastronomía, que redacta un micro-ensayo que titula “Consumo de frutas enteras” y escribe el siguiente párrafo:

Ayudan a tener una buena digestión, a reducir el riesgo de enfermedades del corazón, a eliminar toxinas y células cancerígenas y también ayuda a reducir el nivel de colesterol en nuestro organismo. En cambio, si trituramos la fruta, todos estos beneficios se van perder y correremos el riesgo de enfermarnos con mayor facilidad. (Ver Anexo, texto de Daniela, pág. 428).

Otro ejemplo es el de Andrés de la Carrera de Educación Física, que redacta un micro-ensayo que titula “El aborto” y escribe el siguiente párrafo:

Las parejas o las personas deben de tomar decisiones correctas de, si tener o no al bebe, esto debe ser un pensamiento libre y con las garantías del estado, pero en este caso en el Ecuador es ilegal el aborto la práctica del aborto. (Ver Anexo, texto de Andrés, pág. 431).

Algunos no citan en el interior del texto, pero presentan una bibliografía al final del ensayo, lo que indicaría que no aprendieron a citar correctamente. Otros, realizan la operación inversa lo que también es evaluado como incompleto. No obstante, ya hemos observado que en los propios MEO y O, incluso en los sílabos, no se expresan citas textuales que fundamenten las definiciones de lectura y escritura que proponen ni sus aspectos o llamados subtemas. De hecho, lo que aparece justamente es un listado de bibliografía final. Así, por ejemplo, Camila de la Carrera de Gastronomía, quien en un micro-ensayo que titula “Se debe excluir el consumo de proteínas animales en la dieta del humano” escribe el siguiente párrafo:

Se ha comprobado científicamente que los aditivos cárnicos como nitritos y sulfitos que los dan un color rosado característico de la carne al elevar su temperatura se convierten en especímenes cancerígenos o mutagénicos que dañan la salud humana. Otras de las consecuencias son problemas de hígado y páncreas, por lo que la USDA intentó prohibir estos aditivos en la década de los setenta, por lo que no debemos consumir carne. (Ver Anexo, texto de Camila, pág. 434).

Otro ejemplo es el de Nicolás de la Carrera de Hospitalidad, que redacta un micro-ensayo que titula “*La creación del universo desde un punto de vista científico y religioso*” Este estudiante en un párrafo anterior realiza de manera correcta una citación textual de Carl Sagan: “*No existe un cálculo exacto que pueda definir las dimensiones de nuestro cosmos*” (Carl Sagan, 1980 p.6) pero en el siguiente párrafo ya no lo hace:

Uno de los filósofos más relevantes de la antigua Atenas es el discípulo de Platón, también conocido como Aristóteles. Este pensador afirma que la creación de todo lo existente parte de la materia la cual forma los cuerpos celestes, que son arrastrados por esferas en el vasto universo. (Ver Anexo, texto de Nicolás, pág. 436).

Otro ejemplo es el de Sofía de la Facultad de Filosofía, que redacta un micro-ensayo que titula “¿El rezago escolar es culpa de la escuela o del alumno?” Esta estudiante no incluye citas en el interior del texto pero consigna la bibliografía consultada al final de su ensayo:

En tercer lugar, otra causa, es la falta de una buena formación docente. Existen pedagogos, que pese a todos sus años de estudio y servicio laboral, no son capaces de ofrecer una correcta enseñanza para formar buenos estudiantes y excelentes seres humanos. Muchos se limitan a brindar únicamente teoría y no llevan nada a la práctica. Al brindar este tipo de enseñanza provocan que los estudiantes aprendan todo de memoria y no se desarrollen personal e intelectualmente. Para mejorar la calidad de enseñanza, actualmente, los docentes tienen que pasar diversos cursos de capacitación y exámenes donde se miden sus capacidades y de esta forma se mejora la calidad de la educación. (Ver anexo, texto de Sofía, pág. 437)

Otro ejemplo es el de Daniela de la Facultad de Ciencias Económicas, que redacta un micro-ensayo que titula “Los impactos negativos de la minería” Esta estudiante no incluye citas en el interior del texto ni tampoco consigna la bibliografía consultada al final de su ensayo:

La minería es la mayor causante de la contaminación de los afluentes de agua. La minería metalífera a cielo abierto afecta sensiblemente este recurso estratégico. Las explotaciones no sólo consumen enormes volúmenes de agua, sino que generan residuos contaminantes que afectan las capas superficiales y se filtran también a las capas subterráneas. Esta contaminación permanece a largo plazo. (Ver anexo, texto de Daniela, pág. 439)

4.2. Los trabajos escritos de los estudiantes

En la Universidad de Cuenca la evaluación se califica sobre cien puntos; los primeros cincuenta puntos corresponden a exámenes y los otros cincuenta a lo que se da el llamar *aprovechamiento*. El aprovechamiento comprende las siguientes posibilidades: tareas, lecciones, aplicaciones y trabajos. Hemos recaudado varios trabajos de los estudiantes en las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica que nos permiten rastrear las consignas de lectura y escritura que han ido implementando los docentes de dichas asignaturas. Estos trabajos están encaminados a la escritura de ensayos, tanto expositivos como argumentativos.

En la totalidad de ensayos que integran nuestro corpus se mantiene la estructura de introducción, desarrollo y conclusión. Del análisis de cada uno de estas partes, hemos identificado que en la redacción los estudiantes emplean la tipología de párrafos (Serafini,

1994), lo que evidencia un apego a los contenidos de los MEO y E respecto a la escritura de párrafos.

En la Introducción, algunos estudiantes incluyen párrafos introductorios explicativos en el cuerpo de su ensayo. Así, por ejemplo, Claudia de la Carrera de Educación Física, en un micro-ensayo que titula “El aborto” escribe el siguiente párrafo:

Es la interrupción y finalización prematura del embarazo, se puede dar de forma natural o voluntaria, sucede antes de que el feto pueda sobrevivir fuera del útero. En este texto, vamos a discutir sobre la legalización del aborto. Este tema ha sido uno de los más controversiales en los últimos años, debido a que algunos creen que es un crimen y otros lo consideran como un derecho de la mujer. Mi idea sobre este tema, me lleva a defender el aborto como un derecho de la mujer y por lo tanto debe legalizarse bajo cualquier circunstancia. (Ver Anexo, micro-ensayo de Claudia, pág. 441).

Algunos estudiantes incluyen una introducción enumerativa en el cuerpo de su ensayo. Así, por ejemplo, Doris de la Carrera de Educación Física, en un micro-ensayo que titula “La flexibilidad” escribe el siguiente párrafo:

El presente trabajo que se ha desarrollado contiene información detalla sobre la importancia de la flexibilidad: tipos de estiramiento, técnica, beneficios y factores internos y externos que intervienen respecto a la actividad física y deporte. (Ver Anexo, micro-ensayo de Doris, pág. 443).

Otro ejemplo es el de Mateo de la Carrera de Ingeniería civil, quien en un micro-ensayo que titula “El impacto de las nuevas tecnologías dentro de la educación” escribe el siguiente párrafo:

Las nuevas tecnologías son herramientas digitales que tienen la capacidad de mejorar la educación actual. Este tema juega un papel fundamental dentro del ámbito educativo debido a la influencia que tiene en los estudiantes. Entonces, el presente ensayo hablará sobre las temáticas que den a entender la influencia de la tecnología en la educación,

siendo estos: el internet, los dispositivos celulares, el uso de las redes sociales y el implemento de nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje. (Ver Anexo, micro-ensayo de Mateo, pág. 446).

Algunos estudiantes incluyen la denominada *Introducción Cita* en el cuerpo de su ensayo.

Es el caso de Alejandra, quien en Escritura Académica de la Carrera de Lengua y Literatura, en un micro-ensayo que titula “La pedagogía cognitiva y su relación con la inteligencia emocional” escribe el siguiente párrafo:

La educación, desde su aparición, ha sido fuente de estudio para muchos pedagogos e incluso sociólogos, puesto que algunos afirman que la educación es un hecho social. Los estudios actuales giran en torno a una educación tecnológica. “La sociedad actual se caracteriza por la generación, desarrollo y difusión del conocimiento. Los cambios humanos son de tal calidad que han provocado una verdadera revolución científica y social” (Vásquez, G y Bárcena, F; s.f). A partir de esto, se realiza este trabajo con el fin de analizar las posturas de diferentes autores respecto a la inteligencia emocional en una educación guiada por la tecnología. (Ver Anexo, micro-ensayo de Alejandra, pág. 447).

Otro ejemplo es el de Pablo, quien en Escritura Académica de la Facultad de Filosofía, en un micro-ensayo que titula “La nutrición en deportistas de alto rendimiento” escribe el siguiente párrafo:

Se llega a un punto en donde plantear diferentes formas de que la alimentación esta conceptualizada con la nutrición, es un proceso voluntario de cada persona que escoge que ingerir más adelante mientras que el organismo transforma diferentes sustancias para que el cuerpo humano tenga más energía para poder rendir a su máximo (Espinoza) (Ver Anexo, micro-ensayo de Pablo, pág. 450).

En el desarrollo, algunos estudiantes incluyen párrafos con datos y estadísticas en el cuerpo de su ensayo. Así, por ejemplo, Hernán de la Carrera de Educación Física, en un micro-ensayo que titula “El aborto” escribe el siguiente párrafo:

A nivel mundial, 6 de cada 10 niños de 2 a 14 años de edad sufren de manera periódica castigos físicos a manos de sus cuidadores. En la mayoría de los casos, los niños son objeto también de agresiones psicológicas. En Ecuador, se registró en 2010 que aproximadamente, 4 de cada 10 niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años recibieron un trato violento de sus padres por cometer un error o no obedecer, según datos del Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA). (Ver Anexo, micro-ensayo de Hernán, pág. 453).

Otro ejemplo es el de Claudia de la Carrera de Psicología, que en un micro-ensayo que titula “Depresión en adolescentes” escribe el siguiente párrafo:

Otra causa fuerte de la depresión, son las situaciones conflictivas en el entorno (por ejemplo, centro escolar, familia, trato diferente por la raza o la orientación sexual. Un cuestionario, que se realizó, a 2292 estudiantes de bachillerato, entre 15 a 19 años de edad, (54% mujeres y 46% hombres), dio como resultado que es 80,4% de los adolescentes presentaron síntomas de depresión, debido a un suceso vital estresante familiar (López, González Arratia López Fuentes, Andrade Palos, & H., 2012). (Ver Anexo, micro-ensayo de Claudia, pág. 456).

Algunos estudiantes incluyen citas textuales en el cuerpo de su ensayo: por ejemplo, Esteban de la Carrera de Educación Física en un micro-ensayo que titula “El aborto” escribe el siguiente párrafo:

Biológicamente hablando, la vida humana comienza con la concepción. Cuando el óvulo de la madre y el espermatozoide del padre se unen, se combinan y crean una nueva cadena de ADN que es totalmente única y personalizada. El ADN es información codificada, el diseño para el nuevo crecimiento y desarrollo del nuevo ser humano. No es necesario adicionar más material genético; el cigoto en la matriz es tan humano como la madre en cuyo útero habita. La diferencia entre un feto y una persona, radica en la edad, la ubicación y el nivel de dependencia. Cuando una madre aborta el proceso del desarrollo fetal, ella está destruyendo una vida única. (GOT QUESTIONS, 04- junio-2011) (Ver Anexo, micro-ensayo de Esteban, pág. 459).

Otro ejemplo más es el de Claudia de la Carrera de Psicología, quien en su micro-ensayo titulado “Depresión en adolescentes” que ya citamos antes, escribe los siguientes párrafos:

Una causa de la depresión, son las experiencias de pérdidas o estrés, incluyendo el fallecimiento de seres queridos, soledad, cambios en el estilo de vida o problemas en relaciones interpersonales.

De acuerdo a un caso clínico de duelo en la adolescencia, una chica de 17 años, perdió a sus abuelos. Su abuelo materno murió en abril de 2012 y casi un año después, muere su abuela materna, lo que produce síntomas de ahogo, temblores, sudoración y llanto, lo que podría desencadenar en una depresión. (Saavedra Rionda, Vicente Palacios, Coto Lesmes, Valencia Agudo, & Pozueta Villadóniga, 2014). (Ver Anexo, micro-ensayo de Claudia, pág. 456).

Algunos estudiantes incluyen párrafos comparativos en el cuerpo de su ensayo. Así, por ejemplo, Raúl en Escritura Académica de la Carrera de Lengua y literatura, redacta un micro-ensayo que titula “La Educación en Finlandia”, y en el que escribe el siguiente párrafo:

Uno de los aspectos que más me llamo la atención fue que los niños no empiezan a estudiar hasta los 7 años, pues a esta edad son considerados maduros para el aprendizaje y los niños realizan el trabajo en clase y no llevan deberes para realizarlos en el hogar. Otro punto que es interesante es que los estudiantes no realizan exámenes ni calificaciones hasta llegar al quinto curso, todo esto para evitar la competencia entre los alumnos, también los docentes realizan informes descriptivos, evidenciando los errores del estudiante pero no calificándolos numéricamente. (Ver Anexo, micro-ensayo de Raúl, pág. 461).

En la Conclusión, algunos estudiantes incluyen la conclusión síntesis en el cuerpo de su ensayo. Es el caso de Carlos de la Carrera de Medicina, quien en un micro-ensayo que titula “La leche de animales” escribe el siguiente párrafo:

Después de haber analizado el impacto que tiene el consumo de leche, en este caso de la vaca, se puede concluir que la leche de vaca en ciertos aspectos contribuye al desarrollo y crecimiento óptimo del ser humano, el consumo de este alimento proporciona un gran contenido de nutrientes para nuestro organismo. (Ver Anexo, micro-ensayo de Carlos, pág. 463).

Otro ejemplo es el de Dayana. En Escritura Académica de la Carrera de Lengua y Literatura, quien en un micro-ensayo que titula “Las teorías del aprendizaje” escribe el siguiente párrafo:

En conclusión, tanto en la teoría de Bruner como en la de Ausubel se puede reconocer los siguientes aspectos: Bruner plantea el aprendizaje por descubrimiento guiándose por el método de generación de reglas resultando ser una enseñanza guiada. Por otro lado, Ausubel proyecta el aprendizaje por recepción partiendo del método de generación de ejemplos dando como resultado una enseñanza expositiva. Respondiendo a la pregunta de investigación, podemos encontrar un punto de encuentro, el individuo aprende cuando organiza la nueva información por jerarquías o en sistemas de codificación y cumple con el proceso de aprendizaje. Las ideas de Bruner (1996) relacionadas con el aprendizaje por descubrimiento y el plan de estudios centrado en aprender a pensar; así como los trabajos de Ausubel (2000) y sus colaboradores acerca del aprendizaje significativo por asimilación han sido en los últimos años los incentivos de mejor relevancia para las investigaciones del hecho educativo. (Ver Anexo, micro-ensayo de Dayana, pág. 468).

Algunos estudiantes no incluyen conclusiones y terminan su ensayo con el último párrafo de desarrollo. Así, por ejemplo, Mateo de la Carrera de Ingeniería civil, a quien ya citamos antes, redacta un micro-ensayo titulado “El impacto de las nuevas tecnologías dentro de la educación” escribe:

Las redes sociales son el factor más influyente en la actualidad. Siendo entonces, medio de publicidad, ocio o investigación. Con respecto a la educación es el medio más adecuado para la comunicación con los estudiantes, por el motivo de que la mayoría de estos utilizan esta herramienta como medio de interacción con los demás. Entonces, las redes sociales sería un medio para disponer tareas o hacer consultas de dudas, llamando la atención de los jóvenes y siendo un instrumento actualizado para enseñar o aprender. (Ver Anexo, micro-ensayo de Mateo, pág. 446).

En cuanto a las etapas de escritura (Cassany 1997, Niño 2011), específicamente la planificación de la escritura, no todos los trabajos evidencian este proceso, sólo algunos lo contienen como parte del escrito. Así por ejemplo en la Carrera de Medicina, uno de los trabajos de Carlos, a quien ya citamos antes, presenta la siguiente evidencia de pre-escritura:

Tesis

La leche de vaca es buena para la salud humana.

Argumentos:

- *La leche de vaca mejora el sistema inmune*

Nuestro sistema inmune en muchas ocasiones no tiene una respuesta óptima frente a los organismos que perjudican nuestra salud, es por ello que al ingerir leche de vaca estamos reforzando nuestro sistema inmune para que así pueda contrarrestar cualquier organismo que nos produzca algún tipo de enfermedad.

- *La leche de vaca incrementa las energías del individuo necesarias para las actividades diarias.*

Al ingerir leche de vaca también estamos ingiriendo proteínas que son esenciales para que nuestro organismo trabaje de una mejor manera y se mantenga activo para cada una de las actividades que a diario realizamos.

- *La leche de vaca ayuda a fortalecer nuestros huesos.*

Uno de los elementos principales para un buen desarrollo de los huesos es la leche de vaca, ya que contiene calcio, un elemento fundamental para el fortalecimiento de

nuestros huesos y que además ayuda a prevenir enfermedades que con el paso del tiempo se van presentando.

Contraargumento

- *La leche de vaca no presenta una correcta manipulación antes de ser distribuida. Muchas de las fábricas que se encargan de la distribución de la leche no realizan un correcto tratamiento previo a su distribución, esto se debe a que utilizan ciertos químicos para mantener durante más tiempo la leche en el mercado y evitar que se dañe, en muchas ocasiones estos químicos puede ser perjudiciales para la salud.*

Información a favor del consumo de la leche de vaca.

La leche de vaca es un alimento básico en la alimentación humana en todas las etapas de la vida. Su procesamiento industrial ha permitido el acceso generalizado a su consumo por parte de la población, lo que ha contribuido a mejorar notablemente su nivel de salud. Desde el punto de vista de su composición, la leche es un alimento completo y equilibrado, que proporciona un elevado contenido de nutrientes en relación con su contenido calórico, por lo que su consumo debe considerarse necesario desde la infancia a la tercera edad. (Fuente: scielo.isciii.es. (Ver Anexo, borrador de Carlos, págs. 463).

Otro trabajo del estudiante Francisco de la Carrera Pedagogía en La Actividad Física y Deporte presenta la siguiente evidencia de pre-escritura:

Argumento 1.- la leche es buena porque ayuda a los huesos

La leche ayuda al crecimiento y fortalecimiento de los huesos debido al aporte del calcio que provee al cuerpo, si bien no es la fuente principal, contribuye con una cantidad considerable de calcio.

Argumento 2.- la leche te ayuda porque te da energía

La leche te da energía para desarrollar tus actividades diarias, por eso algunas personas la incluyen en su desayuno, se recomienda ingerirla en la primera comida del día, para un desarrollo óptimo del cuerpo.

Argumento 3.- la leche ayuda a las uñas y dientes

La leche contribuye al endurecimiento de uñas y dientes, las personas que toman leche poseen estas partes del cuerpo más sólidas y estables, con un mejor crecimiento, evitando así su deterioro.

Contrargumento

La leche en exceso puede llegar a afectar el cuerpo ya que contiene grasas y ácidos que afectan al funcionamiento del mismo, sin embargo, su ingesta se debe dar porque trae consigo más ventajas que desventajas.

Escribir 5 párrafos en contra del consumo de la leche:

-El calcio es un mineral esencial en nuestra alimentación y el consumo de productos lácteos es una de las vías más efectivas para incorporarlo a nuestro organismo. Sin embargo, para muchos esto puede causar malestares estomacales: se trata de quienes sufren de intolerancia a la lactosa. Esta es una enfermedad muy común que ocurre el organismo no produce suficiente enzima lactasa, que es lo que descompone a la lactosa (el azúcar natural de la leche).

Ante esta anormalidad, cuando los intolerantes a la lactosa consumen productos lácteos pueden sufrir síntomas como diarrea, calambres, gases y distensión abdominal. Por lo tanto, si tienes intolerancia a la lactosa debes evitar el consumo de leche y derivados para impedir esos síntomas. Puedes consumir el calcio a través de vegetales de hojas verdes, por ejemplo. (<https://www.vix.com/es/imj/salud/4116/los-peores-alimentos-para-la-digestion>). (Ver Anexo, borrador de Francisco, pág. 471).

En los dos últimos trabajos se puede inferir que el docente pidió a los estudiantes que armaran un esquema tentativo del ensayo argumentativo que incluyera: una tesis, tres argumentos a favor de la tesis y cinco argumentos en contra de la tesis con el propósito de preparar el contra-argumento.

Si volvemos a todos los fragmentos de los micro-ensayos de los estudiantes aquí citados, y leemos su totalidad en el Anexo, es claro que de alguna manera u otra se enmarcan en las orientaciones, en cuanto contenidos y definiciones de la escritura, primordialmente, que analizamos en los MEO y E y sílabos en varios momentos de la presente tesis. Así, es claro que los micro-ensayos (más allá de algunos detalles que se podrían explicar desde descuidos con la tipografía, signos de puntuación y similares asuntos formales) van cumpliendo a su manera con esta idea de una escritura que se realiza por etapas, partes que, además, trascienden tanto al enfoque comunicativo como al de la alfabetización académica. Es decir, las nociones de párrafo (sea cual fuese su clasificación), introducción, desarrollo, conclusión, sobre todo, anteceden o no son propias de dichas líneas. Incluso, las nociones de texto expositivo o argumentativo, y demás, definidas como el hecho de desarrollar informaciones sobre un tema o sostener una tesis mediante

argumentos, a favor o en contra, en suma, son parte de los contenidos de las políticas educativas del área en toda nuestra región e incluso se registran hasta en los últimos años de la educación primaria. Y de allí en adelante. De esta manera, los textos escritos de los estudiantes se orientan a cumplir con dichos contenidos que, además, son los que hacen a todo un género de enseñanza compuesto (Rockwell, 2002) como ya hemos afirmado antes, que los docentes compelidos por cumplir con manuales y sílabos fuertemente estandarizados reproducen en sus consignas, evaluaciones y enseñanzas.

En suma, más allá de las discusiones de líneas teóricas representadas por Expresión Oral y Escrita (enfoque comunicativo) y Escritura Académica (enfoque de la alfabetización académica) y sus supuestas diferencias “sustanciales” lo que podemos reconstruir del análisis de los textos de los estudiantes son resoluciones a manera de aplicación instrumentalista de esos contenidos que terminan primando (párrafo, introducción, desarrollo, conclusión, tesis, argumentos) pues, es lógico, resultan asequibles tanto para docentes como para estudiantes en cuanto ambas partes logran cumplir con sus objetivos de enseñanza (los primeros) y de aprendizaje (los segundos).

Ahora bien, es claro además que la lectura se subsume a una extracción de informaciones literales de los textos que ofician como fuentes para el tipo de escritura que se requiera, así lo vimos también en los exámenes. Sin embargo, y como apreciamos en las Actas de Junta Académica, aunque docentes y alumnos cumplan para llegar ese producto escrito final las insistencias de la cultura institucional de la universidad sobre sus “falencias” persisten y, lo reiteramos, ancladas en la creencia de que se deben a uno u otro enfoque según tal o cual asignatura, según el examen de suficiencia, según si el trabajo con la

lectura y la escritura estandarizado se extiende o no a todas las Carreras de la universidad y en varios tramos de sus mallas curriculares.

Creemos como venimos expresando que el problema es otro y que particularmente en la Universidad de Cuenca todavía no ha sido formulado. Tampoco, en la mayoría de las universidades de nuestra región ya que las perspectivas que permiten sustentarlo no han hallado la difusión, y acaso es muy difícil que la encuentren en tanto revisan los enfoques dominantes que aquí se han analizado, y por ello hasta ahora todo nuestro desarrollo muestra que en realidad estamos atrapados no en debates epistemológicos sino en corporativos profesionales (Cuesta, 2019).

Conclusiones. El problema de las desarticulaciones entre la lectura y la escritura

En las investigaciones realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata sobre problemas de lectura y escritura en los Cursos de ingreso a las Carreras de Letras y Geografía (Papalardo y Cuesta, comp., 2015), y que ya hemos reseñado en nuestro estado del arte, se plantean una serie de reformulaciones que permiten avanzar sobre luchas corporativo profesionales para poner el foco en cómo leen y escriben concretamente los estudiantes ingresantes a la universidad.

Así, se reorienta la *mirada deficitaria* sobre las lecturas y escrituras de los alumnos en cuanto solo serán *correctas* si cumplen con las pautas de los enfoques dominantes sea el comunicativo, sea el de la alfabetización académica, para pensar cómo se vinculan las lecturas con las escrituras resultantes de las consignas o actividades que ofrecen los docentes y en base a materiales didácticos utilizados en todos los cursos (en este caso difieren los dirigidos a la Carrera de Letras como a la de Geografía también, como vimos antes, mediante criterios disciplinarios). Se trata, para nosotros, de abordar estas desarticulaciones que formulamos como problema en los MEO y O y sílabos tanto de la asignatura Expresión Oral y Escrita como Escritura Académica y que redundan en argumentos, reiteramos, deficitarios sobre los estudiantes pero que en nada aportan a replantear sus orientaciones para efectivamente comenzar a formarlos en esas lecturas y escrituras que la cultura institucional legítima.

En los análisis de los MEO y E y de los sílabos se hace evidente que existen tales desarticulaciones. Los enfoques de los materiales no responden a las particularidades de

la lectura y la escritura en la universidad que señalan las investigaciones más recientes y con ello nos referimos a las primeramente mencionadas en este momento de la tesis. Así, en uno de sus trabajos se señala a propósito de la revisión de las consignas que solicitan resúmenes de textos argumentativos o estos mismos, que este tipo de solicitud:

la mayoría de las veces, queda supeditada a la idea dominante de una lengua representacionalista y de carácter meramente formal. En otras palabras, desde esta perspectiva, los resúmenes se caracterizarían por la detección de la información principal de un texto fuente y su jerarquización en el escrito del estudiante con la creencia de que podría limitarse tan solo a esa literalidad. Por ello, siempre el resumen es esgrimido por los docentes, al igual que la carta, como evidencia de “los graves problemas de lectura y escritura de los alumnos”, ya que recurrentemente muestran resoluciones que optan por copiar fragmentos del texto fuente sin relación alguna o digresiones que denotarían las dificultades en el primer paso de la actividad, esto es, la lectura entendida en su versión de la comprensión (Cuesta, 2015, págs. 127-128).

Por lo anterior, estas investigaciones se concentran particularmente en el carácter discursivo social tanto de la lectura como de la escritura y afirman que resulta necesario replantear sus vínculos en cuanto qué es lo que realmente se espera en las universidades de los estudiantes en cuanto usos sociales de la lengua y no dominios de tipologías textuales que vienen demostrando por años, además, que no pueden estandarizarse a manera de concepción de enseñanza reproductiva y universalizadora. Pues, convengamos, tampoco ningún autor consagrado de la disciplina que fuese lee y escribe del mismo modo. O, en todo caso como explicamos antes en el capítulo 2 y en relación con los *papers*, también es materia de discusión las ideas de escritura estandarizada de la investigación universitaria solamente fundamentada para cumplir con estándares internacionales de la producción científica que incluso se suele aplicar como parámetro de evaluación a los trabajos de titulación y tesis de grado y posgrado varias.

Entonces, volviendo a los desarrollos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata respecto del problema que aquí nos compete, en el mismo artículo se prosigue con la fundamentación de encontrar qué conocimientos sobre los usos sociales de la lengua se prestigian en la cultura institucional, en la universidad, expresados en lecturas y escrituras de los estudiantes y que por lo tanto deben ser enseñados de otro modo, desde otro abordaje que no sea el textualista:

Básicamente, lo que oculta el pedido de un texto argumentativo o su resumen con base en la lectura de una fuente, y que no debería ponerse en suspenso por la importancia que tiene para los estudios superiores, es que su enunciador debe referir otras voces y no datos u argumentos literales. Decimos que *no debería* porque si hay un modo de leer y escribir ponderado en ese nivel educativo, aunque no siempre se lo explicita, es aquel basado en la solicitud de discursos referidos. En un parcial escrito, en una monografía, en una exposición oral, siempre se demanda a los estudiantes que refieran la bibliografía indicada por los profesores para tal o cual tema (Cuesta, 2015, pág. 128).

Leer un cuento o una novela no es igual que leer un artículo científico. Esto, que ya a esta altura debería ser una verdad de Perogrullo sigue siendo en gran medida el nudo de lo que venimos estudiando y que ni el enfoque comunicativo ni el de la alfabetización académica aunque digan que la asumen resuelven en cuanto no reconocen, o no lo hacen en serio, que estamos hablando de que ese leer un cuento o leer un texto científico se da en el marco de una institución particular, de una asignatura en especial, y que ello no significa generalizaciones, sino que corresponden a los denominados *contextos culturales híbridos* (Rockwell, 2002). Esta conceptualización es importante en la Universidad de Cuenca puesto que los estudiantes de las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica no pertenecen únicamente a una Facultad y Carrera determinada, sino a todas de la universidad. En este sentido los estudiantes de la Facultad de medicina son diferentes a los estudiantes de la Facultad de Psicología, etc., así mismo los estudiantes de la Facultad de jurisprudencia son diferentes a los estudiantes de la Facultad de Ingeniería,

por citar algunos ejemplos, pues cada grupo trae una formación previa particular y orientada a las carreras que han escogido, lo que implica también intereses diferentes, proyectos de vida diferentes. Por esta razón los docentes no pueden impartir la asignatura en todas las Facultades de la universidad de la misma manera, tienen que hacer adaptaciones en función de las particularidades de cada grupo como relevamos en el capítulo anterior y estas variaciones no pueden ser consideradas como falta de cumplimiento de su tarea. Volviendo al caso del discurso referido las investigaciones antes citadas revelan que no se realiza en citas textuales, por ejemplo, del mismo modo en los textos que se leen como bibliografía en las Carreras de Letras y de Geografía. Particularmente se destaca el caso de la última en la que la mayoría de los artículos y capítulos de libros utilizados en su Curso de ingreso como en su cátedra de Introducción a la Geografía se articulan en un abundante uso de la cita textual que oficia a manera de validación científica clásica. Es decir, de las tradiciones de la Geografía positivista (Car y Cuesta, 2015). Entonces, no alcanza o incluso no es pertinente para la enseñanza reducir la cita textual a solo cuestiones de forma equivalentes para cualquier texto de cualquier disciplina.

Si regresamos a la pregunta sobre qué distancias se expresan en los materiales analizados en relación con concepciones articuladoras de la lectura y la escritura para las formaciones académicas de los estudiantes, y la enmarcamos en lo señalado en el párrafo anterior, en los manuales de Expresión Oral y Escrita se ha incluido textos literarios para los cuales se han diseñado actividades de lectura y escritura similares a las aplicadas en textos de otra índole como ensayos, artículos, etc. En textos tan disímiles, tan alejados entre sí, definitivamente, no se pueden *aplicar las mismas estrategias*. Los textos científicos y los textos literarios, pues, son dos lenguajes diferentes, con intencionalidades y procesos

constitutivos diferentes. Al respecto Cuesta (2006) indica que se puede observar que en la mayoría de los manuales escolares, la literatura aparece como otro discurso social donde se analizan las secuencias narrativas, la cohesión y la coherencia, los actos de habla, los sociolectos; y que tales contenidos a enseñar son utilizados a la hora de leer diversidad de textos: una novela y un prospecto de medicamentos, un cuento y una crónica policial, una pieza teatral y una entrevista, un ensayo y una nota de opinión (Cuesta, 2006, pág. 19). Creemos nosotros que en el texto científico lo relevante es el aspecto denotativo y el resumen no puede alejarse de lo que dice el autor. En cambio, en el texto literario, lo relevante es el aspecto connotativo, las posibles interpretaciones que despierta, su riqueza de significaciones, pues, ofrece múltiples perspectivas tanto de interpretación como de emociones.

Una de las tareas fundamentales de las asignaturas obligatorias orientadas hacia la lectura y la escritura en la Universidad de Cuenca debería ser la de formar lectores, independientemente de la Facultad a la que pertenezcan los estudiantes. Pero, cabe preguntarse en qué términos. Al respecto Cuesta (2006) cuestiona las categorías de “buenos lectores” frente a “malos lectores”, o de “lectores competentes” frente a “lectores incompetentes”. La autora, en su afán de buscar otras categorías que dejen en claro que todas las personas leen cuando están en una situación de lectura ya sea solos o siguiendo la lectura, formula, en primera instancia, la distinción entre “lectores especialistas” y “lectores no especialistas” en virtud de su experticia. Pero en el curso de su investigación se da cuenta que tal distinción era tan poco rigurosa como las otras pues no había una correspondencia entre tales categorías cuando se abordaban distintas clases de literatura en cuanto los casos que estudia (Cuesta, 2006, págs. 27-28).

Por nuestra parte, creemos importante señalar que el lector contemporáneo no se aproxima a un texto de otra época diferente a la suya de la misma manera que lo hizo el lector de la época en cuestión. Primero, porque no está familiarizado con la realidad social, cultural, política, religiosa o económica que contextualiza al texto. Segundo, porque no representa un asunto de importancia para su propia realidad ya que no le afecta de manera directa e inmediata algo que un texto correspondiente a su propio momento histórico lo haría. Por ello, resulta insoportable para algunos estudiantes obligarles a leer un texto clásico, tan alejado de su época y de sus intereses. Pero esto no significa que no debamos enfrentarlo con textos de otras épocas. Lo importante, creemos, es enseñarle a abordar estos textos con la mirada de un antropólogo, de un etnógrafo y con el conocimiento previo de su contexto histórico y sociocultural en el que surgió que le permita comprender la realidad que rodea al texto.

Así mismo, es importante señalar que los conocimientos previos sobre literatura o ciencias no nos llegan sólo desde la lectura particular y específica de sus textos. Existen una serie de medios sociales, culturales que nos informan de manera indirecta sobre aquello. Los periódicos, la televisión, las conversaciones entre familiares y amigos nos suministran información sobre determinados tópicos literarios y científicos. En la actualidad este aspecto se ha potenciado más todavía debido a que los estudiantes encuentran abundante información sobre cualquier tema de conocimiento en internet. Así, por ejemplo, un estudiante que no ha mostrado ningún interés sobre la Iliada o la Odisea de Homero, por caso, se encuentra con una página web que le ofrece información sobre la mitología griega y le presenta hermosos videos sobre los dioses del Olimpo. De pronto el estudiante se ve atrapado en ellos y empieza a navegar y progresivamente se va empapando sobre la cultura griega clásica. El resultado es que en algún momento podrá

conversar con cierta desenvoltura sobre la mitología griega. Este ejemplo no es un caso traído de los cabellos, en realidad sucede con bastante frecuencia. Personalmente hemos sido sorprendidos por jóvenes que demuestran un conocimiento envidiable sobre determinado tema que antes sólo habría sido obtenido a través de una lectura disciplinada de libros. Varios de estos problemas también son indagados en investigaciones de didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019).

Por todo lo expuesto, ¿es necesario un cambio de las perspectivas teóricas utilizadas para la consecución de nuevas estrategias didácticas orientadas a las lecturas y escrituras requeridas para la formación académica de los estudiantes?

Volvamos a la consabida afirmación de que es claro que leer un cuento o una novela no es igual que leer un artículo científico. Este hecho, que como ya expresamos antes parece una obviedad, no lo es tanto, al menos, cuando se realiza la revisión del estado del arte de las perspectivas sobre el tema en los espacios universitarios destinados a la lectura y la escritura de las distintas carreras. Tampoco, o en realidad se expresa de manera mucho más opaca, cuando se analiza en este sentido las líneas asumidas por los materiales didácticos de las asignaturas de la Universidad de Cuenca aquí estudiadas. Pues, nos sumamos a la siguiente afirmación que sintetiza lo expuesto: es importante establecer conexiones entre la lectura y la escritura, pues estos procesos son interdependientes y se encuentran en constante interrelación, uno lleva al otro y existe entre ellos un enriquecimiento mutuo (Caldera, 2007).

Por lo tanto, creemos que la consecución de nuevas estrategias didácticas orientadas a las lecturas y escrituras de los estudiantes que espera y valida la universidad pueden avizorarse en el marco de construcciones conceptuales que nos permitan conocer más y comprender cómo leen y escriben los mismos alumnos. Y cómo esas lecturas y escrituras se relacionan entre sí y con las características de los textos que se les ofrecen en las clases y evaluaciones.

Así lo evidencia la experiencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) en la que nos venimos referenciando y donde se demuestra que es posible trabajar sobre los distintos usos de la lengua a partir de las producciones de los estudiantes, los cuales releen y reescriben sus propios textos, reflexionando sobre los distintos usos de la lengua en la universidad, todo lo cual se potencia al convertirse en objeto de conocimiento de la clase y se lo pone a circular junto a los otros saberes de la clase (Battistuzzi, 2015, p. 36).

Procurar que los estudiantes aprendan las diferentes tipologías textuales no garantiza la mejora de la lectura y escritura, según Botto (2015) en los programas de ingreso a las universidades se cree que aprender macroestructuras textuales automáticamente derivará en un desarrollo de la lectura y escritura por parte de estudiantes con trayectorias diversas y que se formarán en disciplinas también muy diversas (Botto, 2015, pág. 68). Continúa la autora que estas consideraciones nos han llevado a plantear que las escrituras y lecturas realizadas en la universidad constituyen un potencial significativo que no ha sido suficientemente explotado y que puede aportar a la construcción de estado de la cuestión y al diseño de políticas articuladoras con el nivel de enseñanza media (Botto, 2015, pág. 69). Esta situación atañe directamente a la Universidad de Cuenca donde no se ha

explotado este potencial, y donde el tratamiento de la lectura y la escritura se realizan por separado.

Bibliografía

Aguirre, J. (2015). "El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía". *Historia y sociedad*, Nro. 28, pp. 247-272, recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n28.48129>

Álvarez Martínez, N. (2015). "Leer en la universidad: una cuestión crítica". C. Muse (edit.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 63-70, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Amarilla, B. (2017). "Conversaciones y experiencias didácticas: leer y escribir en la umbralidad académica". D. Riestra (comp.), *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*. Viedma, Universidad Nacional de Río Negro, pp. 803-815, recuperado de https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas_lengua-literatura2017_unrn.pdf

Arlinton, D. et al. (2011). "Programación neurolingüística ¿Realidad o mito en Psicología y Ciencias Cognitivas?" *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, Vol. 8, Nro. 2, pp. 243-250, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3903314>

Arnoux, E. et al. (2009). *Pasajes: escuela media-enseñanza superior: propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.

Barrios Olivo, R. y Marval de Barrios, O. (2000). "Avances de las neurociencias. implicaciones en la educación". *Agenda Académica*, Vol. 7, Nro. 2, pp. 3-20, recuperado de <https://docplayer.es/11955950-Avances-de-las-neurociencias-implicaciones-en-la-educacion.html>

Battistuzzi, L. et al. (2015). "Leer y escribir en la universidad. construcción de saberes en los talleres de articulación universitaria de los ingresos a las carreras de geografía 2010/2011. Análisis interpretativo de cambios y continuidades". M. Papalardo y C. Cuesta (comp.), *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Dunken, pp. 27-44, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.404/pm.404.pdf>

Bertuccelli, M. (1996). *Qué es la pragmática*. Barcelona, Paidós.

Bombini, G. y Labeur, P. (coord.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires, Biblos.

Botto, M. (2015). "¿Observando la reproducción? una mirada sobre la universidad como institución de enseñanza". M. Papalardo y C. Cuesta (comp.), *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Dunken, pp. 67-84, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.404/pm.404.pdf>

Botto, M. y Cuesta, C. (2015). "El pasaje escuela media-universidad en el caso de las carreras de letras: hacia un replanteo del problema". M. Papalardo y C. Cuesta (comp.), *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata*.

Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura. Buenos Aires, Dunken, pp. 13-26, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.404/pm.404.pdf>

Braslavsky, B. (2003). “¿Qué se entiende por alfabetización?” Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 24, Nro. 3, pp. 1-20, recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf

Bronckart, Jean Paul (2007). Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos”. Educere, Vol. 11, Nro. 37, pp. 247-255, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>

Camacho, A. y. (2015). “Una propuesta integradora para la labor docente como experiencia de formación”. C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 45-54, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Car, N. y Cuesta, C. (2015). “Aspectos discursivos de los textos y prácticas de lectura en la formulación de actividades de trabajos prácticos de la cátedra de Introducción a la Geografía”. M. Papalardo y C. Cuesta (comp.), Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura. Buenos Aires, Dunken, pp. 85-106, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.404/pm.404.pdf>

Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. Educere, Nro. 20, pp. 409-420, recuperado de <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/al>

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carriazo, M. H. et al. (2011). Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>

Cassany, D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona, Anagrama.

Cassany, D. (1997). Describir el escribir. Barcelona, Paidós.

Cisneros, M. E. (2014). Perspectivas y prospectivas en los estudios sobre la lectura y escritura. Pereira, Editorial UTP.

Cruz, P. A. (2015). “Prácticas de escritura en ingresantes universitarios. Hacia una reformulación de las prácticas docentes”. C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 109-116, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Cuesta, C. (2006). Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología

circunstanciada de su enseñanza (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Letras, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Cuesta, C. (2015). “Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la lengua”. M. Papalardo y C. Cuesta (comp.), Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura. Buenos Aires, Dunken, pp. 119-143, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.404/pm.404.pdf>

Cuesta, C. (2019). Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza. Buenos Aires, Miño y Dávila y UNSAM Edit

Díaz Barriga, F. (2010). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. REDIE, Vol. 5, Nro. 2, pp. 2-13, recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

Dorronzoro, M. I. y Luchetti, M. F. (2015). “Los textos didácticos como reformulaciones del saber: las prácticas de lectura de los ingresantes”. C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 33-41, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Dorronzoro, M. (2017). Las prácticas del lenguaje escrito en la educación superior: análisis de intervenciones didácticas. D. Riestra (comp.), Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas. Viedma, Universidad Nacional de Río Negro, pp. 824-833, recuperado de https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas_lengua-literatura2017_unrn.pdf

Dubin, M. (2015). “La presencia del barrio en la escuela: lectura, escritura, literatura y cultura popular”. M. Papalardo y C. Cuesta (comp.), Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura. Buenos Aires, Dunken, pp. 171-192, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.404/pm.404.pdf>

Fernández Palop, M. e. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 20, Nro. 2, pp. 201-217, recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/229641>

Fernández, J. M. (2009). Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso. Monterrey, CRNU y UANL.

Fernández-Cárdenas, J. M y Piña-Gómez, L. (2014). “El oficio del escritor académico: un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Nro. 60, pp. 187-212, recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a9.pdf>

Fernández de la Torriente, G. (1975). La comunicación oral; teoría y cuaderno de trabajo. Madrid, Playor.

Fuentes Rodríguez, C. (2005). "La Lingüística de la comunicación y la sintaxis". J. A. Moya (edit). Pragmática y la enseñanza de la lengua española. Actas de las X jornadas sobre la enseñanza de la lengua española, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 15-36.

Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (coord.) (2014). Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces I. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (coord.) (2017). Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

González-Álvarez, P. (2015). "El curso basal para la enseñanza de la escritura en la universidad: una propuesta de enseñanza que concilia la formación general con la orientación disciplinar". C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 138-145, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

González, R. y Hornauer-Hughes, A. (2014). "Cerebro y Lenguaje". Revista Hospital Clínico Universidad de Chile, Nro. 25, pp. 145-153, recuperado de <https://www.enfermeriaaps.com/portal/wp-content/uploads/2017/05/Cerebro-y-lenguaje.pdf>

Grabosky, S. y Romero, M. C. (2015). "Las decisiones retóricas de estudiantes cuando escriben". C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 117-129, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Herrera, M. I. (2004). "El cerebro: introducción a la neurociencia cognitiva". J. E. Gómez, Neurociencia cognitiva y educación. Lambayeque, Fondo editorial FACHSE, pp. 31-76.

Lahoz, M. E. et al. (2017). "Comprensión/producción textual en las aulas. Una incompatibilidad ontológica". D. Riestra (comp.), Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas. Viedma, Universidad Nacional de Río Negro, pp. 611-620, recuperado de https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas_lengua-literatura2017_unrn.pdf

Lerner, D. et al. (2009). Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos. Barcelona, Paidós.

Lomas, C. et al. (1998). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós.

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con palabras: teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona, Paidós.

López, C. (2015). "Estrategias para la mejora de las competencias comunicativas de comprensión escrita (nivel inferencial) en el nivel superior". C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 42-51, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Martínez Solís, M. C. (2015). "Diversidad y complejidad de la dinámica enunciativa de los textos. Desarrollo de una lectura analítica y crítica". C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Tomo 11. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 20-26, recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2317/serie%20Unesco_volumen%2011_AA_VV.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Montolío, E. (coord.) (2000b). Manual práctico de escritura académica. Volumen II. Barcelona, Ariel.

Montolío, E. (coord.) (2000c). Manual práctico de escritura académica. Volumen III. Barcelona, Ariel.

Morin, E. (2008). "Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad". Pensando la complejidad, Cátedra de complejidad. Instituto de Filosofía. Academia de Ciencias, recuperado de www.complejidad-cuba.org

Morin, E. (s.f.). Pensar el Mediterráneo-Mediterraneizar el pensamiento. Doctorado en Pensamiento Complejo, 7, recuperado de <http://www.edgarmorinmultiversidad.org/images/publicaciones/edgar-morin-pensar-el-mediterraneo.pdf>

Negrin, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. 6, Nro. 6, EdUNLpalm-Miño y Dávila, pp. 187-208.

Neves, E. (s.f.). Las teorías de la pragmática en las clases ELE, recuperado de <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/venancioneves.pdf>

Niño Rojas, V. (2011). Competencias en la comunicación. Bogotá, Ecoe Ediciones.

Niño Rojas, V. (2014). La aventura de escribir. Bogotá, Ecoe Ediciones.

Ordóñez, C. L. (2010). "Concepciones y prácticas". C. L. Ordóñez y C. Castaño, Pedagogía y didáctica. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, pp. 135-150.

Orlando, V. (2015). "'Escribir la disciplina': las modalidades enunciativas de las evaluaciones escritas en asignaturas introductorias del primer tramo curricular del área social y artística de la UDELAR". C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 197-205, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Páez, E. y Montero, M. (2015). "Leer en la universidad. La lectura: de la sala de belleza a la creación". C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 71-79, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Pereda Sobarzo, M. et al. (2015). "Lectoescritura: literacidad y comunidad epistémica". C. Muse (edit.), Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 324-336, recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/2309>

Paul, R. y Elder, L. (2015). "Lectura crítica". Eduteka, pp. 1-8, recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

Pérez, H. (2008). Argumentación y comunicación. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Perla, M. (2020). "Formar ciudadanos lectores "competentes": concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región". El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Año 11, Nros. 20/21, julio, pp. 398-414, recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Perla.pdf>

Piaget, J. (1972). "Inteligencia y adaptación biológica". Psicología de la inteligencia, Buenos Aires, Psique, pp. 13-26.

Picco, S. (2014). Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica: Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica, recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.990/te.990.pdf>

Pons Bordería, S. (2005). "La frontera entre semántica y pragmática: desde Grice hasta la teoría de la relevancia". Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 55-68.

Rockwell, E. (1984). Etnografía y teoría de la investigación educativa. La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. San Pablo, Edit. Cortés.

Rockwell, E. (2000). "Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano". N. Arata, E. Escalante y A. Padawer (selección [2018]). Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias. Buenos Aires, Clacso, pp. 569-600.

Rockwell, E. (2002). "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar". N. Arata, E. Escalante y A. Padawer (selección [2018]). Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias. Buenos Aires, Clacso, pp. 331-354.

Rockwell, E. (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, Año 3, No 3, noviembre. El Hacedor-Jorge Baudino Editores.

Rockwell, E. (2007). "Metáforas para encontrar historias inesperadas". N. Arata, E.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Escalante y A. Padawer (selección [2018]). Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias. Buenos Aires, Clacso, pp. 431-458.

Rockwell, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". N. Arata, E. Escalante y A. Padawer (selección [2018]). Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias. Buenos Aires, Clacso, pp. 173-188.

- Rodríguez Castelo, H. (2007). *Cómo escribir bien*. Quito, Editorial Corporación Editora.
- Schwartzman, G. (2013). "Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo". D. Brocca (comp.). *I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós.
- Serrón Martínez, S. (2015). "Lectura, Escritura y Enseñanza de la Lengua. Reflexiones sobre medio siglo de investigación en Venezuela". C. Muse (edit.), *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Tomo 11. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 14-19, recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2317/serie%20Unesco_volumen%2011_AAVV.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Stagnaro, D. et al. (2017). "Ingresar en la universidad: propuesta didáctica para desarrollar hábitos de lectura y escritura". D. Riestra (comp.), *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*. Viedma, Universidad Nacional de Río Negro, pp. 894-906, recuperado de https://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornadas_lengua-literatura2017_unrn.pdf
- Vallejo, R. (2004). *Manual de escritura académica*. Quito, Corporación Editora Nacional.
- Vargas, G. (2015). "Multiliteracidades y cultura científica". C. Muse (edit.), *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Tomo 11. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 27-30, recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2317/serie%20Unesco_volumen%2011_AAVV.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Verschueren, J. (1998). *Cómo entender la pragmática*. Londres, Edition Albert René /Guscinny.

ANEXO 1

Pensar, hablar y escribir (2001)

Lcdo. Luis Márquez Cárdenas
DECANO DE LA FACULTAD

Dr. Jorge Villavicencio Verdugo
PRESIDENTE DE LA COMISION DE PUBLICACIONES

Diseño y Diagramación: Eugenia Washima
Portada: Cristian Sánchez.
DEPARTAMENTO DE CULTURA
DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA

Impresión: Gráficas Hernández

© PENSAR, HABLAR Y ESCRIBIR
María Augusta Vintimilla / María Rosa Crespo
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
de la Universidad de Cuenca
Casilla 1543 - Telefax 817844
Cuenca-Ecuador
2001

Contenido

Acerca de este libro	5
----------------------------	---

UNIDAD 1: LA COMUNICACIÓN HUMANA 9

1. Comunicación lingüística y no lingüística	11
2. La lectura y sus clases: denotativa, connotativa, de extrapolación	16
3. Actividades con distintas clases de lectura	19
4. Diferencias entre comunicación oral y comunicación escrita	24
5. La concordancia	26
6. Relaciones y desfases entre lengua oral y lengua escrita. Los signos gráficos	31

UNIDAD 2: LA SITUACIÓN COMUNICATIVA 35

1. Factores de la situación comunicativa: emisor, receptor, mensaje, código, canal, contexto	37
2. El texto y su estructura. Las marcas gráficas	46
3. Adecuación de los mensajes a la situación comunicativa. Las solicitudes y el curriculum	51
4. La comunicación oral: el diálogo. Interferencias en la comunicación oral	57
5. Niveles de lengua: formal, medio, familiar	60
6. Introducción a los signos de puntuación	64

UNIDAD 3: ESTRUCTURAS TEXTUALES BÁSICAS.....

1. Clases de estructuras textuales: Descripción, Narración, Exposición, Argumentación	67
2. El esquema de contenidos. Ideas principales y secundarias	72
3. Procedimientos de elaboración textual I. Búsqueda de información, combinación de diversas fuentes, elaboración del esquema previo	77
4. Comunicación oral en grupos reducidos: el grupo de estudio y de discusión	
5. Las funciones del lenguaje: referencial, expresiva, apelativa	82
6. Usos de la coma y el punto y coma	86

UNIDAD 4: LA EXPOSICIÓN 99

1. El texto expositivo y sus características 101
2. El resumen. El tema y las ideas principales. Técnicas de resumen 105
3. Procedimientos de elaboración textual II. La estructuración: coherencia y cohesión 110
4. La exposición oral. Uso de ayudas audiovisuales 115
5. Los párrafos 121
6. Usos del punto, los dos puntos y puntos suspensivos 126

UNIDAD 5: LA DESCRIPCIÓN 133

1. El texto descriptivo. Contextualización, organización, adecuación. Recursos expresivos 135
2. Análisis de textos descriptivos 138
3. Procedimientos de elaboración textual III. El proceso descriptivo 141
4. El receptor en la comunicación oral: análisis del auditorio 143
5. Ejercicios con conectores 146
6. Uso de los signos de interrogación y exclamación 149

UNIDAD 6: LA ARGUMENTACIÓN 155

1. Estructura de la argumentación. Tipos de argumentos 155
2. Análisis de textos argumentativos 159
3. Elaboración de textos argumentativos. Procedimientos retóricos. La contraargumentación 163
4. El debate. Funciones del moderador y reglas de participación 166
5. La formación de las palabras. Prefijos y sufijos. Raíces griegas y latinas 169
6. Usos especiales de la tilde. La tilde diacrítica 173

ANTOLOGÍA DE TEXTOS 177

La comunicación humana

I. CONCEPTOS BÁSICOS:

1. Comunicación lingüística y no lingüística
2. El signo lingüístico
3. La lengua como sistema

II. TRABAJO CON LOS TEXTOS:

LA LECTURA Y SUS CLASES

1. Lectura denotativa
2. Lectura connotativa
3. Lectura de extrapolación

III. PRODUCCIÓN TEXTUAL:

1. Actividades con distintas clases de lectura

IV. EXPRESIÓN ORAL:

1. Diferencias entre comunicación oral y comunicación escrita
2. Actividades.

V. USOS LINGÜÍSTICOS

LA CONCORDANCIA

1. La oración
2. Estructura
3. Concordancia del sujeto y el predicado
4. La persona gramatical
5. Actividades

VI. ORTOGRAFÍA

1. Relaciones y desfases entre lengua oral y lengua escrita
2. Sistemas de escritura
3. Los signos gráficos

<i>PLANO FÓNICO</i>	Fonemas Acento Entonación
<i>PLANO LÉXICO</i>	Repertorio de palabras de un idioma
<i>PLANO SINTÁCTICO</i>	Relaciones entre las palabras para formar palabras y oraciones
<i>PLANO SEMÁNTICO</i>	Los significados de los elementos lingüísticos, sean palabras, oraciones, textos.

2. Trabajo con los textos

LA LECTURA

La lectura es una actividad fundamental para el conocimiento de la lengua porque mejora el vocabulario, nos pone en contacto con otras realidades, organiza nuestras ideas, nos ayuda a producir textos con facilidad y a escribir las palabras sin cometer faltas de ortografía.

En el proceso de la lectura intervienen dos aspectos:

- ✓ uno de orden físico, la percepción visual de los signos gráficos
- ✓ y otro de orden intelectual, más complejo que el anterior, donde se hallan implicados: la comprensión mental del significado, la interpretación, la reflexión, y el aprovechamiento de lo leído.

Es fácil distinguir la lectura como medio y como fin.

Como medio sirve para obtener información acerca de un asunto, para utilizarla de diversas maneras. Cuando leemos las instrucciones para utilizar una cámara fotográfica, por ejemplo, estamos usando la lectura como un medio práctico. Lo mismo sucede con los avisos, las carteleras, las enciclopedias, etc.

2. OTROS TIPOS DE LECTURA

1. LA LECTURA DENOTATIVA

Corresponde a la lectura comprensiva que nos permite identificar los elementos explícitos de un texto, sus ideas principales, su estructura lógica.

La comprensión es un proceso mental que supone la facultad de recordar, aceptar, rechazar y organizar a medida que se busca el significado exacto de un texto. Cuando empleamos la lectura denotativa (o comprensiva) mantenemos en la memoria lo más significativo de lo que vamos leyendo, y según avanzamos, lo vamos relacionando con nuevas ideas; es decir, no reparamos en las palabras sino en los conjuntos semánticos de alguna importancia dentro del contexto.

La lectura denotativa nos ayuda a :

- Definir los tipos de textos
- Sacar ideas centrales
- Responder a preguntas específicas sobre el contenido textual
- Elaborar resúmenes
- Reconocer relaciones causa-efecto
- Captar el significado de palabras, oraciones y párrafos

2. LA LECTURA CONNOTATIVA

Sirve para encontrar los elementos implícitos en el contenido, es decir aquellos elementos que no se encuentran expresamente dichos, pero que podemos inferir a partir de la lectura.

La lectura connotativa ayuda a:

- Determinar los hechos principales.
- Completar detalles.
- Descubrir otros significados a las palabras y frases.
- Deducir el tema, las ideas o las enseñanzas que no están explicitadas en un texto.
- Predecir resultados y consecuencias.

Un ejemplo de lectura connotativa es la interpretación de un refrán. Por ejemplo:

"Del árbol caído todos hacen leña".

La lectura denotativa nos permitirá entender lo explícitamente dicho: que la madera del árbol sirve para hacer leña. Pero la lectura *connotativa* permite interpretar el contenido significativo de una manera diferente: la gente se aprovecha de las personas que han caído en desgracia.

3. LA LECTURA DE EXTRAPOLACIÓN

La información contenida en un texto, no está aislada del conjunto de informaciones exteriores a él: las que provienen de otros textos, de la vida cotidiana, de la experiencia personal, etc. Extrapolar significa poner en relación el contenido de un texto con el conjunto de informaciones exteriores a él que posee el emisor. Cuando leemos una noticia en un diario, relacionamos lo que dice esa noticia con toda la información previa que conocemos, y decidimos si nos parece completa, imparcial, o si es dudosa, falseada, distorsionada.

Este tipo de lectura permite:

- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Juzgar y dar opiniones propias sobre un texto,
- Relacionar los conocimientos adquiridos con otras áreas de estudio.

3. Producción textual

A continuación encontrará algunos textos para leer y analizar. Cada uno de ellos va acompañado de claves de lectura específicas. Identifique el tipo de lectura y aplique las claves.

ACTIVIDAD 1

Lea este texto y escriba una síntesis de las diferencias entre la comunicación humana y la comunicación animal.

COMUNICACIÓN HUMANA Y COMUNICACIÓN ANIMAL

Si se entiende el lenguaje como un medio de expresión y de comunicación hay que incluir el estudio de los sonidos y los gestos. Como es evidente que los animales emiten sonidos y producen gestos, la pregunta es inmediata: ¿Poseen los animales un lenguaje como

los seres humanos? Parece claro que muchas especies animales se comunican entre sí. Sin embargo, parece que la comunicación humana difiere de la animal en siete rasgos que los especialistas en investigación lingüística han formulado. 1) El lenguaje humano po-

La situación comunicativa

I. SITUACIONES DE COMUNICACIÓN:

1. El proceso de la comunicación
 2. Los factores de la situación comunicativa
 3. Análisis de la situación de comunicación
-

II. TRABAJO CON LOS TEXTOS:

EL TEXTO Y SU ESTRUCTURA

1. Estructura general del texto
 2. Las marcas gráficas
-

III. PRODUCCIÓN TEXTUAL:

1. Adecuación de los mensajes a la situación comunicativa
 2. La comunicación en el contexto institucional
- Actividades prácticas
-

IV. EXPRESIÓN ORAL:

1. Formas de la comunicación oral: el diálogo
 2. Interferencias en la comunicación oral
- Actividades prácticas
-

V. USOS LINGÜÍSTICOS

LOS NIVELES DE LENGUA:

1. Formal
 2. Medio
 3. Familiar
-

VI. ORTOGRAFÍA

Los signos de puntuación

2. Trabajo con los textos

EL TEXTO Y SU ESTRUCTURA

1. ¿QUÉ ES UN TEXTO?

Un texto es un enunciado o conjunto de enunciados que se organizan en torno a una intención comunicativa y que se nos presenta como una unidad de comunicación completa y autónoma. La extensión de un texto es muy variable: podemos encontrar textos muy breves como un telegrama, una noticia periodística, el anuncio de un almacén, e inclusive una señal de tránsito con la palabra "PARE"; otros textos son muy extensos: una novela, una conferencia, un tratado filosófico, un libro científico.

Un texto tiene siempre una estructura: es decir una correlación entre los distintos elementos que lo conforman, y que nos permite considerarlo como una unidad de sentido.

Leer un texto no significa solamente interpretar pasivamente cada una de las palabras, frases y oraciones que lo componen. En realidad, la lectura es una actividad intelectual muy compleja -de la cual somos solo parcialmente conscientes- que consiste en ordenar mentalmente las informaciones contenidas en un texto y ponerlas en relación con los conocimientos e informaciones previas. De un modo general, diremos que existen tres grandes estrategias de comprensión textual:

- La comprensión de palabras y oraciones, que se adquiere tempranamente con la iniciación en la lectura
- La determinación del tema general de un texto, que exige una mayor maduración de las estructuras mentales y una mayor competencia en las destrezas de lectura.
- La aprehensión de la estructura textual, que requiere un entrenamiento específico y una práctica constante.

En el mundo contemporáneo, la cantidad de información disponible es realmente inmensa. La lectura comprensiva en sus niveles más avanzados es un procedimiento fundamental para la adquisición de conocimientos en cualquier rama del

saber. Durante los años de formación universitaria, y más tarde en la vida profesional, la lectura comprensiva es una de las herramientas más importantes para la obtención de información.

2. LA ESTRUCTURA GENERAL DE UN TEXTO

La coherencia de un texto se fundamenta en la organización de los contenidos parciales en atención a una ordenación lógica decidida por el autor. Esta ordenación implica una jerarquización de los contenidos, es decir una determinada relación entre ellos, cuya organización interna constituye la estructura textual.

Así, en todo texto relativamente extenso es posible detectar, además de la intención comunicativa:

- El *tema general*, que consiste en el contenido global del texto.
- Los diversos *subtemas*, que son los aspectos más particulares en que se distribuye el tema.

3. LAS MARCAS GRÁFICAS

Con frecuencia (sobre todo en los textos expositivos extensos) el aspecto formal proporciona información sobre la estructura textual. En estos casos, la estructura aparece de un modo explícito, como **estructura externa**, a través de un conjunto de marcas gráficas. Las formas más frecuentes para evidenciar la estructura textual a través de estas marcas son:

- El *título*, que contiene una indicación del tema general
- Los *subtítulos* que indican el contenido parcial de cada aspecto
- Los *índices gráficos* tales como números, letras, guiones, etc. que permiten jerarquizar las ideas.
- Las *marcas tipográficas*: negritas, cursivas, subrayados, sangrías, etc.

Estas marcas cumplen diferentes funciones: indican orden, jerarquización, destacan palabras importantes, ideas claves, etc.

primeros cristianos, practicaron la adivinación de distintas formas. De un modo general, podemos clasificar los métodos de adivinación en dos grandes grupos. El método directo consiste en la utilización de un médium, es decir una persona supuestamente dotada de una receptividad especial que puede entrar en contacto con el mundo sobrenatural; el médium recibe el conocimiento a través de un trance que lo pone en contacto directo con lo desconocido; este método es cercano al moderno espiritismo. El método indirecto de adivinación consiste en interpretar el comportamiento de animales y fenómenos naturales para descubrir mensajes sobrenaturales sobre el pasado, el presente o el futuro. En este caso el contacto con el mundo sobrenatural no es inmediato sino a través de algún objeto o animal. Las formas de adivinación indirecta más conocidas en la actualidad son la astrología; la numerología o estudio de los números; la quiromancia o lectura de la mano, y la cartomancia o lectura de las cartas.

3. Producción textual

1. ADECUACIÓN DEL MENSAJE A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

El análisis de la situación comunicativa es importante para la comprensión de los mensajes, pero también para la producción textual. En las situaciones de comunicación más frecuentes de la vida cotidiana, especialmente en la comunicación oral —una conversación, una consulta médica, una compra en un almacén— nuestra actuación comunicativa es espontánea e inconsciente: no necesitamos detenernos a reflexionar sobre el destinatario, sobre la finalidad, sobre los elementos del contexto. En la vida universitaria y profesional nos vemos enfrentados a situaciones de comunicación más complejas: escribir un informe de investigación, un ensayo, una solicitud, intervenir en un debate, participar en una mesa redonda, exponer un tema ante un público, redactar una monografía o una tesis. En estas situaciones, para garantizar la eficacia de la comunicación se vuelve indispensable una definición previa de la situación comunicativa. ¿A quién nos dirigimos? ¿Con qué finalidad? ¿En qué contexto? ¿Qué códigos son los adecuados? Sin una respuesta clara a estas interrogantes es difícil que obtengamos buenos resultados.

En este capítulo, desarrollaremos algunas prácticas de elaboración textual, adecuando los mensajes a la situación comunicativa.

ACTIVIDAD 1

Imagine que anoche en el barrio se produjo un gran incendio en una librería.

a) Escriba dos textos breves (10 líneas) sobre el mismo tema:

El primero comentando el hecho en una carta a un familiar que vive en el extranjero.

El segundo como una noticia para el diario local.

b) Comente las marcas gráficas que debió utilizar en cada texto.

c) Comente las intenciones comunicativas y las diferencias de lenguaje en cada texto.

ACTIVIDAD 2

Transforme el texto 5 sobre la defensa del consumidor (en la primera parte de esta Unidad), adecuando el mensaje a un público infantil.

ACTIVIDAD 3

En grupos de 4 ó 5 estudiantes, elaborar un tríptico siguiendo estas indicaciones:

- a) Decidir el tema. Solamente a manera de ejemplo, sugerimos los siguientes:
 - Informar sobre una campaña de reciclaje de basura.
 - Anunciar la apertura y los servicios de un nuevo museo.
 - Publicitar un programa de vacaciones en las playas ecuatorianas.
 - Explicar el funcionamiento y las ventajas del programa de estacionamiento tarifado en el centro de la ciudad.
 - Invitar a formar parte de un club infantil de artes.
 - Informar sobre la apertura de una emisora de radio cultural para jóvenes.
- b) Decidir previamente y consignar por escrito:
 - las características del emisor
 - a quien va dirigido
 - la finalidad que se persigue
- c) Decidir la utilización de otros códigos además del lingüístico (dibujos, fotografías, diagramas, etc.)
- e) Decidir la distribución de la información en las páginas del tríptico. Puede tomarse como ejemplo los trípticos trabajados en el ejercicio anterior.

Estructuras textuales básicas

I. SITUACIONES COMUNICATIVAS:

CLASES DE ESTRUCTURAS TEXTUALES:

1. Descripción
2. Narración
3. Exposición
4. Argumentación

II. TRABAJO CON LOS TEXTOS

ESTRUCTURA INTERNA DEL TEXTO

1. Ideas principales y secundarias
 2. El esquema de contenidos
- Actividades

III. PRODUCCIÓN TEXTUAL

PROCEDIMIENTOS DE ELABORACIÓN TEXTUAL (I): LOS PASOS PREVIOS

1. Delimitación del tema
 2. Fuentes de información
 3. Definición de los subtemas
 4. Combinación de la información de diversas fuentes
 5. Organización del esquema previo.
- Actividades

IV. EXPRESIÓN ORAL:

COMUNICACIÓN ORAL EN GRUPOS REDUCIDOS

1. El grupo de estudio
 2. El grupo de discusión
- Actividades

V. USOS LINGÜÍSTICOS

LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE:

- Referencial
- Expresiva
- Apelativa

Texto 3

El folklore es la sabiduría popular, entendida como el conjunto de conocimientos y de técnicas aprendidos por imitación práctica y transmitidos oralmente de una generación a otra. Su campo abarca un gran diversidad de manifestaciones: el arte y las artesanías, la medicina, los juegos, las fiestas, la forma de preparar los alimentos, etc. La literatura oral es una de sus facetas más interesantes, y contiene un amplio repertorio de mitos, leyendas, fábulas, adivinanzas, poesías y refranes.

Texto 4

La violencia está invadiendo de un modo alarmante el espacio de los videojuegos. Sus defensores alegan que es una violencia inocente, puesto que no es más que un juego, que mejora la capacidad de concentración y los reflejos, y que mantienen a los adolescentes lejos de los vicios de la calle. Pero si examinamos estas supuestas bondades más de cerca, encontraremos que merecen por lo menos una crítica. La mayoría de estos juegos ofrecen un campo de batalla donde el objetivo es exterminar lo más rápido posible al contrincante; los reflejos consisten en disparar una y otra vez a todo lo que se mueva sin tener tiempo para reflexionar. El que piensa, pierde.

Siempre tendremos en cuenta que una descripción no es una enumeración desordenada de características.

1. LA DESCRIPCION

La descripción consiste en una presentación organizada de las características fundamentales de un ser, un objeto un fenómeno. Los textos descriptivos intentan que el receptor pueda representarse mentalmente el objeto descrito. Contienen información sobre aspectos tales como: las partes, las propiedades, las cualidades, las funciones, la utilidad del objeto descrito. Las descripciones suelen estar acompañadas de componentes no verbales - dibujos, diagramas, fotografías, gráficos, etc. - que complementan e ilustran la información.

La gama de textos descriptivos es muy amplia: pueden describirse objetos (la estructura de una célula, el plano arquitectónico de una iglesia, una playa al atardecer, el sistema nervioso de un pez); personas (su apariencia física, sus rasgos de personalidad, su carácter); fenómenos naturales (el proceso de germinación de una semilla, el movimiento de las mareas) o técnicos (el proceso de pasteurización de la leche); acontecimientos (un concierto, una asamblea de estudiantes) etc.

Siempre tendremos en cuenta que una descripción no es una enumeración desordenada de características.

2. LA NARRACIÓN

Narrar es relatar, contar. Los textos narrativos cuentan hechos que han sucedido en un tiempo y en un lugar, y que son protagonizados por unos personajes. Lo que caracteriza a una narración es el transcurso del tiempo: entre el comienzo y el final de la historia ha transcurrido un tiempo (ya sea unos minutos o varios días, años, etc.). Los textos narrativos extensos (un cuento, por ejemplo) suelen contener partes descriptivas. La narración aparece en diversos contextos comunicativos: la literatura (un cuento, una novela), el periodismo, las cartas personales, la conversación coloquial, etc. Una noticia, una crónica, una leyenda, un cuento, una biografía, un chiste, son textos narrativos porque cuentan sucesos.

3. LA EXPOSICIÓN

Los textos expositivos (o informativos) presentan con claridad y precisión, un conjunto de informaciones referidas a un tema particular. Están íntimamente ligados con la adquisición de conocimientos en alguna rama del saber. La mayoría de los textos que utilizan los estudiantes en su vida universitaria, y los que escriben como trabajos de clase, son textos expositivos. Con frecuencia, los textos expositivos incluyen también párrafos descriptivos, narrativos y argumentativos.

4. LA ARGUMENTACIÓN

El texto argumentativo además de contener información sobre un tema, expresa una posición del emisor con respecto a los problemas que el tema implica. Argumentar es exponer razones que justifiquen un punto de vista u opinión. El texto argumentativo tiene como intención comunicativa convencer: es decir, provocar la adhesión del receptor a las ideas que el emisor sostiene. Implica por lo tanto una toma de posición del emisor con respecto a un asunto. Para convencer a sus destinatarios de que su punto de vista es el más correcto, el emisor plantea una tesis y busca un conjunto de argumentos que lo demuestren. El emisor debe ser capaz de defender sus opiniones y puntos de vista e influir en las opiniones de los receptores.

ACTIVIDAD 1

Lea los textos que están a continuación y descubra a qué tipología textual corresponde cada uno. Explique su respuesta.

2. Trabajo con los textos

LA ESTRUCTURA INTERNA DEL TEXTO

1. IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS

El conjunto de informaciones que contiene un texto puede clasificarse en dos clases:

- Las ideas principales: son los contenidos fundamentales de un texto, sin los cuales no podemos comprenderlo en su globalidad. Las ideas principales organizan los subtemas de un texto.
- Las ideas secundarias acompañan a las principales para ampliarlas y complementarlas. Sus funciones son: ejemplificar, proporcionar detalles adicionales, establecer comparaciones con otros temas similares, comentar, expresar opiniones, etc.

Comprender un texto es, en estricto, aprehender su estructura lógica y su coherencia interna; en otras palabras, identificar con claridad y precisión:

- 1)Cuál es el *tema* central del texto (sobre qué habla)
- 2) Cuáles son los aspectos o *subtemas* en los que se divide ese tema
- 3) Qué dice el texto sobre cada subtema (ideas principales)

En los ejercicios de la unidad anterior, comenzamos ya a descubrir la estructura lógica de un texto a través de las marcas gráficas, pero no todos los textos presentan estos apoyos. En los ejercicios que siguen continuaremos esta práctica.

2. EL ESQUEMA DE CONTENIDOS

Una de las técnicas más importantes para mejorar la capacidad de comprensión lectora es la elaboración de esquemas de contenido. El esquema es útil para muchas tareas intelectuales: descubrir la estructura lógica de un texto, retener la información fundamental, estudiar más rápidamente y con mejores resultados, preparar una exposición oral o escrita, etc.

En el esquema aparecen solamente las palabras y frases que sintetizan las ideas principales expuestas en el texto. Los esquemas muestran además la estructura lógica del texto, es decir el orden y jerarquía de las ideas.

Un esquema de contenidos es el "esqueleto" de un texto. Debe ser breve y utilizar recursos gráficos para permitir una visión rápida y global de los contenidos principales de un texto

ACTIVIDAD 1

En los siguientes texto, encontraremos el tema y los subtemas, y elaboraremos un esquema de contenidos. Siga los pasos del procedimiento que se describe a continuación:

- Lea el texto completo para enterarse de su contenido global.
- En una segunda lectura, descubra los subtemas o aspectos en que se distribuye el tema
- Subraye las palabras que contienen solamente la información más importantes de cada párrafo. (No subraye la información secundaria que sirve únicamente para ampliar, ejemplificar o proporcionar detalles adicionales.)
- Elabore un esquema de contenidos incorporando únicamente la información principal.

Partamos de este texto como ejemplo: observe las palabras subrayadas y el esquema de contenidos que se encuentra al pie del ejercicio.

3. Producción textual

PROCEDIMIENTOS DE ELABORACIÓN TEXTUAL (I) LOS PASOS PREVIOS

Elaborar y escribir correctamente un trabajo expositivo no es un “don natural”, sino que exige de algunas estrategias y procedimientos que pueden ser aprendidos y practicados para conseguir un resultado satisfactorio. Uno de los errores más frecuentes, consiste en comenzar a escribir el texto a ciegas, sin tener un plan previamente estructurado que nos oriente en lo que queremos hacer.

En este capítulo abordaremos algunos de esos procedimientos que anteceden a la escritura de un texto y que son indispensables para llegar a un resultado satisfactorio:

SECUENCIA DE PASOS PREVIOS:

1. Delimitar el tema.
2. Buscar las fuentes de información.
3. Definir los subtemas.
4. Seleccionar y ordenar la información.
5. Elaborar un esquema de contenidos.

1. LA DELIMITACIÓN DEL TEMA

La simple enunciación de un tema es insuficiente para guiarnos en su desarrollo porque resulta demasiado amplio y general. Por ejemplo, un tema como “Los medios de comunicación” abarca tantos aspectos y puntos de vista que es imposible que podamos abordarlos todos.

Por eso es muy conveniente comenzar con una descripción breve que aclare los alcances y límites del tema que queremos desarrollar. Este primer enfoque nos servirá para aclarar nuestras ideas con respecto al tema y nos guiará en la búsqueda de la información necesaria. Es posible que en el transcurso del proceso de escritura se modifique esta versión inicial, pues es frecuente que encontremos informaciones que nos abran hacia perspectivas diferentes. Eso no debe preocuparnos demasiado: esta precisión inicial nos será de gran ayuda desde el primer momento.

ACTIVIDAD 1

Por grupos de estudiantes, elegir uno de estos temas y escribir un párrafo delimitándolo:

- La ciudad de Cuenca
- El cine
- Los medios de comunicación
- La educación en el Ecuador
- Avances científicos y tecnológicos.

2. OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN EN DIVERSAS FUENTES

Se repite con frecuencia que el problema de las sociedades actuales no es la falta de información sino su exceso. Una clasificación muy gruesa de la inmensa variedad de fuentes informativas a nuestro alcance, podría ser la siguiente:

- ✓ *Fuentes bibliográficas.* Abarcan fundamentalmente los textos escritos y almacenados en un soporte impreso, tales como libros, revistas, periódicos, folletos, etc.
- ✓ *Fuentes informáticas.* Son textos almacenados en medios electrónicos. El internet, las enciclopedias multimedia, las bases de datos, contienen actualmente una buena parte de la información disponible, y es una fuente que crece y se expande continuamente.
- ✓ *Consultas a especialistas.* La información que requerimos no siempre está ya elaborada y disponible; a veces tendremos que construirla por nuestros propios medios. La consulta a personas versadas en el tema que nos interesa, ya sea por su formación profesional y académica, ya sea por su experiencia práctica y cotidiana, es una muy importante fuente de información. A veces es conveniente empezar la búsqueda por aquí, pues los especialistas nos facilitarán orientaciones para las consultas bibliográficas. En este caso la información se recoge hace mediante la técnica de la entrevista.
- ✓ *La observación directa.* En este caso, la información se obtiene mediante el contacto personal y directo del entorno. La observación sistemática de un proceso o fenómeno (el crecimiento de una planta, el proceso de pasteurización de la leche, la producción de un diario o una revista, el desarrollo de una manifestación de estudiantes, etc.) es también una fuente de obtención de información.

Cada una de estas fuentes exige procedimientos diferentes. Las fichas bibliográficas, el resumen, la entrevista, la encuesta, la ficha de observación, etc.

ACTIVIDAD 2

Hacer una visita a las bibliotecas de la Universidad y observar el uso de los distintos ficheros para ubicar fuentes de información.

A partir de temas dados por el profesor, buscar en las bibliotecas 3 fuentes para cada tema, anotando en una ficha los datos completos de la fuente: título, nombre del autor, lugar y año de la edición, biblioteca en la que se encuentra, código.

ACTIVIDAD 3

En grupos de 3 estudiantes, visitar las bibliotecas de la ciudad (Casa de la Cultura, Banco Central, Municipal, etc.) y comparar los sistemas de consulta que ofrece cada una. Exponer los resultados en el curso.

3. DEFINICIÓN DE LOS SUBTEMAS

Una de las cualidades más importantes –quizá la fundamental– de un texto expositivo es la coherencia: es decir la organización lógica y sistemática de la información que presenta. Cualquier tema –no importa cuál sea su carácter: científico, periodístico, cultural, etc.– contiene siempre varios *subtemas*, que se refieren a los diferentes aspectos contenidos en el tema general. Por ejemplo, una exposición sobre el tema “La Universidad de Cuenca” contendrá una serie de aspectos tales como: historia, infraestructura física, fuentes de financiamiento, estructura administrativa, estructura académica, Facultades y escuelas, población estudiantil, servicios básicos, etc.

Cuando buscamos la información requerida para desarrollar nuestra exposición, encontraremos que en las fuentes disponibles se presenta una gran diversidad de informaciones parciales sobre cada uno de estos aspectos. Un método adecuado de organizar esta información es el siguiente:

- ✓ Localizar las fuentes que tratan sobre el tema y construir una bibliografía.
- ✓ Consultar una primera fuente y anotar cada uno de los subtemas (o aspectos) que se encuentran.
- ✓ Al consultar la siguiente fuente, anotaremos los nuevos subtemas encontrados, y así sucesivamente hasta agotar las fuentes encontradas.
- ✓ Del mismo modo trabajaremos con la información obtenida a través de consultas personales a especialistas.
- ✓ Al finalizar la consulta de las fuentes, tendremos un primer listado general –todavía provisional, como veremos después– de subtemas y aspectos sobre el tema general.

ACTIVIDAD 4

A partir de una lista de temas posibles, sugeridos por el profesor y los alumnos, cada estudiante elegirá uno, y consultará por lo menos en 3 fuentes para elaborar una lista de subtemas posibles.

4. COMBINACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE DIVERSAS FUENTES

Cuando recurrimos a fuentes diversas, es necesario evitar la duplicación o repetición de información. Hay que elegir los contenidos fundamentales y verdaderamente significativos, evitando los detalles innecesarios y superficiales. Una manera eficaz de seleccionar y organizar la información de diversas fuentes, consiste en trabajar con fichas. En cada ficha se recoge en forma resumida, la información correspondiente a cada subtema. Al final de la consulta a las diversas fuentes, se tendrá un conjunto de informaciones perfectamente ordenadas.

ACTIVIDAD 5

- 1) Sobre alguno el tema del ejercicio anterior, elaborar una ficha de trabajo para cada subtema encontrado, con un formato similar a éste:

TEMA: _____ Ficha N° _____
SUBTEMA 1: _____

RECUERDE: El resumen es un extracto global de la información más relevante; un resumen no es una copia de oraciones sueltas o de párrafos aislados.

- 2) A continuación, consultar el primer texto de la bibliografía encontrada, identificar a qué subtema corresponde la información y escribir un breve resumen en la ficha correspondiente a ese subtema. Al final de cada resumen anotar entre paréntesis la referencia bibliográfica de donde proviene la información (autor, título del libro, editorial, año, página)
- 3) Leer el segundo texto de la bibliografía. Identificar de qué subtema se trata. Comparar con la información ya resumida anteriormente y anotar los datos nuevos que se encuentren. (Anotar siempre la referencia bibliográfica)

- 4) Si se encuentra una frase o un párrafo de una importancia tal que no debe ser resumido, se lo transcribe textualmente entre comillas ("...").
- 5) Al finalizar el trabajo se contará con un conjunto ordenado de fichas con la información necesaria para escribir la exposición.

5. EL ESQUEMA DE CONTENIDOS

Una vez conseguida la información, es necesario organizar los subtemas en un esquema que tenga alguna ordenación lógica (cronológica, espacial, de lo general a lo particular, etc.). Como vimos en el capítulo anterior, el esquema de contenidos es la forma adecuada para presentar la información en forma sistemática y coherente.

ACTIVIDAD 6

Estos subtemas han sido obtenidos de los pasos anteriores. Ordenarlos en un esquema lógico:

LA CONTAMINACION AMBIENTAL

• Ausencia de campañas masivas	• En la calidad de vida
• Causas económicas	• En la naturaleza
• Causas sociales	• En la salud humana
• Consecuencias	• La educación personal y familiar
• El crecimiento de las ciudades	• La industria
• El transporte	• Origen
• Posibles soluciones	

ACTIVIDAD 7

Formar grupos de 4 estudiantes. Cada grupo escogerá alguno de estos temas (u otros propuestos por los alumnos):

- Los sectores de punta en la ciencia contemporánea.
 - El alcoholismo: un mal de nuestra sociedad
 - Las universidades en Cuenca
 - Fiestas tradicionales del Azuay
1. Escribir un párrafo de pocas líneas explicando en que consistirá el tema escogido.
 2. Conseguir 3 clases diferentes de fuentes de información para el tema seleccionado
 3. Consultar las fuentes y elaborar una primera lista de subtemas posibles
 4. Resumir la información en fichas de trabajo
 5. Ordenar lógicamente los subtemas y elaborar un esquema de contenido.

El texto expositivo

I. SITUACIONES COMUNICATIVAS

LA EXPOSICION

1. Clases de textos expositivos
 2. Características
 3. Estructura de la exposición
-

II. TRABAJO CON LOS TEXTOS

EL RESUMEN

1. El tema y las ideas principales
 2. Técnicas de resumen
- Actividades
-

III. PRODUCCIÓN TEXTUAL

Procedimientos de elaboración textual (II): La estructuración del texto

1. Coherencia textual
 2. Cohesión textual
-

IV. EXPRESIÓN ORAL

La exposición oral

Ayudas audiovisuales

Actividades

V. USOS LINGÜÍSTICOS

1. El párrafo y la ampliación de las ideas
2. Clases de párrafos

Actividades

VI. ORTOGRAFÍA

1. El punto
2. Los dos puntos
3. Puntos suspensivos

Actividades

1. Situaciones Comunicativas

LA EXPOSICIÓN

Ya hemos dicho que un texto expositivo es el que presenta un conjunto de informaciones ordenadas acerca de un tema concreto, en cualquier rama del saber. Su finalidad es proporcionar conocimientos objetivos sobre conceptos, hechos o fenómenos, explicando sus orígenes, causas, consecuencias, etc. Responde por lo tanto, a la necesidad de disponer de información sobre un tema determinado (científico, político, histórico, económico, etc.).

1. CLASES DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Entre la amplísima variedad de textos expositivos, señalemos, a modo de ejemplos, los siguientes:

- ✓ *La exposición científica:* es la más rigurosa por la precisión de los conceptos expuestos y del vocabulario empleado. Está dirigida a estudiosos y especialistas en el tema, y su comprensión resulta compleja y difícil para un público no experto.
- ✓ *La exposición divulgativa:* pretende llegar a un público más amplio y no especializado en la materia que se aborda. Sus conceptos son más generales y simplificados, su terminología es más sencilla y aproximada al lenguaje coloquial.
- ✓ *El ensayo.* Es un texto que combina la objetividad con la subjetividad, pues admite la presencia de puntos de vista, comentarios, expresiones valorativas del emisor. Con frecuencia, el ensayo tiene una forma más artística y busca la originalidad en el estilo, de ahí que se lo incluya entre los géneros literarios. A pesar de ser un texto especializado, el ensayo se dirige a un público más amplio, y concede mayor libertad en la incorporación de conceptos sugerentes aunque no hayan sido lo suficientemente comprobados por la ciencia.

Además de los citados, son también textos expositivos: una conferencia, un informe, una definición, un reportaje periodístico, una reseña, etc.

2. CARACTERÍSTICAS

Los textos expositivos tienen las siguientes características:

- ✓ La *objetividad*; presentan la información de un modo neutral, riguroso y preciso, a diferencia de otros textos -como la literatura o la publicidad- en los cuales interviene la *subjetividad* ya que están contruidos desde la perspectiva personal -emotiva anímica- del emisor, y de su impacto en el destinatario.
- ✓ La *claridad*, pues el propósito es que la información sea perfectamente entendida. Para lograrlo, en la exposición se incluyen ejemplos, aclaraciones, ilustraciones, y todos los elementos que contribuyan a una mejor y más completa comprensión de los contenidos. En estos textos, por lo general es más importante la claridad expositiva que la belleza del lenguaje y la originalidad de la expresión.
- ✓ La *adecuación* del lenguaje a la situación comunicativa. Como todo texto, la exposición debe ajustarse a los destinatarios y a la finalidad. Usualmente, los textos expositivos utilizan un vocabulario preciso que incluye términos técnicos y especializados del área que trabajan.

3. LA ESTRUCTURA DE LA EXPOSICIÓN

Para ofrecer la información de un modo ordenado y sistemático, la exposición requiere de una estructura rigurosa que, por lo común, se organiza en tres apartados:

- 1) El *planteamiento introductorio*, cuyo objetivo es proporcionar al lector una idea general del asunto que se va a desarrollar a lo largo del texto. En la introducción suele incorporarse también elementos de motivación para interesar al lector en el tema. Hay varias formas de presentar la introducción: partir de un ejemplo o de una situación típica, formular preguntas claves que luego se responderán en el desarrollo, presentar un problema interesante, etc.
- 2) El *desarrollo*, que despliega los distintos aspectos contenidos en el tema. Cada aspecto -o subtema- debe ser presentado separadamente, utilizando capítulos, apartados o párrafos, de acuerdo con la extensión del texto. Esta relativa independencia no implica sin embargo una total autonomía, ni la desaparición de la cohesión global del texto que ayuda al lector a establecer las necesarias correlaciones entre los aspectos del contenido; volvamos a mencionar el uso marcas gráficas (subtítulos, números, asteriscos, etc.), conectores y demás procedimientos de cohesión ya estudiados que contribuyen a la organización textual.
- 3) Las *conclusiones*. Una exposición no puede terminar abruptamente en cualquier momento de su desarrollo; es imprescindible cerrar el texto con un final que los

2. Trabajo con los textos

EL RESUMEN

1. EL TEMA Y LAS IDEAS PRINCIPALES EN UN TEXTO EXPOSITIVO

Continuemos con la práctica de comprensión de un texto, ejercitando algunas de las técnicas que ya hemos estudiado, y revisando otras nuevas. Como ya hemos visto, una exposición bien estructurada distribuye los contenidos del tema en apartados diferentes –ya sea capítulos, párrafos, párrafos, etc.– de modo que cada uno de ellos aborda un subtema o aspecto del asunto general. Por lo general, cada párrafo contiene una *idea principal* sobre el tema desarrollado.

- ✓ El *tema* es el asunto central que se desarrolla en el texto y al cual se refieren todas (o al menos la mayoría) de las informaciones contenidas en él; el tema puede enunciarse con una sola palabra o mediante un sintagma. Frecuentemente –pero no siempre– el tema está enunciado en el título.
- ✓ La *idea principal* es un enunciado que contiene la información más importante que el autor proporciona acerca del tema. Generalmente, cada idea principal puede enunciarse en una oración. A veces, la idea principal aparece explícitamente en el párrafo y se denomina “*frase temática*”. Otras veces, esta implícita y el lector tiene que formularla a partir del contenido.

2. EL RESUMEN

Contiene la información sustancial de un texto, en otras palabras: presenta en forma sintética las ideas principales de un escrito. Resumir no es, por lo tanto, copiar textualmente y en forma dispersa algunos fragmentos del texto.

Las siguientes recomendaciones pueden mejorar significativamente la técnica del resumen:

3. Producción textual

PROCEDIMIENTOS DE ELABORACIÓN TEXTUAL (II) LA ESTRUCTURACIÓN

Principios de estructuración:

- Coherencia
- Cohesión

En la unidad anterior, desarrollamos los pasos para reunir organizadamente la información necesaria para elaborar una exposición. En este capítulo veremos cómo seleccionar la información recogida y disponerla en la escritura del texto.

1. LA COHERENCIA

A pesar de que un texto contiene varios subtemas, sin embargo mantiene siempre una *coherencia* global que se desprende de su *unidad temática*. Un conjunto de oraciones que se refieran a diversos temas, y que no mantengan entre sí ninguna relación, no es realmente un texto. Esto significa que toda la información contenida en un texto debe tener una relación directa con el tema general. La coherencia es pues la cualidad de un texto dada por su unidad temática, y mediante la cual los significados parciales se articulan en una unidad significativa mayor.

La coherencia de un texto se consigue:

- a) seleccionando adecuadamente la información pertinente, y
- b) presentándola organizadamente de modo que pueda ser recibida por los receptores en forma clara y completa.

Hay dos conductas discursivas que atentan contra la coherencia textual:

La una es “irse por las ramas”, o lo que los estudiantes suelen llamar “meter lata”. Con esto se alude al exceso de información que resulta repetitiva e innecesaria; o también a la incorporación de informaciones que no tienen nada que ver con el tema central.

La otra es la insuficiencia de información. En este caso omitimos información importante para una cabal comprensión del tema por parte de nuestros receptores, con lo cual el texto resulta confuso e incompleto.

ACTIVIDAD 1

En grupos de 4-5 estudiantes, encuentren y subrayen los defectos de coherencia en el texto 1.

Texto 1**EL ABACO**

El ábaco es un instrumento utilizado desde tiempos muy remotos para realizar cálculos aritméticos relativamente complejos; en cierto sentido son los antecesores de los modernos ordenadores electrónicos. Su uso es muy antiguo, y ha sido utilizado por distintas civilizaciones en todo el mundo. En la antigua Roma, por ejemplo, el ábaco consistía en un tablero de cera cubierta con arena. En las culturas de la América precolombina también se utilizaron ábacos, pues las culturas indígenas prehispánicas tuvieron un alto grado de desarrollo en diversos aspectos; son notables, por ejemplo, sus profundos conocimientos de astronomía, que hoy siguen sorprendiendo a los científicos; una muestra de ello es el calendario solar maya cuya precisión es mayor que la de los calendarios actuales. A finales de la edad media los mongoles introdujeron en Rusia un ábaco que provenía de los chinos y los tártaros, y aún hoy se utiliza en el pequeño comercio. En China se lo conoce desde hace varios siglos, y actualmente lo utilizan todavía. Los chinos fueron además los inventores del papel. Los usuarios expertos son capaces de hacer operaciones con un ábaco más rápidamente que con una calculadora electrónica.

2. LA COHESIÓN

La coherencia temática de un texto debe expresarse además en la utilización de algunos procedimientos de cohesión, llamados *conectores*, cuya función es establecer las necesarias correlaciones entre los párrafos, las frases y las oraciones que conforman un texto. Observemos la diferencia entre estos dos textos:

La próxima semana habrá escasez de combustible en todo el país, *l* puesto que / los transportistas iniciarán un paro general a partir de hoy.

La próxima semana habrá escasez de combustibles en todo el país. Los transportistas iniciarán un paro general a partir de hoy.

Como se ve, en el primer caso existe *cohesión* entre las dos informaciones gracias a la presencia de un conector causal ("puesto que"). En el segundo caso del ejemplo, la cohesión resulta muy débil pues no se ha establecido debidamente la relación entre las dos informaciones parciales.

La cohesión de un texto se consigue mediante procedimientos que expresen las relaciones entre las informaciones parciales. Sin ella, un texto se convierte en una sucesión deshilvanada de palabras y frases.

Los mecanismos de cohesión más frecuentes son:

1. **Los índices gráficos** (ya estudiados en la Unidad 1). Son elementos como números, letras, asteriscos, que ayudan a ordenar un texto.

Para ahorrar papel, tú puedes hacer muchas cosas:

- ✓ Al escribir y fotocopiar, utiliza el papel siempre por las dos caras.
- ✓ Limita al máximo el uso de productos desechables tales como platos, vasos, fundas, servilletas y pañuelos de papel.
- ✓ Si vas de compras, lleva tus propios canastos, bolsos y fundas de plástico reutilizables.
- ✓ Imagina formas más bonitas y creativas de presentar tus regalos
- ✓ Colabora con las campañas barriales de reciclaje de papel

2. **Sustituciones pronominales.** El uso de pronombres evita la repetición de palabras, conceptos o informaciones ya enunciadas anteriormente.

El agua de la superficie de la tierra se calienta por la acción de los rayos solares, y se incorpora a la atmósfera en forma de vapor. Al enfriarse, /éste/ se condensa y cae en forma de lluvia.

3. **Sustituciones nominales.** Otro procedimiento de cohesión para evitar la repetición de una palabra o una frase ya utilizados, consiste en sustituirlos por otro sintagma de igual contenido semántico.

Hasta finales del siglo XIX, las mujeres no tuvieron ninguna posibilidad de acceder a la formación universitaria. /Esta exclusión/ dejó fuera del conocimiento y la investigación científica al 50% de la humanidad.

4. **El uso de conectores.** Es muy importante acostumbrarse a utilizar diversas clases de conectores, sin reducirse a solo unos cuantos. Es frecuente encontrar en los trabajos de clase el uso repetitivo de "ya que", "o sea", y unos pocos más.

El texto expositivo

I. SITUACIONES COMUNICATIVAS

LA DESCRIPCIÓN

1. Contextualización
 2. Organización
 3. Adecuación
 4. Figuras y recursos expresivos
-

II. TRABAJO CON LOS TEXTOS

Análisis de textos descriptivos

III. PRODUCCIÓN TEXTUAL

1. Procedimientos de elaboración textual (III):
Escritura de textos descriptivos
-

IV. EXPRESIÓN ORAL:

El receptor en la comunicación oral Análisis del auditorio

V. USOS LINGÜÍSTICOS

Ejercicios con conectores

VI. ORTOGRAFÍA

Uso de los signos de interrogación y exclamación.

1. Situaciones Comunicativas

LA DESCRIPCIÓN

EL PROCESO DE LA DESCRIPCIÓN

Ya sabemos que describir es representar con palabras un ser, un proceso, una escena, destacando sus componentes más relevantes. La mejor descripción no es la que más detalles incorpora sino la que selecciona los rasgos más relevantes y los organiza adecuadamente. Una descripción bien estructurada obedece a los siguientes principios:

1. CONTEXTUALIZACIÓN
emisores, destinatarios, finalidad.
2. ORGANIZACIÓN:
punto de vista
selección de los detalles
disposición
3. ADECUACIÓN
lenguaje
recursos
cohesión
4. FIGURAS Y RECURSOS EXPRESIVOS
comparación
metáfora
personificación
enumeración
reiteración

1. LA CONTEXTUALIZACIÓN

Es la adecuación del texto descriptivo a la situación comunicativa en la que aparece: la consideración sobre quién es el emisor, cuál es su intención, quiénes son sus destinatarios. Anotemos algunos ejemplos:

- Los folletos turísticos describen los escenarios naturales, la arquitectura, la riqueza cultural, los objetos artísticos, de una región con el fin de atraer a los visitantes.
- Una enciclopedia describe objetos y procesos del mundo natural (animal, vegetal o mineral), artefactos creados por la técnica (un reloj, una brújula), organismos sociales, expresiones culturales, etc. para proporcionar a sus lectores una información objetiva y aumentar sus conocimientos.

ACTIVIDAD 2

- a) Formar grupos de 4-5 estudiantes
- b) Cada grupo buscará en la *Antología* un texto descriptivo y lo analizará con el mismo procedimiento anterior.
- c) El grupo elaborará un cartel - o papelógrafo- con el análisis del texto y lo expondrá a la clase.

ACTIVIDAD 3

Cada estudiante buscará en distintas fuentes (novelas, cuentos, enciclopedias, folletos, manuales, periódicos, publicidad, etc.) y traerá a la clase 3 textos descriptivos que correspondan a diferentes situaciones de comunicación: diferente tipo de destinatario (especialistas, niños, amas de casa, etc.) de contexto (enciclopedia, literatura, folleto turístico, etc.), de finalidad (persuadir, provocar una emoción, informar, etc.).

3. Producción textual

PROCEDIMIENTOS DE ELABORACIÓN TEXTUAL (III) LOS PROCEDIMIENTOS DESCRIPTIVOS

En esencia, el procedimiento para escribir correctamente una descripción es el mismo que hemos venido estudiando:

- ✦ **CONTEXTUALIZAR** la situación comunicativa, definiendo la finalidad, el contexto, los destinatarios.
- ✦ **REUNIR** la información requerida: anotar todos los rasgos (características físicas, propiedades, usos, funciones, etc.) del objeto.
- ✦ **SELECCIONAR** los datos más relevantes, esto es, aquellos que representen más adecuadamente el objeto, eliminando la información repetitiva o innecesaria.

- ✦ ORGANIZAR los datos de acuerdo con un plan de distribución de los contenidos.
- ✦ ESCRIBIR la descripción eligiendo el punto de vista, el lenguaje y los recursos expresivos adecuados a la situación comunicativa (la intención, los destinatarios, el contexto).

La mejor descripción no es la que más detalles incorpora sino la que más organizadamente representa lo descrito.

ACTIVIDAD 1

- a) Elija uno de estos temas para escribir una descripción OBJETIVA.
- b) Antes de escribirla, elabore una ficha explicando la situación comunicativa (qué finalidad tendrá la descripción, a quién va a dirigirse, en qué contexto aparecerá).
- c) Escriba una descripción breve (aproximadamente 60 palabras), siguiendo los pasos del procedimiento señalado.

- La sala de clases
- Una planta
- Una persona

ACTIVIDAD 2

Elija uno de estos temas y escriba una breve descripción SUBJETIVA (aproximadamente 60 palabras), siguiendo los pasos del procedimiento anterior. En este ejercicio es muy importante definir previamente la impresión que se pretende provocar.

- Una mascota
- Una noche de tormenta
- Un parque

ACTIVIDAD 3

En las descripciones, con frecuencia no encontramos los adjetivos necesarios para expresar la impresión que nos causa un objeto o una escena; a menudo nos limitamos a utilizar únicamente uno de nuestros sentidos: la vista. Los ejercicios de enriquecimiento de vocabulario que denotan diferentes impresiones sensoriales pueden mejorar nuestra capacidad de expresión.

Clasifique estas palabras en 6 listas, según si expresan: a) color y luminosidad, b) sonido, c) olor, d) sabor, e) textura, f) forma.

Brillante, duro, ruidoso, áspero, redondo, perfumado, delicioso, rugoso, rutilante, tintineante, opaco, gelatinoso, aromático, afilado, colorido, oloroso, susurrante, pegajoso, salado, violeta, duro, ensordecedor, resplandeciente, penetrante, ácido, terso, fragante, pétreo, ancho, pálido, sabroso, transparente, angosto, aterciopelado, húmedo, dulce, quebradizo, cristalino, translúcido, maloliente, plomizo, acartonado, estridente, agrio, esférico, pestilente, murmurante, picante, puntiagudo, verdoso, rechinante, seco, ocre, fétido, oscuro, amargo, estrepitoso, fofo, rumoroso, estrepitoso.

La argumentación

I. SITUACIONES COMUNICATIVAS

LA ARGUMENTACIÓN

1. ¿Qué es argumentar?
2. Estructura de la argumentación
3. Tipos de argumentos

II. TRABAJO CON LOS TEXTOS

Análisis de textos argumentativos

III. PRODUCCIÓN TEXTUAL

1. Elaboración de textos argumentativos
 2. Procedimientos retóricos
 3. La contra-argumentación
- #### Actividades

IV. EXPRESIÓN ORAL

EL DEBATE

1. Funciones del moderador
 2. Reglas de participación
- #### Actividades

V. USOS LINGÜÍSTICOS

LA FORMACIÓN DE LAS PALABRAS

1. Prefijos y sufijos
2. Raíces griegas y latinas

VI. ORTOGRAFÍA

USOS ESPECIALES DE LA TILDE

La tilde diacrítica

1. Situaciones Comunicativas

1. ¿QUÉ ES ARGUMENTAR?

Existen numerosas situaciones comunicativas, orales y escritas, en las cuales el emisor utiliza una estructura textual argumentativa. Citemos como ejemplos: en una reunión de trabajo, para convencer a los asistentes sobre la necesidad de tomar una determinada resolución; en un ensayo académico en la universidad (trabajo, monografía, tesis) para sostener razonadamente una posición o una opinión; en los textos científicos, para demostrar una hipótesis; en los discursos políticos para promover la aceptación de ideas y acciones de un partido o movimiento; en sermones para difundir ideas religiosas y formas de comportamiento; en la publicidad para promocionar el consumo de un bien o un servicio, etc.

Como vimos en la Unidad 3, el texto argumentativo tiene características propias que lo diferencian de una exposición puramente informativa:

- ◀ La *actitud del emisor*: la argumentación es una modalidad textual en la cual el emisor no solamente expone una información, sino que toma partido y sostiene una posición frente al tema que se aborda.
- ◀ La *intención comunicativa*: su finalidad es persuadir al destinatario, convencerlo para que acepte y se adhiera a las ideas propuestas, e inclusive inducirlo a la acción.
- ◀ La *estructura*: el texto argumentativo contiene una *tesis* que expresa la posición del autor, y unos *argumentos* que demuestran la validez de la tesis.
- ◀ El *lenguaje*: utiliza recursos lingüísticos y retóricos destinados a influir sobre el receptor y convencerlo.

2. ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN

El texto argumentativo se organiza en tres apartados:

- La enunciación de la *tesis* que el emisor sostiene. Una tesis bien formulada debe expresar claramente la posición del autor, sin quedarse en vagas generalizaciones o ambigüedades.

disminución en el consumo de alcohol por parte de los jóvenes.

- **Contraargumento:** Algunos sostienen que esta prohibición atenta contra la libertad de expresión. Sin embargo no puede permitirse una libertad ilimitada, pues toda libertad termina donde comienza el derecho de los otros. En este caso, los jóvenes y adolescentes tienen derecho a estar protegidos de mensajes que afecten su desarrollo emocional y psíquico.

3. CONCLUSIÓN:

Teniendo en cuenta todos estos hechos, es urgente que se apruebe la ley que prohíbe la publicidad de bebidas alcohólicas en la televisión, pues los intereses económicos de las compañías productoras de bebidas alcohólicas no pueden prevalecer sobre la seguridad de nuestros jóvenes y su calidad de vida.

3. TIPOS DE ARGUMENTOS

Existen diferentes tipos de argumentos, y aquí solamente señalaremos los más frecuentes.

- ◀ **Argumentos de autoridad:** el argumento se sostiene citando la opinión de expertos en el tema, de personas e instituciones reconocidas, de estudios especializados, datos estadísticos, etc.

Tesis: Esta región estuvo habitada desde un período muy anterior al siglo XII.

Argumento: Las excavaciones realizadas en esta región por el equipo arqueológico de la Universidad de Cuenca, han encontrado utensilios pertenecientes a grupos humanos que vivieron en la zona en el siglo X.

- ◀ **Argumentos de experiencia:** el emisor expone su propia experiencia personal o la de otras personas como comprobación de lo que sostiene. Estos argumentos tienen una validez parcial, pues no siempre la experiencia de una persona puede ser generalizada a todas las demás.

Tesis: La televisión es un importante medio de educación no formal. *Argumento:* Gran parte de la información que tengo acerca de otros países del mundo, de sus gentes, su cultura, sus modos de vida, no proceden tanto de los libros sino de la televisión.

2. Trabajo con los textos

ANÁLISIS DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Una de las actividades más importantes en la lectura comprensiva en el nivel universitario, consiste en identificar con precisión la tesis que sostiene un texto – ya sea un artículo breve, un ensayo, o un libro completo– y reconocer los argumentos que el autor sostiene. La tesis no siempre está expuesta de un modo explícito ni aparece necesariamente en la primera línea del texto. Con frecuencia es necesario leer todo el texto para establecer estos dos componentes.

ACTIVIDAD 1

En el siguiente texto, identifique y escriba en un máximo de 25 palabras cuál es la tesis que defiende el autor.

Texto 2

EL CORÁN Y LOS DERECHOS DE LAS MUJERES

Es frecuente sostener que en los países islámicos, las mujeres no tienen ningún derecho que garantice sus libertades civiles y políticas, y que su libro sagrado el Corán, les niega sistemáticamente toda facultad de decisión propia. Lo cierto es que, aunque la situación general es claramente discriminatoria para las mujeres, no se puede negar que las reformas que Mahoma introdujo en el siglo VI, a través del Corán, significaron una mejora sustancial para las mujeres musulmanas.

Las reformas del Corán prohibieron, por ejemplo, la práctica del infanticidio femenino, hasta entonces bastante frecuente entre los sectores poblacionales más pobres. También obligaron a que las mujeres aparecieran obligatoriamente como herederas de los bienes de sus padres, aunque

recibiendo solamente la mitad de lo que reciben los hijos varones. Incluso instituye la posibilidad del divorcio por petición femenina, cuando este derecho ha sido una conquista reciente en muchos países occidentales.

En cuanto a los derechos civiles (como la educación) y políticos (como el voto) la situación marginal de las mujeres islamitas tiene que ver más con su atraso que con preceptos religiosos, pues en este aspecto la reforma del Corán dejó abierta la posibilidad de su completa igualdad con el varón. Así, por ejemplo, puede citarse el caso de mujeres que han ocupado el cargo de primera ministra en países islámicos.

Los datos muestran que las mujeres musulmanas pudieron tener propiedades registradas a su nombre desde el siglo VI, mientras que las mujeres norteamericanas no conquistaron ese derecho sino hasta el siglo XX.

ACTIVIDAD 2

En el Texto 3, identifique y escriba en su carpeta de trabajo en muy pocas palabras:

- la tesis que sostiene el emisor
- tres argumentos

Texto 3

NO PERDAMOS LA MEMORIA

Entre las numerosas debilidades que se le atribuyen a los sistemas tradicionales de enseñanza, casi siempre ocupa el blanco principal de las críticas el llamado "memorismo". Como respuesta, los profesores han optado por descartar completamente el adiestramiento de la memoria en la enseñanza. Sin embargo, esto es como arrojar el agua sucia de la tina junto con el bebé. En realidad la memoria bien utilizada es una importantísima herramienta para futuros aprendizajes.

La memoria, como cualquier otra facultad humana, necesita de un entrenamiento constante; si no se ejercita, se debilita y se atrofia. Retener en la memoria un conjunto de informaciones básicas y bien estructuradas, es imprescindible para estar en capacidad de incorporar nueva información, para investigar y relacionar diferentes clases de información. Está comprobado que si durante la infancia y la adolescencia aprendemos a utilizar adecuadamente nuestra memoria, seremos capaces de retener muchos más conocimientos, de establecer relaciones pertinentes entre ellos, y de utilizarlos en forma más eficiente.

Esto no significa que "aprender" sea sinónimo de "memorizar"; de lo que se trata es de una forma diferente de utilizar la memoria. La memoria no solo sirve —como muchos parecen creer— para almacenar conocimientos y poder repetirlos después; repetir informaciones no es aprender, es más bien un desperdicio de memoria, pues para eso existen los libros y las enciclopedias, que son un "depósito de memoria" mucho más confiable. Pero, si junto a la información

Por eso, no sabéis qué alegría tan grande me produce el poder inaugurar la biblioteca pública de Fuente Vaqueros. Una biblioteca que es una reunión de almas, de voces, de pensamientos, una arma poderosa contra la ignorancia. Una luz permanente contra la oscuridad.

ACTIVIDAD 6

Busque en la *Antología* un texto argumentativo. Resuma el texto señalando la tesis y los argumentos expuestos por el autor.

3. Producción textual

ELABORACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

ACTIVIDAD 1

- a) En grupos de 4-5 estudiantes, elegir uno de estos temas, escribir con claridad y precisión una tesis (a favor o en contra) y 3 argumentos que demuestren la tesis; cada argumento debe corresponder a una clase diferente.

Las supersticiones.
La migración a los Estados Unidos.
Las autonomías provinciales en el Ecuador.
La dolarización.
Mujeres que trabajan fuera del hogar.

- b) Leerlas al curso y comentar si:
- La tesis es clara y bien formulada.
 - Los argumentos son convincentes.

◀ PROCEDIMIENTOS RETÓRICOS

Para reforzar la función persuasiva de la argumentación, se pueden emplear algunos recursos que impactan en el destinatario y contribuyen a convencerlo:

- **LOS REFRANES:** Los refranes recogen un saber que aparece como verdad indiscutible y aceptada por todos. Aunque no es propiamente un argumento, es un recurso útil para reforzar un argumento.

Argumento: Es preferible separarse de las personas que consumen drogas.

Refrán: Como bien dice el refrán "Quien con lobos se junta, a aullar aprende"

- **USO DE EJEMPLOS:** Para convencer de un argumento, podemos apoyarnos citando ejemplos de casos concretos.

Argumento: "El racismo termina siempre en actitudes violentas"

Ejemplo: "Hace pocos días en España, un grupo de jóvenes provocó un incendio en la vivienda de inmigrantes marroquíes que produjo la muerte de dos niños"

- **COMPARACIONES:** Consiste en establecer una similitud entre el argumento que queremos demostrar y una situación imaginada con la que guarda semejanza.

Argumento: "La lectura es una necesidad primordial para el desarrollo humano."

Comparación: "Así como una sembradora necesita del agua para que germinen y se desarrollen sus semillas, así el pensamiento humano necesita de la lectura para que su espíritu crezca fuerte y robusto. Sin agua, las semillas mueren; sin la lectura, el pensamiento se debilita y estanca."

- **PREGUNTAS RETÓRICAS.** Son falsas preguntas que hace el emisor, y que contienen en sí mismas la respuesta.

Argumento: "No es verdad que haya un exceso de profesionales universitarios"

Pregunta retórica: "¿Es que acaso se ha solucionado el problema de la salud en nuestro país? ¿Podemos realmente afirmar que todos los habitantes tienen acceso a la atención médica?"

- **REITERACIÓN:** Es la repetición, con distintas palabras, de una misma idea:

"Cuánto dolor, cuanta angustia, cuanta frustración para esos jóvenes profesionales en que peregrinan de puerta en puerta en busca de un trabajo"

- **FÓRMULAS DE DESPERSONALIZACIÓN.** Para convencer al destinatario, el emisor suele disfrazar su opinión enunciándola en tercera persona. Es decir, no expone su punto de vista directamente (yo pienso, yo creo) sino utiliza fórmulas en tercera persona o impersonales, para provocar la impresión de que es una opinión generalmente aceptada:

"Como se sabe....", "todos aceptan que..." "No se puede negar que...."

ACTIVIDAD 2

En los Textos 2, 3, 4 y 5 de este capítulo, identifique y escriba ejemplos de los recursos retóricos anotados.

ACTIVIDAD 3

Escriba 1 ejemplo de 3 recursos estudiados.

◀ LA CONTRAARGUMENTACIÓN

Consiste en rebatir los argumentos de quienes sostienen una posición contraria. En el texto argumentativo con frecuencia se recurre a la contraargumentación, adelantándose a las posibles objeciones que podrían hacerse a la tesis que se sostiene.

Alguien podría señalar que también los no fumadores pueden contraer cáncer de pulmón; esto es cierto pero las investigaciones demuestran que la posibilidad de contraer esta enfermedad es de 5 a 1 entre quienes consumen más de 10 cigarrillos al día.

Las fórmulas más frecuente para introducir una contraargumentación son: "Algunas personas sostienen que..., sin embargo"; "Aunque muchos piensan que..."; "Hay quien cree que..." "A pesar de que algunas opiniones sostienen que"

ACTIVIDAD 4

En el texto "Productos milagrosos" de la *Antología*, identifique tres contraargumentos

ANEXO 2

Manual de Expresión Oral y Escrita (MEO y E, (2012)

Mst. María Augusta Vintimilla C.
DECANA

Mst. Fernando Ortiz V.
SUBDECANO

Dr. Manuel Villavicencio
**DELEGADO DOCENTE AL
CENTRO DE PUBLICACIONES**

**EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
ASIGNATURA OBLIGATORIA**

Universidad de Cuenca
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Centro de Publicaciones y Difusión

Diagramación: Lcda. Margarita Dávila V.

Casilla 1543 – Telefax 4051125

Cuenca-Ecuador

Marzo 2012

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Es una asignatura que desarrolla competencias comunicativas, textuales y lingüísticas para elaborar discursos orales y escritos, mediatizados por la acción constructiva de la lengua española, en situaciones comunicativas: sociales, culturales, académicas.

1. OBJETIVO GENERAL

El alumno universitario al final del curso estará en capacidad de elaborar discursos orales y escritos con cohesión y coherencia para interactuar efectivamente, en diferentes situaciones comunicativas orales, escritas.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Conocer y comprender los códigos de funcionamiento de los discursos orales y escritos para que mediante el empleo de los códigos aprendidos, el estudiante universitario construya textos.
- b. Formular discursos orales y escritos sujetos a las normas lingüísticas, textuales, ortográficas y de puntuación, de acuerdo con los distintos contextos académicos y socioculturales en los que se desenvuelve el estudiante universitario.
- c. Asumir diversos posicionamientos críticos frente a la realidad contemporánea y expresarlos de manera eficaz, en la formulación de discursos orales y escritos.

3. LOGROS DE APRENDIZAJE

Comunicación oral

- a. Identificar las características y procesos de los discursos orales, así como los códigos no verbales vinculados con ellos, para participar efectivamente en distintas situaciones comunicativas verbales.
- b. Ejercitar la escucha reflexiva a través de variedad de registros formales que le permitan al estudiante universitario decodificar mensajes para responder como interlocutor activo en diversos contextos.
- c. Elaborar discursos orales, aplicando normas lingüísticas y textuales, con cohesión y coherencia.

UNIDAD 1

LA EXPOSICIÓN ORAL

- 1.1 PRESENTACIÓN *ej. roles, personajes, situaciones*
- 1.2 OBJETIVOS
- 1.3 CONTENIDOS
 - 1.3.1 ELEMENTOS VERBALES Y NO VERBALES DE UNA EXPOSICIÓN ORAL
 - 1.3.2 SITUACIONES COMUNICATIVAS ORALES: INTERPERSONALES Y GRUPALES
 - 1.3.3 LAS AYUDAS AUDIOVISUALES PARA UNA PRESENTACIÓN ORAL
- 1.4 ORTOGRAFÍA: EL USO DE LA H

LECTURAS Y ACTIVIDADES:

- “La violencia entra en casa”, Fernando y J. Ramón Pardo
- “La realidad hecha espectáculo”, Fernando y J. Ramón Pardo
- “Los prejuicios sociales”, José Luis Sangrador
- “Estereotipos sociales”, José Luis Sangrador

LA VIOLENCIA ENTRA EN CASA

Fernando Pardo Bustillo y José Ramón Pardo

(*Esto es Televisión*, 1982)

Nadie puede negar que la televisión actual es un vehículo para la entrada de la violencia, ficticia o real, en el domicilio de cada espectador. Lo que está en discusión es la oportunidad o inoportunidad, conveniencia o peligro de tal espectáculo.

Existen opiniones para todos los gustos. Algunos sociólogos afirman que el estado ideal del receptor es desconectado. Un muchacho americano de veinte años -dicen- alcanza dicha edad después de haber contemplado unas quince mil muertes violentas en la pequeña pantalla, y lo grave del caso es que un porcentaje significativo de estas muertes son reales (guerras, magnicidios, accidentes, incendios, etc.).

Para otros estudiosos, semejante violencia gratuita actuaría a modo de catarsis liberadora, al igual que el espectador de encuentros deportivos descarga la adrenalina acumulada en una semana de tensión laboral vociferando contra los jugadores o contra el árbitro del encuentro. La contemplación de asesinatos, ajustes de cuentas, masacres colectivas... desde el cómodo refugio familiar serviría para liberar al espectador de su espíritu agresivo, y hacerle volcar sobre personajes de ficción la violencia acumulada.

Por el contrario, otros expertos en el tema opinan que el mal ejemplo dado por la lucha de esta violencia gratuita empuja al niño, con una psicología aún inmadura, a convertir en héroes a algunos de los personajes y a tratar de emularlos. Y no se refieren solo al caso de los niños de distintos países que han sufrido graves accidentes al intentar, por ejemplo, volar como Superman o trepar por las paredes como Spiderman el hombre araña, sino a una influencia más sutil: la naturalidad; porque más peligrosa que la violencia en sí, lo es la naturalidad con que la provocan muchos héroes televisivos.

Los especialistas más estrictos distinguen a la hora de expresar la influencia de esta violencia entre las escenas "fáciles de imitar", que suelen ser las que se presentan en un contexto o entorno habitual o familiar al espectador, y las escenas "lejanas" a la realidad de cada día. Las primeras serían nocivas por su facilidad de repetición y por la cotidianeidad con que pueden expresarse; las segundas no muestran una incidencia clara en el comportamiento potencial del espectador, porque se trata de una violencia fingida y el receptor conoce la clave de su absoluta falsedad.

Los análisis cualitativos y cuantitativos de los contenidos de los programas de todos los países hacen evidente el protagonismo de las imágenes de violencia, pero no está en absoluto comprobado que por ello los telespectadores sean especialmente proclives a los comportamientos agresivos. No existe una relación directa entre la asiduidad ante el televisor y la actitud criminal, a pesar de que el sistema de comunicaciones sí determine en lo esencial los valores de una sociedad y que estos, a su vez, repercutan en las formas de comunicación de los individuos. Porque lo cierto es que la violencia que aparece en televisión equivale al reflejo de una sociedad realmente crispada y agresiva. El proceso de "realimentación" o feedback entre la realidad y su reflejo es bien conocido por los sociólogos. Algo parecido a lo que ocurre cuando un suicidio "original" o de un personaje famoso es difundido por los medios de comunicación y rápidamente surgen decenas de imitadores. Con la televisión y la violencia sucede lo mismo: la violencia de la sociedad aparece reflejada en la pequeña pantalla, y la contemplación de esas imágenes despierta en algunos individuos nuevos reflejos de violencia. Se produce así la "realimentación", una relación de causa-efecto-causa en la que es imposible determinar la culpabilidad de uno de los sujetos.

Más allá de los comportamientos individuales, el problema de la violencia cotidiana en los espacios televisivos plantearía otro de mayor profundidad y trascendencia para la "salud" de los valores éticos de la sociedad: la indiferencia ante la agresión. Abrumados por la avalancha de crímenes, peleas, ataques personales y colectivos, bien podría llegar un momento en que el telespectador -la sociedad, en suma- se volviera insensible ante el problema de la agresividad hasta que repercutiera directamente sobre él mismo.

ACTIVIDADES:

1. Lea el texto en voz alta, aplique las destrezas requeridas para el uso de los signos de puntuación, las pausas correspondientes, añada expresividad en los momentos oportunos y la intensidad de voz adecuada. Luego, los alumnos en grupos comenten el empleo de estos aspectos. Finalmente, expongan sus puntos de vista sobre la lectura efectuada.

DESARROLLO DE LA UNIDAD 1

1.3 CONTENIDOS

1.3.1 ELEMENTOS VERBALES Y NO VERBALES DE UNA EXPOSICIÓN

1.3.1.1 La fórmula VVV (visuales, vocales, verbales)

Un estudiante universitario debe saber la importancia de esta fórmula para pulir sus habilidades al momento de ejecutar una presentación oral. Mehrabian, en su libro *Silent Messages*¹, expresa que para alcanzar los efectos óptimos en el manejo de la expresión oral debe pensarse en el equilibrio que debe existir entre los elementos visuales, verbales y vocales agrupados en la fórmula VVV. Estos aparecen sintetizados en el siguiente cuadro:

FÓRMULA VVV EQUILIBRIO Y CONSISTENCIA ENTRE LOS TRES

1 VISUALES	2 VOCALES	3 VERBALES
Gestos	Entonación <i>entonar una palabra</i>	Ideas
Ademanos <i>benicio, dñ de mano</i>	Volumen	Contenido
Postura	Velocidad <i>rápido o lento</i>	Lenguaje
Distancia	Fuerza	Secuencia <i>lógica, coherencia</i>
Accesorios <i>elementos</i>	Énfasis <i>poner sobre algo</i>	Temas
Movimientos <i>gesticulación</i>	Ritmo <i>lento, medio = lento o rápido</i>	
Arreglo personal	Proyección <i>lo que se tiene presente en el momento de hablar</i>	
Factores físicos	Resonancia <i>que se escuchen todos</i>	

INFLUENCIAS EN LA COMUNICACIÓN ORAL

55%	38%	7%
-----	-----	----

¹ Mehrabian, citado por Decker, 1992: 8. En *Comunicación Oral: fundamentos y práctica estratégica*. Socorro Fonseca Yerena. Pearson - Educación, Segunda Edición. México, 2005.

Revisemos, entonces, algunos de estos aspectos:

1.3.1.2 La entonación

La emoción con la que se expresa, el sentido de lo que se dice y la inflexión de voz con la que se produce una frase o grupo fónico se denomina **entonación**. La entonación informa al oyente si expresamos un sentido efectivo, irónico, burlesco, enérgico, de incredulidad, de enfado, etc. Por tanto, debemos saber acomodar nuestro tono de acuerdo a la naturaleza del discurso que exponemos.

1.3.1.3 La dicción y su importancia

Es la forma global de la expresión del idioma, trata de la pronunciación exacta de todas las letras de las palabras de un texto, requiere de una fonación continua, de una respiración apropiada, de una articulación clara y precisa, de una modulación de voz en relación con el sentido de lo leído y de las situaciones comunicativas.

ACTIVIDADES:

1. Realice los siguientes ejercicios de vocalización y dicción
 - a) Coloque un lápiz en la boca en forma horizontal, lea el texto de trabajo por lo menos cinco minutos, luego notará como los músculos de la cara se relajan y sin el lápiz puede vocalizar de manera más clara.
 - b) Lea una lectura escogida por usted en forma oral, pero a la máxima velocidad posible; el ejercicio le exigirá vocalizar, pronunciar y reconocer las sílabas y las letras a la mayor precisión.
2. En el mismo grupo de trabajo analice los pro y los contra que, según su criterio, se evidenciarían en el uso de la fórmula VVV durante las exposiciones orales.

1.3.1.4 La expresión corporal

La comunicación oral se complementa con la expresión corporal. Los gestos y movimientos del cuerpo (cabeza, hombros, brazos y manos), así como las expresiones del rostro y la mirada poseen un gran poder comunicativo. El hablante que permanece inmóvil, el rostro inexpresivo y la mirada fija, se distancia del público.

Los movimientos corporales estudiados por la cinética pueden clasificarse de la siguiente forma:

- ▶ **Emblemas:** son actos no verbales que admiten una transposición oral directa y precisa. Por ejemplo, la señal de la victoria que se hace con dos dedos.
- ▶ **Ilustradores:** actos no verbales unidos directamente al habla y que sirven para simbolizar lo que se dice verbalmente. Tal es el caso de movimientos que enfatizan una frase, señalan objetos presentes, describen una relación espacial o el ritmo de un acontecimiento. Por ejemplo: los gestos para mostrar el tamaño de un objeto.
- ▶ **Muestras de afectos:** básicamente expresiones faciales que manifiestan estados afectivos. Por ejemplo: gestos del rostro para mostrar alegría, tristeza, sorpresa, etc.
- ▶ **Reguladores:** actos no verbales que mantienen y regulan la naturaleza del hablar y el escuchar entre dos o más sujetos interactuantes. Indican al hablante que continúe, repita, se apresure. Algunas conductas asociadas al saludo y la despedida pueden ser reguladores en la medida en que indican el inicio o el fin de una comunicación cara a cara.
- ▶ **Adaptadores del yo:** se refieren a la manipulación del propio cuerpo. Evidencian esta gestualidad rascarse la cabeza, meter las manos en los bolsillos, morderse los labios, entre otros.
- ▶ **Adaptadores interpersonales:** son los que tratan de establecer una relación interpersonal más o menos imaginaria. Por ejemplo: arreglarse el pelo con las manos, otros signos de coqueteo.
- ▶ **Adaptadores dirigidos a objetos:** jugar con unas llaves, morder un esférico, fumar, etc.

ACTIVIDADES:

1. Toda conversación presenta una multiplicidad de mensajes y señales (visuales, vocales y verbales). Divida el curso en pequeños grupos para dialogar sobre si somos conscientes de esta situación o tendemos a privilegiar alguno de los códigos que intervienen en la comunicación. Después realizar la puesta en común.
2. Nuestros gestos enfatizan o refuerzan, a veces, lo que queremos decir con palabras. ¿Qué nos parece más expresivo, la palabra o el gesto? ¿Dejar de gesticular puede tener algún significado? ¿Algunos gestos tienen relación con prejuicios o estereotipos? Establecer grupos de trabajo.

LA REALIDAD HECHA ESPECTÁCULO

Fernando Pardo Bustillo y José Ramón Pardo

(Esto es Televisión, 1982)

La televisión se ha convertido en el símbolo de la sociedad de consumo que ha caracterizado el siglo XX. Una sociedad que una vez cubiertas todas las necesidades básicas por las que la Humanidad había luchado durante milenios, no ha tenido más remedio que ir creando nuevas urgencias para no detener su ritmo de desarrollo. Llevado este esquema hasta sus últimas consecuencias, el día en que se invente el coche de larga duración, la lavadora casi indestructible o el televisor perfecto, las sociedades industriales desarrolladas habrán llegado al borde de su catástrofe.

Gracias a los medios de comunicación, y en último término a la televisión, el hombre ha pasado de conocer su entorno sin intermediarios -hombre primitivo, que debía experimentar por sí mismo todas las realidades circundantes a su propio "yo"-, a conocer solo los intermediarios que le informan de su entorno. El hombre es ya puente entre dos realidades tangibles: su entorno y los medios de comunicación de masas.

De esta forma, como escribiera Jean Cazaneuve, el más famoso de los estudiosos franceses sobre el fenómeno, la televisión es simplemente el reflejo de la realidad convertida en espectáculo. La principal función de la televisión es transmutar lo real en espectáculo, responder de este modo a las necesidades del hombre enfrentado a su condición humana. Pero este mismo planteamiento contiene dos graves peligros, que todos los teóricos de la televisión han señalado reiteradamente: la pérdida de perspectiva sobre lo real y lo reflejado en la pantalla, y la mitificación del medio y de los que en él trabajan.

En cuanto al primero de los peligros, la única forma de obviarlo sería un ejercicio mental de reducir a la realidad lo que se nos presenta como espectáculo; algo relativamente fácil para una mente formada, pero no para los niños. En el tema de la mitificación, el fenómeno es doble: por una parte, la aproximación del personaje al público, desvelando detalles de su forma de ser contribuye a acortar la distancia que existe entre la celebridad y el espectador vulgar; por otra, la televisión sobrevalora todo lo que se ve en ella y proporciona una falsa imagen de objetividad que, hábilmente manejada por el personaje televisivo, produce esas mitificaciones instantáneas y casi irracionales.

La televisión es sobre todo evasión escapismo de la realidad cotidiana que rodea al individuo. Tal ha sido, fundamentalmente, la clave de su éxito, de su expan-

sión prodigiosa en muy pocos años. Los sociólogos se preguntan si este escapismo es una forma de olvidar la realidad o un sistema de adaptarse indirectamente a ella, y los estudios realizados comparando la realidad de un momento determinado y la que presentan las series de que se nutre el mayor porcentaje de horas de la televisión confirman la primera de estas dos posibilidades. Los trabajos de Head y de Fleur indican que la imagen del mundo que ofrece la televisión está cuidadosamente distorsionada de la real: ni las profesiones representadas, ni la relación trabajador-patrón, ni las pautas de conducta social y racial se asemejan a las que la sociedad vive en cada momento. Sin embargo, el ciudadano sigue consumiendo la televisión así concebida, y en la mayor parte de los casos se queja cuando ve reflejado en ella, con exactitud y crudeza, el mundo que le rodea.

Sin embargo, sería un enorme error deducir que el telespectador rechaza todo lo que no implique distracción, espectáculo, alejamiento absoluto de la realidad. Todo lo contrario. Su grado de aceptación del espacio televisivo depende, precisamente, de que exista un débil sutil pero real- vínculo, una analogía entre lo que ve y oye y su ambiente diario. Que lo que presencie, tanto un acto cultural como una emisión científica o una entrevista política, no sea totalmente idéntico a su mundo cotidiano, sino superior en su carga humana, de formación o informativa, pero que tal "alejamiento" sea mínimo para que el esfuerzo que deba realizar su imaginación no vaya en detrimento de su propia confianza.

ACTIVIDADES:

1. Organice una exposición oral sobre el tema: *La influencia de la televisión en los jóvenes*. siga para el efecto las sugerencias indicadas en esta unidad sobre la exposición oral y su metodología.
2. Interesa conocer las preferencias de los estudiantes en relación a la oferta televisiva en cuanto a la programación: qué programas atraen y por qué, cuáles son rechazados, qué piensan sobre los personajes de algunos programas, reflexiones sobre la televisión nacional, etc. Organizar un diálogo.
3. Grabe algún programa de la televisión (*Los Simpsons*, una sesión de talk show, proyéctese para todo el curso, y proceda a su análisis, no descuide las reflexiones sobre los modelos sociales que reproduce). Puede consultar algún material bibliográfico. Por ejemplo, "Contra el abuso de la televisión" de Karl Popper.

1.3.2 SITUACIONES COMUNICATIVAS ORALES: INTERPERSONALES Y GRUPALES

1.3.2.1 La Exposición Oral: esquema y aplicación

Es un medio de expresión que se caracteriza por la unilateralidad de la comunicación, y cuyo propósito es aumentar los conocimientos hacia un área determinada del saber.

Interesa destacar que la exposición oral es una de las actividades más frecuentes en el aula por parte de los estudiantes, cuando exponen sus trabajos ante el profesor y sus compañeros.

Preparación del discurso de exposición: Para preparar un discurso de exposición se recomienda seguir estos pasos:

1. Delimitar el tema. *el tema es el campo*
2. Recolectar la información. *investigación*
3. Elaborar y organizar el esquema del discurso.

Sugerencias: Sobre el primer punto, son aconsejables temas propios sobre nuestra contemporaneidad y conectados con los intereses de los jóvenes universitarios. Sobre el segundo punto, consultar diversas fuentes de información con la orientación del profesor, después proceder a seleccionar la información más interesante y organizarla (presentación del tema, desarrollarlo con argumentos y concluirlo). Del tercer punto, por su importancia, ofrecemos un tratamiento más sostenido.

Esquema del discurso: Para elaborar el esquema hay que seguir estas fases:

1. El bosquejo de tópicos. *ideas y temas*
2. El bosquejo mezclado.
3. El bosquejo de oración o frase completa.

El bosquejo de tópicos: Se seleccionan las ideas sobre un tema y se expresan en forma de enunciado a manera de una secuencia lógica.

TEMA: El Analfabetismo *divide en puntos:*

- I. Importancia de la alfabetización.
- II. Causas del analfabetismo.
- III. Medios para luchar contra el analfabetismo.

III. Hay varias organizaciones que pueden ayudar para combatir el analfabetismo.

- A. La UNESCO suministra fondos para una evaluación periódica de los programas de alfabetización.
- B. El Ministerio de Educación mantiene programas de alfabetización en todo el país.
- C. Los Municipios y los Consejos Provinciales están en capacidad de apoyar los proyectos de alfabetización.

(Texto adaptado: *Comunicación oral*, Ellen McEntee)

ACTIVIDADES:

1. Temas de exposición: Las imágenes invaden nuestro entorno y una de las consecuencias es la falta de lectura. La importancia de la lectura, su valor formativo y de entretenimiento.
2. Breves exposiciones: los estudiantes harán una breve exposición ante sus compañeros de no más de cinco minutos sobre un tema cultural libremente elegido (la música, el cine, las drogas, la globalización, la mujer, los derechos humanos, etc.).
3. Invite a un especialista sobre este tema: La realidad virtual. Después los alumnos redactarán un breve escrito con las principales ideas expuestas y las reflexiones personales.

1.3.2.2 El Debate: elementos y metodología

Podemos definir el debate como una especie de discusión organizada alrededor de un tema de interés general. En un debate, cada interlocutor expone sus argumentos y, si es posible, refuta los del contrario, intentando de esta manera vencer al auditorio. Así, pues, es conveniente que el debate se organice en torno a posiciones contrapuestas.

Funciones del moderador: Todo debate necesita de un moderador, quien, además de plantear al inicio el tema de discusión, debe estar atento a estos aspectos:

- › Dar la oportunidad de intervenir al mayor número posible de estudiantes.
- › Controlar el tiempo de intervención.
- › Organizar las líneas de discusión que vayan surgiendo.

- › Impedir alusiones y discusiones personales.
- › Cuidar el tono de la discusión.
- › Tratar de llegar a la formulación de conclusiones.

Sugerencias para la participación: Quien participa en un debate busca defender su propia opinión, persuadir y convencer al público para que la acepte. Por eso debe tener en cuenta las siguientes reglas de participación:

- › Presentar de forma clara la idea o la opinión que quiere defender.
- › Emplear para ello argumentos eficaces y convincentes.
- › No rechazar previamente una idea contraria; de lo que se trata es de encontrar razones para defender una posición y en ningún caso atacar arbitrariamente a los otros participantes. Pero si no se está de acuerdo hay que refutarlo.

La refutación: uno de los problemas detectados en actividades de expresión oral como el debate es que no sabemos refutar, es decir no tenemos la habilidad de responder adecuada e inmediatamente en una situación de discusión. Recordemos que **refutar** significa desaprobar una idea.

Para ello es conveniente tomar notas de la intervención. La hoja de papel puede dividirse en dos columnas: en una van los argumentos del opositor y en la otra las ideas defendidas. Por ejemplo, sobre el tema de la violencia.

Refutación	<----->	Argumento del opositor
No, la violencia es inherente al ser humano		La sociedad y el entorno vuelven violentas a las personas

Para realizar el seguimiento respectivo a la práctica del debate se puede iniciar la actividad completando la **Hoja de evaluación para la práctica del debate** que a continuación se incluye.

1.3.3 LAS AYUDAS AUDIOVISUALES PARA UNA PRESENTACIÓN ORAL

Una buena presentación requiere de una organización adecuada de los contenidos verbales y de los materiales visuales que respaldarán y afianzarán dicha presentación.

▸ Los apoyos visuales:

Los apoyos visuales contruidos y manejados adecuadamente convierten a quien los emplea en un eficaz comunicador, pues le brindan precisión en el mensaje y aumentan la tensión del auditorio o público al que se dirige. Estos apoyos no son recursos mágicos ni sustitutos de los mensajes verbales y de las ideas que propone el expositor oral. Deben ser considerados como auxiliares que pretenden reforzar, precisar, sintetizar, los pensamientos de quien expone.

▸ Funciones:

- Refuerzan contenidos
- Mantienen la atención del público
- Reducen el tiempo de exposición
- Permiten recordar datos o información útil
- Inducen a la participación del auditorio

▸ Clases de ayudas visuales³:

- Los materiales proyectados, electrónicos y tecnológicos
- Los materiales con imágenes impresas
- Los materiales escritos
- Los tridimensionales

1.4 ORTOGRAFÍA: USO DE LA H

Esta letra puede preceder a todas las vocales españolas y no representa ningún sonido en el idioma español. Este hecho ocasiona ciertas dificultades para determinar las palabras que deben escribirse con *h* y cuáles no. Mayor es el problema cuando la grafía *h* permite distinguir significados en palabras homófonas, por ejemplo: *hojear-ojear, honda-onda, hecho-echo*.

La ortografía española no ha seguido reglas fijas en el uso de la *h*, así: la mantuvo en voces que tenían en su origen *h* latina, el áspero griego, la aspiración germánica o árabe, por ejemplo: *haber, habitar, hebreo, hombre, honestidad, honor, humilde, humor, hélice, helio, hedonista, harén* y palabras de procedencia amerindia como: *hamaca, huaco*, huasca y del inglés, *hurra*.

En otros casos se mantiene la doble posibilidad en la escritura: *alheli-aleli, armonía-armonia, harpía-arpía*. La Academia de la lengua prefiere la primera de estas versiones.

Otro grupos de palabras que conservan *h* son aquellas que proceden de voces latinas con *f* inicial, por ejemplo: *haba, hacer, halcón, hambre, harina, hermoso, hijo, hilo, hoja, hongo, hundir*, que proceden de las latinas: *faba, facere, falcone, etc.*

En general, el uso de la *h* tiende a ser suprimida en palabras que originalmente sí la tenían, por ejemplo: *aborrecer, asta (mástil), invierno, ora*.

REGLAS:

- Llevan *h*, las formas de los verbos *haber, hacer, hallar, hablar, habitar*. Por ejemplo:

He	hice	hallé	hablo	habito
Has	hiciste	hallaste	hablé	habité
Ha	hice	hallé	hablaste	habitaste
Hemos	hicimos	hallaremos	hablamos	habitamos
Había	hice	hallaría	hablaría	habitaría
Hubo	haré	hallaríamos	hablaríamos	habitaríamos
Habría	haría	hallasteis	hablaré	habitaré

- Llevan *h* los compuestos y derivados de los vocablos que tengan esta letra. conserva su estructura ortográfica. Ejemplo:

deshabitar	desheredar	inhábil
deshonra	rehacer	gentilhombre

deshacer	hacedero	heredero
habilitoso	hambriento	herbáceo

- Se escribe con *h* las palabras que comienzan con los diptongos: *ia, ie, ue, ui*. Ejemplos:

Hiato	hierro	hueco
Hiena	hielo	huir
Huele	hueso	hialino
Huidizo	huevo	hioides

- Llevar *h* intercalada en palabras que llevan el diptongo *ue* precedido de vocal, ejemplo: *cacahuete, vihuela, aldehuela*, se exceptúa: *grauero*.
- Algunas palabras que comienzan con *hue, hui*, pueden escribirse con *gue, gui*. Así por ejemplo: *huenel, huero, huillín, huipil, huiro, huisquil, huisquilar*, pueden escribirse también: *guemel, güero, guillín, güipil, guiro, güisquil, guisquilar*.
- Se escriben con *h* las palabras que empiezan con los prefijos: *hecto, helio, hema, hemi, hepta, hetereo, hidra, hidro, higo, hiper, hipo, holo, homeo, homo*. Por ejemplo:

hectómetro	hemoglobina	hidrógeno
holografía	hipérbaton	heliocentro
heptaedro	higrómetro	homeopatía
hiperemia	hematoma	heterosexual
hipérbole	homógrafo	hipocondrio
Hemiciclo	hidráulico	hiprócrita
hipódromo	hipopótamo	

- Llevar *h* las palabras que empiezan con: *histo, hosp, hum, horm, herm, hern, holg, hog*. Así, por ejemplo:

Histología	humedad	hormiga
hermano	hermandad	húmero
Hospital	hernia	holgado
hogar	historias	hogareño

ACTIVIDADES:

✧ Escriba h donde corresponda:

1. En cuanto me tumbó en la amaca me entra un hambre.
El cuerpo me tumbó en la amaca me entra un hambre.
2. Mi hermana ha ido a la uerta de malumor.
La hermana ha ido a la uerta de malumor.
3. Es del todo inábil para enebrar la aguja con el ilo.
Es del todo inábil para enebir la aguja con el hilo.
4. Los ombres que se encogen de ombros se muestran indiferentes.
Los hombros que se encogen de hombros se muestran indiferentes.
5. Asta que no estés en posición orizontal, no te dará la almoada.
Asta que no estés en posición horizontal no te dará la almohada.
6. Onor, onra y acienda fueron siempre muy importantes.
Honor, honra y hacienda fueron siempre muy importantes.
7. El taúr ospedado en el otel "Jeová" dejó sus ueillas por todas las abitacio-
El tauro hospedado en el hotel "Jeová" dejó sus uerillas por todas las habitaciones.
8. Fue inumano y orripilante encontrar ormigas asta en la toalla.
Fue inhumano y orripilante encontrar hormigas asta en la toalla.
9. ¡En orabuena! Con tus aorros y las afajas que eredaste, ya puedes comprar
¡En orabuena! Con tus ahorros y las afajas que heredaste, ya puedes comprar
todo lo que anelas.
10. Me dijo con veemencia que el eno estaba en la era.
11. El vehículo del omicida alcoólico circulaba cargado de igos. Quizá lo aor-
quen.
12. ernando e ilario encontraron ocultos en el ueco de la montaña varios uestos,
algunas erraduras y unas pocas abas podridas que olían fatal.
13. Les proibieron a sus ijos encender ogueras para auyentar a losalcones y los
búos.
14. E soñado que oy tendré un día horrible: primero, me querían aogar, después,
me urtaban el dinero; y, por último, trataban de ipnotizarme.
15. Los antiguos echiceros intentaban curar provocando emorragias.
16. Después de ervirlo durante una ora, ay que envasarlo erméticamente.
17. E aquí a los umoristas más famosos que van a actuar para los niños de nues-
tro ospicio y para otros niños uérfanos.
18. ¿Quién te dijo que es ovalado el ocico de la iena?

UNIDAD 2

LA LECTURA

- 2.1 PRESENTACIÓN
- 2.2 OBJETIVOS
- 2.3 CONTENIDOS
 - 2.3.1 DENOTACIÓN Y CONNOTACIÓN
 - 2.3.2 MODALIDADES DE LECTURA
 - a) Informativa
 - b) Interpretativa
 - c) Crítica
 - 2.3.3 PROCESO DE LA LECTURA
 - 2.3.4 ESQUEMA DE LECTURA
 - 2.3.5 EL RESUMEN
- 2.4 ORTOGRAFÍA: USO DE LA TILDE

LECTURAS Y ACTIVIDADES:

- › “El gran amor”, Rosa Montero
- › “Las palabras”, Pablo Neruda
- › “La aventura de leer”, Leonardo Romero Tobar
- › “La poesía al alcance de los niños”, Gabriel García Márquez

EL GRAN AMOR

Rosa Montero

Periodista y escritora española nacida en 1951. Entre sus novelas tenemos: Crónica del desamor, Bella y oscura, La loca de la casa. Ha expuesto una visión crítica, irónica y pesimista de las relaciones humanas y muy en especial de la dialéctica hombre-mujer. "Malentendidos" es un artículo periodístico publicado en diario El País.

Leo un artículo sobre el Faraón Ramsés II en un número de la revista *Nacional Geographic*. El autor del trabajo visita Saqqara, la necrópolis de Menfis, en donde están enterrados muchos de quienes ocupaban altos cargos en la corte de Ramsés. En las paredes de las tumbas se pueden ver aún unos cuantos *graffitis* de la época, frases en jeroglíficos que fueron formuladas hace ya más de tres mil años. Algunas de ellas, cuenta el periodista, son de amor. Y reproduce lo que sin duda salió de la mano enardecida de un muchacho: "Ojalá yo fuera el sello de firmar que mi amada lleva puesto en el dedo para así ver a mi amor todos los días".

Hay algo profundamente conmovedor en esta galantería: Se diría que la frase condensa, de una manera muy especial, el peso y el polvo de los tiempos. La fugacidad de todo lo humano. Me imagino a ese muchacho egipcio creciendo y olvidando, en pocos años, a la dueña de ese dedo tan anhelado. Lo imagino soñando con otros sellos, otras pieles, otros contactos íntimos; con otros amores que, en cada momento, juzgaría inagotables y absolutos.

Claro que también puede que el chico se casara con la chica, e incluso, puestos a imaginar, que fueran felices. Pero aun así, seguramente la frase perdió su contenido abrasador algún tiempo después de vivir juntos. Porque la convivencia y el amor real son otra cosa, un asunto más complejo; mientras que la inscripción responde a la pasión, a ese obnubilamiento de la carne y del espíritu mediante el cual el tiempo se anula, la muerte se fulmina, la realidad se desdibuja. Cuando amas así estás seguro de que esa pasión perdurará indefinidamente. Crees, en suma, que querrás seguir siendo el sello de firmar para siempre jamás, todos los días, hasta que los soles se enfríen y el universo se detenga. Pero la pasión, como la borrachera, es pasajera. Seguramente la frase perdió sentido para su autor mucho antes de que se acabaran los días del muchacho, del hombre, del anciano. Y desde entonces hasta hoy han transcurrido otros tres mil años, toneladas de polvo, de deseos olvidados, de pasiones marchitas.

Que la pasión amorosa es un espejismo es una verdad incuestionable. ¿Quién no ha tenido en el pasado algún enamoramiento fulminante, uno de esos senti-

mientos que te atropellan y ocupan, que te hacen pensar las veinte y cuatro horas en el ser amado y creer que, sin él, la vida es imposible? ¿Y quién no ha mirado desamoradamente, años después, a esa misma persona, con la incredulidad del que no se recuerda en la pasión, de quien no se reconoce? Pasan los amores eternos por nuestras vidas, uno detrás de otro, como estrellas fugaces.

De modo que la relatividad de la pasión es un hecho conocido de sobra. Y sin embargo se trata de un tema delicado, que suele irritar a mucha gente. Pocas veces recibo tantas cartas de protesta como cuando escribo en los periódicos que este tipo de delirio amoroso es un invento, es hijo de nuestra imaginación y nuestro deseo. Se diría que los crédulos del amor son tan susceptibles como los muy beatos salen en seguida a combatir lo que suene a actitud crítica, a herejía ante su fe.

Y es que la pasión amorosa puede ser como la religión, un apoyo para sobre- llevar el vértigo de la existencia, los terrores del ser y de la nada. Porque cuando crees estar enamorado de ese modo tan alocado y frenético, te sientes tan lleno de vida que la muerte no existe: eres eterno.

Quizá es por todo eso que algunas gentes reaccionan de forma tan airada cuando les hablas de lo relativo y de lo pequeño que es eso que ellos llaman *gran amor*, porque, para que el truco les funcione, necesitan creer en él a pie juntillas. Hay personas capaces de vivir una pasión aún conociendo que es una droga dulce, del mismo modo que pueden disfrutar del espectáculo de un mago aún a sabiendas que no ha aserrado en dos a su ayudante. Pero hay otras personas que se alimentan exclusivamente de certidumbres.

También en el amor hay fanatismo. Pero sobre todo hay inocencia. No hay pasión más crédula que la primera. Es un deseo en estado puro, un espejismo intacto. Quizá fuera eso, un primer amor, el del muchacho egipcio, ese chico que quiso convertirse en sello labrado y acariciar el dedo de su amada para siempre. Y sobre ese sueño de felicidad y de eternidad, tan conmovedoramente humano, cayeron después los siglos y los milenios, los quejidos de tantos nacimientos y los estertores finales de innumerables muertos.

ACTIVIDADES:

1. Lea detenidamente el texto y de él extraiga el vocabulario que desconozca, indague por su significado y luego elabore una oración con el sentido de esos términos.
2. Precise el significado de las siguientes expresiones:
 - a) "La frase condensa el peso y el polvo de los tiempos".
 - b) "Pero la pasión como la borrachera es pasajera".

- c) "Pasan los amores eternos por nuestras vidas, uno detrás de otros, como estrellas fugaces".
- d) "Cuando crees estar enamorado de ese modo tan loco y frenético, te sientes tan lleno de vida que la muerte no existe: eres eterno".
3. Elabore el esquema de lectura correspondiente del presente artículo. Siga las indicaciones correspondientes, expuestas en los contenidos de esta unidad.
4. En un párrafo de máximo cinco líneas, responda a las interrogantes:
- ▶ ¿Qué dice el texto?
 - ▶ ¿Qué mensajes propone?
 - ▶ ¿Con qué otras situaciones comunicativas que usted conoce se la puede relacionar?
5. A partir de los distintos párrafos contruidos por los alumnos, comenten en forma oral las fundamentales inquietudes que plantea la lectura "El gran amor".

LA LECTURA

2.1 PRESENTACIÓN

"La lectura es una conversación con el pensamiento de los siglos"

René Descartes

Leer un texto, comprender su mensaje, asimilarlo, evaluarlo, comentarlo, es la principal forma de recibir el conocimiento, de atesorar la información, de ponerse en contacto con hombres y mujeres que superando los condicionamientos de tiempo y espacio, no solamente nos proporcionan datos sino que, de una manera fundamental nos orientan y nos educan. Podemos establecer las siguientes funciones posibles de la lectura:

- a) Leer es ante todo, pese a la influencia de los medios audiovisuales y el desborde tecnológico, la forma más eficaz de alcanzar una auto-educación.
- b) En una época de comunicaciones instantáneas y fugaces, la lectura lenta y reflexiva nos proporciona un conocimiento y una información perdurables.
- c) En la lectura de un texto científico, el lector tiene una información unívoca que solamente se dirige a su memoria y a su capacidad de recepción.
- d) En los textos vinculados a las ciencias humanas y al arte literario, el lector asimila el mensaje, lo cuestiona y de alguna manera, ya sea porque manifieste su desagrado o su aceptación, lo hace suyo y gravita en su vida personal.
- e) En los dos casos, sin embargo, tanto en la lectura unívoca cuando el mensaje es transparente, como cuando es polisémico y sujeto a la interpretación y la controversia, evidentemente, la lectura es una forma de conocimiento y aprehensión del mundo.
- f) Una función aparentemente secundaria es la lúdica. No debemos ver en la lectura, sin embargo, un ocio frívolo, un quemar tiempo o un entretenimiento banal, sino un deleite auténtico, superior a muchos otros tipos de deleite, además de que es el sustento ideal para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con eficacia.

DESARROLLO DE LA UNIDAD 2

2.3 CONTENIDOS

2.3.1 DENOTACIÓN Y CONNOTACIÓN

Leer no es únicamente la habilidad que se tiene para decodificar unos signos llamados letras o grafías que se enlazan para formar palabras y a su vez frases y oraciones. Es decir, no es una mera transferencia de información. Es más bien una interacción entre el pensamiento y el lenguaje, e incluso, un proceso de transacción entre el lector y el texto. Ahora bien, conviene recordar que las palabras, las construcciones lingüísticas y las obras literarias poseen una significación general, objetiva e impersonal, igual para todos los que las receptan, independientemente de su edad, su nivel cultural o sus vivencias, es decir, tiene denotación, que consta en el diccionario; pero también presentan un *plus*, un algo más, es decir, una serie de valores subjetivos, significativos, capaces de sugerir otras significaciones, tienen connotación.

El texto que a continuación transcribimos, por ejemplo, tiene un nivel denotativo, pues únicamente informa y, por lo tanto, tan solo requerimos conocer el significado de las palabras (diccionario) para entenderlo. En suma, al leerlo solamente asumimos una información:

El proceso de comunicación: Funciones del lenguaje

Todo proceso comunicativo se halla integrado por varios elementos o requisitos. Se precisa, en primer lugar, un emisor o autor del mensaje. Ahora bien, este emisor necesita de unas "cosas" del mundo a las que referirse (objetos, ideas, sentimientos, realidades físicas, etc.), todas ellas extralingüísticas, pero que, "convertidas" en palabras, dan lugar al componente semántico del lenguaje.

También necesita un código en el que cifrar el mensaje: las cosas referidas (materiales o espirituales, reales o imaginadas) constituyen el contexto del acto comunicativo, y la lengua o idioma empleado, el código del mismo. El mensaje, a su vez, necesita para difundirse de un canal o medio de contacto, para así llegar hasta el receptor. El esquema, por lo tanto, de todo proceso comunicativo es el siguiente: Emisor-contexto-código-mensaje-canal-receptor

En cambio este texto, va más allá de la simple información.

LAS PALABRAS

Pablo Neruda

"Confieso que he vivido"

*Pablo Neruda, seudónimo de Neptalí Reyes (1904-1973), poeta chileno;
Premio Nobel de Literatura en 1971.*

Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derribo... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se asechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados, brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces, las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las libero... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque se sentó como una reina dentro de la frase que no la esperaba, y la obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando, de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria en patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientes... viven en el féretro escondido y con la flor apenas comenzada... ¡Qué buen idioma es el mío!

La lectura connotativa sirve para encontrar los elementos implícitos en el contenido, es decir, aquellos elementos que no se encuentran expresamente dichos, pero que podemos inferir a partir de la lectura.

La lectura connotativa ayuda a:

- Determinar los hechos principales.
- Completar detalles.
- Descubrir otros significados a las palabras y frases.
- Deducir el tema, las ideas o las enseñanzas que no están explicitadas en un texto.
- Predecir resultados y consecuencias.

Otro ejemplo de lectura connotativa es la interpretación de un refrán. Por ejemplo:

"Del árbol caído todos hacen leña".

La lectura *denotativa* nos permitirá entender lo explícitamente dicho: que la madera del árbol sirve para hacer leña. Pero la lectura *connotativa* permite interpretar el contenido significativo de una manera diferente: la gente se aprovecha de las personas que han caído en desgracia.

2.3.2 MODALIDADES DE LECTURA

- a) **Lectura Informativa.** El texto "Proceso de la comunicación", que se halla al inicio de esta unidad, nos ilustra sobre los elementos de la comunicación. Transmite una información generalmente aceptada y, en consecuencia, es una verdad de hecho, concreta y verificable. Es el primer nivel de lectura, pues como hemos dicho, para acceder a él, solamente necesitamos el conocimiento de las palabras y lo que significan. Aquí radica el valor del manejo constante de un buen diccionario. A este tipo de lectura corresponde la noticia periodística, el tratado científico, los datos estadísticos, las instrucciones para el uso, etc.
- b) **Lectura Interpretativa.** Para llegar a este tipo de lectura hay que ascender por distintos subniveles: habilidad para comprender lo que explícitamente dice el texto, destreza para inferir lo que implícitamente dice y capacidad para extraer lo connotativo. Esta modalidad de lectura es la que corresponde a los textos que tratan sobre las ciencias humanas o los que tienen una intención estética, es decir, los textos literarios.
- c) **Lectura Crítica.** Todo texto es portador de una información y de hechos verificables, pero también de verdades de opinión. Por otra parte, también los lectores tenemos conocimientos previos e ideas personales sobre los temas que abordan los textos. **Confrontar las afirmaciones y sugerencias del autor con la propia experiencia** requiere de un pensamiento crítico que solamente se desarrolla a partir de una lectura activa, reflexiva y analítica que juzga y relaciona los contenidos de la lectura con el criterio personal y las vivencias del lector.

Otros autores hablan de la lectura de extrapolación: esta se refiere a que la información contenida en un texto, no está aislada del conjunto de informaciones exteriores a él como son: las que provienen de otros textos, de la vida cotidiana, de la experiencia personal, etc. Extrapolar significa poner en relación el contenido de un texto con el conjunto de informaciones exteriores a él que posee el emisor. Cuan-

do leemos una noticia en un diario, relacionamos lo que dice esa noticia con toda la información previa que conocemos, y decidimos si nos parece completa, imparcial, o si es dudosa, falseada, distorsionada.

Este tipo de lectura permite:

- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Juzgar y dar opiniones propias sobre un texto.
- Relacionar los conocimientos adquiridos con otras áreas de estudio.

ACTIVIDADES:

1. Busque los sinónimos de los siguientes términos, luego emplee cada una de ellas en una oración:

- asechar
- adherirse
- zumbido
- triturar
- transmigrar

2. Dé los antónimos de las palabras siguientes, escriba además una oración con cada una de ellas:

- revolver
- derrito
- transparencia
- antiquísimo

3. En estos refranes, aplique las tres modalidades de lectura. Explique en cada caso el significado encontrado. En el último refrán exprese un juicio crítico: ¿Está de acuerdo? Razonar la respuesta.

“Más vale pájaro en mano que ciento volando”

“De tal palo tal astilla”

“Ande yo caliente, ríase la gente”

2.3.3 PROCESO DE LA LECTURA

El proceso de lectura de un texto es lineal, comprende un antes, un durante y un después. Se recomienda que cuando una persona realiza una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas:

Antes: ¿Para qué voy a leer?

- Para aprender.
- Para presentar un trabajo académico.
- Para practicar la lectura en voz alta.
- Para obtener informaciones precisas sobre un tema que me interesa
- Para seguir instrucciones.
- Para cotejar informaciones de otro texto
- Por placer.
- Para demostrar que he comprendido
- ¿Cuáles son mis conocimientos previos sobre el tema de este texto?
- ¿Qué es lo que sé sobre el autor?

Durante:

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.
- Formular preguntas sobre lo leído.
- Aclarar dudas.
- Hacer resúmenes parciales.
- Releer partes oscuras.
- Subrayar las palabras claves y las de significación confusa.
- Consultar el diccionario.
- Leer en voz alta algunos párrafos, pues facilita la comprensión.
- Crear imágenes mentales para visualizar imágenes vagas.

Después:

- Hacer el resumen (expresar en forma concisa y con palabras propias el contenido del texto) en forma oral y por escrito.
- Formular y responder preguntas.
- Utilizar organizadores gráficos.
- Redactar un comentario.

2.3.4 ESQUEMA DE LECTURA

Una de las formas de sintetizar un texto de forma sistemática y lógica es aplicando esquemas. Un esquema es una manera compacta estructurada de presentar un texto, conecta las ideas de apoyo con la idea principal. Finalmente, un esquema proporciona una visión global de un texto o tema de estudio.

Cómo se elabora un esquema de contenido:

- Se reconoce el número de párrafos presentes en el texto.
- De cada uno de los párrafos se extraen las ideas principales y las de apoyo. Se puede emplear la técnica del subrayado para determinar las ideas principales y las de apoyo.
- Para encontrar la idea principal se pueden formular ciertas preguntas tales como: ¿Qué es lo fundamental en este párrafo? ¿Sobre qué trata este párrafo? ¿Qué aspira a comunicar este párrafo? La respuesta a estas interrogantes será la idea principal o global.
- Para determinar el número de ideas de apoyo se puede guiar por la separación de los puntos seguidos al interior del párrafo.
- En ocasiones es necesario destacar frases o párrafos enteros para lo cual se recomienda colocar una raya vertical en el margen izquierdo, lo que significa que todo lo destacado es importante.
- Finalmente, se elabora el esquema respectivo: el numérico, por letras, icónico, u otros.

Ventajas en el uso del esquema:

- Es una herramienta eficaz para retener información.
- Permite captar de la manera más precisa y gráfica la estructura de un texto o tema.
- Posibilita organizar el trabajo de lectura.
- Establece la concentración y atención.
- Desarrolla la capacidad de análisis y síntesis.

2.3.5 EL RESUMEN

Es la síntesis de un texto en el que se relievaa sus ideas centrales. Se dice también que resumir es condensar un texto, en donde no falte ninguna de las ideas importantes que permiten su comprensión y mantienen su estructura argumentativa.

En un resumen, las ideas deben expresarse de manera breve, sin perder claridad expositiva y deben además, mantener relación las ideas principales con las de apoyo, en el orden y la secuencia de colocación.

Cuando se redacta un resumen se puede emplear dos formas: la primera, o literal en donde se emplean términos y categorías del texto base; y la segunda, en donde se puede utilizar las palabras del lector, pero sin perder el sentido central del texto base.

Cómo se realiza un resumen:

- ▶ Lea con atención un texto, las veces que sean necesarias.
- ▶ Siga los pasos para realizar un esquema de contenido o aplique la técnica del subrayado.
- ▶ Elimine detalles, ejemplos, digresiones, se dejan los datos imprescindibles para la comprensión de los sentidos del texto.
- ▶ Reduzca a una sola referencia, las ideas repetidas.
- ▶ Una las ideas principales mediante conjunciones y preposiciones necesarias, de manera que estas adquieran cohesión y coherencia.
- ▶ No emplee puntos seguidos y aparte, salvo en casos necesarios.
- ▶ Emplee lenguaje informativo, directo y preciso en la redacción final del resumen.
- ▶ Si se mantuviera una forma dialógica, redúzcala sintetizando al máximo las ideas, de tal forma que refieran la idea central.

Nelly: 11/11/2012
Hoyas 5420444702

2.4 ORTOGRAFÍA: USO DE LA TILDE

El acento prosódico es el que se pronuncia con mayor intensidad dentro de una sílaba de una palabra, su presencia exige una elevación del tono de voz, una mayor duración en la emisión de la sílaba y puede tener valor distintivo según la sílaba en la que recae. Así, *hábito- habito-habité*. La sílaba sobre la que recae el acento prosódico se llama sílaba tónica para diferenciarla de aquellas de menor intensidad a las que se les denomina átonas. El español emplea en ciertos casos el denominado acento gráfico o tilde para señalar la sílaba tónica de una palabra; para el efecto, sigue reglas precisas.

Según el lugar que ocupe la sílaba tónica, se pueden diferenciar cuatro clases de palabras:

- Palabras agudas: Son aquellas en las que el acento prosódico se ubica en su última sílaba, ejemplo: *balón, catedral, París, amar, responder*.
- Palabras llanas o graves: Palabras en donde se penúltima sílaba es tónica, por ejemplo: *césped, cabello, inútil, cráneo, lápiz*.
- Palabras esdrújulas: aquellas en donde la antepenúltima sílaba es tónica, ejemplos: *esdrújulas, helicóptero, rápido, cuídase, fósforo, pájaro*.
- Palabras sobresdrújula: Aquellas en donde algunas de las sílabas anteriores a la penúltima sílaba son tónicas, ejemplo: *dígamelo, cómetelo, llévesela*.

Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en vocal, *n* o *s*. Ejemplo, *consomé, alhelí*, también, *después*.

Excepción: *s* precedida de otra consonante, no lleva acento gráfico. Ejemplos: *robots, tictacs*.

- Las palabras graves llevan tilde cuando terminan en consonantes que no sean *n*, *s*, o en vocal. Ejemplos: *ágil, árbol, álbum, Héctor*.
- Excepciones: palabras graves terminadas en consonante precedidas de otra consonante, sí llevan tilde. Ejemplos: *biceps, fórceps, cómics*. Y palabras graves terminadas en *y*, deben llevar tilde. Ejemplos: *pónex, yóquey*.
- Las palabras esdrújulas y sobresdrújulas llevan tilde siempre en la sílaba tónica. Ejemplos: *indígena, teléfono, pájaro, tráemela*.

Acentuación gráfica en diptongos o triptongos:

- Las palabras con diptongos llevan tilde cuando lo exigen las reglas generales de acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas. la tilde va colocada

sobre el sonido vocálico más abierto. Por ejemplo: *bonsái, recién, amáis, murciélago, cuáquero, jesuítico*.

- Los triptongos siguen también las reglas generales de acentuación de las palabras: agudas, graves, esdrújulas. La tilde se coloca sobre la vocal abierta del grupo vocálico. Ejemplo: *apacigüéis, estudiáis, despreciéis*.

ACTIVIDADES:

- Coloque el acento gráfico o tilde donde corresponda:
 - ¿Hace cuanto tiempo dejaste de verlo?
 - ¿Por que se fue?
 - Cuando llegues a Quito, llámame.
 - ¿Cuándo regresas?
 - Lo deje donde lo encuentre.
 - ¿Cual es la dirección del comprador?
 - ¡Que suerte que me permitieran venir!
 - Llegue con el a la casa.
 - Leere el libro que compre.
 - Tu amistad me hace feliz.
 - Nadie mas que tu lo sabe.
 - De su mano al caído.
 - Se demasiado para callar.
 - Solo se que nada se.
 - El egoista todo lo quiere para si.
 - El te esta caliente.
 - Espero que de una respuesta positiva.
 - No pidas mas.
 - Hubo si, mucho entusiasmo.
 - Para mi tu recuerdo ya no existe.
- Subrayar la sílaba tónica de cada una de las siguientes palabras e indicar si se trata de una palabra aguda, llana, esdrújula o sobreesdrújula en cada caso:

francés	alheli	diócesis
argentino	plata	árido
sábado	atención	uniforme

UNIDAD 3

ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES

- 3.1 PRESENTACIÓN
- 3.2 OBJETIVOS
- 3.3 CONTENIDOS
 - 3.3.1 DESCRIPCIÓN
 - 3.3.2 NARRACIÓN
 - 3.3.3 DIÁLOGO
 - 3.3.4 EXPOSICIÓN
 - 3.3.5 ARGUMENTACIÓN
- 3.4 ORTOGRAFÍA DE LA B-V

LECTURAS Y ACTIVIDADES:

- › “La última misa del caballero pobre”, César Dávila Andrade
- › “Mujer y Consumo: Los medios de comunicación”, Andrea Buccelli
- › “La cultura del terror”, Eduardo Galeano

ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES

3.1 PRESENTACIÓN

"La letra con letra entra"

Pedro Salinas (1892-1951)

Poeta y crítico español. Entre sus obras más destacadas: Razón de amor, Todo más claro y otros poemas y muchas más.

Escuchar y leer son destrezas receptivas del lenguaje, y hablar y escribir son actividades expresivas. Entre los dos niveles hay una interacción, pues se supone que, mientras más y mejor leamos o escuchemos, enriquecemos nuestra experiencia lingüística (léxico, variaciones semánticas regionales y jergales, recursos de connotación, etc.) y, en consecuencia, tenemos mayores posibilidades de hablar y escribir con propiedad, eficacia y claridad.

Ahora bien, cuando se emite un mensaje, aplicamos las destrezas expresivas del lenguaje con tal diversidad de intenciones: mostrar, encadenar acciones, demostrar, defender ideas, aclarar conceptos, transmitir conocimientos, etc. sin embargo, es casi imposible establecer una clasificación precisa y coherente de los diferentes tipos de texto. Pese a ello, se suele admitir que las estructuras textuales básicas, que desarrollamos en esta unidad, son: la descripción, la narración, el diálogo, la exposición, la argumentación.

3.2 OBJETIVOS

Objetivos específicos:

- › Determinar y exponer ideas básicas de un texto para asumir una posición argumentativa y crítica al respecto.
- › Describir situaciones, seres, objetos, épocas, tiempos con orden, precisión y coherencia.
- › Narrar y exponer a partir de investigaciones de campo, hechos cotidianos, leyendas, tradiciones, costumbres y otras manifestaciones culturales.
- › Estructurar diálogos en los que se empleen los diferentes niveles del lenguaje.

Objetivos conceptuales:

- › Manejar conceptos básicos respecto a la descripción, la narración, el diálogo, la exposición y la argumentación.

DESARROLLO DE LA UNIDAD 3

3.3 CONTENIDOS

3.3.1 DESCRIPCIÓN

"De pie en medio de aquel inmenso salón, el doctor había empezado a sospechar que su situación allí era irreal como los objetos que le rodeaban. Supuso que esto se debía a la luz de tonos rosados que provenía de la araña. Hacía rato que la enfermera había salido. Momentos después vio entrar a un hombre que se quedó imperturbable delante de la puerta. Incluso podía oír su respiración. Kronz alzó los ojos hacia la pared y se topó con las huellas del tiempo impresas en cada objeto que veía: unas manchas verdosas se habían ido depositando en las consolas, en los candelabros, en la cristalería. Eran como las escamas de un árbol centenario, donde cada hendidura tenía una significación muy especial, una marca tan peculiar como los trazos dejados por el sufrimiento en el rostro del un hombre".

Javier Vázquez, Quito, (1946),
El viajero de Praga, novela.
Premio Plural, México, 1981.

El autor describe una **circunstancia** en torno a un personaje —el doctor Kronz— en un lugar (el salón) y en un tiempo (pretérito pluscuamperfecto del indicativo), "nos lo hace ver", incluso podríamos afirmar que lo pinta, pues emplea sustantivos, adjetivos y verbos que implican color: el autor no se limita a enumerar elementos, sino que los ha organizado en función de su intención estética.

Concepto. Describir es exponer minuciosamente las cualidades de una realidad de los seres y sus circunstancias. los objetos, los lugares, las épocas, etc.

Para describir se debe desarrollar **una técnica**:

- a) **Observación.** Captar todos los rasgos, aunque, en principio suponga que carecen de importancia.
- b) **Selección.** Quien describe debe tener capacidad para elegir ciertos elementos y cualidades. Al describir una persona, un espacio, un tiempo, una ciudad, una circunstancia, no se trata de acumular detalles, hay que seleccionar los más característicos y singulares. Describir no es hacer inventario. se debe resaltar lo que la sensibilidad del autor considera lo fundamental. ya sea el color. la forma. la dimensión. los contrastes, las armonías, etc.

- c) **Ordenamiento.** Luego de la selección, se debe establecer un orden que suele ir de lo general a lo particular, similar a la técnica cinematográfica, cuando la cámara pasa del plano general a un primer plano que destaca algún rasgo específico. Puede apreciarse en esta descripción de Iván Egüez:

“Tenía la manos cálidas y suaves como paño recién azotado en batán, decía el sastre recordando cómo era usted de niña. Tenía los ojos achinados de tanto llorar, le gustaba comerse los geranios: unas mujeres decían “esa niña tiene estómago de piedra”, pero otras que no, que “esa niña es como un ángel” que eso es lo que es, como un tambor nuevo sin una arruga ni nada, “como oveja recién parida”.

Iván Egüez, Quito, (1944),
La Linares, novela.
Premio Aurelio Espinoza Pólit, 1975.

Tipos de descripción:

- a) La descripción de los rasgos físicos o externos de una persona se denomina Prosopografía. Puede ser útil para efectuar descripciones de este tipo:

El Hombre de Neandertal es una especie del género Homo que habitó Europa y partes de Asia occidental desde hace 230 mil hasta 29 mil años atrás. Sus características definidoras, a partir de los huesos fósiles descubiertos hasta ahora, son: esqueleto robusto, extremidades cortas, tórax en barril, arcos supraorbitarios resaltados, frente baja e inclinada, faja prominente, mandíbulas sin mentón y gran capacidad craneal —1.600. Fue una especie bien adaptada al frío extremo, lo sabemos por sus cráneos alargados y amplios, complexión corta y robusta, y nariz grande (rasgos de las poblaciones del Ártico). Sus cerebros eran igual o más grandes que los del hombre moderno. Un neandertal macho promedio tendría una altura de 1,65 m. de contextura pesada, y musculatura robusta. Las mujeres tendrían una altura promedio de 1,57 m¹.

¹ Wikipedia. Internet: http://es.wikipedia.org/wiki/Hombre_de_Neandertal

- b) Si se describen los rasgos o cualidades internas, la descripción se llama Etopeya. Miremos en ejemplo de etopeya médica:

En varios casos, las personas con diagnóstico de seropositividad se caracterizan por poseer una fuerte carga emocional, por la percepción del miedo a una muerte cercana e inevitable. Además, se suelen añadir preocupaciones en torno a la pérdida de soporte social y del afecto por parte de familiares y amigos, pues piensan que serán una carga pesada para el entorno, también tienen miedo a la alteración de su aspecto externo y a la posible pérdida de sus facultades mentales. Otras presentan elevados grados de ansiedad y miedos hipocondríacos respecto a su posible contagio. En cuanto a la patología psiquiátrica, hay que señalar que son muy frecuentes los cuadros severos de angustia y depresión, no es extraño que la persona infectada de SIDA tenga una fuerte tendencia al suicidio².

- c) Cuando se combinan la etopeya con la prosopografía se tiene un Retrato:

Físicamente Barack Obama es un hombre joven, de alta estatura, 1,85 cm, de complexión delgada, mulato. De ancestro keniano por parte de su padre. Según la teoría de la personalidad, las personas con complexión similar a la de Barack se definen como tipos pragmáticos, orientados al éxito, adaptables, sobresalientes, ambiciosos y conscientes de su imagen. Además, presentan una gran inteligencia ya que son capaces de manejar los hilos y controlar perfectamente su comportamiento. En cuanto a su capacidad comunicativa posee la capacidad empática, ponerse en los zapatos de los otros y es capaz de transmitir un mensaje de forma que convence y da esperanza a grandes mayorías. Hay que señalar que esto es un arma de doble filo, ya que puede indicar prepotencia y soberbia si no se entiende su conducta como efusiva y competente.

- d) Cuando el retrato exagera burlonamente algunos de los rasgos se tiene una Caricatura:

Él era un clérigo cerbatana, largo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo; no hay más que decir para quien sabe el refrán que dice: ni gato ni perro de aquella color; los ojos cecinados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos... la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de pupas de resfriado; las barbas, descoloridas de miedo de la boca vecina, que de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas: los dientes

Gómez Lavín, Carmen. "Aspectos psiquiátricos del SIDA". Internet: http://www.vidahumana.org/vidafam/sida/aspectos_sida.html.

le faltaban no sé cuantos, y pienso que, por holgazanes y vagabundos se los había desterrado; el gazonate largo como avestruz, con una nuez tan salida, que parecía que iba a buscar de comer, forzada de la necesidad; los brazos secos: las manos, como manojo de sarmientos cada una. Mirado de medio abajo tenedor o compás; con dos piernas largas y flacas, su andar muy espacioso, si se descomponía algo, le sonaban los huesos como tablillas de San Lázaro...

Francisco de Quevedo, (1580-1645),
Representante del Conceptismo Español y de la picaresca:
Buscón (*Historia de la vida del Buscón, llamado Don Pablos*).

- e) Si describimos un lugar (una casa, un paisaje, una ciudad) se tiene una Topografía:

El coliseo romano es el resultado de 12 años de trabajo. Está formado por un anfiteatro construido en forma elíptica. Como esta construcción fue erigida sobre una laguna artificial, tiene unos cimientos que alcanzan los 13 metros de profundidad. Desde afuera puede verse que tiene cuatro pisos de arcos diferentes, cada uno de los cuales maneja un estilo de arte diferente. La plataforma central donde se celebran los juegos estaba diseñada en forma ovalada para que los jugadores no se escondieran en las esquinas de las formas cuadradas. El piso estaba cubierto de madera (hoy esta cubierta se ha perdido), sobre la que se colocaba la arena y sobre el cual también se creía que se vaciaba agua para celebrar batallas navales. El sistema de drenaje del Coliseo era impresionante, pues permitía evacuar grandes cantidades de agua. El Coliseo de Roma también tenía una estructura llamada "el velario", que era una gran tela de lino con un hueco en el centro que servía para dar brisa a los espectadores. ¿No crees que vale la pena viajar al Coliseo de Roma?³

Recursos. El principal elemento gramatical de la descripción es el sustantivo (ser o realidad de la cual se habla) seguido por el adjetivo, que proporciona las características del objeto o el ser que se describe. Además, una buena descripción emplea recursos como:

- La enumeración: sucesión de palabras que cumplen la misma función gramatical.

³ "Maravillas del coliseo romano" Viajes exóticos. Internet:
<http://www.viajes-exoticos.info/maravillas-roma.php>.

- Ejemplo: "Cantan en ella el agua, el viento, el color, el pájaro, el cerro, la pradera, el hombre".
- La comparación: procede por similitud entre dos elementos.
- Ejemplo: "Las manos como manojo de sarmientos cada una".
- La metáfora: procede por identidad, es una comparación abreviada.
- Ejemplo: "...mirado de medio abajo, tenedor o compás".
- La personificación: se atribuye a animales u objetos y seres inertes las cualidades y acciones propias de los seres humanos.

Ejemplo: "Canta la cúspide y canta el bosque, canta el regalo y canta la arboleda, canta el molino y canta el maizal de los collados."

ACTIVIDADES:

1. Destaque todos los adjetivos empleados en las diversas descripciones leídas.
2. Forme grupos de adjetivos con sus respectivos sinónimos y antónimos.
3. Establezca la polisemia de algunos adjetivos.

④. Realice los siguientes ejercicios: - Debe para el Jueves 8/11/12

- a) Retrato o autodescripción
- b) Prosopografía de un compañero de aula
- c) Topografía: la catedral de Cuenca

3 mano en una
hoja para
Entregar

3.3.2 NARRACIÓN

Fue mi primer maestro, mi maestro de primeras letras, un viejecillo que olía a incienso y alcanfor, cubierto con gorrilla de borla que le colgaba a un lado de la cabeza, narigudo, con largo levitón de grandes bolsillos -bolsillos de enorme autoridad- algodón en los oídos y armado de una larga caña que le valió el sobrenombre de el pавero. Los pavos éramos nosotros, naturalmente,... y, ¡tan pavos!

Repartía cañazos, en sus momentos de justicia que era una bendición. En un rinconcito de un cuarto oscuro, donde no les diera la luz, tenía la gran colección de cañas, bien secas, curadas y mondas. Cuando se atufaba, cerraba los ojos para ser más justiciero, y cañazo por acá, cañazo por allá, a frente, a diestro y a siniestro, al que le cogía y luego la paz con todos. Y era ello una verdadera fiesta, porque entonces nos apresurábamos todos a refugiarnos del cañazo metiéndonos debajo de los bancos.

Miguel de Unamuno (1864-1936)
Escritor y filósofo español: *La agonía del Cristianismo y Del sentimiento trágico de la vida.*

- El primer párrafo es descriptivo: presenta al personaje (el maestro) en su aspecto exterior y en su vestimenta. El segundo lo muestra en sus acciones, es narrativo. Por lo tanto, es frecuente que un texto combine elementos descriptivos con narrativos.
- La descripción se desarrolla en el espacio, es de naturaleza estática y su elemento estructural es el sustantivo y el adjetivo, como instrumentos fundamentales.
- La narración se desarrolla en el tiempo, es dinámica y su elemento estructural es el verbo.

El punto de vista. En la descripción el autor puede ser objetivo y subjetivo e igual en la narración; el autor, en este caso, el narrador, puede adoptar distintos puntos de vista:

- Si está dentro del mundo narrado emplea la primera persona tal como es el caso del texto de Unamuno: "Fue mi primer maestro. mi maestro de primeras letras.... los pavos éramos nosotros. naturalmente... nos apresurábamos a refugiarnos... metiéndonos..."

-
- Si está fuera del mundo narrado emplea la tercera persona: *objetivo*

"Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí".

Augusto Monterroso (1921-2003)
Escritor guatemalteco, conocido por sus fábulas,
parodias, caricaturas y por su humor.

Elementos de la narración. Este texto narrativo de apenas siete palabras permite observar los elementos o sustancias constitutivas de una narración:

- Acontecimiento: despertarse, la permanencia del dinosaurio.
- Personaje: el dinosaurio, ese alguien inefable que despierta.
- Ambiente o espacio: "Allí" ¿?
- Tiempo: "todavía"
- Narrador: él

A veces, la posición del narrador respecto al mundo narrado es ambigua; esta perspectiva intermedia y dudosa se da cuando emplea la segunda persona. Por ejemplo, en el texto de Monterroso, quedaría así:

"Cuando despertaste, el dinosaurio todavía estaba allí".

6. El narrador puede adoptar distintos puntos de vista frente a los hechos narrados. ¿En este caso está dentro o fuera de la narración?
7. En muchas ocasiones la lectura connotativa sirve para encontrar otros significados a las palabras: ¿Cuál es el significado connotativo de las siguientes frases: "Ellos traían el color del ayuno en sus rostros"; "No habían logrado olvidar la rancia tibieza de la misa dominical"; "de pronto se despertó golpeado por un alto y sonoro ventarrón, era el órgano entonando, llameante, el kirieleisón de la misa de ocho".

3.3.3 EL DIÁLOGO

En el diálogo o retroalimentación hay intercambio de roles de tal manera que tanto el emisor como el receptor transmiten informaciones y las procesan. Para estructurar un diálogo hay que tomar en cuenta los distintos niveles del lenguaje, pues si bien la lengua es una sola, se establecen diversas variantes, por una serie de factores (lugar, intención comunicativa, edad, sexo y nivel cultural de los hablantes, su grado de confianza, etc.)

Niveles:

Nivel Familiar: emplea un léxico espontáneo y expresivo. Utiliza repeticiones, deformaciones de nombres propios, apodos, diminutivos, procacidades, modismos, refranes, sentencias, dichos, etc. Es la forma cotidiana de dialogar con personas con las que tenemos cierto grado de intimidad y confianza:

Las formas más restringidas del lenguaje familiar cuando competen a determinados grupos humanos se denominan jergas. En el país se ha extendido mucho, sobre todo en el habla de los jóvenes. la coba guayaquileña:

Pilas mi parcerito que le canto la última: saqué la mirona por la window y luqué a mí pelada gambeteando en la corner con un azul, como me subió el ají al ojo, le medí el aceite al chivato y me trajeron a chirona.

Aquí, brother, para ligar la tamuga tengo que pasarle una luca al tira.

Algunas novelas y poemas ecuatorianos se acercan a la coba, por ejemplo. *El rincón de los justos* de Jorge Velasco.

Nivel medio o estándar: es el más cercano al lenguaje general, es un lenguaje con cierta dosis de formalidad y distancia respecto al interlocutor, su sintaxis es simple, su léxico es más o menos selecto pero no rebuscado y oscuro, prefiere los eufemismos en lugar de las expresiones consideradas fuertes.

Nivel formal: utilizado en ambientes donde la distancia entre emisor y receptor es aún más grande. Se trata de un lenguaje elaborado. El léxico es más amplio, hay oraciones compuestas y un cuidado en el uso de las frases. Se emplea en ambientes formales: conferencias, exposiciones, ante autoridades.

Estilo Directo e Indirecto:

a) **Directo.** Se transcribe las frases y parlamentos de cada interlocutor precedido de un guion:

- ¿Qué sucede?
- Pues que Mario...
- Mario ¿qué?
- ¡Mario está haciendo una cosa muy fea!
- ¿También Mario? ¡pues estos hijos me van a volver loco!
- ¡Estoy muy disgustada!... porque... ¡cómo le parece...! Mario le está haciendo el amor a Gloria.
- ¿Sí? ¡Pues eso le he aconsejado yo!
- ¿Usted?... ¿Y quién es usted para aconsejar una cosa semejante?
- Pues su padre y mire ya déjese de dramas y tragedias, eso es lo que hay que hacer y punto.

b) **Indirecto.** Interviene el narrador ya sea para aclarar las expresiones de los personajes o también para describirlos:

Baldomera les sorprendió juntos en el cuarto y les dijo con burla: ajá. Y Candelaria le respondió que estaba muda y trémula. Intensamente pálido. Le preguntó a Lamparita que quién era esa mujer, a lo cual le respondió que era su propia mujer. Que ellos son casados. Baldomera muerta de rabia le dijo que no sea hipócrita. A lo cual él respondió que no le insulte.

Alfredo Pareja Diezcanseco.
Baldomera. Libresa. Quito. 1990.
pp. 164, 165.

ACTIVIDADES:

1. Realice una lista de expresiones familiares a nivel de hipocorísticos, apodos y formas de tratamiento.
2. Transcriba en estilo directo el diálogo de Baldomera con Lamparita.
3. Redacte un diálogo entre dos compañeros de aula sobre los resultados de un examen en el que han obtenido resultados muy diversos (crítica al tipo de preguntas, actitudes y forma de calificar del profesor, escasez de tiempo, temas, argumento a favor y en contra, etc.).
4. Escriba un texto en el que se combine descripción, narración y diálogo en un espectáculo público.
5. Mediante un proceso de personificación imagine monólogos y diálogos entre seres inertes; una piedra, una copa, un libro, dos casas vecinas.

3.3.4 EXPOSICIÓN

Los textos expositivos presentan un conjunto de informaciones y datos referidos a un tema concreto. Están ligados al conocimiento. Con frecuencia un texto expositivo incluye párrafos descriptivos, narrativos y argumentativos. En gran parte de su vida universitaria deberá exponer y argumentar sobre los más diversos temas, por ello, es imprescindible que aprenda a hacerlo con *estilo*.

“Aunque el gran avance de la biología molecular fue durante la década de 1950, la verdadera expansión de esta ciencia comenzó en la década de 1960 con el descubrimiento de la clonación de genes. Esta técnica permitió aislar fragmentos libres de ADN puro a partir del genoma. Así, fue posible secuenciar fragmentos de ADN, en los cuales estaban incluidos los genes. Todo esto se completó con la puesta en marcha de la técnica de la hibridación, que consiste en el marcaje con isótopos radioactivos de una molécula clónica de ADN, de la cual se conserva sólo una hebra (ADN desnaturalizado o monocatenario). Después de este tratamiento, el fragmento sonda se emplea para detectar secuencias complementarias en presencia de ADN o ARN. Ed Southern, puso en marcha un procedimiento que se llama absorción de Southern y que se describe a continuación. Un ADN genómico que contiene un gen X, se corta en fragmentos que se separan según su tamaño, y se transfieren a un filtro. Al filtro con

los fragmentos de ADN, se le aplica ARN o ADN marcado radiactivamente, de secuencia complementaria a la del gen X (fragmento sonda), que delatará al gen X al unirse a él. El método de absorción de Northern es similar al anterior, el ADN que contiene el gen X, se une al ARN sonda de distintos tejidos, permitiendo así detectar el gen y cuantificarlo en los distintos tejidos. Estas técnicas han hecho posible recopilar una gran cantidad de información sobre la estructura y la expresión génica”.

Estilo. Es difícil definirlo. Es una de esas esencias que existen, se las siente, se las palpa, pero “por definición son indefinibles”. En todo caso: “es la manera propia que cada uno tiene para expresar su pensamiento por medio de su escritura o su palabra”.

Cualidades:

- a) **Claridad.** En términos generales implica una expresión que esté al alcance de una persona de cultura media, pero, además, quiere decir, pensamiento diáfano, conceptos bien digeridos, exposición limpia, sintaxis correcta y léxico al alcance de la mayoría. Dicho de otra manera: el estilo es claro cuando el contenido penetra sin dificultades en la inteligencia del lector.

El problema surge cuando escribimos sobre un tema que, para nosotros, es familiar y creemos que las palabras que empleamos necesariamente son conocidas por todos. En aras de la claridad hay que evitar: cacofonías y redundancias (“la clara claridad de la clara aurora”, “la húmeda y sonora caída de la cascada” o extremos como “la azul azulidad del azul cielo”), anfibologías y ambigüedades (“se alquila departamento para matrimonio recién blanqueado”, “pidió las llaves a la sobrina del departamento”).

- b) **Concisión.** Utilizar exclusivamente las palabras indispensables. Emplear sinónimos en una enumeración es justificable en la expresión oral; en la escrita debe “fluir el pensamiento”. Por lo tanto, en lugar de: “tengo la evidencia, tengo la absoluta seguridad, tengo la convicción de que...”, diga “Estamos seguros que...”.

Concisión no es parquedad y condensación excesiva, pues si se recomienda: “no emplear dos o más adjetivos cuando el sustantivo solo requiere de uno”, no quiere decir que se deba: “cortar las alas a la fantasía y a la imaginación, renunciando al color y la magia de las palabras” (Martín Vivaldi: *Curso de Reducción*).

3.3.5 ARGUMENTACIÓN

Un texto, un artículo breve o un ensayo asumen carácter argumentativo cuando incluyen una tesis y se pueden destacar los argumentos que el autor sostiene. No siempre la tesis se presenta al inicio del texto, puede estar incluida en el interior del texto, consecuentemente, se deberá leer todo el texto para rescatar estos dos elementos importantes de la argumentación.

Tesis: Debe prohibirse la publicidad de bebidas alcohólicas en la televisión.

Argumentos: En cada canal de la televisión ecuatoriana se transmite un promedio diario de 75 minutos de publicidad que alienta al consumo de alcohol, con imágenes que expresan valores importantes para los jóvenes y adolescentes: personalidad, alegría, romance, amistad.

Existen estudios que demuestran que los adolescentes pasan gran parte de su tiempo libre mirando televisión, y los expertos en psicología juvenil sostienen que los adolescentes son especialmente sensibles a la publicidad.

Los datos estadísticos señalan que el consumo de bebidas alcohólicas afecta a una gran mayoría de la población juvenil en el Ecuador y se ha transformado en un grave problema social.

La experiencia de todos los países que han prohibido la publicidad de bebidas alcohólicas comprueba que se ha registrado una importante disminución en el consumo de alcohol por parte de los jóvenes.

En este texto se pueden reconocer sus elementos:

✱

a) **Tesis:** La publicidad alienta el consumo de alcohol.

b) **Argumentos:**

b1: Cada canal de televisión nacional transmite, al menos, 75 minutos de publicidad que alienta el consumo de alcohol.

b2: De acuerdo a diferentes estudios, se registró un elevado índice de adolescentes que pasan gran parte de su tiempo frente a la televisión.

b3: Las estadísticas demuestran que el consumo de bebidas alcohólicas afecta a la población adolescente del país.

b4: La eliminación de la publicidad que favorece el consumo de alcohol incide directamente en la disminución de esta afección en la juventud.

c) **Contraargumento:** esta prohibición atenta contra la libertad de expresión. Sin embargo, no puede permitirse una libertad ilimitada, pues toda libertad termina donde comienza el derecho de los otros. En este caso, los jóvenes y adolescentes tienen derecho a estar protegidos de mensajes que afecten su desarrollo emocional y psíquico.

d) **Conclusión:** teniendo en cuenta todos estos hechos, es urgente que se apruebe la ley que prohíba la publicidad de bebidas alcohólicas en la televisión ya que los intereses económicos de las compañías productoras de bebidas alcohólicas no pueden prevalecer sobre la seguridad de nuestros jóvenes y su calidad de vida.

ACTIVIDADES:

1. Señale la manera más adecuada para determinar la tesis en un texto argumentativo.
2. ¿Cuál es el indicio más claro para saber que un texto es argumentativo?
3. Redacte un pequeño texto argumentativo en torno al tema de las drogas.

UNIDAD 4

EL PÁRRAFO

- 4.1 PRESENTACIÓN
- 4.2 OBJETIVOS
- 4.3 CONTENIDOS
 - 4.3.1 EL PÁRRAFO: CARACTERÍSTICAS, ELEMENTOS, TIPOS.
 - 4.3.2 TEXTO DE CONSULTA
- 4.4 ORTOGRAFÍA DE LAS C, S, Z

LECTURAS Y ACTIVIDADES:

- “Malentendidos”, Rosa Montero
- “Sin papeles,” José Saramago
- “La resistencia”, Ernesto Sábato

UNIDAD 4: EL PÁRRAFO

4.1 PRESENTACIÓN

Se afirma que quien formula párrafos de manera correcta puede desarrollar textos en forma efectiva. Esto es así porque el párrafo constituye la estructura de la construcción de un escrito, es una unidad de contenido de un texto, por lo que, conocer los distintos elementos de la organización y redacción de un párrafo y su idóneo funcionamiento, se vuelve de fundamental importancia para adquirir las habilidades orientadas a la escritura de párrafos y luego de textos, y garantizar la aprehensión de las competencias idiomáticas composicionales. Para alcanzar una eficaz formulación de los párrafos debemos conocer cómo se estructuran, los elementos que los constituyen, las diversas posibilidades de formularlos, su ubicación al interior del texto mayor, las reglas y requisitos básicos que permiten construirlos con coherencia y cohesionarlos de manera efectiva.

La presente unidad desarrollará estos temas y buscará a través de las lecturas analizar las relaciones que se establecen entre las distintas ideas presentes en un párrafo, los mecanismos de conexión como conectores y signos de puntuación, secuencia y distribución adecuada de la información, así como también buscará ejercitar las diversas posibilidades de presentación de un párrafo y su posible ubicación dentro de textos mayores.

4.2 OBJETIVOS

Objetivos conceptuales:

- Caracterizar un párrafo y determinar los elementos que lo constituyen.
- Trabajar en torno a la formulación de párrafos de desarrollo, introducción y conclusión.
- Conocer acerca de las clases de conectores, sus funciones y usos en los distintos niveles de la estructura de un texto.
- Aprender el uso de las reglas de puntuación y sus aplicaciones al interior de un texto.
- Emplear fuentes diversas para citar y respaldar ideas.
- Saber las reglas que guían el uso de S. C. Z

Objetivos procedimentales:

- Componer o formular de manera coherente y concisa párrafos de desarrollo, introducción y conclusión.

DESARROLLO DE LA UNIDAD 4

4.3 CONTENIDOS

4.3.1 EL PÁRRAFO: CARACTERÍSTICAS, ELEMENTOS, TIPOS

Características: Es una unidad mayor de comunicación que está constituido por varias oraciones conectadas entre sí. Un párrafo es la estructura de la construcción de un escrito y desarrolla una unidad de contenido en un texto. Estas oraciones son portadoras de varias ideas, de las cuales una debe ser la idea global o principal que organice o guíe el o los sentidos que presentan las otras ideas. A estas ideas que acompañan a la principal o global se las denomina ideas de apoyo, y son aquellas que explican, exponen argumentos, expresan datos, detalles, de la idea central o global.

Elementos de un párrafo:

- ▶ Idea principal o global: desarrollo de un argumento básico sobre un tema tratado.
- ▶ Ideas de apoyo: Expresan matices diversos sobre la idea global o principal.
- ▶ Garantías-citas: Datos estadísticos, referencias de fuente, que en ocasiones constan en la información de un párrafo.

ACTIVIDADES:

1. Su profesor le entregará una lectura. A partir de ella, separe el texto en párrafos y en ellos ubique las ideas principales o globales de cada uno de los párrafos de esa lectura.
2. En la misma lectura, ubique las ideas secundarias o que acompañan a las principales o globales. Elabore con ellas un esquema. luego determine el matiz que estas aportan: aclaran, ejemplifican, argumentan, informan, preguntan, etc.

Realizar los 9 párrafos

4.3.1.1 Tipos de párrafos: para desarrollar ideas, para introducir un tema, para concluirlo:

Párrafos para desarrollar ideas:

- **Párrafo de enumeración.** Se trata de una manera muy frecuente de iniciar un texto básicamente expositivo. Está conformado por un conjunto de características que describen un objeto, hecho o idea (separados por una coma [,], y una frase organizadora que ayuda a comprender la información. La frase organizadora puede estar al comienzo o al final del párrafo.

idea principal

La etiqueta del agua Buenaire incluye los tres elementos utilizados en las campañas publicitarias: un sol que representa la vida, una hoja de árbol que simboliza la naturaleza, y un cuerpo femenino estilizado que recuerda la importancia y el placer de sentirse ligeros.

- **Párrafo de similitud/contraste.** Expone las semejanzas y diferencias entre dos o más situaciones, personas, objetos o ideas, comparándolos o contrastándolos según determinadas categorías. Este párrafo va introducido por una frase que presenta los distintos elementos.

Sócrates y los sofistas tienen en común el amor por la palabra y la habilidad en la discusión. Sin embargo existen notables diferencias entre ellos. Sócrates es el maestro que se propone ayudar al discípulo a conocerse mejor a sí mismo, a encontrar por medio del diálogo conocimientos que ya estaban implícitos en su interior; mientras que los sofistas se proponen como finalidad el enseñar a hablar bien sobre no importa qué tema.

idea principal

- **Párrafo de desarrollo de un concepto.** Se expone una idea principal que posteriormente se reafirma por medio de argumentaciones. Esta idea principal puede estar al inicio o al final del párrafo.

idea principal

También un recién nacido tiene emociones. Sabe distinguir los estímulos visuales, sonoros y táctiles; interactúa con el ambiente y con sus padres. Recientemente, un pionero de las investigaciones sobre la infancia ha escrito "El diario de un niño desde los cero a los cuatro años", construyendo lo que ve, lo que siente y lo que piensa.

- **Párrafo de enunciado/solución de problemas.** El escrito plantea y posteriormente trata de resolver un problema en el desarrollo de un tema determinado. Este tipo de párrafo está constituido por dos partes básicas: en la primera, se expone un problema (una causa); en la segunda, se propone alguna solución (o efecto).

La sociedad contemporánea nos dice, en la mayoría de los casos, lo que debemos hacer; cómo vestarnos, dónde vivir, con quién alternar, qué aspiraciones debemos formular, qué tipo de objetos debemos adquirir para ser respetados y admirados, continuamente nos impone reglamentos y estereotipos a seguir para no ser rechazados y así, poder participar de los mejores grupos, tener los mejores amigos, especialmente, aquellos que tienen dinero, que pertenecen a familias adineradas y lo que es más, tienen el poder. Esta falsa cara del éxito debería ser analizada por los jóvenes de hoy, quienes desde la profundidad de sus convicciones deberían aspirar a ser ellos mismos, a valorar al ser humano por lo que es, por la sinceridad con la que actúa, y con la que devela sus sentimientos e impresiones más no, por lo que tiene, por lo que adquiere o por las instrumentos que lo acompañan y le envuelven en un falso rostro que tarde o temprano se debilita, se fragmenta y se destruye.

Párrafos para introducir un tema:

Las introducciones y las conclusiones son relativamente difíciles y comprometidas. A menudo, el párrafo introductorio es el que cuesta mayor trabajo, ya sea por la necesidad de superar el obstáculo del "folio en blanco", ya porque normalmente tiene un contenido importante (indicar el problema, plantear la tesis defendida por quien escribe), ya, finalmente, porque en él el escritor presenta su estilo. De forma análoga, la conclusión contiene un último y significativo mensaje que a menudo resume todo el texto.

- **Introducción síntesis.** Presenta en forma resumida el tema o los subtemas que se van a desarrollar. Es la más frecuente pero también la menos interesante.

La Universidad de Cuenca, es la más antigua y la mayor de todas las universidades cuencanas. Desde sus inicios en el siglo XIX hasta hoy, ha formado a generaciones de destacados profesionales que han conducido el desarrollo de Cuenca y la región. En este trabajo hablaré sobre su fundación en la década de los años 30, los aspectos más importantes de su desarrollo a lo largo de

estos 150 años y las relaciones con otras provincias de la zona, las carreras que ofrece actualmente, y su organización académica y administrativa.

- **Preguntas retóricas.** Plantea una serie de interrogaciones fundamentales que el ensayo responderá en su desarrollo. Es más atractiva para el lector.

¿Sabe usted qué es exactamente la clonación? ¿Cuándo comenzaron los científicos a pensar en la posibilidad de reproducir seres idénticos a partir de una célula? ¿Es verdaderamente posible copiar seres humanos? ¿Qué peligros y qué ventajas ofrece este procedimiento? ¿Hay un límite ético para la ciencia?

- **Introducción anécdota.** Consiste en comenzar con una pequeña narración, en general inventada, referida al tema; tiene la ventaja de atraer al lector, pues conecta el tema con la vida diaria y con experiencias concretas.

Marcia es una adolescente de 16 años que está recuperándose en una cama del hospital. Está muy pálida, pues ha perdido mucha sangre, y ha sido una suerte que salvara su vida. Una amiga que vive con ella la trajo a media noche inconsciente y con una fuerte hemorragia. Ella había ocultado a todo el mundo sus tres meses de embarazo, cuando su novio decidió marcharse repentinamente a los Estados Unidos, y ella había perdido su trabajo en una fábrica de pantalones. Desesperada y sin tener a quién acudir, oyó hablar de un consultorio médico en cierto barrio de la ciudad, que podría resolver sus problemas. Allí le practicaron un aborto sin ninguna clase de seguridad médica. Ahora ella ha perdido el útero y no podrá volver a concebir. Esta es la historia de por lo menos cincuenta y siete adolescentes que durante el año pasado se sometieron a un aborto en condiciones peligrosas para su salud y su vida.

- **Introducción analogía.** Es semejante a la anterior, pero consiste sobre todo en establecer una comparación entre el tema tratado y alguna situación que -aunque no se relaciona directamente con él- puede mostrar ciertas similitudes.

En las peleas de gallos, no importa la raza, el colorido, la belleza del ave; lo que importa es que el pico golpee feroz y brote copiosa la sangre del pescuezo del animal herido de muerte. Esta actitud

parece haberse generalizado entre los diputados de distintas tendencias políticas que integran el Congreso: una competencia para ver quién grita más fuerte, quién consigue herir al adversario con las peores acusaciones imaginables, quién logra cortar la cabeza del enemigo político con denuncias escandalosas sobre su vida pública e inclusive privada.

➤ **Introducción cita.** Puede ser un refrán, los versos de un poeta, o una frase de un especialista o de una persona conocida y respetada que está relacionada con el tema a tratarse.

Cita el refrán de S. C. *"Los Estados Unidos parecen destinados por la providencia para llenar de males a la humanidad/en nombre de la libertad". Lo dijo Simón Bolívar hace ya ciento cincuenta años y es asombroso que hasta ahora no haya perdido actualidad.*

Párrafos para concluir un tema:

El párrafo que concluye un escrito tiene, como el introductorio, una función particular: la de dejar un buen recuerdo, enviar un último mensaje que resuma el sentido del escrito y dar a la lectura un sentido de plenitud. Al presentar algunos ejemplos de conclusiones, seguiremos la misma tipología vista para las introducciones; de nuevo, utilizaremos para ello artículos de prensa.

➤ **Conclusión síntesis.** La conclusión-síntesis, muy común en todo tipo de escritos, presenta un breve resumen de las principales ideas del escrito.

Lo que estamos afirmando en esta cumbre es en realidad un secreto a voces: el afán destructivo de las potencias mundiales que solo buscan consolidarse como fuerzas económicas es preocupante. Prácticamente son quienes elaboran nuestra forma de vida, los productos que consumimos son los que ellos nos venden. El efecto globalizador ha convertido en monopolio a ciertas entidades comerciales.

➤ **Conclusión con anécdota.** La conclusión con una anécdota, una historia, un hecho concreto, una imagen afortunada, recupera el hilo de todo el texto a través de elementos narrativos o visuales que atraen la fantasía y la imaginación del lector, dejándole un buen recuerdo del escrito. En el párrafo siguiente aparece una imagen eficaz.

Con tal singular lucha se puso fin a muchísimos años de explotación. En la mesa de negociaciones no cesaban de estrecharse la mano, era increíble cuando antaño eran acérrimos enemigos: un

respiro de alivio se percibió entre los asistentes a la reunión, que se retiraron satisfechos luego del tratado.

- **Conclusión-cita.** También en la conclusión de un escrito es posible utilizar citas de todos los tipos, siempre que se adapten al tema tratado.

ONU, organización mundial esperanza de los pueblos". ¡Qué benéficos se plantean sus propósitos! Luego de concluidas las guerras mundiales se ha planteado la necesidad de crear un organismo cuya única finalidad sea la de preservar la paz en el mundo, que ha sido constantemente alterada por el egoísmo de los pueblos, y principalmente por la falta de diálogo, razón por la cual la ONU actúa como mediadora con el fin de conciliar a las partes en el conflicto.

- **Conclusión interrogante.** La conclusión-interrogante plantea al final del escrito las cuestiones no resueltas, los problemas abiertos a las hipótesis de futuro.

La inauguración de la carretera ha constituido un punto de enlace entre pueblos hermanos antes separados por la falta de vías de comunicación. La obra llegó a feliz término gracias a que se consiguió el presupuesto necesario. ¿Tendrá la carretera el mantenimiento necesario para preservarla en las actuales condiciones?

- **Conclusión analogía.** La conclusión-analogía establece un parangón entre el tema tratado y una situación que ofrece similitudes con él, únicamente en el párrafo de conclusión. Se trata de una última imagen o idea que se utiliza para reforzar los asuntos ya tratados en el escritorio.

En las peleas de gallos, lo que importa es que el pico golpee feroz y brote copiosa la sangre del pescuezo del animal herido de muerte. Ocurre que toda la vida italiana ha asumido los rasgos espasmódicos de la pelea callejera: hay competencia para ver quién grita más fuerte, quién se lanza a morder al adversario en la yugular y le envía al diablo, a él y a todos los filisteos que le hacen coro.

4.3.1.2 Métodos de citación de fuentes: pie de página, MLA, APA.

Existen muchas maneras de citar fuentes y, en ocasiones, cada institución elige el modelo que empleará, pero se recomienda usar una de ellas durante la realización del trabajo, mas no mezclarlas.

El objetivo central del uso de estos mecanismo es que el estudiante aprenda a sistematizar su trabajo, se centre en el contenido académico y que su esfuerzo no sea una manera aislada de presentación sino que se vincule con los ambientes editoriales y académicos de exigencia mundial. Finalmente, saber citar requiere de la determinación de métodos específicos que informen del acceso al material investigado.

Existen diversas maneras para citar fuentes y señalar la referencia bibliográfica, de entre las más frecuentes destacan: cita al pie de página, el método MLA (Modern Language Association), el APA (American Psychological Association).

- **Notas al pie de página:** recomienda introducir un numeral al texto que se desarrolla para abrir un espacio aclaratorio al final de la página y en él consignar los datos de referencias de las obras que sirven de base a esa investigación. Ejemplo:

Pérez Torres, Raúl. Musiquero Joven, musiquero viejo. Editorial Universitaria, Quito, 1978, p. 123.

Las notas al pie deben ir a un espacio, numeradas en orden ascendente para todo el texto o por capítulos y aparecerán al final de cada página o al final de un capítulo.

- **El método MLA:** marca las fuentes señalando las referencias entre paréntesis. así, el lector se remitirá a la bibliografía al final del trabajo. Ejemplo:

El asunto es la materia del párrafo; o sea, aquello sobre lo que trata el párrafo. La idea de apoyo es aquella que nos indica lo que el autor o la autora piensan acerca del asunto (Vallejo, 76).

En la bibliografía general, bajo el nombre de Vallejo, encontrará la información definitiva sobre el autor y la obra. Así:

Vallejo, Raúl. Manual de Escritura Académica: Guía para estudiantes y maestros. Corporación Editora Nacional. Quito. 2006.

- El APA: sigue el mismo método de citación que el MLA, entre paréntesis y al interior del texto, lo que difiere es que se incluyen en el paréntesis el dato del año de publicación de la obra referida. Así, en el ejemplo anterior tendremos:

El asunto es la materia del párrafo; o sea, aquello sobre lo que trata el párrafo. La idea de apoyo es aquella que nos indica lo que el autor o la autora piensan acerca del asunto (Vallejo, 2006: 76).

ACTIVIDADES:

1. Analice el primer párrafo del texto "Malentendidos": ubique el párrafo introductorio y procure establecer a qué tipo de párrafo introductorio se aproxima. Razone su respuesta.
2. Escriba un párrafo (entre cinco y seis líneas) sobre un tema libremente escogido, señale su tipología, razone su respuesta.
3. Consulte en el texto sobre los párrafos de desarrollo o enlace y escriba dos párrafos (entre cinco y ocho líneas) sobre el tema anteriormente seleccionado.
4. Analice el último párrafo del texto "Malentendidos" de Rosa Montero, establezca a qué tipo de párrafo de conclusión se aproxima. Explique el porqué de su respuesta.
5. Redacte un párrafo de conclusión sobre el tema seleccionado, indique previamente su tipología. Consulte el texto sobre los párrafos de conclusión.
6. Si en la formulación del texto requirió fuentes de información, señalarlas de manera precisa, siga para el efecto las recomendaciones dadas en la sección de los contenidos de la presente unidad.

Tin: 5. New 12

Debe para el 6 de mayo del 2013

escribir 9 ensayos académicos mínimo de 5 párrafos de 5 a 6 líneas. Tema libre

"De una forma adecuada"

UNIDAD 5

LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS

- 5.1 PRESENTACIÓN
- 5.2 OBJETIVOS
- 5.3 CONTENIDOS
 - 5.3.1 MODALIDADES DE UN TRABAJO ACADÉMICO: RESEÑA, ENSAYO EXPOSITIVO Y ENSAYO ARGUMENTATIVO
 - 5.3.2 FASES DE ELABORACIÓN DE UN TRABAJO ACADÉMICO: RESEÑA, PRE-ESCRITURA, ESCRITURA Y POS-ESCRITURA
- 5.4 EL ENSAYO EXPOSITIVO
 - 5.4.1 PRINCIPIOS ELEMENTALES: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL
 - 5.4.2 SINONIMIA Y PARÁFRASIS
- 5.5 EL ENSAYO ARGUMENTATIVO
 - 5.5.1 ¿QUÉ ES ARGUMENTAR?
 - 5.5.2 TIPOS DE ARGUMENTOS
 - 5.5.3 ESCRITURA DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS
 - 5.5.4 PROCEDIMIENTOS RETÓRICOS
- 5.6 ORTOGRAFÍA: USO DE LA J-G

LECTURAS Y ACTIVIDADES

- “Vivir juntos”, Fernando Savater
- “El factor Dios”, José Saramago
- “No perdamos la memoria”
- “El aborto”
- “Madres de alquiler, una cuestión ética”

UNIDAD 5

LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS

5.1 PRESENTACIÓN

Una de las actividades más frecuentes en los estudios universitarios es la escritura de trabajos académicos. El ensayo es una modalidad en la cual se expone de manera ordenada y fundamentada, en un serio proceso de reflexión y de investigación, un conjunto de informaciones, comentarios y puntos de vista personales sobre un tema. Igualmente, es importante destacar la escritura de la reseña como una alternativa de valor en los estudios universitarios la cual deberá diferenciarse del resumen -en su particular formulación- puesto que este consiste tan solo en la síntesis de un texto.

Durante los estudios de bachillerato se habrán escrito muchos de estos trabajos, y seguramente se tiene conciencia de las dificultades que ellos conllevan.

En esta unidad se registran un conjunto de estrategias y técnicas que ayudan a escribir los trabajos de una manera más organizada y sistemática. Esto es sustancial para la formación académica, sobre todo porque la expresión adecuada de las ideas ayudará a comprender y sistematizar, de mejor manera, los contenidos de las asignaturas que se estudian a lo largo de una carrera.

La escritura de ensayos se plantea a través de tres fases fundamentales: 1. Actividades de pre-escritura; 2. Actividades de escritura; y 3. Actividades de pos-escritura.

5.2 OBJETIVOS

Objetivos específicos:

- Establecer claramente los propósitos de tu trabajo, generar la información que necesitas desde un sostenido proceso documentativo y organizar la exposición en un esquema previo.
- Escribir un ensayo expositivo con claridad, coherencia y precisión.
- Revisar los aspectos formales y de contenido del trabajo para asegurar su calidad.

DESARROLLO DE LA UNIDAD 5

5.3 CONTENIDOS

5.3.1 CONTENIDOS CONCEPTUALES: MODALIDADES DE UN TRABAJO ACADÉMICO: RESEÑA, ENSAYO EXPOSITIVO Y ENSAYO ARGUMENTATIVO

Hay varias clases de trabajos académicos que serán indispensables desarrollar a lo largo de una carrera universitaria. Los más frecuentes son:

- La reseña: es muy similar a un informe de lectura. A partir de la lectura de un artículo o de un libro, se exponen las ideas principales contenidas en él y las propuestas fundamentales que plantea el autor. La reseña se completa con un juicio crítico en torno a ese texto.
- El ensayo: consiste en un tratado sobre un tema determinado, sustentado en una investigación previa y que deberá registrar una valoración personal del autor.

En razón de sus objetivos, el ensayo asumirá dos modalidades: ensayo expositivo o ensayo argumentativo.

- a. **El ensayo expositivo:** es un trabajo en el que se presenta información objetiva y ordenada acerca de un tema. La diferencia con la reseña estriba en que ya no se respalda en un solo artículo ni se presentan solamente las ideas expuestas por su autor, sino que lo fundamental es la consulta de varias fuentes que servirán para desarrollar una exposición personal y crítica. Su finalidad es informativa.
- b. **El ensayo argumentativo:** es un trabajo en el que no solo se presenta una información, sino en el que se propone un punto de vista, una posición frente a un problema, que estará consignado en una tesis y respaldado por argumentos apropiados que demostrarán su validez. Su finalidad ya no es solo informar, sino sobre todo convencer al lector.

5.3.2 CONTENIDOS PROCEDIMENTALES: FASES DE ELABORACIÓN DE UN TRABAJO ACADÉMICO: LA RESEÑA: PRE-ESCRITURA, ESCRITURA Y POS-ESCRITURA.

5.3.2.1 Pre-escritura:

Todos los aspectos previos al inicio de un trabajo académico se consideran como la fase de pre-escritura. Antes de comenzar a escribir es necesario preparar

y organizar la información que se utilizará para el trabajo. Se desarrollarán tres pasos:

1. Establecer los propósitos de la escritura
2. Generar ideas
3. Organizar un esquema previo

Para escribir una reseña podemos seguir estos pasos, apliquémoslos pensando que nuestro deseo es reseñar la lectura "El Factor Dios".

1. Leer el texto completo, señale las palabras desconocidas y buscar su significado.
2. Establecer el propósito de la escritura. ¿Sobre qué se va a escribir? ¿Para quién es este trabajo? ¿Para qué? Pensar en los distintos propósitos que podría tener este trabajo y qué diferencias habría en la escritura, de acuerdo con esos propósitos diferentes. Por ejemplo: qué diferencias habrían si está destinado a una charla con estudiantes de primer curso de colegio, o si es un artículo para una revista.
3. Generar ideas. Para ello puede servirnos preguntarnos qué aspectos, ideas, comentarios, sugerencias, pueden exponerse sobre el tema establecido. Hay muchas estrategias para generar ideas nuevas:
 - a) Descubrir una idea principal en cada párrafo. No copiar textualmente lo que está en el artículo; escribir solamente una frase para cada idea que contenga lo fundamental.
 - b) Efectuar preguntas al texto. Utilizar el mismo procedimiento de análisis establecido para el contenido de los párrafos (Unidad 2).
 - c) Procurar nuevas ideas buscando ejemplos concretos para los temas anotados. Los ejemplos sirven para mostrar que esas ideas se cumplen en la vida diaria.
 - d) Registrar hechos de su experiencia personal que se relacionen con alguna (o algunas) de las ideas principales. Anotar casos de experiencia personal con relación al tema tratado.
4. Completar el desarrollo de este trabajo académico y exponer su punto de vista personal sobre el tema de esta lectura.

5.3.2.2 Escritura:

Una vez terminadas las actividades de pre-escritura, se procederá a escribir una reseña, se deberá tomar el tema de este texto u otro tema, para proceder luego, según las diferentes fases, ya señaladas.

Durante la escritura, deberemos usar información proporcionada por el texto base. Para hacerlo, utilizaremos frases como estas, a fin de evitar asumirlas como propias: "el autor sostiene que..."; "en el artículo se afirma que..."; "este artículo nos dice que..."; "en el texto se demuestra que...". Otros verbos que pueden usarse son: argumentar, analizar, revelar, descubrir, comprobar, asegurar.

Si vamos a incluir citas textuales en el trabajo, seguiremos estas indicaciones:

- a) Escribir exactamente las palabras, conservando fielmente la puntuación, entre comillas. Por ejemplo:

"Una vez que las primeras necesidades estén cubiertas, se inventan otras para que los consumidores crean que podrán alcanzar la felicidad, la belleza, la libertad".

- b) Si se desea citar textualmente, pero eliminando una o más palabras, que no se consideran fundamentales, incluir este signo: ..., por ejemplo:

"En estas sociedades el consumismo (...) aliena al comprador de tal modo que éste cree erróneamente que puede satisfacer su ilimitada capacidad de deseo".

- c) En el caso de una cita textual, consignar al pie de la página, la cita de referencia con estos datos: nombre del autor, título del libro, ciudad, editorial, año, página. Por ejemplo:

Andrea Buccelli, "Mujer y consumo: los medios de comunicación", Buenos Aires, Carena, 1997. p. 40.

ACTIVIDADES:

Escribir un trabajo de cinco párrafos con la información obtenida en las actividades anteriores.

1. Seleccione un título para la reseña. El título debe dar una idea del contenido propuesto. Es importante encontrar un buen título para atraer la atención del lector. A veces es recomendable registrar el título cuando ya se ha escrito el trabajo, porque entonces habrá una visión completa de lo que contiene.
2. Redacte un primer párrafo introductorio para presentar el tema.
3. Escriba cuatro párrafos de desarrollo con las ideas del esquema de exposición. Recordar que cada párrafo tiene varias oraciones que desarrollan una sola idea fundamental. No escribir oraciones demasiado largas; si una oración se extiende demasiado, dividirla en dos.

Recomendación: si se refiere a las ideas del artículo leído, utilizar frases como estas, a fin de evitar asumirlas como propias: "el autor sostiene que..."; "en el artículo se afirma que..."; "este artículo nos dice que..."; "en el texto se demuestra que...". Otros verbos que pueden usarse son: argumentar, analizar, revelar, descubrir, comprobar, asegurar.

4. Escribir un párrafo final con los puntos de vista sobre el artículo leído. Destacar los aspectos más importantes del trabajo.

5.3.2.3 Pos-Escritura:

Una vez concluida la escritura de la reseña, es muy importante hacer una revisión final antes de entregarla. De esta manera, el trabajo mejorará significativamente.

5.4 EL ENSAYO EXPOSITIVO

Existen numerosas situaciones comunicativas, orales y escritas en las cuales utilizamos, bien la exposición, pero también pueden tener relación con la argumentación. Citaremos como ejemplos aquellas que, desde la perspectiva oral o hablada, asumen la forma de discurso o exposición oral: en una reunión de trabajo, para convencer a los asistentes sobre la necesidad de tomar una determinada resolución; en los discursos políticos para promover la aceptación de ideas y acciones de un partido o movimiento; en la dimensión militar o estrategia, a través de las llamadas arengas; en los sermones, para difundir ideas religiosas y formas de comportamiento; en la publicidad para promocionar el consumo de un bien o un servicio; para sostener razonadamente una posición o una opinión; para demostrar una hipótesis; en la dimensión escrita: en los textos científicos, un ensayo académico o en la universidad un trabajo, monografía, tesis, etc.

En cualquiera de estas situaciones es necesario determinar previamente el tema, recolectar la información y establecer el esquema del ensayo expositivo, que deberá ser crítico y de carácter informativo.

Para escribir un ensayo expositivo, se debe tener en cuenta los mismos procedimientos anteriores de pre-escritura (preparación y organización de la información), escritura (redacción en párrafos) y pos-escritura (revisión del ensayo escrito).

Las actividades que van a desarrollarse tienen el propósito de descubrir que un ensayo posee una estructura, es decir una organización coherente de las ideas, decidida previamente por el autor. Se analizará esta estructura y de este modo se tendrá un modelo que luego podrá ser utilizado para la escritura de trabajos posteriores.

El procedimiento para el ensayo exigirá una fase de investigación en torno a un tema propuesto, sustentado en algunas fuentes: bibliográficas, virtuales o de campo. Será siempre importante el punto de vista personal.

5.4.1 PRINCIPIOS ELEMENTALES: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL

La coherencia constituye la propiedad y la pertinencia en el aprovechamiento de la información o significados de un texto.

La cohesión indica la capacidad de enlace, de interdependencia y, por tanto, de determinación de las partes entre sí, en el desarrollo de un párrafo e igualmente de un texto.

Todo trabajo académico deberá exhibir una gran coherencia y una profunda cohesión, de tal manera que se lo perciba como un trabajo bien logrado.

5.4.2 SINONIMIA Y PARÁFRASIS

La sinonimia consiste en establecer la similitud significativa registrada entre dos o más vocablos, a los que se les denomina "sinónimos". Ejemplo: acusar y denunciar: determinar la causa y anunciar algo; casa y vivienda: estructura física y lugar para habitar, etc. Es primordial que en un trabajo académico se busquen los sinónimos apropiados para cada oración o párrafo, a fin de evitar que dentro de ellos exista repetición de términos.

La paráfrasis es el comentario que se consigna sobre un texto, a manera de una ampliación explicativa, cuando se juzgue pertinente. En un trabajo académico, muchas veces es necesario establecer una paráfrasis en torno a un determinado párrafo o texto. Paráfrasis no significa copiar literalmente un texto o cambiar tan solo determinadas palabras.

ACTIVIDADES:

DEBE ser más con ritmo en
TILA

Elegir alguno de estos temas para desarrollar un ensayo expositivo:

- El racismo
- La ciudad de Cuenca
- La clonación
- Los medios de comunicación
- La Internet

1. Ejercicios de Pre-escritura

- a) Establecer el propósito de la escritura:
¿Qué se va a escribir? ¿Para quién es este trabajo? ¿Cuál es la intención?
- b) Buscar tres fuentes de información sobre el tema elegido. Pueden ser: artículos de revistas o de libros, enciclopedias, Internet, entrevistas a personas especializadas en el tema elegido, etc.
- c) Generación de ideas: en este paso, pensar y escribir todas las ideas posibles, todavía sin ningún orden:

Leer los textos recopilados. Anotar todas las ideas importantes. Generar y escribir las propias ideas siguiendo los procedimientos ya señalados (preguntas, ejemplos, experiencia personal, ideas contrarias, cita de autoridades, causa-efecto, definición de conceptos fundamentales, etc.).

5.5 EL ENSAYO ARGUMENTATIVO

Un ensayo argumentativo deberá fundamentarse en una tesis propuesta por el autor. Dicha tesis, a su vez, se respaldará con los argumentos que ratifiquen el punto de vista de la tesis consignada en el texto. Un ensayo argumentativo aspira a desarrollar o generar la capacidad crítica y propiciar la defensa de los criterios personales. Su finalidad ya no será solamente informativa, sino tratará de convencer al lector.

Existen numerosas situaciones comunicativas, orales y escritas, en las cuales utilizamos la exposición, pero también pueden tener relación con la argumentación. Citaremos como ejemplos aquellas que, desde la perspectiva oral o hablada, asumen la forma de discurso o exposición oral, o bien pueden optar por la dimensión argumentativa: en una reunión de trabajo, para convencer a los asistentes sobre la necesidad de tomar una determinada resolución; en los discursos políticos para promover la aceptación de ideas y acciones de un partido o movimiento; en la dimensión militar o estrategia, a través de las llamadas arengas; en los sermones, para difundir ideas religiosas y formas de comportamiento; en la publicidad para promocionar el consumo de un bien o un servicio; para sostener razonadamente una posición o una opinión; para demostrar una hipótesis; en la dimensión escrita: en los textos científicos, un ensayo académico o en la universidad un trabajo, monografía, tesis, etc. En estas variadas posibilidades comunicativas será necesario establecer algunas precisiones:

- 5.5.1 ¿Qué es argumentar?
- 5.5.2 Tipos de argumentos
- 5.5.3 Escritura de ensayos argumentativos
- 5.5.4 Procedimientos retóricos

En esta sección de la unidad, analizaremos la estructura básica de la argumentación y escribiremos algunos ensayos argumentativos.

5.5.1 ¿QUÉ ES ARGUMENTAR?

Una de las actividades más importantes en la lectura comprensiva desde el nivel universitario consiste en identificar con precisión la tesis que sostiene un texto -ya sea un artículo breve, un ensayo, o un libro completo- y reconocer los argumentos que el autor sostiene. La tesis no siempre está expuesta de un modo explícito ni aparece necesariamente en la primera línea del texto. Con frecuencia es necesario leer todo el texto para establecer estos dos componentes.

Hay algunos aspectos que caracterizan a la argumentación y la diferencian de la exposición informativa:

5.5.2 TIPOS DE ARGUMENTOS

Existen diferentes tipos de argumentos; aquí señalaremos los más frecuentes.

- a) **Argumentos de autoridad:** el argumento se sostiene citando la opinión de expertos en el tema, de personas e instituciones reconocidas, de estudios especializados, datos estadísticos, etc.

Tesis: Esta región estuvo habitada desde un período muy anterior al siglo XII.

Argumento: Las excavaciones realizadas en esta región por el equipo arqueológico de la Universidad de Cuenca han encontrado utensilios pertenecientes a grupos humanos que vivieron en la zona en el siglo X.

- b) **Argumentos de experiencia:** el emisor expone su propia experiencia o la de otras personas como comprobación de lo que sostiene. Estos argumentos tienen una validez parcial, pues no siempre la experiencia de una persona puede ser generalizada a todas las demás.

Tesis: La televisión es un importante medio de educación no formal.

Argumento: Gran parte de la información disponible acerca de otros países del mundo, de sus gentes, su cultura, sus modos de vida, no proceden tanto de los libros sino de la televisión.

- c) **Argumentos de recurso a la tradición:** son argumentos de “sentido común”, es decir que provienen del conocimiento colectivo y de los principios generalmente aceptados como válidos por la sociedad. En este caso se recurre a la tradición como fuente de comprobación: algo es verdadero porque así se ha actuado siempre, o porque así piensa todo el mundo. Sin embargo, muchas veces este conocimiento tradicional o de sentido común puede ser discutible.

Tesis: El papel fundamental de las mujeres es el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos.

Argumento: Desde el comienzo de la humanidad, los varones han sido quienes proveen de alimentos y vestuario mediante la caza y la pesca, mientras que las mujeres han permanecido en el hogar cuidando de los hijos.

- d) **Argumentos emotivos:** consisten en una apelación a los sentimientos, las emociones, los afectos del receptor para convencerlo mediante el recurso de provocar en él compasión, miedo, ternura, etc.

Tesis: No es conveniente protestar contra una determinada medida del gobierno.

Argumento: Esta protesta seguramente será utilizada por agitadores extremistas para crear un caos social que nos afectará a todos.

- e) **Argumentación causal:** el argumento prueba la validez de la tesis mediante relaciones de causa/efecto. Este tipo de argumentación es el que se utiliza en el campo de la ciencia, aunque no es exclusivo de ella.

Tesis: Es conveniente rotar los cultivos.

Argumento: Cada clase de vegetal extrae del suelo ciertos nutrientes y devuelve otros. Si se siembra varias veces el mismo vegetal, los nutrientes que este necesita se agotarán y el suelo se volverá estéril. Si, por el contrario, se siembra alternadamente diferentes vegetales, el terreno se mantendrá fértil por tiempo indefinido.

5.5.3 ESCRITURA DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS

Para escribir un ensayo argumentativo se debe tener en cuenta los siguientes puntos:

- a) Seguir los mismos procedimientos de pre-escritura (establecer propósitos, generar ideas, organizar un plan de exposición), escritura y pos-escritura (revisión del trabajo) tal y como hemos revisado.
- b) Escribir un párrafo introductorio en el que conste la tesis.
- c) Proponer argumentos para la tesis que defiende en los párrafos de desarrollo. Recuerde que un argumento no es simplemente una opinión subjetiva (por ejemplo: "porque a mí no me gusta"; o "porque a mí no me parece bien"). Un argumento debe ser una posición razonada y lo suficientemente fuerte como para convencer al lector. Utilizar algunas estrategias y recursos para escribir la argumentación.
- d) Elaborar un párrafo de cierre que refuerce la tesis.

5.5.4 PROCEDIMIENTOS RETÓRICOS

A continuación se exponen algunas ideas para desarrollar los párrafos que contienen los argumentos y reforzar la función persuasiva de la argumentación. Estos recursos bien pueden utilizarse en cualquier tipo de exposición oral o escrita, no solamente en la dimensión argumentativa:

- a) **Los refranes:** recogen un saber que aparece como verdad indiscutible y aceptada por todos. Aunque no es propiamente un argumento, es un recurso útil para reforzar un argumento.

Argumento: Es preferible separarse de las personas que consumen drogas.

Refrán: Como bien dice el refrán “Quien con lobos se junta, a aullar aprende”.

- b) **Uso de ejemplos:** para convencer o persuadir, en torno a un argumento, podemos apoyarnos citando ejemplos sobre casos concretos.

Argumento: “El racismo termina siempre en actitudes violentas”.

Ejemplo: “Hace pocos días en Madrid, un joven atacó violentamente a una muchacha ecuatoriana en el tren”.

- c) **Comparaciones:** establecen una similitud entre el argumento que queremos demostrar y una situación imaginada con la que guarda semejanza.

Argumento: “La lectura es una necesidad primordial para el desarrollo humano”.

Comparación: “Así como una sembradora necesita del agua para que germine y se desarrollen sus semillas, así el pensamiento humano necesita de la lectura para que su espíritu crezca fuerte y robusto. Sin agua, las semillas mueren; la lectura, el pensamiento se debilita y estanca”.

- d) **Preguntas retóricas:** son preguntas que hace el emisor y que contienen en sí mismas una respuesta.

Argumento: “No es verdad que haya un exceso de profesionales universitarios”.

Pregunta retórica: “¿Es que acaso se ha solucionado el problema de la salud en nuestro país? ¿Podemos realmente afirmar que todos los habitantes tienen acceso a la atención médica? ¿Es cierto que ya no hay más escuelas con un solo profesor en el campo?”.

- e) **Reiteración**: es la repetición, con distintas palabras, de una misma idea:

“Cuánto dolor, cuánta angustia, cuánta frustración para esos jóvenes profesionales que peregrinan de puerta en puerta en busca de un trabajo”.

- f) **Fórmulas de despersonalización**: Para convencer al destinatario, el emisor suele disfrazar su opinión enunciándola en tercera persona. Es decir, no expone su punto de vista directamente (yo pienso, yo creo) sino que utiliza fórmulas en tercera persona o impersonales para provocar la impresión de que es una opinión generalmente aceptada: “Como se sabe...”, “Todos aceptan que...”, “No se puede negar que...”.

Una guía para la revisión de un ensayo argumentativo

1. ¿Está claramente expuesta la tesis? ¿Quedan dudas sobre cuál es su posición?
2. ¿Logra comunicar en forma clara y completa sus argumentos?
3. ¿Todos los argumentos expuestos se relacionan directamente con la tesis?
4. ¿Son convincentes los argumentos expuestos?
5. ¿Cada párrafo desarrolla una sola idea?
6. ¿La introducción logra captar el interés del lector? ¿Logra establecer lo fundamental del tema?
7. ¿La conclusión se relaciona con la tesis y recoge lo fundamental?
8. ¿Las ideas están claramente expresadas y son interesantes?
9. La redacción, la ortografía, la puntuación, ¿son adecuadas?

5.6 ORTOGRAFÍA DE LA G – J

USO DE LA G

Se escriben con g:

- a) Las palabras en que el fonema velar sonoro precede a cualquier consonante, pertenezca o no a la misma sílaba. Ejemplos: *glacial, grito, dogmático, impregnar, maligno, repugnancia*.
- b) Las palabras que empiezan por *gest-*. Ejemplos: *gesta, gestación, gestor*.
- c) Las que empiezan por el elemento compositivo *geo-* ('tierra'). Ejemplos: *geógrafo, geometría, geodesia*.
- d) Las que terminan en *-gético, -genario, -géneo, -génico, -genio, -génito, -gesimal, -gésimo* y *-gético*. Ejemplos: *angélico, sexagenario, homogéneo, fotogénico, ingenio, primogénito, cuadragésimo, vigésimo, apologético*.
- e) Las que terminan en *-giénico, -ginal, -gineo, -ginoso* (excepto *aguajinoso*). Ejemplos: *higiénico, original, virgíneo, ferruginoso*.
- f) Las que terminan en *-gia, -gio, -gión, -gional, -gionario, -gioso* y *-gírico*. Ejemplos: *magia, regia, frigia, liturgia, litigio, religión, legión, regional, legionario, prodigioso, panegírico*. Excepciones: las voces que terminan en *-plejía* (*apoplejía, paraplejía...*) y *ejión*.
- g) Las que terminan en *-gente* y *-gencia*. Ejemplos: *vigente, exigente, regencia*. Excepción: *majencia*.
- h) Las que terminan en *-ígeno, -ígena, ígero, ígera*. Ejemplos: *indígena, oxígeno, alígera, belígero*.
- i) Las que terminan en *-logía, -gogia* o *-gogía*. Ejemplos: *teología, demagogía, pedagogía*.
- j) Las que terminan en el elemento compositivo *-algia* ('dolor'). Ejemplos: *neuralgia, gastralgia, cefalgia*.
- k) Los verbos terminados en *-igerar, -ger* y *-gir* (*morigerar, proteger, fingir*) y las correspondientes formas de su conjugación, excepto en el caso de los sonidos *ja, jo*, que nunca se pueden representar con g: *protege, fingía*, pero *proteja, finjo*. Existen algunas excepciones como: *tejer, crujir* y sus derivados.

USO DE LA J

Se escriben con j:

- a) Las palabras derivadas de voces que tienen *j* ante las vocales *a, o, u*. Así, *cajero, cajita* (de *caja*); *lisonjear* (de *lisonja*); *cojear* (de *cojo*); *ojear* (de *ojo*); *rojear, rojizo* (de *rojo*).

- b) Las voces de uso actual que terminan en *-aje*, *-aje*. Ejemplos: *coraje*, *hereje*, *garaje*. Excepciones: *ambages*, *enálage*, *hipálage*.
- c) Las que acaban en *-jería*. Ejemplos: *cerrajería*, *consejería*, *extranjería*.
- d) Las formas verbales de los infinitivos que terminan en *-jar*. Ejemplos: *trabaje*, *trabajemos* (de *trabajar*); *empuje* (de *empujar*). También las de los pocos verbos terminados en *-jer* y en *-jir*, como *cruje* (de *crujir*); *teje* (de *tejer*).
- e) Los verbos terminados en *-gear*, así como sus correspondientes formas verbales. Ejemplos: *canjear*, *homenajear*, *cojear*. Excepción: *aspegear*.
- f) El pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto y futuro de subjuntivo de los verbos *traer*, *decir* y sus derivados, y de los verbos terminados en *-ducir*. Ejemplos: *traje* (de *traer*); *dije*, *dijera* (de *decir*); *predijéramos* (de *predecir*), *adujera*, *adujeren* (de *aducir*).

Escribir con *j* o *g* donde corresponda:

1. Se produ__o una explosión de __ran ma __nitud.
2. Aprobarás las asi__naturas si estudias y no te resi__nas.
3. Tradu__o un fra__mento del pane__írico.
4. Al lado de aquel __i__antón parecía un __nomo o un pi__meo.
5. El se__mento que pasando por el centro une dos puntos de la circunferencia se denomina diámetro.
6. Un insi__ne abo__ado introdu__o al vi__ía en el refu__io.
7. Es iló__ico; para mí resulta un eni__ma.
8. En un si__no lin__üístico se ha de considerar el si__nificado y el si__nificante.
9. El día__nóstico del ciru__ano fue desesperanzador: solo un mila__ro o la ma__ía podría salvarlo.
10. El in__eniero __efe elo__ió la ori__inalidad del __ardín que rodeaba el cole__io.
11. El ma__istrado __enovés fue muy indul__ente con los enér__icos __estos que realizaba el acusador ar__elino.
12. En cada uno de los extremos del e__e terrestre hay un polo ma__nético.

**ANTOLOGÍA
CON
ACTIVIDADES**

177

EL ARTE DE LEER

André Maurois

André Maurois (1853-1967), es un escritor y ensayista francés. Su obra comprende algunos relatos como por ejemplo "Los silencios del coronel Bramel", de tono humorístico sobre sus experiencias durante la I Guerra Mundial. Se destacan sus novelas biográficas sobre la vida de algunos intelectuales europeos. Entre estas biografías mencionemos la que escribió sobre la vida del poeta inglés Shelley, y de la novelista francesa Aurora Dupin, más conocida por el nombre masculino de George Sand.

¿Es un trabajo la lectura? Valéry Larbaud la llama el "vicio impune", y Descartes, por el contrario, dice es "una conversación con las gentes más honradas de los pasados siglos". Ambos tienen razón.

La lectura-vicio es propia de los seres que encuentran en ella una especie de opio y se libran del mundo real hundiéndose en un mundo imaginario. Estos no pueden estar un minuto sin leer; todo es bamba para ellos; abrirán elazar una enciclopedia, y leerán un artículo sobre la técnica de la acuarela con la misma voracidad que un texto sobre las máquinas de vapor. Si se quedan solos en una habitación, irán derecho a la mesa en que se hallan las revistas y los periódicos y sacarán una columna cualquiera, por la mitad, antes que librarse por un solo instante a sus propios pensamientos. En la lectura no buscan ideas ni hechos, sino ese desfile continuo de palabras que les oculta el mundo y su alma. De lo que han leído nothing poco con sustantiva médula; entre las fuentes de información no establecen ninguna jerarquía de valores; la lectura practicada por ellos, es totalmente pasiva: soportan los textos; no los interpretan; no les hacen sitio en su espíritu; no los asimilan.

La lectura-placer es ya más activa. Lee para su placer el aficionado a novelas que busca en los libros, bien impresiones de belleza, bien un despertar y una exaltación de sus propios sentimientos, bien las aventuras que la vida le niega. Lee para su placer aquel que ama encontrar más perfectamente expresadas, en los moralistas y en los poetas, las observaciones que él mismo ha hecho, las sensaciones que por sí mismo ha experimentado. Lee para su placer, en fin, aquel que, sin estudiar tal período definido de la historia se satisface en comprobar la identidad, en el curso de los siglos, de los caracteres humanos. Esta lectura-placer es sana.

La lectura-trabajo, en fin, es la del hombre que, en un libro, busca tales o cuales conocimientos definidos, materiales de los que él tiene necesidad para establecer o acabar en su espíritu una construcción de la que sólo ha entrevisto las grandes

líneas. La lectura-trabajo debe hacerse, a menos que el lector posea una memoria extraordinaria, pluma o lápiz en ristre. Es inútil leer si nos condenamos a leer que releer cada vez que deseamos volver sobre el tema. Si me está permitido citar mi ejemplo, diré que cuando lee un libro de historia o un libro sobre cualquiera, escribo siempre en la primera o en la última página algunas palabras que indican los temas especialmente tratados y después, debajo de cada una de estas palabras, la cifra de la página en que están estos pasajes que yo quiero poder consultar, si es necesario, sin tener que volver a leer el libro entero.

La lectura, como todo trabajo, tiene sus reglas. Indiquemos algunas de éstas. La primera, es que vale más conocer perfectamente algunos escritores y algunos temas que conocer superficialmente un gran número de autores. Las bellezas de una obra aparecen siempre así a la primera lectura. En la juventud hay que andar entre los libros como se va por el mundo, para buscar entre ellos los amigos, pero cuando estos amigos han sido encontrados, elegidos, adoptados, es preciso apartarse con ellos. Ser familiar de Montaigne, de Saint-Simón, de Ruzé, de Balzac o de Proust basta para enriquecer una vida.

La segunda, es hacer en las lecturas un gran sitio a los grandes textos. Es necesario, a buen seguro, al mismo tiempo que naturalmente, interesarse por los escritores de nuestra época; en entre ellos entre quienes tendremos la oportunidad de poder encontrar amigos que tengan las mismas inquietudes y las mismas necesidades que nosotros. Pero no nos dejemos sumergir por la marea de las librerías. El número de las obras que se leen es tal que jamás las conocemos todas. Tampoco perduramos en la selección hecha por los siglos. Un hombre se equivoca; una generación se equivoca; la humanidad no se equivoca jamás. Homero, Tácito, Shakespeare, Molière, son ciertamente, dignos de su gloria, i harémos de ellos cierta preferencia sobre quienes no han sufrido.

La tercera, es elegir bien su material. A cada capítulo le conviene sus elementos adecuados. Apreciamos a reconocer quienes son nuestros autores. Serán muy distintos de los de nuestros amigos. En literatura, como en amor, causa sorpresa la elección de los otros. Seremos fieles a lo que nos conviene. En esto tampoco nosotras los mejores jueces.

La cuarta, es rodear nuestras lecturas, siempre que sea posible, de la máxima de recogimiento y respeto de que se rodean un hermoso concierto, una fiesta ceremonial. Leer no es recorrer una página, interrumpir para contestar al teléfono, volver a tomar el libro cuando el espíritu está ausente, abandonar hasta el día siguiente. El verdadero lector se permite largas veladas solitarias; reserva, para tal escrito muy amado, el sábado de un domingo de invierno, agradece a las visitas en ferrocarril el que le des la ocasión de volver de un libro una novela de Balzac.

de Stendhal, o las *Memoires d'Outre-Tombe*. Experimenta un placer tan vivo en volver a encontrar tal frase, tal pasaje que él ama (en Proust la zarza blanca o la pequeña Magdalena, en Tolstoi los desposorios de Levine), como el aficionado a la música en acechar el lema del Mago en la *Petrouchka* de Stravinsky.

La quinta regla, en fin, es la de hacerse digno de los grandes libros, porque con la lectura ocurre como con las posadas españolas y con el amor; que no se halla más que lo que se lleva. La pintura de los sentimientos no interesa más que a aquellos que los han experimentado o a aquello que, jóvenes aún aguardan su eclosión con esperanza y angustia. No hay nada más emocionante que ver a un joven que, el año pasado, no soportaba más que los relatos de aventuras, tomarle de pronto un gusto vivo a *Anna Karenine* o *Dominique* porque a partir de este momento el joven sabe lo que es la dicha y el dolor de amar. Los grandes hombres de acción son buenos lectores de Kipling, los grandes hombres de Estado, de Tácito o de Retz. Era un hermoso espectáculo ver a Lyautey al día siguiente de haberle quitado Marruecos un gobierno injusto, entregarse al *Coriolano* de Shakespeare. El arte de leer es, en gran parte, el arte de volver a encontrar la vida en los libros y de, gracias a ellos, comprenderla mejor.

ACTIVIDADES:

1. Leer el texto de la lectura respetando las pausas indicadas por los signos de puntuación y la entonación correspondiente.
2. Organizar un pequeño diálogo o debate en torno a las opiniones vertidas en el texto.
3. ¿A qué llama el autor del texto *lectura-vicio*?
4. ¿Cuáles serían los aspectos negativos de ese tipo de lectura?
5. Sintetizar las características de lo que André Maurois considera *lectura-placer*.
6. Enumerar las reglas de la *lectura-trabajo*.
7. Trabajo de Investigación bibliográfica: breve información sobre Balzac, Proust y Dostoievsky.
8. Memoria de actividades: redactar un breve escrito con nuestras percepciones personales sobre las lecturas literarias que haya cumplido durante su paso por el colegio.

SEIS PROPUESTAS PARA EL PRÓXIMO MILENIO

Ítalo Calvino

Escritor italiano: Nacido en Cuba, de padres italianos, Calvino se trasladó a Italia en su juventud. Después de la II Guerra Mundial, durante la que luchó contra los nazis en un grupo de partisanos, se licenció en Literatura y realizó trabajos editoriales. Su primera novela, El sendero de los nidos de araña (1947) era realista. Luego utilizó técnicas alegóricas en novelas como El caballero inexistente o El vizconde demediado (1952-1959). En obras posteriores, como Las cosmicómicas (1965), Tiempo cero (1966), Si una noche de invierno un viajero (1979) y Mr. Palomar (1983), queda patente la original mezcla de Calvino de fantasía, curiosidad científica y especulación metafísica.

LEVEDAD

“Es cierto que el software no podría ejercitar los poderes de su levedad sin la pesadez de hardware, pero el software es el que manda, el que actúa sobre el mundo exterior y sobre las máquinas, que existen sólo en función del software, se desarrollan para elaborar programas cada vez más complejos. La segunda revolución industrial no se presenta como la primera, con imágenes aplastantes como laminadoras o coladas de acero, sino como bits en un flujo de información que corre por circuitos en forma de impulsos eléctricos. Las máquinas de hierro siguen existiendo, pero obedecen a los bits sin peso...”

“¿Es legítimo extrapolar del discurso de las ciencias una imagen del mundo que corresponda a mis deseos? Si la operación que estoy intentando me atrae es porque siento que podría anudarse de nuevo a un hilo muy antiguo de la historia de la poesía.”

RAPIDEZ

“Rapidez de estilo y de pensamiento quiere decir sobre todo agilidad, movilidad, desenvoltura, cualidades todas que se avienen con una escritura dispuesta a las divagaciones, a saltar de un argumento a otro, a perder el hilo cien veces y a encontrarlo al cabo de cien vericuetos...”

“En los tiempos cada vez más congestionados que nos aguardan, la necesidad de literatura deberá apuntar a la máxima concentración de la poesía y del pensamiento.”

EXACTITUD

"Quería hablaros ahora de mi predilección por las formas geométricas, por las series, por la combinatoria, por las proporciones numéricas, explicar las cosas que he escrito en función de mi fidelidad a la idea de límite, de medida... Pero tal vez esta idea es la que justamente evoca la idea de lo que no tiene fin."

VISIBILIDAD

"De cualquier modo, todas las "realidades" y las "fantasías" pueden cobrar forma sólo a través de la escritura, en la cual exterioridad e interioridad, mundo y yo, experiencia y fantasía aparecen compuestas de la misma materia verbal; las visiones polimorfas de los ojos del alma se encuentran contenidas en líneas uniformes de caracteres minúsculos o mayúsculos, de puntos, comas, paréntesis; páginas de signos alineados, apretados como granos de arena, representan el espectáculo abigarrado del mundo en una superficie siempre igual y siempre diferente; como las dunas que empuja el viento del desierto."

MULTIPLICIDAD

"...Pero quizás la respuesta que realmente corresponde a mis deseos sea otra: ojalá fuese posible una obra concebida fuera del "self", una obra que permitiese salir de la perspectiva limitada de un yo individual, no sólo para entrar en otros yoes, semejantes al nuestro, sino para hacer hablar a lo que no tiene palabra, al pájaro que se posa en el canalón, al árbol den primavera y al árbol en otoño, a la piedra, al cemento, al material plástico... ¿No sería esta la meta a la que aspiraba Ovidio al narrar la continuidad de las formas, la meta a la que aspiraba Lucrecio al identificarse con la común naturaleza de todas las cosas?"

ACTIVIDADES:

1. Leer el texto de la Lectura, respetando las pausas indicadas por los signos de puntuación y la entonación correspondiente.
2. ¿Cómo interpreta usted la idea de “levedad” que debería tener la literatura actual?
3. Según el autor, ¿qué significa “rapidez de estilo”?
4. El autor tenía predilección por las formas geométricas, por las series, por la combinatoria, por las proporciones numéricas; explicar las cosas que ha escrito en función de la fidelidad a la idea. Según él autor, ¿cómo debería ser la literatura de hoy?
5. Es posible que las *realidades* y las *fantasías* pueden cobrar forma sólo a través de la escritura en la cual exterioridad e interioridad, mundo y yo, experiencia y fantasía aparecen compuestas de la misma materia verbal; las visiones polimorfas de los ojos del alma se encuentran contenidas en líneas uniformes de caracteres minúsculos o mayúsculos, de puntos, comas, paréntesis; páginas de signos alineados, apretados como granos de arena, representan el espectáculo abigarrado del mundo en una superficie siempre igual y siempre diferente; como las dunas que empuja el viento del desierto. ¿Qué opina usted?, por favor sustente sus ideas.

ANEXO 3

Sílabos de Expresión Oral y Escrita

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Período Académico: Septiembre – Febrero (2008-2009)

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:

CÓDIGO:

3669

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

CARRERA	Ciclos Comunes
CICLO O SEMESTRE	Segundo
EJE DE FORMACIÓN	Básico

CRÉDITOS SEMANALES:

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	
TEÓRICO-PRÁCTICAS	3/3
TOTAL	3/3

MODALIDAD:

PRESENCIAL	X
A DISTANCIA	
SEMIPRESENCIAL	

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Coordinadora: Máster Rosa Ávila G
Docentes de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales:

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

Esta asignatura es de carácter eminentemente práctico. Desarrolla hábitos y destrezas para la comunicación tanto oral como escrita, reduce el contenido informativo, al mínimo indispensable, para orientar el trabajo práctico. Cada vez, las exigencias sociales a la educación son mayores no solo por el vertiginoso avance del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino, sobre todo, por la exposición del estudiante a nuevos géneros escritos. De allí que, la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura constituye, una destreza cognitiva compleja que exige el seguimiento de un proceso (antes, durante y después). Alcanzar altos niveles de lectura comprensiva, en los estudiantes, ofrece no solo la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo de la información, sino, ante todo, permitirá mejorar la competencia comunicativa y lingüística, tanto en la interpretación como en su producción textual. En definitiva, la Comunicación no se reduce solo a un *saber* (conocimiento del código), sino, sobre todo, a un *saber hacer*, un *saber ejecutar* que implica habilidades que son absolutamente necesarias para poner en funcionamiento el lenguaje: *hablar, escuchar, leer y escribir*.

PRE-REQUISITOS		CO-REQUISITOS	
Asignatura	Código	Asignatura	Código

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA:

Desarrollar competencias de lectura, escritura, así como de la expresión oral en base a diversas estrategias metodológicas, a fin de conseguir eficacia en la elaboración de trabajos académicos (reseñas, artículos, etc.) que son cada vez más complejos, en base a los principios de cohesión, coherencia léxica, gramatical y textual; así como de las normas exigibles en un texto universitario: citación, investigación bibliográfica.

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nro. de horas	Contenidos	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Actividades, tareas, lecturas, etc.
10	Unidad N: 1 LA EXPOSICIÓN ORAL <ul style="list-style-type: none"> • Elementos verbales y No verbales en la exposición oral. • Situaciones comunicativas orales: Interpersonales y Grupales. • Las ayudas audiovisuales para una presentación oral. • Ortografía el uso de la H. 	Elaboración del esquema de contenidos. Elaboración de diapositivas en base a ideas clave.
6	Unidad N:2 LA LECTURA <ul style="list-style-type: none"> • Denotación y Connotación • Modalidades de Lectura • Esquema organizativo de los contenidos • El Resumen • Ortografía: Uso de la tilde 	Trabajo con la imagen: la descripción, la interpretación. Proceso del esquema: genera, selecciona, jerarquiza, organiza. Lecturas cortas para aplicar lectura
10	Unidad N: 3 ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Narración • Diálogo • Exposición • Argumentación, etc. • Ortografía de la B y V 	Organización del contenido en las diferentes estructuras textuales.
8	Unidad N: 4 EL PÁRRAFO La oración lógica La idea principal o generadora El párrafo <ul style="list-style-type: none"> • Características • Estructura del párrafo • Tipos de párrafos • Cohesión y Coherencia en el párrafo 	Aplicar los mecanismos de cohesión léxicos y gramaticales.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los Conectores: Diversas clases • Los Signos de Puntuación • Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA... 	Ejercicios de citación.
6	<p>Unidad N: 5</p> <p>LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS: EL ENSAYO EXPOSITIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de un trabajo académico • Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura de textos académicos • ENSAYO EXPOSITIVO Estructura de ensayo expositivo Pautas para revisión del trabajo • Ejercicios de escritura de ensayos expositivos 	<p>Actividades de pre escritura: del bosquejo al esquema de contenidos. Eliminar ejemplo de reseña y aplicarlo al ensayo</p> <p>Actividades del proceso de escritura: mecanismos de cohesión.</p> <p>La pos-escritura: ejercicios de revisión.</p>
8	<p>UNIDAD: 6</p> <p>EL ENSAYO ARGUMENTATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa del ensayo argumentativo • La TESIS: la adopción de la postura frente al tema • Los argumentos y contraargumentos • Tipos de argumentos • Procedimientos teóricos • Ejercicios de escritura de ensayos argumentativos 	<p>Reconocimiento de la TESIS</p> <p>Las Razones o argumentos debidamente fundamentados.</p> <p>La citación.</p>

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE

Pizarra, textos, videos, material digital, correo electrónico.

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA

Actividad	Valoración
Examen Interciclo	20
Actividades	25
Examen Final	30
Actividades	25
TOTAL	100

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

Textos principales de consulta.				
Autor	Título del texto	Edición	Año publicación	Editorial
Profesores de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales	<i>Expresión Oral y Escrita</i>		Marzo 2008	Universidad de Cuenca
Vallejo, Raúl	<i>Manual de escritura académica</i>	Primera edición	2006	Corporación Editora Nacional
Montolío, Estrella	<i>Manual práctico de escritura académica.</i>	Primera	2002	Editorial Ariel
Boeglin, Marta	<i>Leer y redactar en la universidad,</i>		2008	Editorial Eduforma
Cassany, Daniel	<i>La cocina de la escritura</i>	Primera	2002	Barcelona: Ed. Anagrama

Otra bibliografía complementaria

Libros

Autor	Título del libro	Edición	Año publicación	Editorial
Rodríguez Castello, Hernán	Cómo escribir bien		2007	Corporación Editora Nacional
Fernández, Alvaro, et. Al	<i>Introducción a la Escritura Universitaria</i>	Primera	2008	Ediciones GRANCA.S.A.

García Madruga, Juan	<i>Lectura y Conocimiento</i>	Primera	2006	Paidòs
-------------------------	-------------------------------	---------	------	--------

Documento(s) de Internet

Autor(e s)	Título del docume nto	Nombre del texto	Dirección URL	Fecha de consu lta
Lomas, C.		La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación	www.quadernsdigitals.net/datos_web	Mayo 2008

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Período Académico: Septiembre – Febrero (2013-2014)

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:

CÓDIGO:

3669

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

CARRERA	Ciclos Comunes
CICLO O SEMESTRE	Segundo
EJE DE FORMACIÓN	Básico

CRÉDITOS SEMANALES:

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	
TEÓRICO-PRÁCTICAS	3/3
TOTAL	3/3

MODALIDAD:

PRESENCIAL	X
A DISTANCIA	

SEMIPRESENCIAL	
----------------	--

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Coordinadora: Máster Rosa Ávila G

Docentes de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales:

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

<p>Esta asignatura es de carácter eminentemente práctico. Desarrolla hábitos y destrezas para la comunicación tanto oral como escrita, reduce el contenido informativo, al mínimo indispensable, para orientar el trabajo práctico. Cada vez, las exigencias sociales a la educación son mayores no solo por el vertiginoso avance del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino, sobre todo, por la exposición del estudiante a nuevos géneros escritos. De allí que, la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura constituye, una destreza cognitiva compleja que exige el seguimiento de un proceso (antes, durante y después). Alcanzar altos niveles de lectura comprensiva, en los estudiantes, ofrece no solo la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo de la información, sino, ante todo, permitirá mejorar la competencia comunicativa y lingüística, tanto en la interpretación como en su producción textual. En definitiva, la Comunicación no se reduce solo a un <i>saber</i> (conocimiento del código), sino, sobre todo, a un <i>saber hacer</i>, un <i>saber ejecutar</i> que implica habilidades que son absolutamente necesarias para poner en funcionamiento el lenguaje: <i>hablar, escuchar, leer y escribir</i>.</p>
--

PRE-REQUISITOS		CO-REQUISITOS	
Asignatura	Código	Asignatura	Código

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA:

<p>Desarrollar competencias de lectura, escritura, así como de la expresión oral en base a diversas estrategias metodológicas, a fin de conseguir eficacia en la elaboración de trabajos académicos (reseñas, artículos, etc.) que son cada vez más complejos, en base a los principios de cohesión, coherencia léxica, gramatical y textual; así como de las normas exigibles en un texto universitario: citación, investigación bibliográfica.</p>
--

Perfil de Egreso (Logros de Aprendizaje)	Contribución	El estudiante debe

Conoce el proceso para desarrollar la habilidad lingüística oral: por un lado, elabora el bosquejo para la exposición y, por otro, explota los elementos del código no verbal, a fin de conseguir una comunicación eficaz y dinámica.	2	Aplicar los elementos verbales y no verbales que intervienen en el proceso de la comunicación verbal.
Reconoce los registros orales formales y los informales, a fin de decodificar los mensajes y responder al interlocutor en específicos contextos comunicativos.	2	Escuchar y responder, de manera pertinente, en variadas situaciones comunicativas reales.
Aplica metodologías y didácticas activas e integrales en la lectura y escritura de textos diversos, con el fin de aprehender sus sentidos y valorarlos críticamente.	2	Participar en situaciones comunicativas orales y escritas, individuales, con precisión y coherencia
Desarrolla procesos de lectura y escritura de textos académicos y estéticos en situaciones comunicativas específicas para analizar, valorar y disfrutarlos.	2	Discutir, criticar, dar respuestas a diversas situaciones comunicativas de su entorno social, cultural, y académico.
Asume posiciones críticas y propositivas en situaciones socioculturales diversas	2	Participar, activamente, en la elaboración de textos universitarios para asumir posiciones críticas y propositivas.

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE, INDICADORES Y SITUACIONES DE EVALUACIÓN

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	SITUACIONES DE EVALUACIÓN
Identifica las características y procesos de los discursos orales, así como los códigos no verbales vinculados con ellos, para participar efectivamente en distintas situaciones comunicativas verbales	Elabora discursos orales, aplicando las normas lingüísticas y textuales con cohesión y coherencia	Participa en procesos comunicativos, sociales, culturales académicos con idoneidad y de forma adecuada.
Identifica las características y procesos de los discursos		

escritos (competencia lingüística, textual), a fin de proponer discursos en situaciones comunicativas específicas.	Organiza la información de acuerdo a determinada tipología textual, aplicando los principios de cohesión y coherencia.	Analiza la estructura y organización de las tipologías textuales.
Aplica las normas lingüísticas y textuales de manera intencional para producir ensayos específicos como respuesta a situaciones comunicativas concretas.	Elabora, intencionalmente, diversos géneros discursivos orales y escritos aplicando las reglas lingüísticas y textuales, para diversidad de situaciones comunicativas.	Produce ensayos expositivos, debidamente estructurados, tanto en forma como en contenido, como respuesta a determinadas situaciones comunicativas.
Valora el conocimiento lingüístico y textual, sin el cual no tendría las herramientas adecuadas para dar "forma" al contenido que desea, intencionalmente, construir y comunicar.	Participa en situaciones comunicativas de su entorno socio, cultural, asumiendo una posición crítica.	Produce ensayos argumentativos en torno a temas de su realidad social.

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nro. de horas	Contenidos	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Actividades, tareas, lecturas, etc.
10	Unidad N: 1 LA EXPOSICIÓN ORAL <ul style="list-style-type: none"> • Elementos verbales y No verbales en la exposición oral. • Situaciones comunicativas orales: Interpersonales y Grupales. • Las ayudas audiovisuales para una presentación oral. • Ortografía el uso de la H. 	Elaboración del esquema de contenidos. Elaboración de diapositivas en base a ideas clave.
6	Unidad N:2 LA LECTURA <ul style="list-style-type: none"> • Denotación y Connotación • Modalidades de Lectura • Esquema organizativo de los contenidos • El Resumen • Ortografía: Uso de la tilde 	Trabajo con la imagen: la descripción, la interpretación. Proceso del esquema: genera, selecciona,

		jerarquiza, organiza. Lecturas cortas para aplicar lectura
10	Unidad N: 3 ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Narración • Diálogo • Exposición • Argumentación, etc. • Ortografía de la B y V 	Organización del contenido en las diferentes estructuras textuales.
8	Unidad N: 4 EL PÁRRAFO La oración lógica La idea principal o generadora El párrafo <ul style="list-style-type: none"> • Características • Estructura del párrafo • Tipos de párrafos • Cohesión y Coherencia en el párrafo • Los Conectores: Diversas clases • Los Signos de Puntuación • Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA... 	Aplicar los mecanismos de cohesión léxicos y gramaticales. Ejercicios de citación.
6	Unidad N: 5 LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS: EL ENSAYO EXPOSITIVO <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de un trabajo académico • Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura de textos académicos • ENSAYO EXPOSITIVO Estructura de ensayo expositivo Pautas para revisión del trabajo • Ejercicios de escritura de ensayos expositivos 	Actividades de pre escritura: del bosquejo al esquema de contenidos. Eliminar ejemplo de reseña y aplicarlo al ensayo Actividades del proceso de escritura: mecanismos de cohesión. La pos- escritura: ejercicios de revisión.
8	UNIDAD: 6 EL ENSAYO ARGUMENTATIVO <ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa del ensayo argumentativo • La TESIS: la adopción de la postura frente al tema • Los argumentos y contraargumentos • Tipos de argumentos • Procedimientos teóricos • Ejercicios de escritura de ensayos argumentativos 	Reconocimiento de la TESIS Las Razones o argumentos debidamente fundamentados.

		La citación.
--	--	--------------

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE

Pizarra, textos, videos, material digital, correo electrónico.
--

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA

Actividad	Valoración
Examen Interciclo	20
Actividades	25
Examen Final	30
Actividades	25
TOTAL	100

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

Textos principales de consulta.				
Autor	Título del texto	Edición	Año publicación	Editorial
Profesores de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales	<i>Expresión Oral y Escrita</i>	Segunda	Marzo 2012	Universidad de Cuenca
Vallejo, Raúl	<i>Manual de escritura académica</i>	Primera edición	2006	Corporación Editora Nacional
Montolío, Estrella	<i>Manual práctico de escritura académica.</i>	Primera	2002	Editorial Ariel
Boeglin, Marta	<i>Leer y redactar en la universidad,</i>		2008	Editorial Eduforma
Cassany, Daniel	<i>La cocina de la escritura</i>	Primera	2002	Barcelona: Ed. Anagrama

--	--	--	--	--

Otra bibliografía complementaria

Libros

Autor	Título del libro	Edición	Año publicación	Editorial
Rodríguez Castello, Hernán	Cómo escribir bien		2007	Corporación Editora Nacional
Fernández, Alvaro, et. Al	<i>Introducción a la Escritura Universitaria</i>	Primera	2008	Ediciones GRANCA.S.A.
García Madruga, Juan	<i>Lectura y Conocimiento</i>	Primera	2006	Paidòs
Universidad Andina Simón Bolívar	<i>Manual de Escritura académica</i>			

Documento(s) de Internet

Autor(e s)	Título del documen to	Nombre del texto	Dirección URL	Fecha de consu lta
		Niveles de lectura y Tipologías Textuales	http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/lengua/Tiptextos.htm http://recursostic.educacion.es/humanidades/ciceros/web/profesores/eso2/t2/teoria_1.htm http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Didáctica_de_la_Lengua/Tipos_de_Textos/C	Mayo 2012

Lomas, C.		La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación	www.quadernsdigitals.net/datos_web	
----------------------	--	--	--	--

Máster Rosa Ávila G.
Profesor Responsable

Dra. Jaqueline Verdugo
Director de Carrera

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Período Académico: Septiembre 2013-Febrero 2014

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:

CÓDIGO:

3639

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

CARRERA	Psicología Clínica/Psicología Organizacional
CICLO O SEMESTRE	Primer Semestre
EJE DE FORMACIÓN	Humanístico

CRÉDITOS SEMANALES:

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	
TEÓRICO-PRÁCTICAS	3/3
TOTAL	3/3

MODALIDAD:

PRESENCIAL	Contacto docente/estudiantes
A DISTANCIA	

SEMIPRESENCIAL	
----------------	--

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Coordinadora: Máster Rosa Ávila G. Profesor: Juan Fernando Auquilla-Jorge Arízaga

Docentes de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales.

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

<p>Esta asignatura es de carácter eminentemente práctico. Desarrolla hábitos y destrezas, reduciendo el contenido informativo al mínimo indispensable para orientar el trabajo práctico. Hoy, las exigencias sociales a la educación son cada vez mayores no sólo por el vertiginoso cambio del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino sobre todo por la exposición del estudiante a nuevos géneros escritos. El lenguaje constituye una destreza cognitiva compleja, y el aprendizaje de la lectura y la escritura exigen un largo proceso hasta conseguir su automatización. El logro de altos niveles de lectura comprensiva ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que permitiría mejorar la competencia para comprender información mucho más compleja y poder comunicarla de manera más eficaz. La Comunicación no se reduce solo a un <i>saber</i>: conocimiento del código; sino también a un <i>saber hacer</i>, en un <i>saber ejecutar</i> que implica habilidades que son absolutamente necesarias para poner en funcionamiento el lenguaje: <i>hablar, escuchar, leer y escribir</i>.</p>

PRE-REQUISITOS		CO-REQUISITOS	
Asignatura	Código	Asignatura	Código
Expresión Oral y Escrita del Bachillerato.		Métodos de Estudio	

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA:

<p>Desarrollar competencias de lectura, escritura, así como de la expresión oral en base a diversas estrategias metodológicas, a fin de conseguir eficacia en la elaboración de trabajos académicos (reseñas, artículos, etc.), cada vez más complejos, respetando, no solo, los principios de cohesión, coherencia gramatical y semántica textual, sino también, las normas exigibles en el nivel universitario: citación, investigación bibliográfica.</p>
--

Perfil de Egreso de la Carrera (Logros de Aprendizaje)	Contribución	El estudiante debe
---	---------------------	---------------------------

Conoce el proceso para desarrollar habilidad lingüística oral y aplica los códigos no verbales vinculados con ellos, a fin de participar, eficazmente, en distintas situaciones comunicativas.	2	Conocer y distinguir los elementos verbales y no verbales que intervienen en el proceso de la comunicación verbal.
Reconoce los registros orales formales y los informales, a fin de decodificar los mensajes y responder al interlocutor activo en específicos contextos comunicativos.	2	Escuchar y responder, de manera pertinente, en variadas situaciones comunicativas reales.
Aplica metodologías y didácticas activas e integrales de la lectura y escritura de textos diversos, con el fin de aprehender sus sentidos y valorarlos críticamente.	2	Participar en situaciones comunicativas orales y escritas, individuales, con precisión y coherencia
Desarrolla procesos de lectura y escritura de textos académicos y estéticos en situaciones comunicativas específicas para analizar, valorar y disfrutarlos.	2	Asumir su derecho a discutir, criticar, dar respuestas a diversas situaciones comunicativas de su entorno social, cultural, y académico.
Asume posiciones críticas y propositivas en situaciones socioculturales diversas	2	Participar, activamente, mediante la elaboración de textos universitarios para asumir posiciones críticas y propositivas.

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE, INDICADORES Y SITUACIONES DE EVALUACIÓN

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	SITUACIONES DE EVALUACIÓN
Identifica las características y procesos de los discursos orales, así como los códigos no verbales vinculados con ellos, para participar efectivamente en distintas situaciones comunicativas verbales	Elabora discursos orales, aplicando las normas lingüísticas y textuales con cohesión y coherencia	Participa en procesos comunicativos, sociales, culturales académicos con idoneidad y de forma adecuada.
Identifica las características y procesos de los discursos escritos (competencia	Organiza la información de acuerdo a determinada	Analiza la estructura organizativa de tipos de

lingüística, textual), a fin de proponer discursos en situaciones comunicativas específicas.	tipología textual, aplicando los principios de cohesión y coherencia.	textos y produce, intencionalmente, ensayos académicos pertinentes.
Aplica las normas lingüísticas y textuales de manera intencional para producir ensayos específicos como respuesta a situaciones comunicativas concretas.	Elabora, intencionalmente, diversos géneros discursivos orales y escritos aplicando las reglas lingüísticas y textuales, para diversidad de situaciones comunicativas.	Produce ensayos escritos debidamente estructurados, tanto en forma como en contenido, como respuesta a determinadas situaciones comunicativas.
Valora el conocimiento lingüístico y textual, sin el cual no tendría las herramientas adecuadas para dar "forma" al contenido que desea, intencionalmente, construir y comunicar.	Participa en situaciones comunicativas de su entorno socio, cultural, asumiendo una posición crítica.	Produce ensayos argumentativos en torno a temas de su realidad social.

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nro. de sesión	Contenidos	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Actividades, tareas, lecturas, etc.
4	Unidad N: 1 LA EXPOSICIÓN ORAL <ul style="list-style-type: none"> • Elementos verbales y No verbales en la exposición oral. • Situaciones comunicativas orales: Interpersonales y Grupales. • Las ayudas audiovisuales para una presentación oral. • Ortografía el uso de la H 	.Tareas individuales .Control de lecturas .Trabajos de consulta .Exposiciones orales .Producción de textos
4	Unidad N:2 LA LECTURA <ul style="list-style-type: none"> • Denotación y Connotación • Modalidades de Lectura • Esquema organizativo de los contenidos • El Resumen • Ortografía: Uso de la tilde 	Tareas individuales .Control de lecturas .Trabajos de consulta .Exposiciones orales .Producción textual

2	Unidad N: 3 ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Narración • Diálogo • Exposición • Argumentación, etc. • Ortografía de la B y V 	Tareas individuales .Control de lecturas .Trabajos de consulta .Exposiciones orales .Producción textual
4	Unidad N: 4 EL PÁRRAFO <ul style="list-style-type: none"> • Características • Estructura del párrafo • Tipos de párrafos • Cohesión y Coherencia en el párrafo • Los Conectores: Diversas clases • Los Signos de Puntuación • Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA... 	Tareas individuales .Control de lecturas .Trabajos de consulta .Exposiciones orales .Producción textual
4	Unidad N: 5 LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS: EL ENSAYO EXPOSITIVO <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de un trabajo académico • Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura. • ENSAYO EXPOSITIVO Estructura de ensayo expositivo Pautas para revisión del trabajo • Ejercicios de escritura de ensayos expositivos 	Tareas individuales .Control de lecturas .Trabajos de consulta .Exposiciones orales .Producción textual
4	UNIDAD: 6 EL ENSAYO ARGUMENTATIVO <ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa del ensayo argumentativo • La TESIS: la adopción de la postura frente al tema • Los argumentos y contraargumentos • Tipos de argumentos • Procedimientos teóricos • Ejercicios de escritura de ensayos argumentativos 	Tareas individuales .Control de lecturas .Trabajos de consulta .Exposiciones orales .Producción textual

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE

Pizarra, textos, videos, material digital, correo electrónico.

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA

Actividad	Valoración
-----------	------------

Examen Interciclo	20
Actividades	25
Examen Final	30
Actividades	25
TOTAL	100

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

Textos principales de consulta.				
Autor	Título del texto	Edición	Año publicación	Editorial
Profesores de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales	Expresión Oral y Escrita	Segunda	Marzo 2012	Universidad de Cuenca
Arboleda, J.	Estrategias para la Comprensión Significativa	Primera	2005	Didácticas MAGISTERIO
Barthes, R.	Variaciones sobre la escritura	Primera	2002	Paidós
Basools, M.	Modelos Textuales	Segunda	2003	EUMO-OCTAEDRO
Cassany, D.	Describir el Escribir	Décima	2001	Paidós
Espinoza, A	Enseñar a leer textos de ciencias	Primera	1997	Paidós
García, J.	Lectura y Conocimiento, cognición y desarrollo humano	Primera	2009	Paidós
Hamburger, Alvaro	Escribir para objetivar el saber. Cómo producir artículos, libros, reseñas y textos.	Primera	2006	Paidós
Domínguez, A.	La Construcción de Objetos-Lenguaje Estrategias de Creatividad para la clase de Español.	Primera	2010	Universidad de la Salle
Lerner, D.	Formación Docente en Lectura y Escritura	Primera	2011	Alfaomega
Niño, V.	Competencias en la Comunicación	Primera	2009	Ecoediciones

Niño, V.	La Aventura de Escribir	Primera	2007	Ecoediciones
Pérez, M. et. al	Manual de Expresión Escrita	Segunda	2007	Ecoediciones
Pérez, H	Argumentación y Comunicación	Segunda	2011	Ecoediciones
Sánchez, A	Juegos de Comunicación	Primera	2012	Sello Editorial Universidad de Medellín.

Otra bibliografía complementaria

Libros

Autor	Título del libro	Edición	Año publicación	Editorial
Avendaño, D.	Didáctica de las Ciencias del Lenguaje	Primera	2006	HomoSapiens Ediciones
Miño, V.	Fundamentos de Semiótica y Lingüística	Quinta	2007	Ecoediciones
Montolío, E.	Conectores de la lengua escrita	Primera	2001	Ariel Practicum

Documento(s) de Internet

Autor(es)	Título del documento	Nombre del texto	Dirección URL	Fecha de consulta
		Niveles de lectura y Tipologías Textuales	http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/lengua/Tiptextos.htm http://recursostic.educacion.es/humanidades/ciceros/web/profesores/eso2/t2/teoria_1.htm	Mayo 2012

Lomas, C.		La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación	http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Didáctica de la Lengua/Tipos de Textos/C www.quadernsdigitals.net/datos_web	
--------------	--	---	---	--

Mst. Jorge Arízaga.
Profesor Responsable
Asignatura

Mts. Rosa Avila
Coordinadora de la

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Período Académico: **septiembre 2014-febrero 2015**

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	CÓDIGO: 3669
EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	

CARRERA	INGENIERÍA AGRONÓMICA
CICLO O SEMESTRE	PRIMERO
EJE DE FORMACIÓN	HUMANÍSTICA

CRÉDITOS SEMANALES:

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	
TEÓRICO – PRÁCTICAS	3
TOTAL	3

MODALIDAD:

PRESENCIAL	PRESENCIAL
A DISTANCIA	
SEMIPRESENCIAL	

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Nombre de quien(es) tiene(n) la asignación oficial de la asignatura y por tanto responde(n) por sus avances.

Coordinadora: Master Rosa Ávila G.

Profesor: Juan Carlos Astudillo-Jorge Arízaga

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

Esta asignatura es de carácter eminentemente práctico. Desarrolla hábitos y destrezas, reduciendo el contenido informativo al mínimo indispensable para orientar el trabajo práctico. Hoy, las exigencias sociales a la educación son cada vez mayores no sólo por el vertiginoso cambio del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino sobre todo por la exposición del estudiante a nuevos géneros escritos. El lenguaje constituye una destreza cognitiva compleja, y el aprendizaje de la lectura y la escritura exigen un largo proceso hasta conseguir su automatización. El logro de altos niveles de lectura comprensiva ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que permitiría mejorar la competencia para comprender información mucho más compleja y poder comunicarla de manera más eficaz. La Comunicación no se reduce solo a un *saber*: conocimiento del código; sino también a un *saber hacer*, en un *saber ejecutar* que implica habilidades que son absolutamente necesarias para poner en funcionamiento el lenguaje: *hablar, escuchar, leer y escribir*.

PRE-REQUISITOS		CO-REQUISITOS	
<i>Asignaturas que proporcionan aprendizajes previos y sirven como fundamento para el desarrollo de esta asignatura.</i>		<i>Asignaturas que fortalecen los aprendizajes al mismo tiempo con la de este sílabo.</i>	
Asignatura	Código	Asignatura	Código
Expresión oral y escrita del Bachillerato		Métodos de Estudio	

--	--	--

OBJETIVO(S) DE LA ASIGNATURA:

Objetivo(s) general(es) / específico(s)

Desarrollar competencias de lectura, escritura, así como de la expresión oral en base a diversas estrategias metodológicas, a fin de conseguir eficacia en la elaboración de trabajos académicos (reseñas, artículos, ensayos, informes, etc.), cada vez más complejos, respetando, no solo, los principios de cohesión, coherencia gramatical y semántica textual, sino también, las normas exigibles en el nivel

- a. Desarrollar estrategias de lectura y escritura para consolidar habilidades de lenguaje relacionadas con la comprensión del texto, la redacción y la expresión oral y escrita a nivel universitario.
- b. Determinar y exponer ideas básicas de un texto para asumir una posición argumentativa y crítica al respecto.
- c. Caracterizar un párrafo y determinar los elementos que lo constituyen.
- d. Aprender el uso de las reglas de puntuación y sus aplicaciones al interior de un texto.
- e. Emplear fuentes diversas para citar y respaldar ideas.
- f. Escribir un ensayo expositivo y argumentativo con claridad, coherencia, y precisión.
- g. Manejar conceptos básicos en relación con la comunicación oral, sus elementos contrales, metodologías y prácticas comunicativas.

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE, INDICADORES Y SITUACIONES DE EVALUACIÓN

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	SITUACIONES DE EVALUACIÓN
Identifica las características y procesos de los discursos orales, así como los códigos no verbales vinculados con ellos, para participar efectivamente en distintas situaciones comunicativas verbales.	Elabora discursos orales, aplicando las normas lingüísticas y textuales con cohesión y coherencia	Participa en procesos comunicativos, sociales, culturales académicos con idoneidad y de forma adecuada.
Identifica las características y procesos de los discursos escritos (competencia lingüística, textual), a fin de proponer discursos en situaciones comunicativas específicas.	Organiza la información de acuerdo a determinada tipología textual, aplicando los principios de cohesión y coherencia.	Analiza la estructura organizativa de tipos de textos y produce, intencionalmente, ensayos académicos pertinentes.
Aplica las normas lingüísticas y textuales de manera intencional para producir ensayos específicos como respuesta a situaciones comunicativas concretas.	Elabora, intencionalmente, diversos géneros discursivos orales y escritos aplicando las reglas lingüísticas y textuales, para diversidad de situaciones comunicativas.	Produce ensayos escritos debidamente estructurados, tanto en forma como en contenido, como respuesta a determinadas situaciones comunicativas.
Valora el conocimiento lingüístico y textual, sin el cual no tendría las herramientas adecuadas para dar "forma" al contenido que desea, intencionalmente, construir y comunicar.	Participa en situaciones comunicativas de su entorno socio, cultural, asumiendo una posición crítica.	Produce ensayos argumentativos en torno a temas de su realidad social.

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nro. de sesión	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Actividades, tareas, lecturas, etc.
4	Unidad N: 1 LA EXPOSICIÓN ORAL	- Tareas individuales

	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos verbales y No verbales en la exposición oral. • Situaciones comunicativas orales: Interpersonales y Grupales. • Las ayudas audiovisuales para una presentación oral. • Ortografía el uso de la H 	<ul style="list-style-type: none"> - Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción de textos
4	Unidad N:2 LA LECTURA <ul style="list-style-type: none"> • Denotación y Connotación • Modalidades de Lectura • Esquema organizativo de los contenidos • El Resumen • Ortografía: Uso de la tilde 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
2	Unidad N: 3 ESTRUCTURAS TEXTUALES FUNDAMENTALES <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Narración • Diálogo • Exposición • Argumentación, etc. • Ortografía de la B y V 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
4	Unidad N: 4 EL PÁRRAFO <ul style="list-style-type: none"> • Características • Estructura del párrafo • Tipos de párrafos • Cohesión y Coherencia en el párrafo • Los Conectores: Diversas clases • Los Signos de Puntuación • Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
4	Unidad N: 5 LA ESCRITURA DE ENSAYOS Y OTROS TRABAJOS ACADÉMICOS: EL ENSAYO EXPOSITIVO <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de un trabajo académico • Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura. • ENSAYO EXPOSITIVO Estructura de ensayo expositivo Pautas para revisión del trabajo • Ejercicios de escritura de ensayos expositivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
4	UNIDAD: 6 EL ENSAYO ARGUMENTATIVO <ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa del ensayo argumentativo • La TESIS: la adopción de la postura frente al tema • Los argumentos y contraargumentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta

	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de argumentos • Procedimientos teóricos • Ejercicios de escritura de ensayos argumentativos 	<ul style="list-style-type: none"> - .Exposiciones orales - .Producción textual
--	---	---

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE

Hoja guía
 Registro de participantes
 Folletos
 Papelógrafos
 Manual de aplicación
 Materiales de oficina
 Material digital
 Videos
 Correo electrónico
 Hoja de trabajo
 Listado de estudiantes
 Transporte
 Oficios

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA

Referirse a lo dispuesto en el Reglamento del Sistema de Créditos, Art. 20 y 21.

APORTE	TIPO	PUNTOS	APROVECHAMIENTO
A1) Trabajos de investigación	Individual	10	Aprovechamiento 1
A2) Elaboración del ensayo, búsqueda de material, lectura.		5	
A3) Investigación y elaboración del ensayo.	Grupal (2 Est.'s)	10	
EXAMEN INTERCICLO		20	Examen 1
A4) Trabajo final – defensa informe investigación	Grupal	25	Aprovechamiento 2
EXAMEN FINAL		30	Examen 2
TOTAL		100	

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

Textos principales de consulta.				
Autor	Título del texto	Edición y/o ciudad	Editorial	Año publicación
Profesores de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales	Expresión Oral y Escrita	Segunda	Universidad de Cuenca	01-03-12
Arboleda, J.	Estrategias para la Comprensión Significativa	Primera	Didácticas MAGISTERIO	2005
Barthes, R.	Variaciones sobre la escritura	Primera	Paidós	2002
Basols, M.	Modelos Textuales	Segunda	EUMO-OCTAEDRO	2003
Cassany, D.	Describir el Escribir	Décima	Paidós	2001
Espinoza, A	Enseñar a leer textos de ciencias	Primera	Paidós	1997
García, J.	Lectura y Conocimiento, cognición y desarrollo humano	Primera	Paidós	2009
Hamburger, Alvaro	Escribir para objetivar el saber. Cómo producir artículos, libros, reseñas y textos.	Primera	Paidós	2006
Domínguez, A.	La Construcción de Objetos-Lenguaje. Estrategias de Creatividad para la clase de Español	Primera	Universidad de la Salle	2010
Lerner, D.	Formación Docente en Lectura y Escritura	Primera	Alfaomega	2011
Niño, V.	Competencias en la Comunicación	Primera	Ecoediciones	2009
Niño, V.	La Aventura de Escribir	Primera	Ecoediciones	2007
Pérez, M. et. al	Manual de Expresión Escrita	Segunda	Ecoediciones	2007
Pérez, H	Argumentación y Comunicación	Segunda	Ecoediciones	2011
Sánchez, A	Juegos de Comunicación	Primera	Sello Editorial Universidad de Medellín.	2012

Otra bibliografía complementaria

Libros

Autor	Título del libro	Edición	Año publicación	Editorial
Avendaño, D.	Didáctica de las Ciencias del Lenguaje	Primera	HomoSapiens Ediciones	2006
Miño, V.	Fundamentos de Semiótica y Lingüística	Quinta	Ecoediciones	2007
Montolío, E.	Conectores de la lengua escrita	Primera	Ariel Practicum	2001

Documento(s) de Internet

Autor(es)	Título del documento	Nombre del texto	Dirección URL	Fecha de consulta
Lomas,		<p>Niveles de lectura y Tipologías Textuales</p> <p>La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación</p>	<p>http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/lengua/Tiptextos.htm</p> <p>http://recursostic.educacion.es/humanidades/ciceros/web/profesores/eso2/t2/teoria_1.htm</p> <p>http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Didáctica de la Lengua/Tipos de Textos/C</p> <p>www.quadernsdigitals.net/datos_web</p>	Mayo 2012

.....
 Jorge Arízaga
 Firma del profesor (es):

.....
 Vto. B. Director de Carrera

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PERÍODO ACADÉMICO: marzo-julio de 2015

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Expresión oral y
escrita

CÓDIGO:

7345

CARRERA	
CICLO	Segundo
EJE DE FORMACIÓN	Humanístico o dependiendo de la carrera.

**NÚMERO DE CRÉDITOS DE LA
ASIGNATURA**

3 (semanal)

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	
TEÓRICO-PRÁCTICAS	3
TOTAL	3

PROFESORES:

Juan Carlos Astudillo
 Cecilia Heredia
 Nancy Mora
 Gloria Elizabeth Riera

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

La asignatura ofrece lineamientos esenciales de la comunicación académica con el objetivo de desarrollar en el estudiante las competencias comunicativas específicas de ese discurso. En concreto, el desarrollo de la asignatura le permitirá al estudiante lograr una locución eficaz en el plano oral, una lectura comprensiva y crítica y la capacidad para redactar en forma coherente, cohesiva y adecuada textos académicos. El enfoque metodológico es eminentemente teórico-práctico. Parte de la lectura como instrumento de reflexión y aprendizaje y como estímulo y modelo para la expresión escrita. Se desarrollarán ejercicios para examinar y reconocer las características y especificidades de los textos académicos al tiempo que se fomenta la capacidad de análisis de los textos y el desarrollo de competencias necesarias para la escritura. Teóricamente, se presentarán algunas herramientas básicas procedentes del análisis del discurso y de la gramática del texto y se insistirá en los aspectos discursivos, textuales y normativos relacionados con el uso de la lengua escritura en los géneros académicos.

PRE-REQUISITOS		CO-REQUISITOS	
Asignatura	Código	Asignatura	Código
No aplica		No aplica	

OBJETIVO(S) DE LA ASIGNATURA:

- Desarrollar competencias para la lectura, escritura y expresión oral de acuerdo con las normas y parámetros exigibles en el ámbito académico mediante el uso de estrategias

<p>metodológicas interactivas que pongan en uso el conocimiento de la lengua en situaciones discursivas específicas de la comunicación académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar y mejorar la capacidad crítica y la habilidad para argumentar de los estudiantes.

RELACIÓN DE LA ASIGNATURA CON EL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA

Perfil de egreso:	Resultados o logros de aprendizaje de la asignatura: El estudiante debe:
- Reconoce los registros orales formales e informales con el fin de decodificar los mensajes y responder al interlocutor en contextos comunicativos académicos.	- Escuchar y responder de manera pertinente en variadas situaciones comunicativas académicas.
- Aplica diversas técnicas activas en la lectura y escritura de textos académicos con el fin de aprehender sus sentidos y valorarlos críticamente.	- Efectuar una lectura comprensiva y crítica de los textos académicos con los que se interrelaciona en la práctica educativa.
- Asume posiciones críticas y propositivas en situaciones académicas relacionadas con las disciplinas.	- Argumenta y elabora textos argumentativos propositivos relacionados con las disciplinas académicas de su carrera.
- Conoce y aplica el proceso para la presentación de exposiciones orales en la academia.	- Efectúa exposiciones orales de forma pertinente, con elocución y uso de material audiovisual de apoyo.

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA	INDICADORES	SITUACIONES DE EVALUACIÓN
Identifica las características de los enunciados y párrafos con el fin de estructurar textos.	Construye enunciados y párrafos de acuerdo con la pautas de la comunicación académica.	Evaluación diagnóstica de la forma en que construyen los estudiantes enunciados y párrafos.

		Elaboración de enunciados y párrafos.
Aplica las normas lingüísticas para producir géneros académicos escritos como respuesta a situaciones comunicativas concretas.	Elabora diversos géneros escritos aplicando las reglas lingüísticas adecuadas para la situación comunicativa.	Coevaluación de los géneros académicos que ha construido, analizando tanto la forma como el contenido.
Aplica técnicas para mejorar la comprensión de los textos y para formular juicios críticos sobre lo leído.	Lee comprensivamente textos académicos y es capaz de pronunciarse tanto sobre sus contenidos como sobre su estructura.	Resolución de preguntas sobre los textos leídos. Debates y comentarios sobre el contenido de los textos leídos.
Identifica las características y procesos para la producción de textos orales, así como los códigos no verbales vinculados con ellos, para participar efectivamente en distintas situaciones comunicativas de la academia.	Presenta exposiciones orales sujetándose a las normas académicas y con el uso de material de apoyo.	Autoevaluación y coevaluación de las exposiciones presentadas por los estudiantes en situaciones de debates y de ponencias.
Asume y practica valores propios del medio académico.	Evita el plagio, trabaja con originalidad en la presentación de temas de investigación.	Revisión de los procesos de citación de los trabajos académicos.

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nro. de horas	Contenidos	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Actividades, tareas, lecturas, etc.
3	Unidad 1 La comunicación académica - La academia y su situación comunicativa	- Exposición de ideas claves

	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos de la comunicación académica - El nivel de la lengua - Géneros académicos - Principios de la comunicación académica 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y análisis del material teórico. - Identificación de las características de los textos académicos.
12	<p align="center">Unidad 2 La lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lectura como actividad situada - Modalidades de lectura - El proceso de la lectura Técnicas para una prelectura Actividades de lectura Estrategias de poslectura - Modelos de textos: leer para escribir 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura comprensiva de textos. - Aplicación de diversas estrategias para mejorar la lectura de los textos. - Análisis de la estructura de los textos. - Cuestiones para revisar la comprensión de diversos textos. - Actividades para fomentar la lectura crítica.
9	<p align="center">Unidad 3 El enunciado y el párrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de enunciado y párrafo - Determinar la estructura de un enunciado y un párrafo - Tipos de enunciados y de párrafos - Procesos de cohesión y de coherencia - Los signos de puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados ciertos elementos, elaborar enunciados y párrafos. - Ejercicios sobre el uso de signos de puntuación. - Coevaluación de los textos de los compañeros. - Estructurar textos con los mecanismos de cohesión y coherencia necesarios.
18	<p align="center">Unidad 4 Escritura académica y géneros escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preescritura, escritura y posescritura - Secuencias expositivas <ul style="list-style-type: none"> Textos expositivos El ensayo expositivo Secuencias argumentativas - Textos argumentativos <ul style="list-style-type: none"> La tesis Argumentos y contraargumentos El ensayo argumentativo Procedimientos retóricos - Procesos de citación 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación teórica. - Actividades de pre-escritura: del bosquejo al esquema de contenidos. - Ejercicios de citación. - Análisis de textos para revisar estructuras usadas, encontrar tesis y revisar argumentos. - Composición de textos en grupos. - Coevaluación de los textos escritos. - La posescritura: ejercicios de autoevaluación.
6	<p align="center">Unidad 5 La exposición oral en la academia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del esquema de contenidos.

	<ul style="list-style-type: none"> - El esquema de presentación oral - Elementos verbales y no verbales en la exposición oral - Géneros orales - Medios de apoyo para la presentación de textos orales 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de diapositivas en base a ideas clave. -Sustentación de ponencias.
--	--	---

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA

- Examen interciclo:
Ejercicios de comprensión lectora más escritura de enunciados: 20%
- Examen final:
Escritura de ensayos más comprensión lectora: 30%
- Tareas y ejercicios de lectura y escritura: 30%
- Trabajos: 20%

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE

<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra - Textos escritos: selección según las disciplinas - Videos - Plataforma Moodle - Internet, redes sociales y correo electrónico

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

Registrar de acuerdo a la norma APA	Código Biblioteca
Arboleda, Julio César (2011). <i>Estrategias para la comprensión significativa: didácticas cognoscitivas y socioafectivas</i> . Bogotá: Magisterio Editorial	153.4 110776

American Psychological Association (2010). <i>Manual de publicaciones de la American Psychological Association</i> . Trad. Miroslava Guerra Frías. México: El Manual moderno	150.072 109135
Carlino, Paula (2013). <i>Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica</i> . México: Fondo de Cultura Económica.	378 si9336
Cassany, Daniel (1996). <i>Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir</i> . Barcelona: Paidós	419 90378
Cassany, Daniel (2007). <i>Afilas el lapicero</i> . Barcelona: Anagrama	419 108708
Cassany, Daniel (2011). <i>Construir la escritura</i> . Barcelona: Paidós	419 112212
Cassany, Daniel y Carmen López (2006). “El uso de conceptos científicos en Internet”. En <i>Revista Universidad de Medellín Computer Mediated Inter-net</i> . 41 (82), 35-42	050 U48r si2392
Rodríguez Castelo, Hernán (2007). <i>Cómo escribir bien</i> . Quito: Corporación Editora Nacional.	415 107197
Gómez Torrego, Leonardo (2011). <i>Hablar y escribir correctamente gramática normativa del español actual I: acentuación, puntuación, ortografía, pronunciación, léxico, estilo</i> . Madrid: ArcoLibros	465 112930
Martínez de Sousa (1993). <i>Manual de estilo de la lengua española</i> . 4ta. edición. Gijón: Trea	465 112977
Montolío, Estrella (coord.) (2014). <i>Manual de escritura académica y profesional</i> . Vol. 1 y 2. Barcelona: Ariel	415 113401
Narvajo de Arnoux, Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (s.a). <i>La lectura y la escritura en la universidad</i> . Buenos Aires: Ceudeba	300.72 si7010

Parodi, Giovanni (coord.) (2010). <i>Saber leer</i> . Madrid: Aguilar	418 113402
Ramírez, Juan Antonio (2005). <i>Cómo escribir sobre arte y arquitectura</i> . Barcelona: Serbal	701.1 A4403
Vallejo, Raúl (2012). <i>Manual de escritura académica: guía para estudiantes. maestros</i> . Quito: Corporación Editora Nacional	300.18 106694
Villavicencio, Manuel (2012). <i>Escribir en la universidad: guía para estudiantes y docentes de pregrado y posgrado</i> . Cuenca: Universidad de Cuenca	415 si9635

Recursos web:

Documentos de internet: registrar de acuerdo a la norma APA.
Ecoescritura. "Algunos recursos para escribir mejor y más rápido". En: http://www.ecoescritura.com/recursos-agilizar-escritura/
Nisaba. Blog de Lengua, edición, diseño y tecnologías de la palabra. En: https://blognisaba.wordpress.com
Real Academia de la Lengua (2014) Diccionario de la lengua española. En: www.rae.es
Real Academia de la Lengua (2014) Diccionario panhispánico de dudas. En: http://lema.rae.es/dpd

Firma del Profesor

Firma del Director de la Carrera

Fecha: 14 de marzo de 2015

ANEXO 4

Sílabos de Escritura Académica

FACULTAD DE FILOSOFÍA

Período Académico: **marzo-julio 2014**

CÓDIGO:

NOMBRE DE LA ASIGNATURA

REDACCIÓN ACADÉMICA

CARRERA	COMUNICACIÓN
CICLO O SEMESTRE	
EJE DE FORMACIÓN	HUMANÍSTICA

CRÉDITOS SEMANALES:

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	
TEÓRICO – PRÁCTICAS	3

TOTAL	3
-------	---

MODALIDAD:

PRESENCIAL	PRESENCIAL
A DISTANCIA	
SEMIPRESENCIAL	

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Nombre de quien(es) tiene(n) la asignación oficial de la asignatura y por tanto responde(n) por sus avances.

Profesor: Jorge Arízaga

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

Esta asignatura es de carácter eminentemente práctico. Desarrolla hábitos y destrezas, reduciendo el contenido informativo al mínimo indispensable para orientar el trabajo práctico. Hoy, las exigencias sociales a la educación son cada vez mayores no sólo por el vertiginoso cambio del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino sobre todo por la exposición del estudiante a nuevos géneros escritos. El lenguaje constituye una destreza cognitiva compleja, y el aprendizaje de la lectura y la escritura exigen un largo proceso hasta conseguir su automatización. El logro de altos niveles de lectura comprensiva ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que permitiría mejorar la competencia para comprender información mucho más compleja y poder comunicarla de manera más eficaz. La Comunicación no se reduce solo a un *saber*: conocimiento del código; sino también a un *saber hacer*, en un *saber ejecutar* que implica habilidades que son absolutamente necesarias para poner en funcionamiento el lenguaje: *hablar, escuchar, leer y escribir*.

PRE-REQUISITOS		CO-REQUISITOS	
<i>Asignaturas que proporcionan aprendizajes previos y sirven como fundamento para el desarrollo de esta asignatura.</i>		<i>Asignaturas que fortalecen los aprendizajes al mismo tiempo con la de este sílabo.</i>	
Asignatura	Código	Asignatura	Código
Expresión oral y escrita del Bachillerato		Métodos de Estudio	

OBJETIVO(S) DE LA ASIGNATURA:

Objetivo(s) general(es) / específico(s)
<p>Desarrollar competencias de escritura, así como de la expresión oral en base a diversas estrategias metodológicas, a fin de conseguir eficacia en la elaboración de trabajos académicos (reseñas, artículos, ensayos, informes, etc.), cada vez más complejos, respetando, no solo, los principios de cohesión, coherencia gramatical y semántica textual, sino también, las normas exigibles en el nivel</p> <ul style="list-style-type: none"> h. Desarrollar estrategias de escritura para consolidar habilidades de lenguaje relacionadas con la comprensión del texto, la redacción y la expresión oral y escrita a nivel universitario. i. Determinar y exponer ideas básicas de un texto para asumir una posición argumentativa y crítica al respecto. j. Caracterizar un párrafo y determinar los elementos que lo constituyen. k. Aprender el uso de las reglas de puntuación y sus aplicaciones al interior de un texto. l. Emplear fuentes diversas para citar y respaldar ideas. m. Escribir artículos periodísticos, ensayos expositivos y argumentativos con claridad, coherencia, y precisión.

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE, INDICADORES Y SITUACIONES DE EVALUACIÓN

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	SITUACIONES DE EVALUACIÓN
------------------------------------	-------------	---------------------------

Identifica las características y procesos de los discursos orales, así como los códigos no verbales vinculados con ellos, para participar efectivamente en distintas situaciones comunicativas verbales.	Elabora discursos orales, aplicando las normas lingüísticas y textuales con cohesión y coherencia	Participa en procesos comunicativos, sociales, culturales académicos con idoneidad y de forma adecuada.
Identifica las características y procesos de los discursos escritos (competencia lingüística, textual), a fin de proponer discursos en situaciones comunicativas específicas.	Organiza la información de acuerdo a determinada tipología textual, aplicando los principios de cohesión y coherencia.	Analiza la estructura organizativa de tipos de textos y produce, intencionalmente, artículos y ensayos académicos pertinentes.
Aplica las normas lingüísticas y textuales de manera intencional para producir ensayos específicos como respuesta a situaciones comunicativas concretas.	Elabora, intencionalmente, diversos géneros discursivos orales y escritos aplicando las reglas lingüísticas y textuales, para diversidad de situaciones comunicativas.	Produce artículos y ensayos escritos debidamente estructurados, tanto en forma como en contenido, como respuesta a determinadas situaciones comunicativas.
Valora el conocimiento lingüístico y textual, sin el cual no tendría las herramientas adecuadas para dar "forma" al contenido que desea, intencionalmente, construir y comunicar.	Participa en situaciones comunicativas de su entorno socio, cultural, asumiendo una posición crítica.	Produce ensayos argumentativos en torno a temas de su realidad social.

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nro. de sesión	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Actividades, tareas, lecturas, etc.
4	Unidad N: 1 Nociones ortográficas generales: <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas-cantidades-abreviaturas • La acentuación • La puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción de textos

4	Unidad N:2 Elementos básicos de la gramática <ul style="list-style-type: none"> • El sustantivo • El pronombre • El verbo • El adverbio • El adjetivo • La preposición-la conjunción-la interjección 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
2	Unidad N: 3 La sintaxis <ul style="list-style-type: none"> • La oración • Orden sintáctico • Normas de coordinación y subordinación 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
4	Unidad N: 4 EL PÁRRAFO <ul style="list-style-type: none"> • Características • Estructura del párrafo • Tipos de párrafos • Cohesión y Coherencia en el párrafo • Los Conectores: Diversas clases • Métodos de Citación: pie de página, MLA, APA... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
4	Unidad N: 5 LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS Y ENSAYOS <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de un trabajo académico • Etapas de escritura: pre-escritura, escritura, pos-escritura. • ENSAYO EXPOSITIVO Y ARGUMENTATIVO <ul style="list-style-type: none"> Estructura de ensayo expositivo Estructura de ensayo argumentativo • Ejercicios de escritura de ensayos 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual
4	UNIDAD: 6 La riqueza del idioma <ul style="list-style-type: none"> • El ciclo de las palabras (prefijos, vocablos-coloquialismos) • Variedad de las palabras (sinonimia-antonimia) • La precisión del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> - las palabras de plástico - los verbos fáciles - uso excesivo de la voz 	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas individuales - .Control de lecturas - .Trabajos de consulta - .Exposiciones orales - .Producción textual

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE

Hoja guía
 Registro de participantes
 Folletos
 Papelógrafos
 Manual de aplicación
 Materiales de oficina
 Material digital
 Videos
 Correo electrónico
 Hoja de trabajo
 Listado de estudiantes
 Transporte
 Oficios

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA

Referirse a lo dispuesto en el Reglamento del Sistema de Créditos, Art. 20 y 21.

APORTE	TIPO	PUNTOS	APROVECHAMIENTO
A1) Trabajos de investigación	Individual	10	Aprovechamiento 1
A2) Elaboración del ensayo, búsqueda de material, lectura.		5	
A3) Investigación y elaboración del ensayo.	Grupal (2 Est.'s)	10	
EXAMEN INTERCICLO		20	Examen 1
A4) Trabajo final – defensa informe investigación	Grupal	25	Aprovechamiento 2
EXAMEN FINAL		30	Examen 2
TOTAL		100	

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

Textos principales de consulta.

Autor	Título del texto	Edición y/o ciudad	Editorial	Año publicación
Culebra, Cecilia	Taller de ortografía y redacción básicas	Primera	CENIDET	01-06-2004
Vallejo, Raúl	Manual de escritura académica	Primera	Corporación editora Nacional	2003
Barthes, R.	Variaciones sobre la escritura	Primera	Paidós	2002
Basools, M.	Modelos Textuales	Segunda	EUMO-OCTAEDRO	2003
Cassany, D.	Describir el Escribir	Décima	Paidós	2001
Espinoza, A	Enseñar a leer textos de ciencias	Primera	Paidós	1997
García, J.	Lectura y Conocimiento, cognición y desarrollo humano	Primera	Paidós	2009
Hamburger, Alvaro	Escribir para objetivar el saber. Cómo producir artículos, libros, reseñas y textos.	Primera	Paidós	2006
Domínguez, A.	La Construcción de Objetos-Lenguaje. Estrategias de Creatividad para la clase de Español	Primera	Universidad de la Salle	2010
Lerner, D.	Formación Docente en Lectura y Escritura	Primera	Alfaomega	2011
Niño, V.	Competencias en la Comunicación	Primera	Ecoediciones	2009
Niño, V.	La Aventura de Escribir	Primera	Ecoediciones	2007
Pérez, M. et. al	Manual de Expresión Escrita	Segunda	Ecoediciones	2007
Pérez, H	Argumentación y Comunicación	Segunda	Ecoediciones	2011
Sánchez, A	Juegos de Comunicación	Primera	Sello Editorial Universidad de Medellín.	2012

Otra bibliografía complementaria

Libros

Autor	Título del libro	Edición	Año publicación	Editorial
--------------	-------------------------	----------------	------------------------	------------------

Avendaño, D.	Didáctica de las Ciencias del Lenguaje	Primera	HomoSapiens Ediciones	2006
Miño, V.	Fundamentos de Semiótica y Lingüística	Quinta	Ecoediciones	2007
Montolío, E.	Conectores de la lengua escrita	Primera	Ariel Practicum	2001

Documento(s) de Internet

Autor(es)	Título del documento	Nombre del texto	Dirección URL	Fecha de consulta
Lomas,		<p>Niveles de lectura y Tipologías Textuales</p> <p>La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación</p>	<p>http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/lengua/Tiptextos.htm</p> <p>http://recursostic.educacion.es/humanidades/ciceros/web/profesores/eso2/t2/teoria_1.htm</p> <p>http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Didáctica de la Lengua/Tipos de Textos/C</p> <p>www.quadernsdigitals.net/datos_web</p>	Mayo 2012

.....
 Jorge Arízaga
 Firma del profesor (es):

.....
 Vto. B. Director de Carrera

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Período académico septiembre 2014 - febrero 2015

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:

CÓDIGO:

8528

Escritura de ensayos académicos

CARRERA	Lengua, literatura y Lenguajes Audiovisuales
CICLO O SEMESTRE	2
EJE DE FORMACIÓN	

CRÉDITOS SEMANALES:

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	

TEÓRICO-PRÁCTICAS	3
TOTAL	3

MODALIDAD:

PRESENCIAL	X
A DISTANCIA	
SEMIPRESENCIAL	

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Mgt. Guillermo Cordero Carpio

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

<p>En el presente curso se tratan y sistematizan los aspectos fundamentales de la lectura y escritura académicas con el propósito de ayudar a los estudiantes a conocer y manejar los métodos y las herramientas necesarias para colocar la comprensión y producción de textos en el centro de su aprendizaje y labor profesional.</p> <p>Este curso, se organiza en una primera parte en torno a un eje temático: la literatura fantástica. A partir del análisis de estos textos se revisan los conceptos de tipos textuales y géneros discursivos. En un segundo momento, el curso se centra en el proceso de producción de tres géneros académicos: el informe de lectura, la reseña académica y el ensayo académico. Se reserva un último apartado a la cita bibliográfica.</p>
--

OBJETIVO(S) DE LA ASIGNATURA:

General:

Se pretende que, a partir del estudio de las nociones y rudimentos básicos de la lectura y escritura, los alumnos adquieran un conocimiento general de estas disciplinas y desarrollen las destrezas necesarias para comprender y comunicar con soltura, claridad y precisión los conocimientos del ámbito académico y profesional al que pertenecen.

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

BLOQUE	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
1	Tipos textuales y géneros discursivos	Actividades comprensión y producción de textos. Corpus sobre literatura fantástica
2	Textos explicativos Textos argumentativos y su resumen	Actividades comprensión y producción de textos. Corpus sobre literatura fantástica
3	La confrontación y complementación de fuentes El informe de lectura	Actividades comprensión y producción de textos. Corpus sobre literatura fantástica
4	La reseña académica	Actividades comprensión y producción de textos.
5	El ensayo académico La cita bibliográfica	Actividades comprensión y producción de textos.

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE

- Selección de textos representativos de un autor, período, movimiento o generación.
- Recursos Web 2.0
- Fuentes virtuales.
- Libros y bibliotecas de la Universidad de Cuenca, de la ciudad y del país.
- Infocus
- Internet
- Laptop

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA

Reglamento del Sistema de Créditos

Art. 20.-El proceso de aprendizaje, durante un semestre, será calificado sobre cien (100) puntos en total. De los cuales, 50 puntos evaluarán el aprovechamiento (actividades de aprendizaje desarrolladas en el proceso); 20 puntos corresponderán a un examen 0 trabajo interciclo y 30 puntos al examen 0 trabajo final.

Art. 21.-En las materias prácticas, sujetas a evaluación continua, se registrará una sola nota sobre 100 puntos al final del ciclo. En este caso no hay posibilidad de suspensión.

Actividad	Valoración
Actividades/Aprovechamiento	50%
Interciclo/Trabajo	20%
Examen final/trabajo final	30%
TOTAL	100%

BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL (TEXTOS GUÍA)

López Casanova, Martina. *Los textos y el mundo: Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2009.

Abramovich, Ana Luz [et.al.]. *En carrera : escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Boeglin, Martha. *Leer y redactar en la Universidad*. Sevilla, Editorial MAD, S. L., 2008.

Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, 5ta ed.* Barcelona, Paidós, 1996.

Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura 3ra ed.* Barcelona, Anagrama, 1996.

- Cassany, Daniel. *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós, 2006.
- Cremer, Phyllis y Mary R. Lea. *Escribir en la Universidad*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2003.
- Gómez Torrego, Leonardo. *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*.
- Millán, José Antonio. *Perdón, imposible: guía para una puntuación más rica y consciente*. Barcelona, RBA Libros S. A. 2005.
- Montolio, Estrella, Coor. *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Editorial Ariel, 2002.
- Niño Rojas, Víctor Miguel. *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso, 2da ed.* Bogotá, ECOE Ediciones, 2008.
- Nogueira, Sylvia coord. *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2007.
- Núñez, Luis, *Métodos de Redacción Periodística y Fundamentos del Estilo*, Madrid, Editorial Síntesis, 1993
- Parodi, Giovanni. *Saber leer*. Madrid, Instituto Cervantes, 2010.
- Real Academia de la Lengua, *Diccionario Panhispánico de dudas*, versión electrónica: <http://buscon.rae.es/dpdI/>
_____, Diccionario, versión electrónica: www.rae.es.
- Rodríguez Castelo, Hernán. *Cómo escribir bien*. Quito, Corporación Editora Nacional, 2003.
- Vallejo, Raúl. *Manual de escritura académica*. Quito, Corporación Editora Nacional, 2003.
- Villavicencio, Manuel. *Escribir en la universidad: guía para estudiantes y docentes de pregrado y posgrado*. Cuenca, Servigraf, 2011.
- Vintimilla, María Augusta y María Rosa Crespo, *Pensar, hablar, escribir*, Cuenca, Universidad de Cuenca, 2001.

Mgt. Guillermo Cordero Carpio

PROFESOR DE ESCRITURA DE ENSAYOS ACADÉMICOS

Cuenca, 16 de septiembre de 2014

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales

(Período Académico: Septiembre 2015-Febrero 2016)

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Escritura de ensayos académicos		CÓDIGO:	8528
CARRERA	Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales		
CICLO	Segundo		
EJE DE FORMACIÓN	Básica		

NÚMERO DE CRÉDITOS DE LA ASIGNATURA	3
--	---

TEÓRICAS	
PRÁCTICAS	3
TEÓRICO-PRÁCTICAS	
TOTAL	3

PROFESOR: Manuel Villavicencio⁵

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

El curso de **Escritura de ensayos académicos** tiene como objetivo proporcionar algunas directrices sobre la concepción, realización y presentación de trabajos académicos en el contexto universitario, empleando las convenciones actuales sugeridas por la comunidad internacional. A partir de la lectura de textos, se discutirá sobre la importancia de la escritura académica en el ámbito universitario a nivel de pregrado y posgrado. Más tarde se abordará las clases de géneros que se emplean en la universidad, sus características, objetivos e impactos en el quehacer académico diario. En esta parte, nos concentraremos en el ensayo expositivo y argumentativo, la estructura del ensayo, los tipos de párrafos... Finalmente, se abordará las normas de citación y uso de bibliografía, la honestidad académica y el plagio, así como ofrecer algunas herramientas que permitan el acceso y uso de bases de datos en línea, relacionadas con las humanidades y la educación.

PRE-REQUISITOS

CO-REQUISITOS

Asignatura	Código	Asignatura	Código
No aplica		No aplica	

OBJETIVO(S) DE LA ASIGNATURA:

⁵ Posdoctorado en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Córdoba, Argentina. Doctorado en Literatura Latinoamericana, Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Letras, mención en Literatura Hispanoamericana en la Universidad Simón Bolívar de Quito, Ecuador. Pregrado en la Universidad de Cuenca en la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Ha participado en eventos académicos sobre lingüística y literatura en Perú, Colombia, Brasil, Cuba, Chile, Canadá, Argentina y Estados Unidos. Ha publicado los libros: *Ciudad tomada y ciudad ausente: los paradigmas del imaginario urbano en la narrativa latinoamericana* (2011); *Escribir en la universidad* (2011); *Itinerantes: escritos sobre literatura ecuatoriana y latinoamericana* (2008); *Ciudad, palimpsesto e ironía: las voces subterráneas en la narrativa de Dávila Vázquez*; co-autor de *La jerga juvenil en la ciudad de Cuenca* (1998). Sus artículos sobre lingüística, literatura y cultura ecuatoriana y latinoamericana han sido publicados en revistas nacionales y extranjeras. Ha sido Director del Departamento de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía (2010-2014) y Director de la Revista de Humanidades *Pucara* (2009-2015). Actualmente es docente de la Carrera de Lengua y Literatura Española, miembro del Grupo de investigación sobre escritura y del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) de la Universidad de Cuenca.

General:

— Producir textos académicos a través del desarrollo progresivo de competencias escriturales con el fin de establecer, como hábito, las normas internacionales vigentes recomendadas para la escritura de textos académicos y científicos.

Específicos:

- Realizar prácticas de escritura académica empleando criterios internacionales;
- Proponer y desarrollar un trabajo de investigación en el que se empleen los diferentes criterios y/o recomendaciones sobre escritura académica;
- Leer textos académicos producidos en la universidad y exponer criterios sobre estructura y contenido.
- Realizar la lectura de textos de diferente procedencia, subrayando las diferencias entre los diferentes discursos y su ámbito de uso;

RELACIÓN DE LA ASIGNATURA CON EL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA:

Perfil de egreso:	Resultados o logros de aprendizaje de la asignatura:
<ul style="list-style-type: none">- Investiga y analiza las esferas teóricas y metodológicas de la lengua española, la lingüística y de la literatura en las dimensiones: comunicativa, discursiva y textual.- Transfiere los conocimientos de las teorías literarias, lingüísticas y multimodales a las esferas del trabajo docente.- Identifica, diagnostica, analiza y resuelve problemas teóricos y metodológicos para las áreas de la lingüística.- Investiga y participa en las distintas posibilidades de actualización teórica y metodológica en relación con	<ul style="list-style-type: none">- Concibe, realiza y produce textos académicos.- Utiliza la escritura como herramienta epistémica para conocer un objeto o fenómeno de estudio.- Tiene la capacidad de investigar en los campos de la escritura.- Escribe textos académicos bajo los criterios de citación actuales.- Concibe a la escritura académica como una práctica que requiere constancia desde la concepción, la realización y la corrección de los textos.

su campo de acción profesional.	
---------------------------------	--

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA	INDICADORES	SITUACIONES DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y analiza las partes constitutivas de un texto académico. - Diferencia entre los distintos tipos de texto académico a partir de las condiciones que establece su producción. - Diseña y produce textos académicos con adecuación lingüística. - Prefiere las normas internacionales en la elaboración de sus textos universitarios. - Reconoce cuándo un texto guarda o no el formato científico vigente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer e identificar las partes de un texto académico. - Emplear los diferentes géneros académicos empleados en la universidad. - Escribir un informe de trabajo de investigación empleado el género académico y código de citación pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación bibliográfica especializada. - Exposición de trabajos en torno a temas y materiales entregados previamente. - Lectura y comentario de textos ensayísticos en torno a la escritura académica. - Escritura de textos académicos. - Trabajos de investigación. - Pruebas y/ o lecciones escritas. - Pruebas y/o lecciones orales. - Aportes y asistencia a clases.

NÚMERO DE SESIONES, CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

N.º de sesiones	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
5	Unidad 1: Alfabetización y escritura académica.	- Comentarios de lecturas preparadas:

	<p>1.6. Introducción a la escritura académica, objetivos comunes, compromisos y preparación del trabajo final (ensayo).</p> <p>1.7. Lectura y comentario de textos sobre escritura académica.</p> <p>1.8. Determinar las características del texto académico y científico.</p> <p>1.9. Estrategias para el abordaje de los textos. Etapas de la lectura: exploratoria, con subrayado, con esquema o diagrama.</p> <p>1.10. Los textos académicos y científicos en la red: Visita y revisión de las bases digitales de la Universidad, catálogos internacionales.</p> <p>1.11. Práctica: Búsqueda de información sobre el tema de trabajo seleccionado.</p>	<p>Lectura 1: “Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios”, de Elizabeth Narváez-Cardona, Sonia Cadena-Castillo y Beatriz Elena Calle, (versión digital).</p> <p>Lectura 2: “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos”, de Reina Caldera y Alexis Bermúdez, (versión digital).</p> <p>Lectura 3: “Estrategias de comprensión lectora: subrayar, tomar apuntes y notas y hacer cuadros sinópticos”, de María Teresa Serafini, (versión digital).</p> <p>Lectura 4: “Por qué no escriben textos los estudiantes?” (Parte I), de Guillermo Domínguez, (versión digital).</p>
6	<p>Unidad 2. Estructura de los trabajos académicos</p> <p>2.1. La introducción, el desarrollo y la conclusión.</p> <p>2.2. El párrafo: base de la escritura académicas: caracteres, funciones, clases y ejemplos.</p> <p>2.3. El enunciado: tipos y características.</p> <p>2.4. La coherencia y la cohesión como requisitos del párrafo.</p> <p>2.5. Los conectores: Tipos de conectores y su importancia en el tejido textual.</p> <p>2.6. Los signos de puntuación y las marcas gráficas.</p> <p>2.7. Práctica: Elaboración de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura de clases de párrafos. - Ejercicios ortográficos. - Corrección de textos.
7	<p>Unidad 3: Los géneros académicos en la universidad</p> <p>3.1. El resumen. Lectura de “Consejos útiles para escribir un buen resumen para la ERS”, de la <i>European Respiratory Society</i> (versión digital).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de textos académicos. - Escritura de párrafos de diversa clase.

	<p>3.2. Lectura de varios ejemplos de resúmenes tomados de revistas académicas (Búsqueda por parte del estudiante).</p> <p>3.3. La reseña. Lectura de “La reseña académica”, de Federico Navarro y Ana Luz Abramovich (versión digital).</p> <p>3.4. Lectura de varios ejemplos de reseñas tomadas de revistas académicas.</p> <p>3.5. Práctica: Elaborar una reseña sobre uno de los textos leídos hasta el momento.</p>	<p>- Pruebas de conocimiento sobre la temática tratada.</p> <p>- Elaboración de una reseña.</p>
6	<p>Unidad 4: El ensayo</p> <p>4.1. Lectura de “El ensayo académico” de Carolina Zunino y Matías Muraca (versión digital).</p> <p>4.2. El ensayo: naturaleza, clases, estructura.</p> <p>4.3. Proceso para la construcción de un ensayo: pre-escritura, escritura y pos-escritura.</p> <p>4.4. La exposición y la argumentación:</p> <p>4.4.1. Delimitación del asunto.</p> <p>4.4.2. Escritura de textos expositivos: problematización de un diseño de investigación; el reporte de lectura.</p> <p>4.4.3. Bases de datos / Referenciación / ¿Manejo de organizadores gráficos? (mapas conceptuales como herramienta de síntesis para textos expositivos).</p> <p>4.4.4. Elaboración de registro de lectura (citación y referenciación de fuentes disciplinares).</p>	<p>- Lectura de textos académicos.</p> <p>- Escritura de párrafos expositivos.</p> <p>- Escritura de párrafos argumentativos.</p> <p>- Elaboración de ejercicios de textos expositivos.</p>
8	<p>Unidad 5: La argumentación</p> <p>5.1. Lectura “El uso “responsable” del ensayo en una cátedra universitaria: reflexiones de una profesora de lenguaje”, Elizabeth Narváez Cardona</p> <p>5.2. La argumentación como práctica social.- Dimensión enunciativa de la argumentación.</p> <p>5.3. Análisis del texto argumentativo (Tema-Tesis-Argumentos-Propósito del autor-Audiencia).</p> <p>5.4. Hechos y opiniones / Intertextualidad /La reseña / Tipos de argumento.</p> <p>5.5. Indagación y recopilación de fuentes. Normas APA / MLA / Chicago / Formulación del problema y la hipótesis.</p> <p>5.6. Práctica.</p>	<p>- Escritura de párrafos argumentativos.</p> <p>- Ejercicios de escritura y búsqueda de ejemplos modelo de párrafos argumentativos.</p> <p>- Escritura del trabajo final.</p>

CRITERIOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LA ASIGNATURA:

Actividades	Valoración
Lecciones, consultas bibliográficas, controles de lectura, exposiciones...	10
Presentación de avances del proyecto de investigación	20
Ejercicios de escritura	20
El examen interciclo	20
El examen final	30
TOTAL	100

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE:

- Textos básicos (Diccionarios, Manuales de Escritura Académica,
- Artículos de revistas especializadas.
- Equipos audiovisual e informático: pizarra, computador, proyector, láminas, entre otras.
- Exposiciones de los estudiantes.
- Exposiciones de investigadores.
- Elaboración de ejercicios de aplicación.

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

Textos principales de consulta	
Registrar de acuerdo a la norma APA	Código
Cisneros Estupiñán, Mireya y Muñoz Dagua, Clarena (2014). <i>Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad escrita</i> . Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.	378.17 113415

Montolío, Estrella (2014). <i>Manual de escritura académica y profesional: estrategias discursivas</i> . Barcelona: Ariel.	415 113401
Montolío, Estrella (2014). <i>Manual de escritura académica y profesional: estrategias gramaticales</i> . Barcelona: Ariel.	415 113400
Polo Figueroa, Nicolás (2013). <i>Manual de sintaxis discursiva y dudas gramaticales</i> . Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.	415 113397
Silvia, Paúl J. (2009). <i>Cómo escribir mejores textos académicos. Guía práctica</i> . México D.F.: Manual Moderno.	415 113398
Rey, Alicia; Santamaría, Flor Alba y Castañeda, Alba Luz (2000). <i>La argumentación en el discurso del maestro</i> . Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.	415 113395
Parodi Sweis, Giovanni (2014). <i>Comprensión de textos escritos: la teoría de la comunicación</i> . Buenos Aires: Eudeba.	401.41 113394
Parodi Sweis, Giovanni (2005). <i>Discurso especializado e instituciones formadoras</i> . Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso	418 113393
Fernández Pérez, Milagros (2011). <i>Lingüística de corpus y adquisición de la lengua</i> . Madrid: Arco Libros.	401.93 112932
Gómez Torrego, Leonardo (2011). <i>Hablar y escribir correctamente gramática normativa del español actual I: acentuación, puntuación, ortografía, pronunciación, léxico, estilo</i> . Madrid: Arco Libros.	465 112930
Alvarez, Miriam (2010). <i>Tipos de escrito II: exposición y argumentación</i> . Cuadernos de Lengua Española N.º 15. Madrid: Arco Libros.	415 112921

Escribano Hernández, Asunción (2009). <i>Las voces del texto como recurso persuasivo</i> . Madrid: Arco Libros.	465 112916
Martín Zorraquino, María Antonia y Montolío Durán, Estrella (2008). <i>Los marcadores del discurso: teoría y análisis</i> . Madrid: Arco Libros.	465 112913
Loureda Lamas, Oscar (2009). <i>Introducción a la tipología textual</i> . Cuaderno de Lengua Española N.º 78. Madrid: Arco Libros.	415 112911
Cassany, Daniel (2011). <i>Construir la escritura</i> . Barcelona: Paidós.	419 112212
Villavicencio, Manuel (2011). <i>Escribir en la universidad. Guía para docentes y estudiantes de pregrado y posgrado</i> . Cuenca: Servigraf.	415 si9635

Documentos de internet: registrar de acuerdo a la norma APA.	
Caldera, Reina y Bermúdez, Alexis (2007). “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos”. <i>Educere</i> . Mérida, 2007, pp. 247-255. Disponible en: < http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603710.pdf > .Visita: lunes 03 de octubre de 2011.	
Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. <i>Educere</i> [Universidad de Mérida, Venezuela] N.º 20. (2003): 409-420. Disponible en http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf . Visita: 21/12/2014.	
Carlino, Paula (2008). “Revisión entre pares en la formación de posgrado”. <i>Lectura y vida</i> 2008: 20-31. Disponible en: < http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf > Visita: lunes 01 de julio de 2014.	
Gómez, Alejandro (2007). “La ortografía del español y los géneros electrónicos” (2007). <i>Comunicar</i> [Huelva, España] N.º 29. (2007): 157-164. Disponible en http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-25 . Visita: 29/04/2014.	

Hernández, Gregorio (2009). “Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban las tesis?”. *Tiempo de educar* [Universidad Autónoma del Estado de México] N.º 19. (2009): 11-40. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/311/31113164002.pdf> Visita: lunes 01 de noviembre de 2014.

Narváez-Cardona, Elizabeth; Cadena-Castillo, Sonia y Calle Beatriz, Elena (2009). “Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios”. *Magis*, Bogotá, 2009, pp. 371-382. Disponible en: <<http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-dos/PDFS-2/10-NARVAEZ.pdf>> Visita: lunes 03 de octubre de 2011.

Pulido, Elisabeth (2008). “Construir textos argumentativos bajo la perspectiva de Weston”. *Laurus* [Universidad de Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela] N.º 27. (2008): 183-197. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/761/76111892010.pdf> Visita: 21/05/2015.

Tovar, Rosa (2009). “La formación como lector y escritor: un reto para el docente”. *Educere* [Universidad de Carabobo, Venezuela] N.º 44. (2009): 109-116. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art13.pdf> . Visita: 21/12/2014.

Villalobos, José (2006). “La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural”. *Educere* [Universidad de los Andes, Venezuela] N.º 36. (2006): 61-71. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603612.pdf> . Visita: 13/07/2015.

Firma del Profesor

Firma del Director de la Carrera

Lunes, 07 de septiembre de 2015.

SÍLABO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PERIODO ACADEMICO: MARZO2017-AGOSTO2017

NOMBRE DE LA ASIGNATURA

CÓDIGO:

9558

OPTATIVA II CREDITOS PC ESCRITURA ACADÉMICA

CARRERA:	PSICOLOGIA CLINICA
CICLO O SEMESTRE:	DÉCIMO NIVEL
EJE DE FORMACIÓN:	OPTATIVAS
MODALIDAD:	PRESENCIAL
GRUPO:	1
CRÉDITOS:	2

CARGA HORARIA:

COMPONENTES DEL APRENDIZAJE	Horas / Semana	Hora / Periodo académico
CRÉDITOS	2	32
TOTAL HORAS:	2	32

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Docente coordinador: ASTUDILLO SARMIENTO JUAN CARLOS

0104082342 - ASTUDILLO SARMIENTO JUAN CARLOS Grupo: 1

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

Entendemos la Escritura Académica, dentro de la Universidad, como aquellos procedimientos que nos permiten desarrollar el pensamiento y la capacidad de articular las ideas de manera lógica, coherente, ordenada y asequible, a través de la lectura y la escritura. De esta manera, abordamos la enseñanza de la asignatura como un proceso mediante el cual el alumno será capaz de leer, comprender, discutir y, a partir del conocimiento adquirido, proponer sus propias ideas, escritas, siguiendo las normas (APA) que permiten la correcta articulación de sus planteamientos en la comunidad discursiva universitaria y en la Academia.

PRE-REQUISITOS	CO-REQUISITOS
----------------	---------------

OBJETIVO(S) DE LA ASIGNATURA:

- Entender la lógica y manejar el sistema APA.
- Identificar y trabajar con los diversos géneros académicos que propone el discurso en la academia.
- Comprender la importancia que tienen la lectura y la escritura en cuanto generadores de pensamiento, más allá de simples transmisores del mismo.

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE, INDICADORES Y SITUACIONES DE EVALUACIÓN:

Resultados o logros de Aprendizaje	Indicadores	Situaciones de evaluación
------------------------------------	-------------	---------------------------

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

Capítulos (Horas/Subcapítulos)		Estrategias de aprendizaje
El párrafo - resúmenes.		
2.0 horas	1. Análisis semántico del párrafo .	• Lectura comprensiva, escogimiento de información relevante, trabajo grupal.
1.0 horas	2. Esquema Numérico de Contenidos.	
	3. Escritura de resúmenes académicos.	
1.0 horas		
Textualidad.		

1.0 horas	1. Coherencia.	• Escritura: descripción – narración.
1.0 horas	2. Cohesión.	
Estrategias de escritura.		
2.0 horas	1. Secuencias Didácticas de Escritura	• Trabajo en pares académicos. Lectura y escritura.
2.0 horas	2. Grupos de Escritura	
APA		
2.0 horas	1. Lógica.	• Lectura y corrección de textos mal citados. Escritura de textos con citas bien
6.0 horas	2. Ejercicios de Citación APA.	
2.0 horas	3. Ejercicios de Referencias, APA.	
Informe final.		
1.0 horas	1. Tipos de Informes-Paper, APA.	• Exposiciones sobre diferentes tipos de Informes.
2.0 horas	2. Estructura de Informes-Paper, APA.	
8.0 horas	3. Escritura de Informe-Paper, APA.	
Total de horas planificadas en los contenidos: 31.0 horas		

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE:

<ul style="list-style-type: none"> • Textos actualizados • Direcciones de internet
--

CRITERIOS GENERALES DE ACREDITACIÓN:

Criterio	Puntaje/100
EXPOSICIONES	10
TAREAS EN CLASES	30

PRUEBAS	10
EXAMENES	50
Total:	100

DETALLE DE CRITERIOS DE ACREDITACIÓN:

Criterio general	Criterio específico	Puntaje/100	Aporte
------------------	---------------------	-------------	--------

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

• Carlino, P., Escribir, leer y aprender en la universidad, 2013, Fondo de Cultura Económica.
• Montolío, E., Manual de escritura académica y profesional (Vol 1 y 2), 2014, Ariel.
• Pipkin, M., Reynoso, M., Prácticas de lectura y escritura académicas, 2010, Comunicarte.
• Cubo de Severino, L., Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico. 2014, Comunicarte.
• Klein, I., El taller del escritor universitario, 2007, Prometeo.

Profesor responsable:

ASTUDILLO SARMIENTO JUAN CARLOS

C.I: 0104082342

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PERIODO ACADEMICO: SEPTIEMBRE 2017-FEBRERO 2018

NOMBRE DE LA ASIGNATURA

CÓDIGO:

9558

OPTATIVA II CREDITOS PC ESCRITURA ACADÉMICA

CARRERA:	PSICOLOGIA CLINICA
CICLO O SEMESTRE:	DÉCIMO NIVEL
EJE DE FORMACIÓN:	OPTATIVAS
MODALIDAD:	PRESENCIAL
GRUPO:	1
CRÉDITOS:	2

CARGA HORARIA:

COMPONENTES DEL APRENDIZAJE	Horas / Semana	Hora / Periodo académico
CRÉDITOS	2	32
TOTAL HORAS:	2	32

PROFESOR(ES) RESPONSABLE(S):

Docente coordinador: RODRIGUEZ RODRIGUEZ TANNIA EDITH

0301449559 - RODRIGUEZ RODRIGUEZ TANNIA EDITH Grupo: 1

0102147378 - CORREA ASTUDILLO MARIA AUGUSTA Grupo: 2

DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA:

La asignatura Optativa II se imparte en el décimo ciclo de Psicología clínica, social y educativa paralela al Trabajo de Titulación II, constituyendo una fortaleza para correcta, lógica, coherente, ordenada y asequible redacción del informe escrito de titulación. Contempla aspectos elementales relacionados con la Escritura Académica como procedimientos que permiten desarrollar el pensamiento y la capacidad de articular las ideas a través de la lectura y la escritura.

De esta manera se aborda la enseñanza de la asignatura como un proceso mediante el cual el estudiante será capaz de leer, comprender, discutir y, a partir del conocimiento adquirido, proponer sus propias ideas escritas, siguiendo las normas APA que permiten la correcta articulación de sus planteamientos.

La parte práctica de esta asignatura se realizará tomando como insumo el proyecto de investigación que aporta cada estudiante de la materia Trabajo Final de Titulación I y la evaluación final se realizará conjuntamente con la materia Trabajo de Titulación II, tomando los avances del informe escrito según cada reporte de investigación.

PRE-REQUISITOS	CO-REQUISITOS
----------------	---------------

OBJETIVO(S) DE LA ASIGNATURA:

- Redactar el reporte final de investigación acorde a los parámetros de la escritura académica en consonancia con la normativa APA.
- Caracterizar la estructura y estilo adecuado de la escritura científica.
- Discernir qué información o resultados se reflejan en cada apartado del informe científico.
- Determinar la forma adecuada para presentar los resultados y la información obtenida.
- Dominar las diferentes oportunidades tanto digitales como impresas de las diferentes áreas del conocimiento científico donde se puede socializar la producción

RESULTADOS O LOGROS DE APRENDIZAJE, INDICADORES Y SITUACIONES DE EVALUACIÓN:

Resultados o logros de Aprendizaje	Indicadores	Situaciones de evaluación
------------------------------------	-------------	---------------------------

Redacta el reporte final de la investigación teniendo en cuenta la versión más actual de APA y los contenidos idóneos que deben incluirse en cada apartado de acuerdo a la estructura y estilo de la escritura académica.	<p>Menciona aspectos éticos en consideración a las modalidades de socialización de la producción científica</p> <p>Identifica citas, tipos de citas, parafraseos y referencias en artículos científicos</p> <p>Diferencia los tipos de resúmenes en estructurados y no estructurados</p>	
Redacta el reporte final de la investigación teniendo en cuenta la versión más actual de APA y los contenidos idóneos que deben incluirse en cada apartado de acuerdo a la estructura y estilo de la escritura académica.	<p>Fundamenta los elementos estructurales de la primera parte de la redacción del reporte de investigación</p> <p>Determina los contenidos que se deben presentar en cada una de las partes de la escritura de un reporte a partir de la información producida en su protocolo de investigación.</p> <p>Elabora una presentación digital acorde a las novedades de los recursos tecnológicos con la exhibición de tablas y gráficos que muestren resultados de su investigación según la normativa APA</p> <p>Presenta la redacción del reporte final del trabajo de titulación de su investigación</p>	

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

Capítulos (Horas/Subcapítulos)	Estrategias de aprendizaje
Introducción a la Escritura Científica.	
- 1. Escritura y publicación de trabajos científicos.	
- 2. Ética de la publicación científica.	
Preparación del texto	

<ul style="list-style-type: none"> - 1. Para quién escribo - 2. Cómo preparar el título - 3. Cómo enumerar los autores - 4. Cómo preparar el resumen y tipos (estructurado y no estructurado) 	
El estilo científico.	
<ul style="list-style-type: none"> - 1. Uso y abuso del lenguaje (Palabras parásitas, frases, quequeos). - 2. Conectores (Palabras, frases y enlaces oracionales) y cuestiones - 3. Buscadores profesionales en bases de datos online 	
La escritura de un reporte de investigación	
<ul style="list-style-type: none"> - 1. Criterios para una escritura efectiva: - 2. La introducción: taller de su revisión - 3. La sección de métodos: taller de revisión - 4. La sección de resultados: taller de revisión - 5. -La sección de interpretación y discusión: taller de revisión. - 6. La sección de conclusiones y recomendaciones: taller de revisión - 7. Las referencias bibliográficas - 8. Diferentes sistemas o estilos de asentamiento (profundizar APA) - 9. Taller de revisión de referencias Bibliográfica 	
Preparación de tablas y figuras	

1. Tablas y figuras	
2. Ilustraciones y fotografías	
Comunicación del producto científico	
1. Presentaciones orales y posters	
Editar el reporte del trabajo de titulación	
1. Editar el reporte del trabajo de titulación -	
Total de horas planificadas en los contenidos: null horas	

RECURSOS O MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE:

- Retroproyector
- Plataforma virtual
- Protocolo de trabajo final de titulación I
- Textos actualizados
- Medios Audiovisuales
- Artículos científicos
- Clases magistrales
- Pizarra

CRITERIOS GENERALES DE ACREDITACIÓN:

Criterio	Puntaje/100
EXPOSICIONES	15

EXAMENES	50
TALLERES	20
REVISION DE LITERATURA	15
Total:	100

DETALLE DE CRITERIOS DE ACREDITACIÓN:

Criterio general	Criterio específico	Puntaje/100	Aporte
------------------	---------------------	-------------	--------

TEXTOS Y OTRAS REFERENCIAS REQUERIDAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

• Carlino, Paula. (2013). Escribir, leer y aprender en la universidad.	Fondo de Cultura Económica.
• Montolío, Estrella. (2014).	Manual de escritura académica y profesional (Vol 1 y 2) Ariel.
• Pipkin, Mabel y Reynoso, Marcela. (2010) Prácticas de lectura y escritura académicas. Comunicarte.	
• Cubo de Severino, Liliana, (2014). Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico. Editorial Comunicarte.	
• Day RA, y Gastel, B. (2008). Cómo escribir y publicar trabajos científicos.	Washington D.C. Organización Panamericana de la Salud.
• Klein, Irene. (2007). El taller del escritor universitario. Prometeo.	

Profesor responsable:

RODRIGUEZ RODRIGUEZ TANNIA EDITH

C.I: 0301449559

ANEXO 5

Actas de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales

SEPTIEMBRE 2011-ENERO 2012

ACTA DE LA JUNTA ACADÉMICA DE LENGUA, LITERATURA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES

NÚMERO DE ACTA 1

FECHA: LUNES 12 DE SEPTIEMBRE DE 2011

HORA: 17 A 19:00

ASISTEN:

PROFESORES: Felipe Aguilar, María Eugenia Moscoso, Jackie Verdugo, Rosa Ávila, Manuel Villavicencio, Iván Petroff, Galo Torres, Eugenia Washima, Jorge Arízaga, Guillermo Cordero, Cecilia Heredia, Gloria Riera, Tannia Rodríguez, Nancy Mora y Juan Fernando Auquilla.

ESTUDIANTES: Juan Fernando Bermeo, Cecilia Sarmiento y María Elisa Carrasco.

ORDEN DEL DÍA:

- 1.- Homenaje a Alejandro Mendoza
- 2.- Sílabos
- 3.- Asistentes de cátedra
- 4.- Curso de graduación
- 5.- Expresión oral y escrita: libro y examen de suficiencia
- 6.- Encuentro de literatura: presentación de libros, inscripciones, semana de Cine y Literatura y comisiones.

DESARROLLO:

La Junta se inicia con el saludo dirigido por la Directora de la Junta a todos los profesores en este comienzo de ciclo y con una bienvenida a los tres nuevos profesores que se incorporan a la Junta para este ciclo.

1.- En virtud de la renuncia presentada por el Dr. Alejandro Mendoza, profesor de la Escuela, la Directora propone efectuarle un justo homenaje. La Junta acoge la petición y sugiere efectuar el programa el día viernes 23, previa consulta con el profesor para asegurarse su disponibilidad. La Dra. Moscoso se encargará de gestionar ante la Decana el acuerdo respectivo así como otros detalles para la organización del acto. Se tendrá informados a los profesores de cómo avancen los preparativos.

2.- Se procede a la recepción de los sílabos.

3.- La Junta se pronuncia sobre la necesidad de contar con los asistentes de cátedra para la asignatura de Expresión oral y escrita. Luego de la consulta se conoce que 13 profesores de la materia requieren tal asistente. Se pide, además, que esta petición se tramite con la urgencia del caso.

4.- La Dra. Moscoso pide a la profesora Rosa Ávila presentar un informe sobre el Curso de Graduación. La profesora indica que ella ya ha entregado el informe a la Decana pero que en la próxima semana dará uno a la Junta.

5.- Sobre la asignatura de Expresión oral y escrita, la Directora de la Junta indica que los libros estarán a disposición de los profesores y estudiantes desde el día de mañana martes, en la copiadora Kinkos. Pide también al profesor Manuel Villavicencio explicar los lugares de la venta de su libro, complemento del texto, a lo que el profesor responde exponiendo los puntos de venta del libro. Sobre el examen de suficiencia, la Coordinadora de la asignatura informa que se estará tomando el día sábado 24 a partir de las 8:00.

6.- Sobre el Encuentro de literatura:

a.- Presentación de libros: el Dr. Manuel Villavicencio y el Dr. Galo Torres solicitan poder presentar sus libros antes de la semana del Encuentro, concretamente el jueves 29 de septiembre. Manuel Villavicencio considera que las Memorias del X Encuentro deberían también presentarse con anterioridad al Encuentro mismo. María Eugenia Moscoso señala que preferiría no dividir la presentación de los libros sino que haya una sola presentación el día 18 de enero, durante la semana del Encuentro, Tannia Rodríguez apoya esta moción pues considera que se debería aprovechar el espacio que supone el Encuentro para un lanzamiento de esta naturaleza, igualmente, Jackie Verdugo cree que la presentación bien podría darse en este marco para que la Facultad dialogue con lo que ofrece académicamente. Por otro lado, Felipe Aguilar acota que una ventaja de dividir la presentación es permitir que se escuche la voz de cada libro y que la presentación no se convierta en un acto interminable; de muchas formas, permitiría descongestionar el Encuentro. Y, pese a que se efectúe antes, la Presentación no saldría de la figura del Encuentro pues actuaría como un gran pregón. Galo Torres añade que los libros, presentados antes, podrían venderse durante el Encuentro y allí se podría generar el diálogo de los profesores de la Facultad con la Academia, además, el lanzamiento previo permitiría insertar los libros en otras ferias que se acercan. Eugenia Washima manifiesta que, por su experiencia, sabe que la presentación previa al Encuentro puede actuar como una estrategia de marketing para el evento. Se resuelve que sí se presentarán los libros el jueves 29 y que los presentadores serán: Oswaldo Encalada, de Manuel Villavicencio; Felipe Aguilar, las Memorias del X Encuentro y Pedro López el libro de Galo Torres.

b.- Se pone precios a las inscripciones para el Encuentro: 20 estudiantes y 30 para el público en general. Al inscrito se le entregará un libro producido por el Encuentro como una importante estrategia que permita la salida de las obras.

c.- Para el evento de Cine y Literatura, la Dra. Moscoso pide la colaboración a los profesores para que efectúen una presentación de los escritores previo al documental respectivo. Las presentaciones quedan distribuidas de esta manera:

Lunes 16: **Jorge Arízaga**= Ernesto Sábato, Edna Iturralde y Efraín Jara, tanto en la mañana como en la tarde.

Martes 27: **Tannia Rodríguez**= Jorge Dávila y ArirumaKowii, **Guillermo Cordero**= Julio Pazos y Abdón Ubidia.

Miércoles 28: **Gloria Riera** = Oswaldo Encalada y María Fernanda Espinoza, **Juan Fernando Auquilla** = Xavier Oquendo y Eliécer Cárdenas.

Jueves 29: **Carlos Pérez** = Catalina Sojos y Santiago Páez, **Nancy Mora** = Jorge Enrique Adoum y Jorge Velasco Mackenzie.

Viernes 30: **Cecilia Heredia** = Alicia Yáñez y Sara Vanegas, **Eugenia Washima** = Carlos Carrión y Lucrecia Maldonado.

d.- Se organizan las Comisiones para la semana del Encuentro. Quedan definidas de esta forma:

Recepción: Cecilia Heredia y Tannia Rodríguez

Coordinación con colegios de la ciudad: Gloria Riera y Juan Fernando Auquilla

Para el resto del evento, se decide nombrar dos coordinadores diarios:

Lunes: Jackie Verdugo y Rosa Ávila

Martes: Guillermo Cordero y Jorge Arízaga

Miércoles: Manuel Villavicencio y Felipe Aguilar

Jueves: Iván Petroff y Nancy Mora

Viernes: Eugenia Washima y Galo Torres

Sin otro particular, se da por terminada la sesión. Para constancia, firman:

María Eugenia Moscoso

Directora de la Junta

Gloria Riera Rodríguez

Secretaria

ACTA DE LA JUNTA DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES

NÚMERO DE ACTA 2

FECHA: Lunes 19 de septiembre de 2011,

HORA: 17:10 A 18:15

ASISTENTES: INICIAN TODOS LOS PROFESORES DEL ÁREA, SALVO GLORIA RIERA, Y LOS REPRESENTANTES ESTUDIANTILES

DESARROLLO: La directora de la Junta nombra como secretaria encargada a Cecilia Heredia R. por ausencia justificada de la titular

1. No hay lectura del acta anterior por hallarse ausente la secretaria
2. Las elecciones de los estudiantes representantes a la junta se postergan. La convocatoria se hará el lunes, las elecciones serán el martes.
3. Manuel Villavicencio indica que se convoque a concurso a los estudiantes para ayudantes de investigación. Hay un cupo para un estudiante de la especialidad, con una pequeña remuneración.
4. La Directora de la Junta indica que los sílabos han sido ordenados, revisados y entregados a la Decana.
5. Los profesores expresan su inquietud con respecto a la preparación de los estudiantes para el examen de suficiencia en Exp. Oral y escrita, ante lo cual la profesora Rosita Ávila manifiesta que toda la información está en la red.
6. Con respecto a la coordinación de las prácticas pedagógicas se expresaron algunas inquietudes.

El profesor Galo Torres reitera la importancia de las prácticas como un instrumento para fortalecer el vínculo con la comunidad. Manuel Villavicencio expresa su malestar pues muchos estudiantes son explotados en el trabajo de prácticas por ciertos profesores. Jacky Verdugo indica que se debe revisar el reglamento general de prácticas pedagógicas a fin de adaptarlo a la especialidad. La profesora Eugenia Washima pide se le destine practicantes para el Departamento de Cultura. Se expresa la necesidad de un mayor seguimiento a esta actividad, ante lo cual se propone hacer una petición a la Decana para que se destine un profesor con una carga de 3 horas semanales.

7. El profesor Felipe Aguilar indica que se está vendiendo las copias del texto anterior de Exp. Oral y escrita. Margarita Dávila también ha visitado las copiadoras por la misma razón, con el fin de controlar esta situación.
8. Se manifestó la preocupación de los cambios en el texto, ante esto Guillermo Cordero dio a conocer que éstos fueron acordados en dos talleres dirigidos por Gloria Riera y aprobados por los asistentes.
9. Ma. Rosa Crespo y Ma. Eugenia Moscoso recomiendan el libro de Manuel Villavicencio como apoyo al desarrollo del área de exp. Oral y escrita.
10. Con respecto al avance del Encuentro, la directora informa lo siguiente:
 - Se deben entregar todos los títulos de las ponencias pendientes pues la próxima semana se imprime el programa.

- El poeta Vladimir Herrera se ha excusado de su participación.
- El escritor Efraín Jara manifiesta su interés de participar con la lectura de sus poemas, ante lo cual los asistentes sugieren que debería incluirse en la clausura, junto con el video del mismo escritor, por lo que se pedirá que las intervenciones para ese acto sean breves, a fin de dejar el espacio necesario. Quedaría pendiente la realización del taller de rítmica propuesto por el Dr. Jara.
- En lo que concierne a la participación de Johny Jara con la lectura de cuentos, no es posible ya que en el Encuentro no existen espacios para este evento.
- El escritor Jaime Montesinos también ha hecho saber de su descontento por no haber sido tomado en cuenta. Galo Torres sugiere que se puede incluir su charla en espacios pos-encuentro.
- El escritor Xavier Vásquez ha indicado que no ha sido tomado en cuenta para el Encuentro; sin embargo, Ma. Rosa Crespo indica que se le ha tratado de localizar pero ha sido difícil y Ma. Eugenia Moscoso dice que en una conversación con él, junto con Jorge Dávila, no dio importancia a la invitación. Galo Torres quedó en conversar con él.
- Se indica que las memorias del Encuentro saldrán esta semana.
- Eugenia W. indica que *La Casa Paredes* ofrece un espacio para el recital; queda pendiente la petición de un canelazo.
- Manuel Villavicencio pone a disposición los servicios de la secretaria y el conserje del departamento para la semana del Encuentro.
- Eugenia W. da a conocer la intención de Huilo Ruales de impartir un taller de escritura creativa, ante lo cual se sugiere que este evento se realice la semana posterior al Encuentro, con un cupo de 20 estudiantes; valor de 40,00 la inscripción. Se propone que el Encuentro auspicie a 10 estudiantes y los otros 10 pagarán ese valor. Felipe Aguilar sugiere que se realicen dos talleres con dos grupos.

Se recuerdan las actividades de la próxima semana:

- De lunes a viernes: se proyectarán los videos de Cristhian Londoño.
- Miércoles: homenaje a Alejandro Mendoza (La Herradora, adhesión 15,00)
- Jueves: memorias de Galo Torres y Manuel Villavicencio.
- Se pide la colaboración de los estudiantes para la difusión de programas y afiches del evento.
- Para la asistencia a estas las actividades, la Directora indica que hay permiso la próxima semana: lunes, martes y viernes de 5:00pm a 7:00pm, miércoles y jueves de 5:00pm en adelante.

Sin otro tema tratado, se da por terminada la Junta. Para constancia firman:

María Eugenia Moscoso
Presidenta de la Junta

Cecilia Heredia Rodas
Secretaria encargada

Acta # 13

CICLO: SEPTIEMBRE 2011 – FEBRERO 2012

FECHA: LUNES 26 DE DICIEMBRE DE 2011

DURACIÓN: 17:00 a 18:00

ASISTENTES

Jackeline Verdugo, quien preside, Ma. Eugenia Moscoso, Ma. Rosa Crespo, Felipe Aguilar, Rosa Ávila, Iván Petroff, Galo Torres, Nancy Mora, Guillermo Cordero, Eugenia Washima, Tania Rodríguez, Jorge Arízaga

Representantes estudiantiles

ORDEN DEL DÍA

1. LECTURA DEL ACTA ANTERIOR
2. LECTURA DE OFICIOS
3. PROCESO DE ACREDITACIÓN
4. VARIOS

DESARROLLO

LECTURA DEL ACTA ANTERIOR

1. Al iniciar la sesión la Dra. M. Eugenia Moscoso comunica que por decisión de la señora decana con respecto a la designación de profesores para ocupar las vacantes del próximo ciclo, los profesores accidentales serán elegidos de acuerdo a su carpeta y evaluación académica.
2. A continuación, el Mst. Felipe Aguilar, luego de informar a la Junta sobre el pedido de la Sra. Decana en cuanto a la elección para director de la carrera, que se debe hacer por votación, convoca a sufragio secreto e indica que los profesores accidentales no pueden ejercer el voto.

Acto seguido se nombra para el conteo de votos a la profesora Nancy Mora quien luego de terminado el proceso de votación secreta, da a conocer que ha sido elegida por mayoría la Dra. Jacky Verdugo; acto seguido la Junta procede a aprobar tal designación con un voto de aplauso. A continuación la Dra. Verdugo pasa a presidir la Junta con un agradecimiento.

3. Por pedido del Director encargado, se da lectura a la comunicación de la Dra. Ma. Eugenia Moscoso en la que luego de reiterar el cese de sus funciones indica que adjunto a la misma se halla el informe de labores de su período. La Junta sugiere que se envíe una copia a todos los miembros.
4. A continuación se dan opiniones de varios miembros de la Junta con respecto a la necesidad de reajustar el programa de Expresión Oral y Escrita; sobre todo se recalca en la continuidad que debe mantener a lo largo de las carreras universitarias, y de un nuevo proceso para la admisión, ubicación y nivelación de los estudiantes que aspiran a primer ciclo.

Al respecto la profesora Eugenia Washima informa que se encuentra en desarrollo el programa virtual de Expresión O. Y E. la profesora ha sido convocada por el Ing. Marco Jácome para conformar el equipo de gestión de la propuesta, junto con Lourdes Illescas y Jorge Arízaga.

Ante la preocupación de conocer si este programa virtual se fundamenta en el actual texto que, como es de conocimiento, presenta algunos errores, al respecto Guillermo Cordero como responsable de su actualización junto con Gloria Riera, indica que aún no se haya terminado. Algunos miembros de la Junta manifiestan preocupación por una posible descoordinación entre las dos acciones indicadas

LECTURA DE OFICIOS

En la presente sesión no existen oficios que informar

PROCESO DE ACREDITACIÓN

1. La profesora Jackie Verdugo informa sobre el avance en el desarrollo de la creación del departamento de educación interdisciplinario. Además menciona que de parte del CEACES, se ha informado de ciertos cambios en algunos puntos del proceso de acreditación, como el perfil de salida, lo cual, a decir de la mencionada profesora, retrasa de alguna manera el trabajo realizado, debido a que se deberá reajustar ciertos aspectos que ya fueron desarrollados.

VARIOS

No se dan asuntos varios para tratar

Sin otro asunto se da por terminada la sesión. Para constancia firman.

Jackeline Verdugo
Presidenta

Cecilia Heredia
Secretaria

ACTA # 14

En Cuenca, 9 de enero del 2012 se reúne la Junta Académica de Lengua, Literatura y lenguaje audiovisuales para analizar el siguiente orden del día: 1. Lectura y aprobación del acta anterior. 2. Proceso de acreditación de la carrera. 3. Lectura de oficios y comunicaciones. 4. Asuntos varios. Asisten los siguientes señores profesores: Ma. Rosa Crespo, Ma. Eugenia Moscoso, Felipe Aguilar, Rosa Ávila, Iván Petroff, Galo Torres, Manuel Villavicencio, Nancy Mora, Guillermo Cordero, Eugenia Washima, Cecilia Heredia, Tania Rodríguez, Juan Fernando Auquilla, Jorge Arízaga, Jakeline Verdugo, quien la preside y los señores representantes estudiantiles.

La Directora inicia la sesión con un saludo de año nuevo y procede a tratar los puntos del orden del día. En relación con el primer punto, se aprueba el acta anterior. En relación con el segundo orden del día se dan a conocer los siguientes puntos: A. Con respecto al informe que deben dar los grupos de trabajo de las diferentes áreas, se solicita aplazar para la próxima semana la investigación de los programas de universidades extranjeras; el Mst. Aguilar pide el formato para este análisis, que ha sido elaborado por Jackeline Verdugo referente a Expresión oral y escrita, a fin de que todas las áreas sigan ese modelo de investigación. B. La Directora manifiesta que a fin de cumplir con puntualidad el plan de acreditación, las comisiones deberán trabajar una jornada de 4 horas desde el próximo lunes 16 de enero, el proceso iniciará con lo que tiene que ver con la selección de las universidades, cuyo modelo se aproxime al de la nuestra, a fin de obtener los parámetros requeridos para la elaboración de las mallas. Ma. Eugenia Moscoso indica que no hay necesidad de enfocar la misión y visión, sino analizar la malla académica, la cual debe construirse no por separado sino en conjunto todas las áreas de la especialidad. C. La directora manifiesta que de acuerdo a la normativa del plan de acreditación, deberá elaborarse un informe por cada una de las sesiones de trabajo, en el cual se indique la fecha, hora, asistentes, temas de trabajo.

En relación con el tercer punto del orden del día, se da lectura a los siguientes oficios: A. El señor Rector Ing. Fabián Carrasco pide la colaboración de los profesores para la aplicación de las pruebas orientadas al proceso de evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, provenientes de universidades con calificación E de acuerdo al mandato 14. B. La doctora Ma. Rosa Crespo pone en conocimiento de la Junta académica, los lineamientos de su proyecto titulado LAS VOCES PARRICIDAS EN EL AZUAY: LIRICA ENTRE SIGLOS, trabajo que puede servir como tema para la elaboración de una tesis colectiva. C. El Dr. Manuel Villavicencio solicita el apoyo económico para su participación en el III CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA HISPÁNICA, a realizarse en el Cuzco, con el trabajo: RISA EN EL SUEÑO DEL PONGO DE JOSE Ma, ARGUEDAS. La Junta apoya y aprueba la petición. D. La señora decana Ma. Augusta Vintimilla mediante oficio, invita a la conferencia del filósofo Gianni Vattimo titulada NUEVAS DEMOCRACIAS DE AMERICA LATINA EN LA GLOBALIZACIÓN, acto que se

realizará el día viernes 13 a las 16.00 H. en el auditorio de la Facultad de Ciencias Económicas. E. De parte de la agregada cultural de USA en Guayaquil se invita a los estudiantes universitarios a participar en el programa de intercambio promovido por la institución STUDY OF THE U.S. INSTITUTE. F. Un grupo de estudiantes de III ciclo de la carrera solicita a la Junta apoyo económico para la realización de un corto metraje, para lo cual se adjunta la respectiva información. La Junta aprueba esta petición y pide a Ma. Eugenia Moscoso el apoyo con fondos del Encuentro, ante lo cual aclara que se está procediendo a la conciliación de las cuentas y que el apoyo puede egresar del saldo de las cuentas. G. la Directora presenta un cuadro con las proyecciones estadísticas de los aspirantes a la carrera para el próximo ciclo, cuyo número es de 50, y sin una debida promoción. Se sugiere que los requisitos para la admisión deben ser los siguientes: 1. promedio de notas del primer ciclo 2. examen de admisión y 3. una entrevista. El límite de estudiantes por curso debe ser de 35. H. la Directora da a conocer el distributivo del próximo ciclo, el cual fue entregado ya a la señora decana y manifiesta que quedan dos cursos que podrán ocupar los profesores accidentales. I. la Directora da lectura a la copia del artículo 141 del reglamento interno, entregado por el Dr. Oswaldo Narváez, donde se encuentran los requisitos correspondientes a la designación de secretario de la Junta, elección que debe hacerse entre los profesores titulares y de manera democrática; además indica la Directora que el número de horas para tal función ascendió de una a seis horas, las cuales se contarán dentro de la carga horaria del profesor designado. Ante este hecho, la Directora propone que, por cuanto la secretaria actual es profesora accidental, debe procederse a una nueva elección. La junta se pronuncia a favor de la propuesta, y luego de deliberar entre varios candidatos se nombra al Licdo. Jorge Arízaga como el nuevo secretario, quien deberá dejar sendas horas en su distributivo y asumir funciones desde la próxima sesión. En cuanto a asuntos varios se dan los siguientes puntos: A. la Dra. Ma. Rosa Crespo indica que debe recuperarse la materia de expresión oral y escrita dentro de la cátedra de Agronomía para asignarlas a los profesores de la especialidad. La Directora indica que este particular lo va a tratar con la señora decana. Iván Petroff sugiere que se debería ya iniciarse con la nueva propuesta para el próximo Encuentro, para que éste sea un espacio no sólo de ponencias sino de investigaciones, en el cual bien podría incluirse el mencionado trabajo de la Dra. Crespo. A la respecto se indica que el Encuentro es una de las actividades que contribuye al vínculo con la colectividad. Por último Galo Torres indica que otra actividad podría ser El día del libro, y para ello propone efectuar un homenaje a Eliécer Cárdenas donde se desarrolle una maratón de lectura.

Sin otro asunto, se da por terminada la sesión. Para constancia firman.

Jakeline Verdugo: Directora
DIRECTORA

Cecilia Heredia: Secretaria
SECRETARIA

JUNTA ACADÉMICA DE LENGUA, LITERATURA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES

ACTA NO 20

ORDEN DEL DIA

1. Constatación del quorum
2. Lectura acta anterior
3. Revisión de expresion oral y escrita
4. Acreditación

DESARROLLO

CONSTATACION DEL QUORUM

En Cuenca, a los veinte y siete días del mes de febrero 2012 se reúne la Junta Académica de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales por convocatoria de la Dra. María Eugenia Moscoso, Coordinadora de la cátedra de Expresión Oral y Escrita, para tratar lo siguiente: a. Revisión adecuación de la materia de Expresión Oral y Escrita. B. Elaboración de ficha técnica c. Elaboración del sílabo. Asisten a la reunión los siguientes señores profesores: María Rosa Crespo, Felipe Aguilar, María Eugenia Moscoso, Galo Torres, Rosa Avila, Iván Petroff, Cecilia Heredia, Nancy Mora, Fernando Auquilla, Tania Rodríguez, Jorge Arízaga, Jackie Verdugo, quién la preside. Faltan: Manuel Villavicencio y Eugenia Washima.

LECTURA DE ACTA ANTERIOR

Se procede a leer el acta anterior y es aprobada sin ninguna modificación

REVISIÓN DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA

- a. En relación al literal b, se encarga a Rosa Avila y Nancy Mora para que formulen la ficha técnica de la materia, con los datos obtenidos de este trabajo conjunto, que lo entregarán el día 5 de marzo de 2005 en la sesión de junta académica correspondiente.
- b. En relación al literal c, "Elaboración del sílabo" se posterga su formulación hasta que la Comisión Técnica Curricular de la Universidad de Cuenca, define el formato definitivo que estos instrumentos de trabajo académico deban tener.

ACREDITACION

- a. En relación al último punto del orden del día, se entrega a los señores profesores asistentes un documento preliminar de trabajo para definir: a. descriptor del curso, b. objetivos generales y específicos, c. logros de aprendizaje, d. contribución de la materia a la malla curricular universitaria, e. Lo que el alumno debe saber luego de aprobada la materia.

Se trabaja cada uno de los puntos y se definen los alcances de cada sección para que luego sea redactado en un documento definitivo.

Sin otro punto a tratar, se levanta la sesión, cuando son los diez y ochos horas. Para constancia firman.

Dra. Jackie Verdugo C.
DIRECTORADELAESCUELA

Jorge Arízaga
SECRETARIO

Junta Académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales

ACTA No 11

En Cuenca, a los 19 días del mes de noviembre de 2012, se reúne la Junta Académica de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales para analizar el siguiente orden del día: 1. Lectura del acta anterior 2. Aprobación del Macrocurrículo de la Carrera 3. Análisis de los Logros de aprendizaje de la carrera en relación con las materias y sus respectivos aportes a la consecución de los mismos 4. Determinación de materias que pueden considerarse de aporte para los aprendizajes trasdisciplinarios. Asisten los siguientes profesores: María Eugenia Moscoso, Rosa Avila, Iván Petroff, Cecilia Heredia, Leopoldo Rodas, Jackie Verdugo, quien preside, y Jorge Arízaga.

En relación con el punto número 1 del orden del día se aprueba el acta anterior sin modificaciones.

Punto # 2 Se lee el Macrocurrículo de la Carrera que es el siguiente y se lo aprueba.

Plan de Carrera Ciencias de la Educación, en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales

1.-Misión

La carrera en Ciencias de la Educación, en Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales forma parte de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Es una unidad académica humanística que prepara docentes comprometidos con el mejoramiento de la calidad educativa, en el contexto de la interculturalidad y en armonía con la naturaleza. Su actividad docente se desarrollará en el 8º., 9º., y 10º. de Educación General Básica y 1º., 2º, y 3º. del Bachillerato General Unificado del Sistema Educativo Nacional para fortalecer los ejes temáticos de sus áreas de trabajo, con capacidad creativa y crítica. De esta manera, contribuye a la conformación de una sociedad justa, democrática y equitativa.

2.- Visión

Para el 2017, la carrera, liderará el proceso de formación de educadores e investigadores en las áreas de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales con sólida preparación científica, capacidad crítica, y prácticas educativas innovadoras e interactivas, centradas en los estudiantes. De este modo, responderá con compromiso ético a los requerimientos del Sistema Educativo Nacional, a los de la colectividad y a las propuestas del Plan de Desarrollo Regional y Nacional. Para ello, cuenta con personal docente de cuarto nivel y con la infraestructura necesaria para desplegar programas educativos presenciales y semipresenciales, a través de un currículo constituido por competencias interdisciplinarias.

3.- Perfil de ingreso

El aspirante que desee ingresar a la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales deberá ser capaz de:

1. Revelar aptitudes lingüísticas e inclinación a las letras.
2. Mostrar un nivel medio de comprensión lectora, producción escritural y expresión oral.
3. Utilizar las fuentes documentales para encontrar información y procesarla.
4. Demostrar sensibilidad ante los lenguajes artísticos y su valoración.
5. Manejar tecnologías de la información y herramientas Ntcs que posibiliten la lectura y elaboración de textos diversos.

4. Perfil de egreso

El egresado de la carrera cumplirá el siguiente perfil:

1. Investiga y analiza las esferas teóricas y metodológicas de la lengua española, la lingüística y la literatura en las dimensiones comunicativa, discursiva y textual.
2. Transfiere los conocimientos de las teorías lingüísticas y literarias, con el apoyo de herramientas multimodales, a las esferas del trabajo docente.
3. Diseña, planifica, ejecuta y evalúa el proceso académico-educativo de sus áreas de trabajo, para el efecto, se basa en criterios de pertinencia e interdisciplinariedad de los aprendizajes.
4. Aplica metodologías y didácticas activas e integrales de la lectura y escritura de textos diversos, con el fin de aprehender sus sentidos y valorarlos críticamente.
5. Desarrolla procesos de lectura y escritura de textos académicos y estéticos en situaciones comunicativas específicas para analizar, valorar, disfrutarlos.
6. Aprecia la creación estética e interrelaciona la lengua española, la literatura con los lenguajes de las distintas manifestaciones artísticas para establecer sus relaciones y valorarlos.
7. Emplea los nuevos soportes tecnológicos para la circulación del conocimiento: video, e-book, audio-book, video-book, redes sociales y otros formatos; con fines informativos, formativos y académicos.
8. Contextualiza e integra los procesos lingüísticos y literarios con los acontecimientos culturales e históricos del mundo de hoy.
9. Interactúa con sectores sociales a través de la ejecución de proyectos en el área de su competencia, de esta manera busca activar el compromiso y la responsabilidad social.
10. Revela una actitud ética, abierta y tolerante frente a los cambios educativos sociales, culturales, la inclusión, el respeto a las diferencias de género, la orientación sexual y

capacidades diferentes; y los expresa a través de diferentes formatos lingüísticos, estéticos.

11. Identifica, diagnostica, analiza y resuelve problemas de investigación teóricos y metodológicos de las áreas de la lingüística, literatura y la educación.
12. Participa en las distintas posibilidades de actualización teórica y metodológica en relación con su campo de acción profesional.

6.- Perfil Profesional

Un profesional con formación teórica, metodológica, pedagógica, tecnológica y ética que:

- a. Comprende y utiliza, los aspectos teóricos-prácticos de los contenidos del área de lengua, literatura y lenguajes audiovisuales así como sus metodologías, para generar análisis lingüísticos, semióticos, textuales y contextuales.
- b. Maneja conocimientos lingüísticos y literarios para la práctica pedagógica, a fin de generar aprendizajes significativos para estas áreas, en contextos situacionales determinados.
- c. Analiza los códigos constitutivos de los lenguajes artísticos en sus diversos soportes: cine, cómic, teatro y las nuevas artes, y los interrelaciona con la literatura para la comprensión y elaboración de discursos críticos, lectura de imágenes; en conexión con los elementos de la sociedad y la cultura: y la práctica docente.
- d. Asume actitudes profesionales, éticas y morales en el ejercicio de la docencia, para responder de manera idónea en distintas situaciones problemáticas en su campo laboral y frente a la perspectiva profesional.
- e. Selecciona con criterios pedagógicos y estéticos las nuevas tecnologías para el trabajo en el aula y las aplica creativamente en la enseñanza de la lengua española y la literatura.
- f. Conoce los códigos legales y profesionales para el desarrollo de la práctica docente en su campo ocupacional.
- g. Produce textos lingüísticos y literarios en formatos diversos para potenciar sus habilidades creativas y estéticas.
- h. Concibe y desarrolla proyectos de investigación formativa en el campo de la educación para las áreas de lengua y la literatura para fortalecer los procesos educativos de calidad en el país.
- i. Propone proyectos lingüísticos y literarios, orientados al conocimiento de los productos lingüísticos y literarios de la región y el país.
- j. Asume actitudes abiertas frente al aprendizaje continuo en las ramas de su formación académica para consolidar sus saberes y transmitirlos en sus tareas docente, social, cultura y personal.

Punto # 3 del Orden del día, análisis y aportes de las materia de la malla de la Carrera a la consecución de los Logros de aprendizaje.

Materias y logros de aprendizaje

Logros de la Carrera	Aporte de las Materias de la Malla
1. Investiga y analiza las esferas teóricas y metodológicas de la lengua española, la lingüística y la literatura en las dimensiones comunicativa, discursiva y textual.	Lectura de Textos Medievales. Lengua I Lengua II Lengua III Lenguas y Etimologías Griegas y Latinas Literaturas I II III Narrativa latinoamericana I II Literatura Española
2. Transfiere los conocimientos de las teorías lingüísticas y literarias, con el apoyo de herramientas multimodales, a las esferas del trabajo docente.	Lingüística I II Narrativa Ecuatoriana Estilística I Lengua I Lengua II Lengua III
3. Diseña, planifica, ejecuta y evalúa el proceso académico-educativo de sus áreas de trabajo, para el efecto, se basa en criterios de pertinencia e interdisciplinariedad de los aprendizajes.	Didáctica de la Lengua y la Literatura Módulo Educativo Lingüística I II
4. Aplica metodologías y didácticas activas e integrales de la lectura y escritura de textos diversos, con el fin de aprehender sus sentidos y valorarlos críticamente.	Didáctica de la Lengua y la Literatura Lingüística I II Expresión Oral y Escrita Escritura de Ensayos Académicos Módulo Educativo Narratología
5. Desarrolla procesos de lectura y escritura de textos académicos y estéticos en situaciones comunicativas específicas para analizar, valorar, disfrutarlos.	Didáctica de la Lengua y la Literatura Lingüística I II Expresión Oral y Escrita Escritura de Ensayos Académicos

6. Aprecia la creación estética e interrelaciona la lengua española y la literatura con los lenguajes de las distintas manifestaciones artísticas para establecer sus conexiones artísticas y valorarlos.	Literaturas I II III Narrativa latinoamericana I II Narrativa Ecuatoriana Literatura Española
7. Emplea los nuevos soportes tecnológicos para la circulación del conocimiento: video, e-book, audio-book, video-book, redes sociales y otros formatos; con fines informativos, formativos y académicos.	Informática Básica Tecnologías Multimedias Literatura I II Lingüística I II Didáctica de la Lengua y la Literatura Narratología Narratología cinematográfica
8. Contextualiza e integra los procesos lingüísticos y literarios con los acontecimientos culturales e históricos del mundo de hoy.	Grandes Hitos de la Historia Universal Literaturas I II III Narrativa latinoamericana I II Narrativa Ecuatoriana Narrativa Cinematográfica Literatura Española
9. Interactúa con sectores sociales a través de la ejecución de proyectos en el área de su competencia, de esta manera busca activar el compromiso y la responsabilidad social	Taller I. Formulación de la Propuesta de Investigación Literaturas I II III Narrativa latinoamericana I II Narrativa Ecuatoriana Literatura I II Lingüística I II Lengua I Lengua II Lengua III
10. Revela una actitud ética, abierta y tolerante frente a los cambios educativos sociales, culturales, la inclusión, el respeto a las diferencias de género, la orientación sexual y capacidades diferentes; y los expresa a través de diferentes formatos lingüísticos, estéticos.	Taller I. Formulación de la Propuesta de Investigación Taller I. Formulación de la Propuesta de Investigación Literaturas I II III Narrativa latinoamericana I II Narrativa Ecuatoriana Literatura I II Lingüística I II Lengua I Lengua II Lengua III

11. Identifica, diagnostica, analiza y resuelve problemas de investigación teóricos y metodológicos de las áreas de la lingüística, literatura y la educación.	Taller I. Formulación de la Propuesta de Investigación Lengua I II III Lingüística I II Narrativa Latinoamericana I II Narrativa Ecuatoriana I
12. Participa en las distintas posibilidades de actualización teórica y metodológica en relación con su campo de acción profesional.	Lengua I Lengua II Lengua III Lingüística I Lingüística II Narrativa Latinoamericana I II

Jvc/Junta Académica.

Aprobada en el Acta de la Junta Académica # 11 del 19 de noviembre de 2012

Punto # 4, Se determinan las materias que están en relación con los logros de aprendizajes que se consideran como transversales. El cuadro correspondiente queda de la siguiente manera:

Materias y resultados de aprendizaje transversales

Ética	Conocimientos de Códigos Profesionales	Comunicación Escrita	Comunicación Oral	Comunicación Digital	Aprendizaje Continuo	Conocimiento del entorno contemporáneo
Ética y Ciudadanía. Módulo Educativo. Lengua I, II, III Lingüística I,II, III Literatura	Didáctica de la Lengua y la Literatura. Módulo Educativo Comunicación Escrita.	Lengua I II III. Introducción al Texto. Escritura de Ensayos Académicos. Didáctica de la Lengua y Literatura. Estilística. Expresión Oral y Escrita.	Lengua I II III Introducción al Texto. Escritura de Ensayos Académicos. Didáctica de la Lengua y Literatura. Estilística. Expresión Oral y Escrita	Expresión Oral y Escrita. Narratología. Cinematográfica. Informática Básica I. Tecnología Educativa Multimedia.	Optativa I II. Libre elección I II.	América Latina Contemporánea. Grandes Hitos de la Historia Universal. Corrientes Culturales del siglo XX. Semiótica. Seminario Interdisciplinario

jvc/Junta Académica #: 11, 19 de Noviembre de 2012.

Jackie Verdugo
DIRECTORA

Jorge Arízaga
SECRETARIO

Acta # 1

En Cuenca, a los 11 días del mes de marzo del año en curso, se reúne la Junta Académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales para desarrollar el siguiente orden del día: a. Lectura y aprobación de los sílabos para el ciclo marzo-julio de 20013, b Varios. Asisten a la sesión de trabajo los siguientes señores profesores: Guillermo Cordero, Eugenia Washima, Jorge Arízaga, Iván Petroff, Edwin Pacheco, Fernando Auquilla, Cecilia Heredia y Jackie Verdugo, quien la preside. No asisten: Galo Torres, Manuel Villavicencio, Rosa Avila. Galo Torres y Manuel Villavicencio justifican su inasistencia por encontrarse en delegaciones académicas de la Facultad.

Se procede con la lectura de los sílabos correspondientes y se realizan las siguientes acotaciones:

- Expresión Oral y Escrita: Precisar los logros de aprendizaje de la Carrera, incluir un logro de aprendizaje para la lectura. El código de la materia es 3669/ no 3689. En las situaciones de evaluación colocar actividades para los ensayos expositivos.
- Teorías Literarias. Reducir el número de bloques de contenido y cuidar el nivel de profundidad con el que se dicta la materia. Es una asignatura de introducción a los estudios literarios y debe guardar esa proporción. Se sugiere reducir el número de temas.
- Pedagogía: Se recuerda que toda materia debe estar en relación con los logros de aprendizaje de la Carrera y los que propone esta materia no coinciden con la formación que imparte la Carrera. La bibliografía se centra en un solo texto.
- Lectura del cine latinoamericano y ecuatoriano. Debe replantearse.
- Literatura Moderna. Se sugiere se definan los contenidos desde la perspectiva de los logros de aprendizaje que se buscan alcanzar. El número de bloques generales deben ser máximo cinco y dentro de cada uno de ellos se pueden definir sesiones pero en un número equilibrado.
- Semiótica. Se pide que se concreten los temas, menos teoría y más actividades de lectura y apreciación literaria y estética. Los bloques podrían reducirse a cinco: el código semiótico, modelos de lectura semiótica, semiótica y literatura, semiótica y lingüística, lingüística y otros lenguajes artísticos.
- Apreciación Cinematográfica: (Doble mirada). Libre Elección II. Se pide se precise el nombre de la materia, por cuanto se ha difundido con una denominación equivocada. Se solicita al Señor Profesor que se ajusten los contenidos, el objetivo y las estrategias de trabajo de la asignatura. Finalmente, se le solicita se envíe el mismo para su revisión y aprobación correspondiente.

Como recomendaciones generales se pide a los Señores Profesores que se consideren los siguientes puntos:

- ✓ Se definan los contenidos de las asignaturas desde los logros de aprendizaje.
- ✓ Se clasifiquen los temas por bloques de contenido y al interior de ellos, las sesiones correspondientes para desarrollar cada tema.
- ✓ Se seleccionen con detenimientos los logros de la carrera que cada una de las materias desarrollará para posibilitar el cumplimiento del perfil de egreso.
- ✓ Incluir como obligatorias actividades como: solución de problemas, análisis de casos, proyectos integradores, encargos por tareas.
- ✓ Se debe cuidar en nivel de profundidad con el que desarrollan los contenidos de las materias.
- ✓ Se pide incluir en la bibliografía básica, libros que estén en la biblioteca de la universidad y en el caso de requerir un material específico deberán definirse cuatro o cinco libros claves que va a necesitar esa asignatura.
- ✓ Distinguir de la manera más precisa posible los textos básicos del material complementario que requerirá el curso.

Finalmente, se define como fecha máxima para la entrega de los sílabos de la carrera el día lunes 11 de marzo de 2013.

Sin otro asunto a desarrollar, termina la Junta académica, cuando son las diez y ocho horas con cuarenta y cinco minutos. Para constancia firma:

Jackie Verdugo C.
Directora de la Carrera.

Juan F. Auquilla
Secretario

Acta # 3

En Cuenca, a los 30 días del mes de marzo del 2015 a las 17:05 minutos se reúne la Junta Académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales para desarrollar el siguiente orden del día: 1. Constatación del quórum. 2. Lectura y aprobación de actas anteriores, 3. Informe de la directora sobre examen complejo, acreditación, rediseño de la Carrera e informe sobre el examen de suficiencia de la asignatura Expresión Oral y Escrita, 4. Varios.

1. Asisten a la sesión de trabajo los siguientes señores profesores: Ms. Jackie Verdugo, Ms. Eugenia Washima, quien preside, Ms. Jorge Arízaga, Ms. Iván Petroff, Ms. Edwin Pacheco, Ms. Fernando Auquilla, secretario, Ms. Cecilia Heredia, Ms. José Zhunio, Ms. Geovanni Narváez, Ms. Nancy Mora, Ms. Rosa Ávila, Ms. Juan Carlos Astudillo, Ms. Galo Torres y el estudiante Paúl Lucero.

2. Se leen las actas anteriores y se las aprueba con la precisión en el acta 1 sobre el examen complejo y se señala que es un derecho estudiantil que puede prorrogarse hasta un año. Y en el acta 2 la bibliografía para el examen complejo no es accesible a los estudiantes.

3. La Directora da la bienvenida al Máster Juan Carlos Astudillo quien se incorpora a la Carrera y notifica también que la Máster María del Carmen Mora trabajará en la Carrera. La Directora aborda el tema del examen complejo y señala que se cuentan con los reactivos entregados por el Dr. Manuel Villavicencio y que este miércoles 1 de abril se desarrollará una reunión de socialización con los cuatro estudiantes inscritos y los docentes Ms. Jackie Verdugo, Ms. Rosa Ávila y el Dr. Manuel Villavicencio para conocer los temarios y los mecanismos de este examen, indica también que este proceso es parte de la acreditación de la Carrera. Los reactivos están estructurados en 40% de preguntas relacionadas a las asignaturas de la Carrera, 20 % sobre el componente educativo, 20% el ensayo argumentativo y 20% la clase práctica. Para el examen estará designado un tribunal, se insiste en el carácter confidencial del examen. Sobre la acreditación la Directora manifiesta que por pedido del señor Decano se han delegado a dos docentes de la Carrera para la Comisión de acreditación: la Ms. Nancy Mora y el Ms. Juan Fernando Auquilla, designación que se realizó en función de la disponibilidad de tiempo para trabajar en la acreditación; la conformación de este equipo provocó cambios en distributivos y horarios, la asignatura Optativa 1 Ensayo Hispanoamericano del octavo ciclo la asume el Ms. Galo Torres, la asignatura Estilos Literarios del octavo ciclo de Periodismo la dictará el Ms. José Zhunio; el Ms. Juan Carlos Astudillo dictará Expresión Oral y Escrita en la Facultad de Veterinaria y realizará el seguimiento de las 60 horas de los estudiantes. En cuanto a la Comisión de rediseño de la Carrera estará dirigida por el Decano y por la Carrera integrarán dicha comisión las docentes Ms. Rosa Ávila y Dra. Gloria Riera. En torno a la asignatura Expresión Oral y Escrita según el informe presentado por la Ms. Nancy Mora se conoce que se inscribieron 68 estudiantes, 52 se presentaron al examen y ninguno aprobó, la Junta manifiesta que este tema merece un debate más profundo, pues se presenta una contradicción debido a que las Facultades precisan un trabajo como eje articulador de escritura académica, sin embargo se oferta un examen de suficiencia. El Máster Iván Petroff manifiesta que la asignatura es un eje transversal. La Ms. Jackie Verdugo comenta que la asignatura desaparecerá a futuro y que debe retomarse como otra asignatura dentro de toda la Universidad.

4. Varios La Directora realiza un análisis del informe de la Directora anterior y da a conocer que el 31 de marzo se hará el proceso de entrega-recepción. En cuanto al Informe sobre el Encuentro de Literatura se presenta el documento con las evidencias, descriptores y el impacto, así como

los documentos de respaldo del Ministerio, la Municipalidad y el Informe del Honorable Consejo Directivo; se invita a los docentes interesados en conocer dicho documento revisarlo en la Dirección de la Carrera. La Ms. Jackie Verdugo precisa que se ha trabajado sobre todos los aspectos relacionados al Encuentro pero sobre todo en el aspecto económico para evitar cualquier problema de auditoría, da a conocer que incluso se ha invertido dinero de forma personal La Directora propone enviar un oficio de agradecimiento a la Sra. Fernanda Suárez, el Ms. Iván Petroff sostiene que se debe hacer extensivos oficios de agradecimiento a la Ms. Jackie Verdugo y a la Ms. Eugenia Wazhima quienes estuvieron al frente del Encuentro, así como sugiere que una síntesis económica debe subirse a la página pertinente según la Ley de Transparencia y manejo de Fondos, la Junta apoya y aprueba la moción. Sobre los proyectos de la Carrera y en específico el de Promoción Lectora que lo coordina la Ms. Cecilia Heredia se informa que se está trabajando con la zonal 6 del Ministerio de Educación, y se efectuarán visitas a los colegios de la ciudad, así como la Marathón de la Lectura a llevarse a cabo el 23 de abril, se informa que el martes 7 se realizará la inauguración con una rueda de prensa y el 14 de abril se visitará el colegio Benigno Malo. El estudiante Paúl Lucero solicita que esta actividad se extienda diferentes espacios de la ciudad a través de los estudiantes quienes puedan acercarse a más instituciones educativas, sectores vulnerables y espacios de la ciudad para que se amplíe el campo de acción y los beneficiarios. Se recuerda que el proyecto de promoción lectora está ligado al componente de vinculación con la colectividad y que los estudiantes inscritos en las 60 horas pueden involucrarse en este proyecto. El estudiante Paúl Lucero informa que los alumnos del primer ciclo manifiestan su inconformidad con el aula la Junta solicita que se oficie al Decanato para que se cambie de aula. La Directora informa que se ha realizado el día de hoy lunes 30 de marzo y se efectuará mañana 31 de marzo a las 9:00 una reunión informativa sobre el plan Vanguardia, por la Junta asistirá la Ms. Cecilia Heredia. Finalmente se conoce el Informe no favorable de la comisión de lectura conformada por los docentes Ms. Nancy Mora y Ms. Galo Torres del proyecto de graduación de la estudiante Inés Wiracocha por aspectos de fondo y forma y bibliografía.

Sin más que tratar y cuando son las 18:12 minutos finaliza la Junta, para constancia firman:

Ms. Eugenia Wazhima

Directora

Ms. Juan F. Auquilla

Secretario

Acta

A los 06 días del mes de abril de 2015, y cuando son las 17:05 se reúne la Junta académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales para tratar el siguiente orden del día: 1. Constatación del quórum lectura del acta anterior, 2. Saludo de la Directora Ms. Eugenia Wazhima, 3. Informe de la señora Directora 4. Solicitudes estudiantiles 5. Varios.

1. Asisten los señores profesores Ms. Eugenia Wazhima, quien preside, Ms. Nancy Mora, Ms. Jorge Arízaga, Dr. Manuel Villavicencio, Dra. Gloria Riera, Ms. Juan F. Auquilla, secretario, Ms. Jackie Verdugo, Ms. José Zhunio, Ms. Edwin Pacheco, Ms. Galo Torres, Ms. Rosa Ávila, Ms. Cecilia Heredia, Ms. Geovanni Narváez, Ms. Iván Petroff, Ms. Juan Carlos Astudillo.
2. Se lee el acta anterior y se la aprueba. Salva el voto el Dr. Manuel Villavicencio
3. La Directora saluda y da la bienvenida, sobre el examen complejo se realizó la socialización de los componentes del examen con los estudiantes, se cuenta ya con los reactivos 20% de educación, 30% la clase práctica, 30% el ensayo escrito y 20 % reactivos de la Carrera, se enviará los oficios respectivos a los delegados para el examen complejo. Sobre el proyecto de promoción lectora el día de mañana a las 9:30 se dará la rueda de prensa en el Consejo Universitario, la inauguración será el 14 de abril en el colegio Benigno Malo, este año se replicará la actividad en varios colegios de la ciudad y de la zona rural, el día 23 de abril será el evento central con las 10 horas de lectura continua, este año se han sumado escuelas, colegios, La Casa de la Cultura núcleo del Azuay, La UPS los centros de Detención, la Junta debate sobre el autor a leerse, el Dr. Manuel Villavicencio propone al escritor Miguel Donoso como un homenaje a su trayectoria literaria, la Junta aprueba esta sugerencia, se designa al estudiante Paúl Lucero para que se haga cargo de la logística con los estudiantes en la Facultad. En otro orden el día de mañana a partir de las 9:00 se llevará a cabo la reunión de acreditación. Se conoce que el día viernes 3 de abril se efectuará la reunión de representantes de la red de universidades que cuentan con la carrera de Lengua y Literatura, a esta reunión asistirá una delegada de la Junta se sugiere que sea una docente que está en la comisión de rediseño, la Ms. Rosa Ávila o la Dra. Gloria Riera.
4. Se devuelve el diseño de la estudiante Diana Pesántez sin aprobación se pide trabajar los objetivos y los contenidos para que signifique un aporte investigativo, el Ms. Galo Torres solicita que los compañeros lectores sean quienes guíen a los estudiantes en los aspectos puntuales para la mejora de los diseños y que pasen la aprobación. Se conoce la solicitud del estudiante Cristian Samaniego sobre el cambio de tutor por la ausencia del Ms. Guillermo Cordero, se solicita el apoyo voluntario del Dr. Manuel Villavicencio para que guíe al estudiante Samaniego. Se conoce el proyecto de la estudiante María Auxiliadora Castillo Estrategias para el desarrollo de la creatividad para estudiantes, comisión de lectura profesores Juan Carlos Astudillo y Juan Fernando Auquilla. Se pide enviar los sílabos en un archivo digital y presentarlos de manera impresa a la Junta.
5. Varios se conoce que el martes 21 de abril se presentará la revista Arma Blanca a partir de las 17.00 en el Aula Magna. La comisión del examen complejo Dra. Gloria

Riera, Ms. Rosa Ávila, Ms. Edwin Pacheco y Dr. Manuel Villavicencio determinarán los temas para el ensayo y las clases demostrativas.

6. Sin más que tratar y cuando son las 17:57 finaliza la Junta para constancia firman:

Ms. Eugenia Wazhima

Directora

Ms. Juan Fernando Auquilla

Secretario

ACTA 13

A los 22 días del mes de junio de 2015, y cuando son las 17:05 se reúne la Junta académica de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales para tratar el siguiente orden del día: 1. Constatación del quórum, 2 Lectura del acta anterior 3. Informe de la señora directora, 4. Consejo Editorial de la Revista Arma Blanca 5. Seguimiento a sílabos, 6. Examen de suficiencia de Expresión Oral y Escrita, 7. Varios.

1. Asisten los señores profesores Ms. Eugenia Wazhima, quien preside, Ms. Nancy Mora, Ms. Jorge Arízaga, Dr. Manuel Villavicencio, Dra. Gloria Riera, Ms. Juan F. Auquilla, secretario, Ms. José Zhunio, Ms. Edwin Pacheco, Ms. Galo Torres, Ms. Rosa Ávila, Ms. Cecilia Heredia, Ms. Geovanni Narváez, Ms. Iván Petroff, Ms. Juan Carlos Astudillo.
2. El acta anterior es aprobada.
3. La Directora en su informe señala que la reunión de distributivo para el próximo ciclo será el día jueves, en esta reunión se conocerá un instructivo enviado desde el decanato para que lo conozcan los profesores titulares. Informa que el trabajo de las comisiones de Rediseño y acreditación de la Carrera se lleva a cabo, sin embargo se requiere del apoyo de los docentes, pide se envíe la bibliografía requerida en la sesión anterior, menciona que deberían mantenerse las comisiones que están trabajando, se recuerda que se debe presentar un informe de actividades para el fin de ciclo; sobre la solicitud de la tabla de equiparaciones de asignaturas para los estudiantes que retoman los estudios la Carrera ha presentado este requerimiento a tiempo.
4. Sobre el consejo editorial de la revista Arma Blanca se informa que está integrado por el Ms. Juan Carlos Astudillo Dra. Gloria Riera, Ms. Galo Torres, y los estudiantes Caroline Ewing y Roberto Brito. La Junta solicita conocer la propuesta para aportar en la revista.
5. El seguimiento del sílabo debe ser aplicado en las horas de clase según el número de estudiantes, este seguimiento es parte de la acreditación.
6. Sobre el examen de suficiencia de la materia Expresión Oral y Escrita, el Consejo Académico informó que no se puede prescindir del examen pues debería cambiarse el reglamento de créditos. La Dra. Gloria Riera sugiere que se presente un informe dirigido al señor Decano, para que lo haga conocer en el Consejo Universitario.
7. Varios la Directora manifiesta que la señora Subdecana informa sobre una actividad no académica en el octavo ciclo, se recuerda que los estudiantes no pueden hacer actividades sociales y los eventos o festivales organizados por los estudiantes deben ser conocidos por la Junta de la Carrera. El informe de la comisión de lectura del trabajo de graduación de los estudiantes Diego Tigre y Diana Bermeo no es aprobado. La Junta solicita que la comisión de lectura se reúna con los estudiantes para que se brinde un acompañamiento para que se

reestructure el esquema y pueda ser aprobado. La Directora comenta que es necesario contar con al menos dos docentes que realicen un trabajo de tutoría con una carga horaria asignada para que los esquemas desarrollados durante la Carrera de los estudiantes sean aprobados al momento de su presentación, indica que realizará la consulta respectiva al señor Decano. El Ms. Galo Torres solicita información para conocer cómo se procede cuando un estudiante incurre en la falta de plagio, la Junta manifiesta que en el Estatuto de la Universidad consta cómo proceder en estos casos. La Directora sugiere que se proceda desde un acercamiento con la estudiante involucrada en el tema.

Sin más que tratar y cuando son las 18:01 minuto finaliza la Junta, para constancia firman:

Ms. Eugenia Wazhima

Ms. Juan F. Auquilla

Directora

Secretario

Acta 15

JUNTA ACADÉMICA. MARTES 7 DE JULIO DE 2015

Asisten: Galo Torres, Eugenia Washima, Manuel Villavicencio, Iván Petroff, Jorge Arízaga, Cecilia Heredia, Nancy Mora, Juan Fernando Auquilla, Edwin Pacheco,

Tema único: análisis de los informes de avance de sílabo de las asignaturas de la Carrera.

Los informes presentados son los siguientes:

CARRERA DE LENGUA, LITERATURA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES			
INFORMES ENTREGADOS POR LOS DOCENTES			
PERÍODO MARZO-AGOSTO 2015			
OCTAVO CICLO			
Asignatura	Docente	Entregado	No entregado
Fonética y Fonología	Jorge Arízaga	✓	
Investigación estrat.did.	Edwin Pacheco	✓	
Lingüística II	Jackelin Verdugo	✓	
Literatura Univ. S. XX	Iván Petroff	✓	
Poesía latinoamericana	Jackelin Verdugo	✓	
Taller III	Manuel Villavicencio	✓	
Ensayo latinoamericano	Galo Torres	✓	
Libre elección	Cecilia Heredia	✓	
TERCER CICLO			
Asignatura	Docente	Entregado	No entregado
Currículo	Cecilia Heredia	✓	
Grandes hitos historia	Catalina León G.		✓
Lectura cine latinoam.y E.	Galo Torres	✓	
Literatura moderna	Gloria Riera	✓	
Lenguas y etim.griegas y L.	Jorge Arízaga	✓	
Lengua española II	Rosa Ávila		✓

PRIMER CICLO			
Asignatura	Docente	Entregado	No entregado
Teorías literarias	Iván Petroff	✓	
Pedagogía	Edwin Pacheco	✓	
Introducción al texto	Rosa Ávila		✓
Lectura textos clásicos	Eugenia Washima	✓	
Psicología Educativa	Cristina Fernández	✓	

Como se puede ver, las docentes Mag. Rosa Ávila y la Dra. Catalina León Galarza no han entregado los informes.

Se procede a analizar las asignaturas agrupadas por ciclo, con la intervención de cada uno de los docentes a cargo de las mismas. Se da lectura al informe sobre el cumplimiento de los sílabos, y luego, a petición de la Directora de la Junta, se solicita que se refieran a las fortalezas y dificultades de los diferentes grupos de estudiantes.

En resumen, se anota lo siguiente:

1. El cumplimiento de la totalidad de los contenidos de los sílabos se ha efectuado en un promedio de 95%.

En cuanto a las particularidades de los ciclos se anota:

Primer ciclo: el grupo manifiesta dificultades en el uso de la plataforma virtual y por lo tanto en el cumplimiento de tareas; así mismo se nota resistencia a las lecturas encomendadas. Por otro lado, también se evidencian problemas en la escritura, en vista de que no recibieron Expresión Oral y Escrita, asignatura que no es obligatoria en la Facultad de Filosofía. Se observa división en el curso, lo que dificulta la cohesión interna. También se anota que existe un grupo de estudiantes que incurren en faltas continuas a clases.

Tercer ciclo: es opinión general de los docentes que este grupo de estudiantes tienen un desempeño sobresaliente; son muy talentosos, responsables, buenos lectores y demuestran mucha creatividad en sus actividades. En este curso hay una estudiante, la señora Nancy Tello, que manifiesta serias deficiencias académicas en todas las asignaturas. Se recomienda que los profesores conversen con ella y le recomienden redoblar los esfuerzos para que pueda superarlas.

Octavo ciclo: persiste el problema de inasistencias a clases de varios de los estudiantes. Hay grupos muy diferenciados en cuanto a desempeño académico y formación, lo que ha ocasionado una gran dispersión e individualismo entre los estudiantes. En cuanto a los diseños de investigación que están trabajando

en Taller II, el Dr. Manuel Villavicencio manifiesta que se evidencia una mala formación disciplinar en los estudiantes; informa, además, que los estudiantes trabajaron técnicas de recolección de información a través de aplicación de encuestas y entrevistas para el proyecto de investigación que dirige en el CEAC.

Finalmente, se recomienda mantener una mayor exigencia por parte de los docentes, para asegurar una mejor formación de los estudiantes, aún más cuando se acerca el proceso de acreditación de la Carrera.

Adjunto a la presente **acta** está la matriz que sistematiza las fortalezas, debilidades y recomendaciones emitidas por los miembros de la Junta.

Se termina la sesión.

Para constancia firman:

Ms. Eugenia Wazhima
Directora

Ms. Juan Fernando Auquilla
Secretario

ANEXO 6

Exámenes

UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
EXAMEN ~~2021~~

(16)

NOMBRE: Ruben Morquecho FACULTAD: Primer año "B" Agronomía

1. Explique los tres tipos de lectura (3)

1) Lectura informativa - transmite información concreta clara que debe ser verificable, ~~de~~ concreta, con hechos reales etc.

2) Lectura interpretativa - También este tipo debe ser concreta este tipo se utiliza mas en textos de ciencias humanas y textos literarios, debemos pasar algunos niveles para comprenderlos.

3) Lectura crítica - Este tipo de lectura debe ser verificable concreta debe ser acorde con la vida diaria hechos reales.

2. Conteste v si es verdadero y F si es falso (2)

El párrafo de enumeración pertenece al desarrollo ✓

La etopeya es la descripción externa de una persona F

Existen varios tipos de introducción ✓

La lectura crítica no es una lectura superficial ✓

3. Seleccione la respuesta correcta: 0.5

La tesis pertenece a

b) Ensayo expositivo b) ensayo argumentativo c) ensayo descriptivo

4. Seleccione la respuesta correcta: 0.5

Las citas mayores a cinco líneas se escriben

b) Entre comillas b) entre paréntesis c) aparte y con sangría d) en los anexos

5. Complete: (3)

Para escribir un ensayo hay que realizar tres etapas, identifique y explique cada una de ellas:

1. Introducción - Aquí en la introducción es donde va la tesis y la idea más sucinta y principal del ensayo.
2. Desarrollo - Aquí se desarrolla la tesis con argumentos más detallados y con contraargumentos.
3. Conclusión - Es la parte final del ensayo donde se explica minuciosamente las ideas más principales del ensayo.

6. Escriba un argumento y un contraargumento a favor o en contra de la siguiente tesis: (6)

Tesis: La legalización de las drogas es la solución para combatir al narcotráfico

Argumento:

La legalización de las drogas favorecería para combatir el narcotráfico sería ya legal para así evitar muchos enfrentamientos entre los mismos que trafican y también evitar muertos y caos por el estilo para poder vivir en paz y tranquilidad.

Contraargumento:

No sería buena idea la legalización de las drogas para combatir el narcotráfico porque así habría más adicción a las drogas y las personas empezarían a consumir más y el narcotráfico aumentaría más se volvería negocio y muchos más conflictos entre narcotraficantes.

7. Escriba un ejemplo de retrato: (2)

Rafael Correa de contextura gruesa de piel mestiza, robusto de cabello negro, también su rostro es un poco ancho de nariz doblada sus características físicas que más se nota en su rostro son los ojos celestes claros nacido en Quito es economista más o menos en el 2008 llegó a ser presidente de la república de Ecuador.

8. Escriba un ejemplo de etopeya: (2)

Bueno Dario es una persona muy sensible sabe afrontar sus problemas tiene un autoestima muy alto para poder salir

así en adelante sirve como ejemplo ante los alumnos de la misma clase no deja vencer por problemas, por eso le parecen los problemas para así seguir en adelante.

9. Lea el siguiente texto y realice las actividades: (10)

El racismo divide a humanidad y fomenta el odio y los prejuicios. En Latinoamérica, aunque parezca increíble, la gente todavía se basa en los prejuicios raciales para las relaciones de pareja, para las adopciones y para el trato diario. Aunque el odio racial no nos ha invadido, éste sí ha causado daños irreparables en África y en Estados Unidos.

e) Subraye la idea principal

f) Añada un párrafo de introducción analogía

Bueno, comparemos el racismo con la vida diaria que vivimos en nuestro caso los ecuatorianos seguimos siendo racistas y los discriminamos gente de la costa, sierra y oriente y pensamos gente con otro tipo de color de piel no puedo hacer lo que una hace.

g) Añada un párrafo similitud/contraste

En Estados Unidos sigue habiendo la discriminación racial los gringos a la gente de Latinoamérica lo tiene como peones la mayoría de la gente se va allá para ser discriminados, en ese país se nota más la discriminación con racial, etc.

h) Añada un párrafo de enunciado/solución de problemas

Causa: En Latinoamérica, aunque parezca increíble, la gente todavía se basa en prejuicios raciales para las relaciones de pareja, para las adopciones y para el trato diario. Efecto: Para solucionar este problema sería ya madurar un poco y darse cuenta que el tipo de piel no hace a la persona todos podemos pensar de una manera equitativa y darle una oportunidad a unas personas pensando de diferente tipo de raza para que se desenvuelva.

10. En una exposición oral debemos fijarnos en (1)

a) aspectos visuales: la vista siempre debe fijarse al frente y muy atenta a cada persona

b) aspectos verbales: Esto se utiliza de acuerdo al rango que se expone intencionalmente de manera formal, se utiliza un vocabulario técnico muy avanzado

NOMBRE: VALERIA RAMIREZ

CURSO: 1 "A" DE GASTRONOMIA

FECHA: 3 DE FEBRERO DE 2015

LOS DULCES SON MALOS PARA LA SALUD

Los dulces tienen un alto contenido de glucosa y grasas que le dan a nuestro cuerpo un alto contenido de grasas saturadas. Las grasas saturadas que se encuentran en los dulces son alrededor de 11 gramos, y cada gramo tiene 9 calorías. La mayoría de los dulces están compuestos de grasas y azúcares en exceso. Estas grasas se les llama saturadas porque son malas para nuestro organismo. Así nos damos cuenta de que el consumo excesivo de dulces es perjudicial para nuestra salud. Cuando hablamos de dulces no solo nos referimos a caramelos, chocolates o pasteles; también nos referimos a las bebidas con alto contenido de glucosa como son las gaseosas y malteadas.

Los dulces pueden causar enfermedades irreversibles como por ejemplo el deterioro de las cavidades dentales. Las responsables del deterioro de los dientes son las bacterias que se alimentan de la glucosa; es decir, de los azúcares presentes en los dulces. Estas bacterias crean un ácido que destruye el esmalte dental poco a poco. Al ingerir los dulces hacen que las bacterias aumenten y así el deterioro del esmalte de los dientes sea mucho más rápido. También pueden causar enfermedades como la diabetes hipertensión, etc., que son generadas por el consumo excesivo de los azúcares que contienen los dulces.

Ahora, si el consumo de dulces no es muy elevado, se puede obtener un beneficio ya que hace que nuestro organismo tenga carbohidratos y así tengamos energía

Los dulces ayudan al estado de ánimo ya que existen algunos ingredientes en ellos que hacen que nuestro estado de ánimo varíe. El médico nutricionista Gallo Valverde dice: "Esto se debe a que determinados nutrientes contribuyen a mejorar el bienestar físico y emociona", varios compuestos que también están presentes en los dulces ayudan al estado emocional. Algunos de estos compuestos pueden ser los huevos, presentes en los pasteles; cereales, presentes en las galletas; y lácteos, presentes en pasteles y demás alimentos

Dichos alimentos se asocian con un mejor estado de ánimo, pero hay alimentos que se asocian con el mal humor, la apatía y la depresión. La ventaja es que estos alimentos que se asocian con el mal humor no están presentes en los dulces, y si lo están, son en un porcentaje bajo.

Como podemos ver los dulces son, a veces, una ayuda a nuestro cuerpo; pero, siempre vendrán acompañados de cosas negativas. Los dulces nos hacen muy inactivos pero enseguida en que este efecto pasa, causan un cansancio y debilitamiento.

Así nos damos cuenta de que su exceso no es favorable y, sobre todo, podría causarnos diabetes. Esta enfermedad se debe al alto consumo de bebidas altamente endulzadas como bebidas energéticas y gaseosas. Además de esta enfermedad, también provocan el aumento de peso.

En conclusión, en cada uno de los planteamientos anteriormente expuestos, nos damos cuenta lo difícil que es consumir dulces sin hacerlo en exceso. También ahora sabemos que los dulces provocan enfermedades muy graves y que con el tiempo sin una alimentación adecuada estas podrían empeorar

9.2/10

Presentación: 08/1
 Introducción: 0.9/1
 Tesis: 4/1
 Desarrollo: 2.5/2.5
 Conclusión: 4/1
 Ortografía y sintaxis: 2/2.5
 Bibliografía: 0.5
 Total: 0.5

Enk Barber

27.6/30

Este no debe ser el título. el título es poco atractivo.

El consumo y desperdicio de agua en la cocina de un restaurante.

El tratamiento casero de agua es la mejor opción para evitar el desperdicio de agua en las cocinas industriales.

Durante el corto tiempo que llevo visitando cocinas industriales de restaurante me he dado cuenta de cuán grande es el desperdicio de agua que existe. Quizás no sea una cifra cuantitativa por la que me haya dado cuenta, más bien es algo cualitativo. Debería haber una normativa donde se les comunique a los dueños de restaurantes con cocinas industriales, que deben contar con una planta pequeña para tratamiento de agua y que esta les sirva para la limpieza.

La enseñanza sobre el consumo moderado de agua, como los valores, debería venir desde la casa. Otra de las opciones que tenemos para aprender a cuidar el agua es la intervención de los centros educativos como: escuela, colegio, universidad, etc. "Un programa de uso racional del agua debe diseñarse con la finalidad de incorporar las medidas de reducción de consumo de agua que permita reducir costos y el excesivo consumo, esto se logrará con la participación de estudiantes, profesores y del personal administrativo" (Valladares, 2013. p.7). Se puede En nuestra carrera, el agua es indispensable, y la utilizamos como nos da la gana. Aunque es un recurso renovable, su mal uso puede revertir esta condición y el agua puede llegar a ser un recurso no renovable.

No nos vayamos muy lejos, existen partes rurales en el Ecuador, y en ciertas partes del mundo, donde no hay agua potable y muchos la desperdiciamos.

En el tratamiento de agua, hay que tener mucho cuidado. El personal de cocina debe saber dónde utilizar el agua tratada, porque podría haber una fuerte contaminación para las distintas aéreas de la restauración, por eso se pide que se esclarezca su reutilización. "Aquellos métodos de tratamiento donde predominan los fenómenos físicos se conocen como operaciones unitarias, mientras que aquellos métodos en los que la eliminación de los contaminantes se realiza con base en procesos químicos o biológicos se conocen como procesos unitarios" (TRATAMIENTO DE AGUAS RESIDUALES. parrrf,7).

Puede haber tratamientos que conllevan más químicos en el agua para su reutilización total por ejemplo, la limpieza de maquinarias, insumos y menaje de cocina, pero solo se pide la reutilización de los pisos de las cocinas industriales.

El tratamiento de aguas residuales puede servir como ^{ayuda} al ahorro del consumo mensual. Claramente se especifica que esta va a ser utilizada sólo para la limpieza de pisos, canaletas de la cocina y de la limpieza del piso del restaurante. Nuestro consumo de agua ya no será muy elevado, y así estaremos ayudando al planeta.

Nota: disculpe profe por no entregarle personalmente el trabajo pero por problemas personales y trabajo se me hacía imposible asistir últimamente a clases, intente comunicarme con Ud. pero no se me fue posible, gracias por sus conocimientos impartidos. Le Quedo muy agradecido de ante mano por su comprensión.

UNIVERSIDAD DE CUENCA.

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA HOSPITALIDAD.

Daniela Jérez C.

Primero "A" de Gastronomía.

Cuenca, 03 de Febrero de 2017.

Presentación: 0.9/1
 Introducción: 0.9/1
 Tesis: 1/1
 Desarrollo: 2.5/2.5
 Conclusión: 1/1
 Ortografía y sintaxis: 2.5/2.5
 Citas: 0.25/0.5
 Bibliografía: 0.25/0.5

9.3/10
 27.9/30

Consumo de frutas enteras

Comer frutas enteras es mejor que consumirlas en jugos o batidos ya que el consumo de frutas frescas mejora la calidad de vida y la salud de quienes tienen como hábito consumirlas diariamente. Las frutas aportan a nuestros organismos múltiples nutrientes que generan energía para realizar varias actividades en todo el día. Pero los que aportan más nutrientes a nuestro cuerpo son las piezas enteras de frutas y no las porciones que se sirven en los jugos.

Un jugo no puede sustituir a una fruta entera ya que las frutas al ser exprimidas pierden su fibra, vitaminas y antioxidantes. Consumir la fruta exprimida evita que ingeramos la corteza, la pectina, la pulpa y el resto de partes que conforman el fruto y que aportan vitaminas y minerales a nuestro cuerpo. Al licuar la fruta, la fibra, vitaminas, minerales y otros nutrientes se quedarán en el colador o en la licuadora. Para realizar un vaso de jugo es necesario combinar dos o más frutas, esto provocará que el vaso de jugo contenga altas cantidades de azúcar y esto hará que nuestro organismo aumente su nivel de azúcar en la sangre.

Una manera más rápida de llenarnos es comiendo una fruta que bebiéndola en un jugo. La fibra, aparte de lo mencionado anteriormente, también nos ayuda a que el cuerpo genere una sensación de saciedad y llenura por un mayor término de tiempo y evitará que comamos en exceso. Las fibras, como la celulosa, pectina, lignina y hemicelulosa son esenciales para la salud y como son de lenta absorción ayudan a incrementar la absorción de los nutrientes,

Consumo de frutas enteras.

ayudan a tener una buena digestión, a reducir el riesgo de enfermedades del corazón, a eliminar toxinas y células cancerígenas y también ayuda a reducir el nivel de colesterol en nuestro organismo. En cambio, si trituramos la fruta, todos estos beneficios se van perder y correremos el riesgo de enfermarnos con mayor facilidad.

El agua es un complemento esencial a la hora de preparar diversos jugos. El agua al ser pura, saludable y al no tener calorías hará que el jugo que estemos preparando se convierta en una bebida hidratante. Estas combinaciones de fruta y agua son muy recomendables para los deportistas, fumadores, mujeres embarazadas y personas convalecientes. Es recomendable para deportistas porque estos jugos al ser bebidas hidratantes los ayudarán a recuperar los minerales que perdieron mediante el sudor a causa de realizar ejercicios físicos. También es recomendable para mujeres embarazadas y fumadores ya que las frutas tienen altas cantidades de vitaminas, y si se trata de la vitamina C mejor aún porque esta vitamina sintetiza el colágeno y los glóbulos rojos y esto contribuye al buen funcionamiento del sistema inmunitario. Y por último, también es recomendable que las personas convalecientes consuman esta clase de jugos ya que pueden estar debilitados por realizarse alguna operación.

Los jugos tienen muchos beneficios como se ha dicho en el párrafo anterior, sin embargo, consumir solamente jugos puede provocar algunas enfermedades como lo dice una página de salud en la que publicaron lo siguiente: "Los estudios llevados a cabo por la Escuela de Salud pública de Harvard puntualizan que si las consumimos únicamente en jugo, incrementaremos el riesgo de padecer diabetes tipo 2 (ANONIMO, MEJOR CON SALUD, s.f.)". Este consumo también puede provocar obesidad y un sinnúmero de enfermedades graves para nuestra salud. Podemos prevenir estas y otras enfermedades consumiendo la pieza de fruta entera porque con esto evitaremos el excesivo nivel de azúcar en la sangre y así disminuirémos los riesgos de padecer diabetes.

consumo de frutas enteras.

Para concluir con este ensayo, lo que podemos decir es que consumir piezas enteras de frutas es más saludable que consumirlas en jugos porque así nuestro cuerpo absorberá muchos más nutrientes y estos nos ayudarán a mantener una buena salud y a limitar el riesgo de contraer alguna enfermedad. Aunque ingerir las frutas en bebidas no es tan dañino para la salud si su consumo es limitado. Existirán casos en los que el riesgo de padecer alguna enfermedad dependerá de la calidad de la fruta que consumamos, pero en la mayoría de los casos lo más recomendable es que ingiramos frutas enteras y si es a diario mejor aún.

Bibliografía

ANONIMO. (s.f.). *MEJOR CON SALUD*. Obtenido de MEJOR CON SALUD:
<https://mejorconsalud.com/fruta-entera-o-en-jugo-natural/>

<https://mejorconsalud.com/fruta-entera-o-en-jugo-natural/>

<https://www.vitonica.com/vitaminas/la-fruta-entera-o-en-zumo>

http://elpais.com/elpais/2014/06/16/buenavida/1402914859_164601.html

http://www.eldiario.es/consumoclaro/comer/zumos-naturales-frutas-azucar-fructosa-salud_0_436057543.html

Bibliografía
pobre!!!

UNIVERSIDAD DE CUENCA
CARRERA: PEDAGOGIA DE LA ACTIVIDAD FISICA Y DEPORTE
REALIZADO POR: ANDRES ESPEJO
TEMA: EN CONTRA O A FAVOR DEL ABORTO

A continuación voy a escribir sobre el aborto. Un tema que ha sido tan polémico en estos últimos tiempos.

Yo defiendo el aborto ya que en el mundo hay muchas mujeres que han sufrido por abusos sexuales y esto causa embarazos no deseados. Lo cual una mujer como dueña de su cuerpo puede elegir y tomar decisiones sabiamente.

En el Ecuador hay niñas, adolescentes, mujeres adultas que han pasado por estos abusos sexuales y de violencia, que se sienten o se ven en la obligación de tener a un hijo del cual fue producto de una violación, ya que en el estado ecuatoriano es ilegal el aborto. Lo cual esto causa afecciones psicológicas y físicas a las ya mencionadas.

Cada quien es dueño de sus propias decisiones, es su cuerpo, es su vida.

Las parejas o las personas deben de tomar decisiones correctas de, si tener o no al bebe, esto debe ser un pensamiento libre y con las garantías del estado, pero en este caso en el Ecuador es ilegal el aborto la práctica del aborto.

También se debe pensar en los niños o niñas que nacen sin ser planeados o en condiciones deplorables, y en un ámbito de violencia. Personas afirman que sería más humano realizar un aborto, a que el niño venga a este mundo a sufrir, que tenga frío, que no tenga que comer y no tenga todas las garantías como un ser humano las merece.

Muchos afirman que el aborto no debería realizarlo porque le quitan la vida un ser humano inocente, vida que estaría llena de felicidad y de buenos momentos, sin embargo, el estado debería tener una ley que ampare el aborto en niñas, adolescentes y mujeres que han sufrido una violación.

INFORMACION TECNICA PARA SOPORTE DE LA TESIS.

UNICEF ECUADOR

Violencia contra los niños

La violencia es tan frecuente que muchas personas no comprenden que constituye un abuso, la toleran e incluso la justifican. El reciente informe de UNICEF “Ocultos a plena luz” revela datos estremecedores sobre la grave prevalencia de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en todo el mundo.

En la mayoría de casos, las víctimas se quedan calladas. Es así que 7 de cada 10 niñas adolescentes entre 15 y 19 años, que sufrieron de violencia física y/o sexual, indicaron que nunca pidieron ayuda, muchas dijeron que no se percataban de que sufrían una forma de violencia. Y casi la mitad de las niñas de todo el mundo (126 millones) creen que en algunas ocasiones se justifica que los maridos o las parejas íntimas golpeen o agredan físicamente a sus conyugues. La violencia es un fenómeno sobre el que aún se conoce muy poco, dado a que no se denuncia y que no se registran los casos en la medida en que se debería. De ahí que, las cifras actuales pueden ser apenas la punta de un iceberg.

En los datos del último informe de UNICEF, se evidencia que una quinta parte de las víctimas de homicidio en todo el mundo son niños y adolescentes menores de 20 años, siendo la región de América Latina y el Caribe la que tiene la proporción más alta de víctimas de homicidio de menores de 25 años (25.400). A nivel mundial, otro dato alarmante es que alrededor de 120 millones de mujeres menores de 20 años (1 de cada 10) han experimentado relaciones sexuales por la fuerza u otros actos sexuales forzados.

En Ecuador en el año 2011, 204 personas de 10 a 19 años murieron por homicidio y 223 por suicidio (8.6% y 9.4% del total de muertes en este grupo etario respectivamente), según datos de las Estadísticas Vitales 2011. Y de acuerdo a la Encuesta Nacional de Violencia de Género y la Agenda Nacional de las Mujeres e Igualdad de Género (2014-2017), 6 de cada 10 mujeres han sufrido algún tipo de violencia: psicológica, física, sexual y/o patrimonial; y 1 de cada 10 ha sufrido abuso sexual antes de cumplir los 18 años.

En el informe “Ocultos a plena luz” se demuestra que la violencia es una constante en la vida de los niños de todo el mundo, y que ocurre en los lugares donde los niños deberían estar más seguros: sus hogares, sus escuelas y comunidades. Los principales agresores comúnmente son los integrantes de sus familias, maestros, parejas íntimas y vecinos, así como extraños y otros niños.

La violencia no sólo les provoca a los niños daño, dolor y humillación sino que puede causarles la muerte. Con frecuencia, los niños que han sido objeto de abusos graves o de abandono tienen dificultades de aprendizaje y desempeño escolar, pueden tener bajos

niveles de autoestima y sufrir depresión, lo que, en el peor de los casos, puede ser motivo de que adopten conductas de alto riesgo y comportamientos autodestructivos.

Los niños y niñas que crecen en hogares o comunidades violentas tienden a interiorizar esas conductas como manera de resolver disputas y a repetir ese tipo de pautas y abuso contra sus cónyuges e hijos. Pero, además de las consecuencias trágicas para las personas y las familias, la violencia contra los niños conlleva un grave costo económico y social, desgarrar el tejido social y socava la estabilidad y el progreso, debido tanto al desperdicio de potencial, como a la reducción de la capacidad productiva.

Las pruebas que aparecen en este informe nos obligan una vez más a actuar por la realización plena de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y por garantizar entornos protectores en su vida cotidiana. Para ello, es necesario romper con los patrones socio-culturales y creencias que toleran la violencia. Todos podemos hacer algo para poner fin a la violencia, comenzando por hacer visible lo invisible.

UNICEF ECUADOR, Ecuador,

NOMBRE: Camila Verdugo.

TEMA: Vegetarianismo.

TESIS: Se debe excluir el consumo de proteínas animales en la dieta del humano.

Modelo: A

El vegetarianismo consiste en evitar el consumo de carnes animales en la dieta para el ser humano, es decir el vegetarianismo es aportar todas las vitaminas y proteínas al organismo mediante el consumo de hortalizas a manera de ensaladas.

Se ha comprobado científicamente que los aditivos cárnicos como nitritos y sulfitos que los que dan el color rosado característico de la carne a elevar su temperatura se convierten en especímenes cancerígenos o mutagénicos que dañan a la salud humana afirma la OMS. Otra de las consecuencias son problemas de hígado y páncreas, por lo que el USDA (United States Department of Agriculture), intentó prohibir estos aditivos en la década de los 70 por lo que no deberíamos consumir carne.

Las personas eligen esta vida alimentaria porque al no consumir carne ayudan con la prevención del maltrato indiscriminado de animales. Para que la carne producida sea barata se maltrata a los animales (hacinamiento como mínimo), se les medica en exceso, se les administra alimento poco natural y se les engorda artificialmente pero hay más: castración, separación de la madre y sus crías, la ruptura de los rebaños, la marca, palizas, el trauma del transporte... Esto es una práctica común en los países industrializados, porque lo que prima es la cantidad de carne producida y no la calidad de la misma. En ciertos casos, los ganaderos caen en la ilegalidad de utilizar medicamentos y hormonas en exceso. Los análisis revelan que en la carne que se consume hay antibióticos que muchas veces se administran sin necesidad y solo para prevenir enfermedades. (Peter Singer).

Es cierto ~~comer muchas~~ carne produce cálculos renales, aumenta el ácido úrico, puede aumentar el colesterol y es más difícil de digerir que un vegetal. Pero también el tabaco es un vegetal. Ni hablar de donde salen la mayoría de las drogas adictivas y venenosas... Todo en la vida tiene un extremo malo. Comer solamente carne es pésimo para la salud, sobre todo para los adultos. Sin embargo es beneficioso, sobre todo, si estamos en la etapa de crecimiento y tenemos que formar nuestro cuerpo. Pero si hablamos de los venenos que se producen de lo vegetales, podemos argumentar que estos son consumidos por una parte de la sociedad y no por la gran mayoría. También que al ser producidos no maltratan ni quitan la vida de ningunos ser vivos como es notorio en la elaboración de carne animal que tiene muchas más consecuencias negativas que los venenos vegetales y en caso de las vitaminas que aportan pueden ser remplazadas por verduras que contienen las mismas.

Consumir carne es un contaminante "comemos también en exceso y lo excesivo. Un solo dato: cada kilogramo de carne ha necesitado 1 000 litros de agua para formarse y otros 100 de alimentos vegetales. Un kilogramo de cereal sólo precisa 100 litros y unos pocos gramos de abonos" (Araujo 2015). A eso hay que añadir el mayor consumo de abonos, insecticidas, hidrocarburos. "Por cada hectárea de tierra dedicada al consumo humano, se dedican 20 a la alimentación del ganado." (Diamond 2015). La deforestación del Amazonas es en gran parte debida a dedicar sus zonas para el cultivo de soja para piensos y el pastoreo del ganado vacuno, que luego se vende como hamburguesas en los restaurantes de comida rápida de multinacionales estadounidenses de sobra conocidas. El problema afecta a muchas más zonas.

Presentación 0.7/1
Introducción 0.7/1
Tesis 1/1
Desarrollo 2.3/2.5
Conclusiones 0.4/1
Bibliografía 0/0.5
Otorgado y revisado 2.3/2.5

Por ejemplo Guatemala exporta carne a EE.UU., mientras el país padece una grave desnutrición infantil y este caso no es uno aislado. "Nuestro apetito de productos animales está borrando del mapa nuestros bosques, ensuciando nuestras aguas, contaminando el aire, devorando nuestros recursos naturales y diezmando nuestras tierras" (Araújo 2015).

Al terminar este ensayo podemos concluir que el consumir carne en exceso es malo y trae muchas más consecuencias negativas que positivas como son enfermedades catastróficas en el ser humano, maltrato animal, contaminación y todo esto un deterioro para el planeta en sí.

} Sin estructura

Sin bibliografía.

Sin citas directas.

7/10 130

Desarrollo: 2.5/2.5
Conclusión: 1.1
Ortografía y sintaxis: 2.5/2.5
Citas: 0.5/0.5
Bibliografía: 0.5/0.5

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Ciencias de la Hospitalidad

Nombre: Nicholas León

Grupo: 1a

Materia: Expresión Oral y Escrita

Tema: La creación del universo desde un punto de vista científico y religioso.

título en negrita
y subrayado.

Por un período extendido de tiempo siempre se ha tenido la incertidumbre de saber cuál es el origen de nuestro universo. Con el paso de los años se han ido discutiendo diferentes teorías que justifiquen la creación del universo. Sin embargo, no se sabe a ciencia cierta cuál de estas justificaciones es la más acertada. La respuesta más lógica a esta duda universal y la más aceptada por la mayoría de personas es la existencia de un Ser Supremo que creo todo el universo. Desde este punto de vista, podemos descartar la teoría más propagada que afirma que hubo una explosión la cual dio lugar a nuestro cosmos.

¿Cuál es la tesis?
¡esto ya está claro!

La creación del universo no da cabida a una explicación científica que sea capaz de explicar completamente la grandeza de nuestro universo. "No existe un cálculo exacto que pueda definir las dimensiones de nuestro cosmos" (Carl Sagan, 1980, p. 6). Por otro lado, desde un punto de vista religioso nos podemos apoyar en el campo de la filosofía. En este ángulo de análisis hay un gran número de filósofos que no apoyan ni se rigen por argumentos científicos sino racionales. Estos pensadores parten de la razón y la creencia en un ser supremo para justificar la creación del todo. Entre estos pensadores podemos encontrar a Aristóteles, Anaximenes, Anaximandro, entre otros.

Uno de los filósofos más relevantes de la antigua Atenas es el discípulo de Platón, también conocido como Aristóteles. Este pensador afirma que la creación de todo lo existente parte de la materia la cual forma los cuerpos celestes, que son arrastrados por esferas. Además,

¿El rezago escolar es culpa de la escuela o del alumno?

Autora: Amón Sofía Alexandra

El rezago educativo es un problema que aqueja a todos los países del mundo y para erradicarlo se invierte millones de dólares anuales destinados a crear una educación de calidad, plural e intercultural. Una persona con rezago escolar es la que no ha culminado sus estudios primarios o secundarios. Por ello, este ensayo pretende mostrar las diversas causas que provocan el abandono escolar –en el Ecuador- de cientos de niños y jóvenes, los mismos que son: la falta de recursos económicos, el sector donde residen, profesores con escasa formación pedagógica, migración de los padres de familia y el bullying dentro de los salones de clase. Sin duda, la educación no debe ser vista como un trabajo atribuido únicamente a la escuela o a sus docentes y mucho menos ver al rezago escolar como única responsabilidad del alumno; sino también, como un trabajo donde influyen directamente todos los sujetos y contextos en donde se desarrolla el estudiante.

En primer lugar, el rezago escolar es debido, en gran medida, a la falta de recursos económicos. Pues, muchos padres no cuentan con el dinero suficiente para cubrir la educación de sus hijos. Al abandonar la escuela, tienden a dedicarse a trabajar en lugares donde son sobreexplotan, irrespetan sus derechos y, peor aún, son mal remunerados. Los gobiernos han tratado de bajar la tasa de analfabetismo brindando: desayunos escolares nutritivos y saludables, entregando libros de texto y uniformes gratuitos.

En segundo lugar, las personas más afectadas y aisladas de la educación, casi siempre, han sido las que viven en los sectores rurales. Las escasas escuelas que existen en el campo están en muy malas condiciones de infraestructura, no cuentan con fáciles rutas de acceso, les hace faltan profesores y no poseen suficientes materiales para una correcta enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Para contrarrestar este problema, el Gobierno ecuatoriano ha creado las escuelas del Milenio, que pretenden ofrecer una educación de calidad a toda la población.

En tercer lugar, otra causa, es la falta de una buena formación docente. Existen pedagogos, que pese a todos sus años de estudio y servicio laboral, no son capaces de ofrecer una correcta enseñanza para formar buenos estudiantes y excelentes seres humanos. Muchos se limitan a brindar únicamente teoría y no llevan nada a la práctica. Al brindar este tipo de enseñanza provocan que los estudiantes aprendan todo de memoria y no se desarrollen personal e intelectualmente. Para mejorar la calidad de enseñanza, actualmente, los docentes tienen que pasar diversos cursos de capacitación y exámenes donde se miden sus capacidades y de esta forma se mejora la calidad de la educación.

En cuarto lugar, está la migración de los padres de familia. Es evidente que se les hace difícil abandonar a sus hijos en manos de familiares o desconocidos y migrar a otro país; pero, es aún más complicado para sus hijos. Debido a la falta de una figura paterna o

materna, los jóvenes caen en depresiones, toman actitudes de rebeldía y, en ocasiones, usan sustancias dañinas. Todos estos problemas se ven reflejados en su bajo rendimiento escolar, poca atención o rancas de clases y la pérdida de años escolares. Sin duda, es de suma importancia que los padres formen lazos de afecto con sus hijos y los apoyen a cumplir sus metas; pues, ¿acaso no vale más el amor que el dinero?

En quinto lugar, se encuentran el bullying en las escuelas. En el pasado no fue tomado en cuenta los acosos escolares; sin embargo, en la actualidad, es un problema vigente en toda institución. Los protagonistas son sus propios compañeros de clase, o también los profesores, quienes agreden física o psicológicamente al alumno. Los estudiantes al sentirse acosados o discriminados por su aspecto físico, economía, social, de etnia o creencia, comienzan a crear un temor que va creciendo hasta llegar al punto de no querer ir más a la escuela o abandonarla por completo. Tanto padres y la escuela deben estar atentos ante las actitudes de los acosadores y del acosado, para de esta manera evitar problemas catastróficos a futuro.

En conclusión, son variadas las causas que provocan el rezago escolar hoy en día. Pero, está claro que para una buena educación se deben tomar en cuenta, tanto a los sujetos con los que conviven a diario los estudiantes (padres, docentes, compañeros), como también, los contextos que lo rodean (social, cultural, económica, urbana, rural). Todo individuo merece una educación de calidad; por ende, cada escuela debe tener un Código de Convivencia donde se establezca que: los docentes, padres de familia, administrativos y estudiantes se comprometen a respetar los derechos y la diversidad de cada persona. Por su parte, el Gobierno ecuatoriano, en sus políticas educativas, establece que se debe respetar los derechos de todo ser humano y garantizar una educación gratuita, libre, democrática, de calidad, plural e intercultural, en un ambiente de paz y calidez, para todos. De esta forma se trata bajar la tasa de rezago escolar, tanto en zonas rurales como urbanas. Sin duda, la educación es un arma para el presente y el futuro de todo ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BACHHOFF, E., CONTRERAS, C., HERNÁNDEZ, E., y GARCÍA, M. (2007). *Factores Escolares y Aprendizajes en México*. El caso de la educación básica. México: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.
- MUÑOZ, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: La Experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 29-45

Linkcografía:

- <https://www.hola.com/ninos/2015101581540/fracaso-escolar-causas-y-soluciones/>
- <https://eresmama.com/fracaso-escolar-causas-condicionantes/>
- <https://dislexiaeuskadi.com/articulos-de-interes/causas-del-fracaso-escolar>

PLANTEL: Universidad de Cuenca	ASIGNATURA: Expresión Oral y Escrita
ALUMNO: Daniela Guzmán González	CURSO: 1 ^{er} año
FECHA: 29/06/2013	CALIFICACION: 8
TRIMESTRE: 1 ^{er}	FIRMA PROFESOR: [Firma]

LOS IMPACTOS NEGATIVOS DE LA MINERIA

La minería en el Ecuador se ha convertido en una fuerte alternativa para el desarrollo económico y social, sin embargo, esta es sumamente negativa para la naturaleza y el entorno social. La minería tiene impactos negativos, que sobrepasan de manera significativa los supuestos beneficios que se generan de esta práctica. La minería crece, pero el impacto negativo de ella también.

La minería es la mayor causante de la contaminación de los afluentes de agua. La minería metalífera a cielo abierto afecta visiblemente este recurso estratégico. Las explotaciones no solo consumen enormes volúmenes de agua, sino que generan residuos contaminantes que afectan las capas superficiales y se filtran también a las capas subterráneas. Esta contaminación permanece a largo plazo.

Se habla además de un cambio en la matriz productiva del país, pero se sigue dando continuidad al mismo modelo extractivista de siempre. Como sostiene el propio presidente Rafael Correa "El modelo de acumulación no lo hemos podido cambiar drásticamente. Básicamente estamos haciendo mejor las cosas con el mismo modelo de acumulación, antes que cambiarlo, porque no es nuestro deseo perjudicar a los ricos, pero sí es nuestra intención tener una sociedad más justa y equitativa".

La minería genera no solo conflictos ambientales sino también dentro del tejido social, tales como, el poner en riesgo la salud y la vida de los mineros y habitantes de poblaciones vecinas, además es importante tomar en cuenta, que si bien la minería colabora con la ocupación de mano de obra, disolviendo en medida la desocupación, en un futuro la mina en la que hay explotación, será vaciada y sus generaciones sucesivas no tendrán ningún otro recurso para extraer. Además la expectativa de vida del trabajador minero está entre las más bajas de todas las industrias.

El crecimiento de un país o de una región no debería centrarse en la explotación de recursos no renovables, ya que no se puede depender de algo que es finito, que tarde o temprano se va a terminar y que la más de eso va a afectar seriamente al ecosistema. Se debe por tanto buscar otras alternativas.

vas, que generen una notable mejora en la población y que sean compatibles con el Buen Vivir que está plasmado en la Constitución.

Sin embargo, hay quienes ven a la minería como una gran alternativa al desarrollo. Para ellos es innegable el increíble crecimiento que esto ha generado a lo largo del tiempo y que este tipo de extracción aporta la materia prima necesaria para la fabricación de innumerables cantidades de bienes que utilizamos diariamente. Pero considero que no se perciben de todo lo que conlleva esta práctica extractivista, como dice una consigna por ahí: Podemos vivir sin oro, pero no sin agua.

En conclusión, pienso que la minería no es más que otro supuesto de desarrollo, otro saqueo a la pachamama, otro abuso a nuestra naturaleza y a nuestros recursos.

Además, los puestos de trabajo que genera la minería no compensan en cantidad ni calidad todo lo que se destruye.

A más de eso es importante analizar que la minería es una actividad concentrada a cargo de unas pocas empresas multinacionales de gran envergadura, en consecuencia lo obtenido, no se distribuye localmente de manera justa y equitativa.

Las nefastas experiencias de este tipo de explotaciones en otros países son más que elocuentes: paisajes arrasados, pobladores sin agua, economías regionales en riesgo, proliferación de cáncer y enfermedades respiratorias y en fin un sin número de problemas acarreados por la minería.

Pienso que la solución está en buscar otras medidas para eliminar las brechas existentes en la población bolivariana.

ANEXO 7

Trabajos escritos por los estudiantes

Trabajo

Claudia Calle

Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte
Cuenca – Ecuador, Fecha de entrega: 04 -11 – 2015

El Aborto

Es la interrupción y finalización prematura del embarazo, se puede dar de forma natural o voluntaria, sucede antes de que el feto pueda sobrevivir fuera del útero. En este texto, vamos a discutir sobre la legalización del aborto. Este tema ha sido uno de los más controversiales en los últimos años, debido a que algunos creen que es un crimen y otros lo consideran como un derecho de la mujer. Mi idea sobre este tema, me lleva a defender el aborto como un derecho de la mujer y por lo tanto debe legalizarse bajo cualquier circunstancia.

La mayoría de las personas, creen que el embrión, desde el primer momento, es un ser humano, es decir, que es capaz de sentir, pero esto, no es así, ya que el feto humano no presenta reacciones a estímulos inducidos antes de la semana 22 – 24 del embarazo, debido a que hasta esta fecha no se ha desarrollado por completo el SNC, por lo que el feto no puede sentir nada.

También se suele pensar que si una mujer, tuvo relaciones sexuales y quedó embarazada, es porque no se protegió de la manera correcta, pero en algunos casos, puede ocurrir que estas medidas de protección hayan fallado, ya que ningún método es 100% efectivo y si lo fuera, posiblemente implicaría un fuerte gasto económico que la mujer podría o no poseer, entonces la mujer debería tener el derecho de decidir si tener o no el bebé, considerando también los diferentes factores que rodean a la mujer, como si la mujer sería capaz de amar a un hijo que no deseaba.

Debería ser legalizado también por aquellas mujeres que han sido violadas y han quedado embarazadas, la mayoría siendo niñas de entre 10 – 15 años que aún no están capacitadas para tener un papel tan grande como es el de ser madre, además de que si tendría al bebé, ya sea por obligación de la madre de la niña, porque no existen lugares seguros para que la niña pueda abortar o por cualquier otro motivo, el niño posiblemente crecería en un hogar sin amor.

“Nadie puede quitar el derecho de vivir a nadie, principalmente a un ser que no tiene la culpa de nada, además de que sentiría dolor al momento de ser abortado”. Cuando alguien se refiere a que todos tienen derecho a la vida, se debe tomar en cuenta ciertos

factores, como la economía, debido a que muchas parejas no tienen el sustento suficiente para darle una vida digna a su hijo, por lo que los llevan a trabajar en malas condiciones, en el frío, la lluvia y en ocasiones el hambre. También se puede creer que estas familias, pueden dar al bebé en adopción, pero, el problema es que existe una cantidad inmensa de niños que están a la espera de ser adoptados, o que simplemente viven en las calles, siendo ignorados por la sociedad.

También, basándonos en la ciencia, se puede determinar que el embrión no es capaz de sentir nada sino hasta las 22 semanas de embarazo, donde todavía no se ha desarrollado su SNC.

“Investigadores británicos sostienen que no hay evidencia médica que muestre que los fetos sientan dolor en el útero antes de las 24 semanas, que es el límite para llevar a cabo un aborto. Los expertos de la institución aseguran que antes de las 24 semanas los fetos "no han logrado desarrollarse y están sedados". Se encontró que las conexiones nerviosas en la corteza cerebral, el área que procesa la respuesta al dolor en el cerebro, no se han formado apropiadamente antes de las 24 semanas, por lo que puede concluirse que el feto no puede experimentar dolor en ningún sentido antes de esta etapa de la gestación. Incluso después de las 24 semanas, la organización concluye que un feto en el útero vive sedado de forma natural y por lo tanto inconsciente”

(BBC Ciencia, 2010).

Hablando acerca de los métodos anticonceptivos, se pueden encontrar diferentes de estos, de los cuales un 100% de efectividad expresa que hay cero embarazos al año por cada 100 mujeres, 99,9% expresa que se produce menos de 1 embarazo al año por cada 100 mujeres, y así sucesivamente, como algunos de los siguientes ejemplos:

100 %: Vasectomía.

99 a 99,9 %: Lactancia materna, ligadura de trompas, DIU, anillo vaginal, píldora anticonceptiva, parche anticonceptivo, implante hormonal, inyección hormonal.

98 %: Condón masculino.

95 %: Condón femenino.

94 %: Diafragma.

86%: Capuchón cervical

El resto de métodos anticonceptivos suele tener una efectividad inferior a los descritos. (Sanitas.es, s.f.)

Despenalizar el aborto en casos de violación evitaría que miles de niñas sean madres a la fuerza cada año. En el Ecuador al menos siete niñas menores de 14 años quedan embarazadas cada día. De ellas, seis han sido víctimas de violación sexual. Y en Ecuador el 15,6% de las muertes maternas está relacionado con los abortos inseguros, es decir que se dan de manera clandestina. (Ponce,I. 2019).

Para concluir, podemos deducir por este texto, que se debería legalizar el aborto en cualquier caso, ya que, primeramente, el feto no sentiría dolor, como lo plantean otras personas, debido a que no se ha desarrollado por completo su SNC, también, ayudaría a que las mujeres, que quedan embarazadas debido a los métodos anticonceptivos, que no son 100% eficaces, decidan si quieren tener o no al bebé o consideren si tienen los factores necesarios para darle una vida digna a su hijo y en caso de violación, ayudaría a que la niña que fue violada, no pase por una

Ensayo expositivo

Doris Calle

Profesor: Jorge Arizaga

Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, letras y ciencias de la educación, Carrera de
Pedagogía en la actividad física y deporte
Cuenca – Ecuador

situación traumática o el bebé que viene en camino no crezca en un hogar sin amor o en malas condiciones.

LA IMPORTANCIA DE LA FLEXIBILIDAD EN LOS DEPORTISTAS

El presente trabajo que se ha desarrollado contiene información detalla sobre la importancia de la flexibilidad: tipos de estiramiento, técnica, beneficios y factores internos y externos que intervienen respecto a la actividad física y deporte.

El conocer las diversas técnicas que se puedan trabajar la flexibilidad, esto es muy útil ya que se puede trabajar en cualquier campo de actividad física o deporte. Los ejercicios de estiramiento deben realizarse siempre en función grado de implicación del deportista en la práctica de un deporte concreto.

Debido a los términos empleados en la literatura científica para describir las diversas maniobras o técnicas de estiramientos son, a menudo, confusos porque los investigadores suelen emplear diferentes particularidades como se aplica, ventajas o inconvenientes que se pueda producir por no emplearla bien.

Se puede referir a la flexibilidad como “aquella cualidad que con la movilidad articular, extensibilidad y elasticidad muscular que permiten el máximo recorrido de las articulaciones en posiciones diversas permitiendo al sujeto realizar acciones que requieren gran agilidad y destreza” (Villamar, 2000).

La flexibilidad varía entre los individuos, los estiramientos son un componente de ejercicio común para mantener o mejorar la flexibilidad. Para mejorarla se debe ejecutar por turnos cada articulación durante 8 a 10 segundos.

Clasificación de la flexibilidad a partir de varios enfoques:

a) Según el agente o las fuerzas que provocan el movimiento

Activa: Es la amplitud máxima de una articulación de una persona sin ayuda externa.

Pasiva: Es la amplitud máxima de una articulación de una persona, mediante la ayuda de un compañero, un aparato, el propio peso corporal etc.

b) Según la velocidad de la acción (Mora Vicente, 1995a)

Estática: Capacidad para mantener una postura en una gran amplitud articular.

Balística: Capacidad de mantener una postura durante una secuencia de movimientos energéticos.

Dinámica: Capacidad de mantener una postura durante un movimiento realizado tanto a velocidad normal como elevada.

La flexibilidad de un individuo depende de dos factores que son su capacidad para estirarse y contraerse, y por otro lado la movilidad articular. En el que estos dos factores resulten más favorables va influir:

- El tipo de articulación
- La estructura de los huesos
- El tejido muscular
- Los ligamentos
- Tendones
- Temperatura
- Herencia genética
- Sexo
- Edad
- La falta de entrenamiento

Ser flexible es importante en casi todos los deportes ya que permite tener un mejor rendimiento cuando se juegan deportes o se hace un ejercicio, estirarse regularmente es la mejor manera de mejorar la flexibilidad se debe tomar en cuenta que al momento de estirar no debería doler.

A continuación se va a enumerar varios beneficios que nos aporta la flexibilidad:

- 1.- Principalmente mejora el rango de movilidad articular y de los músculos
- 2.- Disminuye el rango de lesiones
- 3.- Reducir el dolor muscular
- 4.- Estirar después de realizar ejercicio mantiene a los músculos sueltos y relajados
- 5.- Mejora la actuación atlética general
- 6.- mejora las actividades del día a día como por ejemplo caminar, agacharse para agarrar algo, o levantar objetos sea más sencillo

Para poder conocer el rango de movimiento de ciertos músculos y articulaciones de un individuo tenemos los Test de evaluación, como por ejemplo el de Wells y Dillon o Seat and Reach, test de Kraus y Hirshland o Toe Touch y por último el goniómetro.

Test de Wells y Dillon

Consiste en evaluar la flexibilidad en el movimiento de flexión del tronco desde la posición de sentado con las piernas juntas y extendidas, mide la amplitud del movimiento en término de centímetros.

Test Toe Touch

Este test es similar al de Wells y Dillon, la única diferencia es que este se toma desde la posición de pie que de sentado, también mide la flexibilidad

Goniometría

Este test nos proporciona los datos más sólidos y confiables referidos al ángulo del movimiento alcanzado, mide la flexibilidad en grados consiste en dos reglas o segmentos rectos ligados a un transportador o escala circular graduada en grados, las lecturas son tomadas en flexiones y extensiones articulares máximas.

A continuación se adjunta una experiencia de haber realizado ejercicios de flexibilidad antes y al final de un entrenamiento de gimnasia, en esta disciplina deportiva como es de gran impacto a ciertos músculos como los hombros, brazos, espalda y piernas, por lo tanto antes de comenzar a realizar los elementos de gimnasia se debe proceder a un buen calentamiento en el que una parte estaba dirigida a estirar cada articulación del cuerpo durante 8 segundos.

Terminada ya esta etapa de calentamiento se procedió a ejercicios más específicos dirigidos a espalda brazos y tobillos, ya que son los músculos que reciben más impacto, y por lo tanto se procede a realizar ya elementos vascos de gimnasia, y después ya más avanzados.

Una vez finalizado el entrenamiento es importante estirar ligeramente acompañado de una buena respiración y de forma general ya que los músculos que más trabajaron pueden estar tensos, y esto puede provocar dolor muscular, se puede acotar que fue de vital importancia el haber realizado ejercicios de estiramientos ya que ayudan a un mejor desempeño en el entrenamiento y al momento de realizar los elementos de gimnasia.

La flexibilidad y los estiramientos son una cualidad física que no solo está presente durante las actividad física y el deporte, sino también en nuestras actividades de la vida diaria y puede incidir no solo a nivel de la práctica del deporte sino también de salud ya que nos ayuda a mejorar la calidad de vida si se ejecuta n buen programa de entrenamiento adecuado para cada individuo y teniendo en cuenta sus necesidades.

El método balístico es muy útil para el calentamiento de ciertos músculos y articulaciones específicas ya que se asemeja de forma real a los gestos que se van a tomar en cuenta para analizar. Las técnica y formas de cómo realizar los estiramientos son accesibles al educador físico, lo cual dotara de herramientas novedosas, seguras y diversas.

Bibliografías:

<https://www.lifeder.com/flexibilidad-educacion-fisica/>

<https://educacionfisicaplus.wordpress.com/2012/11/08/la-flexibilidad/>

<http://altorendimiento.com/test-estatico-flexibilidad-cadera-y-tronco/>

Universidad de Cuenca

Facultad de Ingeniería

Mateo Córdova

30/06/14

El impacto de las nuevas tecnologías dentro de la educación

Las nuevas tecnologías son herramientas digitales que tienen la capacidad de mejorar la educación actual. Este tema juega un papel fundamental dentro del ámbito educativo debido a la influencia que tiene en los estudiantes. Entonces, el presente ensayo hablará sobre las temáticas que den a entender la influencia de la tecnología en la educación, siendo estos: el internet, los dispositivos celulares, el uso de las redes sociales y el implemento de nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje.

La internet se ha vuelto parte de la vida cotidiana, siendo difícil no tomar en cuenta este factor como medio que desarrolla a la sociedad. Como bien se sabe hoy en día, las nuevas generaciones nacen con este medio, debido a que no existe un niño que desconozca o no maneje esta herramienta. El uso de este puede ser benefactor o perjudicador en cuanto a la educación, pues bien sabemos que es una herramienta que solo se puede considerar buena si se le da el uso debido, caso contrario, puede ser muy dañina para la mente humana debido a la gran cantidad de contenidos que podemos encontrar en línea.

Otra tecnología muy influyente en la actualidad, son los dispositivos celulares o móviles, debido a que, gran parte de la población hace uso de estos. Al igual que la internet, pueden ser benefactores o perjudicadores según la forma en la que se utilice. Pueden ser benefactores en cuanto a la comunicación que brinda, facilitando la emisión y recepción de mensajes. Sin embargo, también son perjudiciales debido al tiempo que se le brinda a este dispositivo, dejando de lado responsabilidades y obligaciones. En el ámbito de la educación influyen de la misma manera, ya que, los estudiantes hacen de este dispositivo algo bueno o malo mediante el uso que le brinden.

Las redes sociales son el factor más influyente en la actualidad. Siendo entonces, medio de publicidad, ocio o investigación. Con respecto a la educación es el medio más adecuado para la comunicación con los estudiantes, por el motivo de que la mayoría de estos utilizan esta herramienta como medio de interacción con los demás. Entonces, las redes sociales sería un medio para disponer tareas o hacer consultas de dudas, llamando la atención de los jóvenes y siendo un instrumento actualizado para enseñar o aprender

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Tercer ciclo

Alejandra Márquez

La pedagogía cognitiva y su relación con la inteligencia emocional

La educación, desde su aparición, ha sido fuente de estudio para muchos pedagogos e incluso sociólogos, puesto que algunos afirman que la educación es un hecho social. Los estudios actuales giran en torno a una educación tecnológica. “La sociedad actual se caracteriza por la generación, desarrollo y difusión del conocimiento. Los cambios humanos son de tal calidad que han provocado una verdadera revolución científica y social” (Vásquez, G y Bárcena, F; s.f). A partir de esto, se realiza este trabajo con el fin de analizar las posturas de diferentes autores respecto a la inteligencia emocional en una educación guiada por la tecnología.

La inteligencia emocional es un factor importante para el adecuado del desenvolvimiento del ser humano en distintos campos de la vida, pero más aún en el académico. Entonces, la inteligencia emocional está ligada a las emociones del ser humano, estas a su vez se ven directamente afectadas dentro de la educación. La inteligencia emocional se encuentra ligada al liderazgo, lo cual lleva al éxito. Dentro del campo educativo la inteligencia emocional juega un rol importante, como señalan Vásquez, G y Bárcena, F:

El aprender no expresa únicamente un mecanismo o propiedad adaptativa al entorno, función que los humanos compartimos con otros animales, sino que, sobre todo, es una propiedad atributiva. Por el aprender, y por lo que aprendemos -cuando este aprendizaje es verdaderamente humano- logramos incrementar nuestra competencia como hábiles mentalistas, seres capaces de atribuir, tanto a nosotros mismos como a los demás, diversos estados mentales como base de nuestra conducta y acción. (p. 1)

Esto quiere decir que la inteligencia emocional está ligada al aprendizaje, por lo tanto concierne discutir acerca de las formas de uso de la inteligencia emocional, es decir cómo

se lleva a cabo dentro de distintos ámbitos. En este sentido, se estudia la pedagogía cognitiva, que tiene como centro las nuevas teorías de la mente. Entonces, existe relación entre la pedagogía cognitiva y la inteligencia emocional.

Para Vásquez, G y Bárcena, F (s.f) los procesos cognitivos, no están únicamente relacionados a la resolución de problemas o a un proceso de retención de información, sino que debe dar un significado al mundo. Es decir, que la cognición no se relaciona con los procesos de aprendizaje tradicionales donde predomina la memorización, sino que requiere de una inteligencia emocional que permita la comprensión del mundo y que el ser humano sea capaz de “percibir, comprender, y regular emociones propias y de terceros” (Abad, M s.f; p. 3). Entonces, la inteligencia emocional no es más que un complemento en los procesos cognitivos, puesto que el ser humano debe ser capaz de entender lo que sucede en su entorno para generar aprendizajes que resulten significativos.

La pedagogía cognitiva tiene también sus fundamentos en Piaget y Vigotsky, quienes se han enfocado en el desarrollo del niño y sus estructuras mentales. Para Piaget (1973) el desarrollo mental es “un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (p. 11). Lo que quiere decir que se genera una gradualidad en el conocimiento y que hay estructuras para que el aprendizaje se produzca. Además, para que el aprendizaje se realice de una forma adecuada es necesario tomar en cuenta la inteligencia emocional, que de acuerdo con Abad, M, también es considerada como un constructo. La articulación de estas dos partes, que se centran en un solo estudio que es la mente, resultaría fundamental para el desarrollo del niño.

Por su parte Vygotski señala que “hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial del aprendizaje” (p. 111); es decir, que el niño posee ritmos de aprendizaje, y deben ser respetados. Entonces, la inteligencia emocional, relacionada a la postura de Vygotski, ayudaría al desarrollo de la comprensión del mundo, siempre y cuando el niño esté en capacidad de hacerlo.

En conclusión, la inteligencia emocional y la pedagogía cognitiva están relacionadas, puesto que la pedagogía cognitiva busca que se genere un aprendizaje a través de una comprensión del entorno, más allá de los conocimientos memorísticos. Asimismo, la inteligencia emocional, aportaría en esta acción desde un manejo adecuado de las emociones. Además, los procesos de aprendizaje cognitivos al igual que la inteligencia

emocional son constructos que mantienen un orden progresivo, lo cual se conecta con la manifestación de Vygotski, donde el niño debe aprender de acuerdo a su edad.

Referencias bibliográficas:

Piaget, J. (1973). Seis estudios de psicología. Barcelona: Barral Editores.

Vygotski, L. S. (1935/1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.

Vásquez Gómez, G & Bárcena Orbe, F. (S.F). Pedagogía cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la sociedad de la información. *Ediciones Universidad de Salamanca*.

Abad, M. (S.F). Implicancias de la inteligencia emocional ante el liderazgo de género

UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Primer ciclo

Tema:

La nutrición en deportistas de alto rendimiento.

Integrantes:

Pablo Vidal

INTRODUCCION

La nutrición es una parte muy importante para los deportistas de alto rendimiento es una necesidad que comer y beber adecuadamente a la hora de hacer ejercicio y después, puede ser tan importante para ellos como lo es respirar ya que es el combustible que ayuda a que el organismo asimile sustancias o nutrientes que el cuerpo lo pide. (Nutricionista)

Se llega a un punto en donde plantear diferentes formas de que la alimentación esta conceptualizada con la nutrición, es un proceso voluntario de cada persona que escoge que ingerir más adelante mientras que el organismo transforma diferentes sustancias para que el cuerpo humano tenga más energía para poder rendir a su máximo. (Espinoza)

Se sabe que la nutrición depende de la disponibilidad de alimentos que tenga la personas para consumir en cada hora del día y aparte de esto el entorno sociocultural que lo rodea, sino que la alimentación está íntimamente relacionada con las necesidad nutricionales de cada personas. (Espinoza)

DESARROLLO

Tener una dieta saludable es importante para todos a cualquier edad. Los niños y adolescentes necesitan una buena nutrición para contribuir a su crecimiento y desarrollo. Los adultos también deben comer bien para conservar una buena salud a lo largo de sus vidas. Los estilos de vida modernos pueden suponer un reto en la toma de buenas decisiones en cuanto a la dieta y nutrición. (Nutricionista)

Debes consumir alimentos de los tres grupos alimenticios: verduras y frutas; cereales; leguminosas y alimentos de origen animal. Cada uno de ellos en una medida adecuada. Las frutas, verduras y hortalizas nos proporcionar las vitaminas, minerales y fibra, que son los nutrientes fundamentales para el desarrollo normal de nuestro organismo; los cereales nos aportan energía y el resto aporta principalmente proteínas, hierro y grasas. Además, es importante que tomes mucha agua a diario, apartando las gaseosas y el alcohol para ocasiones esporádicas, tal como indican los buenos cursos de nutrición. (Nutricionista)

Médicos y otros expertos aseguran que el tipo de alimentación y el estado nutricional influyen en la curación de las heridas. Esto ocurre porque las lesiones graves aumentan los requerimientos de energía, vitaminas, minerales y proteínas necesarios para promover la sanación. Por otro lado, en el fluido que supuran las lesiones se pierden muchos nutrientes. (Chimborazo)

Además de entrenar, para conseguir mantener un buen ritmo en nuestra actividad diaria y mejorar en cualquier deporte es clave llevar una alimentación saludable. Con una buena dieta y nutrición sin duda mejorará el rendimiento deportivo y también el bienestar de cualquier persona, tanto físico como psicológico. (Espinoza)

La alimentación en el deporte es crucial, ya que nuestro cuerpo es la herramienta de trabajo que debemos cuidar y tenerlo en el nivel más óptimo. Además, las consecuencias de una mala alimentación pueden llegar a ser terribles para nuestro organismo. (Chimborazo)

En caso de las personas que practicamos deporte, es muy importante aportar todo tipo de nutrientes para un buen funcionamiento del organismo y, además, que la dieta contenga todas las calorías necesarias dependiendo del gasto energético. Si la ingesta es menor de lo que gastamos, por ejemplo, esta situación de malnutrición se va a ver reflejada en el rendimiento y en la posible aparición de lesiones por no recuperarnos correctamente. (Espinoza)

Los deportistas de elite han incorporado dietas personalizadas adaptadas a su plan de entrenamiento como un mecanismo de mejora y superación, ya que la individualización es la mejor parte que ha mejorado en deportes de alto rendimientos. (Santamaria)

Las dietas son uno de los recursos más utilizados por muchas personas para reducir alguna talla, bajar de peso y mantener una buena figura. Sin embargo, existen ciertas ideas erróneas acerca de las dietas que pueden arruinar los resultados, o incluso afectar seriamente a la salud. Pero antes de nada, es fundamental que recuerdes que cualquier dieta debe estar supervisada por un especialista, concretamente, un endocrino. No te fíes, por tanto, de lo que te aconsejen personas cercanas. Cada cuerpo es diferente y necesita una dieta adecuada a sus características y necesidades. (Santamaria)

CONCLUSIONES

La nutrición en deportistas a evolucionado con el tiempo es un medio en el cual varias personas tienen una mejoría en sus entrenamientos y hasta en competencias ya que especialistas han ayudado a una mejora en el rendimiento de cada persona se sabe que la nutrición se debe de individualizar ya que todas las personas son distintas y aparte se debe de acoplar al entrenamiento que cada persona realiza.

Bibliografía

Chimborazo, J. P. (s.f.). *Consecuencias de una mala alimentación en el deportista*. Obtenido de <https://www.hola.com/estar-bien/20160830111065/consecuencias-de-una-mala-alimentacion-en-el-deportista/>

Espinoza, G. U. (s.f.). *la importancia de la alimentacion en el deportista*. Obtenido de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001118.pdf

Nutricionista, O. C. (s.f.). *Nutrición e Hidratación en el Deportista de Alto Rendimiento*. Obtenido de <http://nutricionyvida.cl/nutricion-e-hidratacion-en-el-deportista-de-alto-rendimiento/>

Santamaria, A. B. (s.f.). *Cómo influye la alimentación en el deporte*. Obtenido de <https://duemosli.blogs.uv.es/como-influye-la-alimentacion-en-el-deporte/>

UNIVERSIDAD DE CUENCA

EL ABORTO

Nombre: HERNÁN GUTAMA

Universidad de Cuenca, Facultad de FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION, Carrera de
PEDAGOGIA DE LA ACTIVIDAD FISICA Y DEPORTE
Cuenca – Ecuador

INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo hablaré acerca del aborto, tema controversial en nuestra sociedad dado que este tipo de práctica es un asesinato. Es así que en mi opinión es quitar la vida a un ser inocente cuando se pone en marcha el aborto

DESARROLLO

A pesar de su ilegalidad el aborto es una de las operaciones más frecuentes y lo peor es que no importa el valor de las intervenciones las mujeres hacen lo que sea para pagarlas, pareciese que detrás de todas las clínicas abortistas existiera una gran industria que domina la mente de ellas impulsándolas a cometer ese acto, parece que no fueran conscientes de que el ser que llevan dentro vive y siente... ¿acaso a estas mujeres les hubiese gustado que les impidieran vivir? yo creo que no; sería distinto si este ser pudiera expresar lo que siente, si fuera este quien dijera a su madre no quiero vivir. Lo más aterrador del asunto es ver que la mayoría de abortos son provocados por mujeres jóvenes, y lo peor es que al existir tantos métodos de planificación las estadísticas de embarazos no deseados aumenten en vez de disminuir. Un aborto no es una solución. Después de que ha sido efectuado viene el cargo de conciencia entre otras, ocasionando traumas psicológicos en la mujer que lo produce y no solo esto, cuando la mente no ha madurado se llega a las situaciones extremas, pasando por un estado de depresión que en muchos casos llega al suicidio; sobre todo cuando la mujer ha sido presionada por un

tercero, lo que indica que probablemente ella no lo quería hacer. Cuando vayas a cometer este tipo de hechos asegúrate de ser tu quien tome la decisión, así evitaras el remordimiento, pero asegúrate también de las consecuencias que traerá el elegir el camino incorrecto. Si estas embarazada y no sabes que hacer recuerda que un día tu madre estuvo en tu lugar y la decisión de ella fue tenerte aunque no lo creas de todos los regalos que has recibido por parte de ella el estar viva es el mejor.

CONCLUSIÓN

Mi conclusión final es que no comparto la idea del aborto, pienso que abortar en cierto punto puede ser sinónimo de asesinato, ya que es acabar con una vida, es impedir el desarrollo de un ser vivo que se convertirá en persona. Además creo que abortar al igual que el embarazo supone un cambio radical en tu vida, porque no se termina en la propia acción de abortar sino que tras esta, las secuelas psicológicas de una persona pueden ser inmensas, como por ejemplo un sentimiento de culpa.

OPINION PROPIA: ESTOY EN CONTRA DEL ABORTO

ARGUMENTOS

1. **El aborto no debe ser legal porque todo niño tiene derecho a la vida.**
2. El aborto no es la mejor solución en caso de embarazo no deseado.
3. Es aceptable matar al hijo no nacido por un embarazo no planificado.

A nivel mundial, 6 de cada 10 niños de 2 a 14 años de edad sufren de manera periódica castigos físicos a manos de sus cuidadores. En la mayoría de los casos, los niños son objeto también de agresiones psicológicas. En Ecuador, se registró en 2010 que aproximadamente, 4 de cada 10 niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años recibieron un trato violento de sus padres por cometer un error o no obedecer, según datos del Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA).

CONTRAARGUMENTO

Es brutal e inhumano permitir que una mujer tenga el hijo producto de una violación, también el embarazo pone a la mujer en peligro de muerte o de un mal grave y permanente.

INVESTIGACIÓN CIENTIFICA SOBRE ABORTO

Informes Investigación sobre aborto en América Latina y el Caribe. Una agenda renovada para informar políticas públicas e incidencia (resumen ejecutivo)* Silvina Ramos (comp.)* El tema del aborto en la región latinoamericana ha venido ocupando un lugar importante y creciente en el quehacer académico, el debate público y, en particular, en

las agendas y políticas públicas desde hace más de dos décadas. La excelente y reciente publicación del Consorcio Latinoamericano contra el Aborto Inseguro (clacai), Investigación sobre aborto en América Latina y el Caribe. Una agenda renovada para informar políticas públicas e incidencia, cuyo resumen ejecutivo se presenta a continuación, nos ofrece un conocimiento riguroso y sólido de la evidencia científica que se dispone en la región sobre este tema en el periodo de 2009 al 2014; con base en ésta, nos propone los ejes temáticos prioritarios que deben ser indagados en el futuro inmediato. Sin duda esta publicación representa un insumo altamente valorizado que contribuye a comprender y difundir la situación del aborto en la región, sus causas, las consecuencias y los obstáculos que las mujeres enfrentan en su decisión de interrumpir su embarazo, así como las posturas de los diversos actores sociales que están a favor o en contra de la despenalización del aborto y las acciones que en los ámbitos institucionales, privados y públicos, influyen y participan en este proceso; dichos aspectos también están presentes en el debate público en numerosos países de otras regiones. Palabras clave: aborto; América Latina; salud reproductiva; políticas públicas; incidencia política.

Fuente: Scielo

Ensayo

Claudia Calle
Universidad de Cuenca, Facultad de Psicología
Cuenca – Ecuador

Depresión en Adolescentes

La depresión es uno de los trastornos más frecuentes, que provoca mayor discapacidad en el mundo, ya que interfiere como la vida diaria y el funcionamiento normal de una persona. (Instituto Nacional de la Salud Mental , 2015). Este tema es uno de los más importantes que se necesita tratar, debido a que, muchas veces, los adolescentes no tienen conciencia de cual importante es su estabilidad emocional, creyendo que nada les puede saber, por lo que la descuidan y sin darse cuenta, pueden llegar a padecer diferentes enfermedades, entre ellas la depresión. Es importante conocer algunos puntos de esta enfermedad, a continuación, se redactan algunos de ellos:

1. *Síntomas de la depresión.*
2. *Causas de la depresión.*
3. *¿Cómo se trata la depresión?*
4. *Complicaciones.*

1. *Síntomas de la depresión.*

- 1.1. Los síntomas de la depresión pueden ser varios, uno de ellos, son problemas de sueño.

De acuerdo a una guía de práctica clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y en la Adolescencia (2004), al mencionar la falta de sueño en adolescentes con depresión, se hace referencia a que tienen problemas para quedarse dormidos por las noches o no quieren levantarse por las mañanas para realizar sus respectivas actividades.

- 1.2. Otro síntoma de la depresión, pueden ser las molestias físicas, como el dolor de cabeza, palpitaciones cardíacas o molestias abdominales.

Basándome en mi propia experiencia, en un programa de televisión que trataba sobre la vida de los adolescentes, existía un chico que padecía de depresión, que sentía molestias físicas y en una de sus crisis, él pudo sentir y escuchar como su frecuencia cardíaca iba aumentando cada vez más.

2. *Causas de la depresión.*

- 2.1. Una causa de la depresión, son las experiencias de pérdidas o estrés, incluyendo el fallecimiento de seres queridos, soledad, cambios en el estilo de vida o problemas en relaciones interpersonales.

De acuerdo a un caso clínico de duelo en la adolescencia, una chica de 17 años, perdió a sus abuelos. Su abuelo materno murió en abril de 2012 y casi un año después, muere su abuela materna, lo que produce síntomas de ahogo, temblores, sudoración y llanto, lo que podría desencadenar en una depresión. (Saavedra Rionda, Vicente Palacios, Coto Lesmes, Valencia Agudo, & Pozueta Villadóniga, 2014)

- 2.2. Otra causa fuerte de la depresión, son las situaciones conflictivas en el entorno (por ejemplo, centro escolar, familia, trato diferente por la raza o la orientación sexual.

Un cuestionario, que se realizó, a 2292 estudiantes de bachillerato, entre 15 a 19 años de edad, (54% mujeres y 46% hombres), dio como resultado que es 80,4% de los adolescentes presentaron síntomas de depresión, debido a un suceso vital estresante familiar (López, González Arratia López Fuentes, Andrade Palos, & H., 2012).

3. *¿Cómo se trata la depresión?*

- 3.1. Si el grado de depresión es leve, se podría tratar con técnicas de autoayuda.

Algunas técnicas de autoayuda pueden ser:

1. Planificar el día.
2. Manejar el estrés.
3. Realizar actividad física.

(Adolescencia., Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y en la, 2007)

- 3.2. Otra técnica de gran relevancia, son las terapias farmacológicas.

Esto, depende del grado de depresión del adolescente, si la depresión es moderada-grave, lo más recomendable es combinar una medicación con terapias psicológicas. (Adolescencia., Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y en la, 2007)

4. *Complicaciones.*

- 4.1. Una de las complicaciones que produce la depresión, es el abuso del alcohol.

Los trastornos depresivos suelen estar relacionados con enfermedades físicas, como el abuso de alcohol. En Europa, los trastornos relacionados con el alcohol alcanzan un 5,2% siendo más frecuentes en los hombres (Bousoño, et al., 2008).

- 4.2. La peor complicación que trae la depresión, son los intentos de suicidio o suicidio.

Según (Cárdenas, Fera, Vázquez, Palacios, & De la Peña, 2010), consisten en sentir o pensar de manera ocasional o recurrente sobre la muerte, puede estar relacionado con una sensación de desesperanza o con una idea de que la vida no tiene sentido, esto, se piensa primero, luego se cree que la muerte resolvería las situaciones

problemáticas. Puede llegar hacia el deseo de hacerse daño a sí mismo y finalmente intentar suicidarse.

Para concluir podemos decir que, la depresión tiene diversos síntomas, dos de ellos son, los problemas que tienen que ver con el sueño y los malestares físicos como dolores de cabeza y frecuencias cardíacas elevadas. Las causas que se tratan en este ensayo, son la pérdida o fallecimiento de alguien cercano al adolescente, que como pudimos ver en el ejemplo, afecto de manera significativa a la adolescente en su estabilidad emocional y otra de las causas de la depresión son los entornos conflictivos en los que puede estar viviendo el adolescente, como se vio anteriormente, las cifras obtenidas son un tanto alarmantes. Para poder tratar la depresión, primero se debe conocer el tipo de depresión que tiene el adolescente, es decir, si es leve o moderada-grave, dependiendo de esto, se podrán realizar técnicas de autoayuda o tratamientos psicológicos combinado con tratamientos farmacológicos. Si la depresión no es tratada de la manera adecuada y a tiempo, se pueden producir varias complicaciones, como el abuso de alcohol, los intentos de suicidio y el suicidio mismo.

Referencias

- Adolescencia., Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y en la. (2007). *Depresión en la infancia y adolescencia*.
- Bousoño, M., Baca Baldomero, E., Álvarez, E., Eguiluz, I., Martín, M., Roca, M., & M., U. (2008). *Complicaciones de la depresión a largo plazo*. Actas Esp Psiquiatr.
- Cárdenas, E., Feria, M., Vázquez, J., Palacios, L., & De la Peña, F. (2010). *Guía Clínica para los Trastornos Afectivos (Depresión y Distimia) en niños y adolescentes*. Mexico.
- Instituto Nacional de la Salud Mental . (2015). *La depresión: lo que usted debe saber*. U.S: Government Printing Office.
- López, M., González Arratia López Fuentes, N., Andrade Palos, P., & H., O. (2012). *Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes*. Toluca.
- Saavedra Rionda, I., Vicente Palacios, C., Coto Lesmes, R., Valencia Agudo, F., & Pozueta Villadóniga, S. (2014). *DUELO EN ADOLESCENCIA. UN CASO CLÍNICO*.

Ensayo sobre “El aborto”.

Esteban Vásquez,

Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Pedagogía de la
Actividad Física y Deporte
Cuenca – Ecuador

El aborto.

Tesis.

Todos tenemos derecho a la vida.

Argumento.

Es totalmente cierto que una mujer tiene derecho a decidir sobre su cuerpo, pero de igual forma debe decidir ser responsable de sus actos. No es posible que un ser inocente pague por las decisiones incorrectas que toman sus padres, el aborto es una forma de negarle el derecho a la vida a una criatura, y que al no permitir que nazca, se estaría cometiendo un crimen.

Sobre este tema ha existido una gran cantidad de debates, con opiniones a favor y en contra, con personas que exigen que el aborto se legalice. Debemos pensar en las consecuencias que esto conlleva, muchas parejas tendrían libertad y falta de conciencia, ya que sin pensarlo le quitarían la vida a una cantidad de seres que estuvieran por nacer.

Otro caso por el cual sería errónea la idea de la legalización del aborto, es que las mujeres al sentirse acorraladas y desesperadas, empezarían a utilizar métodos de abortamiento que no son legales o que pueden llegar a ser perjudiciales para su salud, poniendo en riesgo, a parte de la del bebé, su propia vida.

Contraargumento.

Una gran cantidad de personas afirman que, en casos de violación a menores, no se le puede obligar a una niña a tener una responsabilidad muy grande, y psicológicamente no estaría preparada. Lo que pienso es que se debería tomar otras medidas en vez de abortar, una persona que llegara a pasar por esta situación, puede esperar a que él bebé nazca y darlo en adopción o encontrar a alguien que pueda cuidarlo y criarlo, aunque si bien es cierto, pasar por un proceso de esta magnitud no es nada fácil, se puede buscar ayuda profesional durante el tiempo de embarazo.

Introducción.

El aborto ha sido un problema el cual durante mucho tiempo ha ocasionado una serie de controversias, con personas a favor y en contra, muchos jóvenes en la actualidad no toman decisiones correctas y nos son consecuentes de sus actos. Por esta razón es que un ser inocente no tiene la culpa de las equivocaciones de sus padres, y al no permitir

que una criatura nazca se estaría cometiendo un crimen. En conclusión, todos tenemos derecho a la vida.

Argumento técnico que defiende mi tesis.

Biológicamente hablando, la vida humana comienza con la concepción. Cuando el óvulo de la madre y el espermatozoide del padre se unen, se combinan y crean una nueva cadena de ADN que es totalmente única y personalizada. El ADN es información codificada, el diseño para el nuevo crecimiento y desarrollo del nuevo ser humano. No es necesario adicionar más material genético; el cigoto en la matriz es tan humano como la madre en cuyo útero habita. La diferencia entre un feto y una persona, radica en la edad, la ubicación y el nivel de dependencia. Cuando una madre aborta el proceso del desarrollo fetal, ella está destruyendo una vida única. (GOT QUESTIONS, 04- junio- 2011)

Raúl Fabricio Verdugo

Educación en Finlandia

El sistema educativo de Finlandia es uno de los mejores del mundo ya que la profesión de la docencia es vista con prestigio y eso influye en la escuela y ante la sociedad. Otro punto que podemos observar es que la educación en Finlandia es gratuita y está disponible a todos los ciudadanos, además de esto los libros y todo material que utilizan en la escuela es gratuitamente entregado a los estudiantes. La educación finlandés se basa en el mejoramiento de las técnicas tecnológicas y creación de lugares propicios de estudio, generando didáctica y cambios en las antiguas formas de enseñar, logrando de esta manera mayor interés en los estudiantes por aprender.

En lo que respecta al currículo el cual está diseñado y organizado por los profesores y por cada una de las escuelas, de esta manera se podrá planificar correctamente las metas y objetivos que la institución considere mejor.

Uno de los aspectos que más me llamo la atención fue que los niños no empiezan a estudiar hasta los 7 años, pues a esta edad son considerados maduros para el aprendizaje y los niños realizan el trabajo en clase y no llevan deberes para realizarlos en el hogar.

Otro punto que es interesante es que los estudiantes no realizan exámenes ni calificaciones hasta llegar al quinto curso, todo esto para evitar la competencia entre los alumnos, también los docentes realizan informes descriptivos, evidenciando los errores del estudiante pero no calificándolos numéricamente.

En las clases se valora más lo que es la creatividad, la experimentación y la colaboración entre los estudiantes y no la memorización como lo es en el sistema clásico. Durante los primeros seis años de la primaria los niños tienen designado en todas o en la mayoría de las asignaturas el mismo docente, en donde su papel es observar que ningún alumno quede excluido y si es así hacer lo posible para que se vuelva a juntar con sus compañeros. Esta estrategia ayuda a fortalecer la estabilidad emocional del estudiante y su seguridad.

Hasta 5º no hay calificaciones numéricas. No se busca fomentar la competencia entre alumnos ni las comparaciones. La sociedad considera que la educación es fundamental por lo que la juntan con actividades culturales y sobre todo los padres tienen un acuerdo en el aspecto laboral para tener más tiempo con sus hijos y que ellos puedan tener una vida escolar con apoyo de sus padres. Los estudiantes que van al nivel secundario no

tienen que rendir ningún examen para el ingreso, simplemente se toma en cuenta las calificaciones logradas en la primaria para poder ingresar a la secundaria.

Para los estudiantes que van a ir a la Universidad el gobierno les otorga un subsidio para los estudiantes que realmente necesitan de este ingreso, ya que hay estudiantes que pueden tener los recursos suficientes para el estudio universitario y ellos no podrán recibir este subsidio. Este subsidio es entregado a los universitarios para financiar los estudios y no es considerado como un ingreso sustituto, y es entregado mensualmente.

En cuanto a los docentes del sistema público son elegidos directamente por la directiva de la institución educativa, permitiendo de esta forma que cada centro educativo pueda crear los equipos de trabajo y buscar a los docentes que mejor encajen en su proyecto educativo. Los fondos que reciben cada institución o centro educativo son proporcionales al nivel de calidad que ofrecen los mismos.

Leche de animales (vaca, cabra, camella)

Nombre: Carlos Calle

Universidad de Cuenca, Facultad de Ciencias Médicas

Asignatura: Expresión Oral y Escrita

Cuenca – Ecuador

Tesis

La leche de vaca es buena para la salud humana.

Argumentos:

- La leche de vaca mejora el sistema inmune

Nuestro sistema inmune en muchas ocasiones no tiene una respuesta óptima frente a los organismos que perjudican nuestra salud, es por ello que al ingerir leche de vaca estamos reforzando nuestro sistema inmune para que así pueda contrarrestar cualquier organismo que nos produzca algún tipo de enfermedad.

- La leche de vaca incrementa las energías del individuo necesarias para las actividades diarias.

Al ingerir leche de vaca también estamos ingiriendo proteínas que son esenciales para que nuestro organismo trabaje de una mejor manera y se mantenga activo para cada una de las actividades que a diario realizamos.

- La leche de vaca ayuda a fortalecer nuestros huesos.

Uno de los elementos principales para un buen desarrollo de los huesos es la leche de vaca, ya que contiene calcio, un elemento fundamental para el fortalecimiento de nuestros huesos y que además ayuda a prevenir enfermedades que con el paso del tiempo se van presentando.

Contraargumento

- La leche de vaca no presenta una correcta manipulación antes de ser distribuida.

Muchas de las fábricas que se encargan de la distribución de la leche no realizan un correcto tratamiento previo a su distribución, esto se debe a que utilizan ciertos químicos para mantener durante más tiempo la leche en el mercado y evitar que se dañe, en muchas ocasiones estos químicos pueden ser perjudiciales para la salud.

Información a favor del consumo de la leche de vaca.

La leche de vaca es un alimento básico en la alimentación humana en todas las etapas de la vida. Su procesamiento industrial ha permitido el acceso generalizado a su consumo por parte de la población, lo que ha contribuido a mejorar notablemente su nivel de salud. Desde el

punto de vista de su composición, la leche es un alimento completo y equilibrado, que proporciona un elevado contenido de nutrientes en relación con su contenido calórico, por lo que su consumo debe considerarse necesario desde la infancia a la tercera edad. (Fuente: scielo.isciii.es)

De acuerdo al Servicio Nacional de Salud de Reino Unido (NHS, por sus siglas en inglés), la leche de vaca y sus derivados como el queso, el yogur y la mantequilla proporcionan, dentro de una dieta balanceada, una gran cantidad de nutrientes, calcio y proteínas. (Fuente: BBCNewsMundo)

Desde el punto de vista dietético la leche es el alimento puro más próximo a la perfección. Su principal proteína, la caseína, contiene los aminoácidos esenciales y como fuente de calcio, fósforo y riboflavina (vitamina B12), contribuye significativamente a los requerimientos de vitamina A y B1 (tiamina). Por otra parte, los lípidos y la lactosa constituyen un importante aporte energético. (Fuente: radalyc.org)

Información en contra del consumo de la leche de vaca.

La leche de vaca es baja en hierro. Beber mucha leche de vaca puede poner a un niño en riesgo de desarrollar una deficiencia de hierro. Los niños pequeños que beben mucha leche de vaca pueden tener menos hambre y probablemente coman menos alimentos ricos en hierro. La leche disminuye la absorción del hierro y también puede irritar el recubrimiento del intestino, ocasionando pequeños sangrados y la pérdida gradual de hierro en las heces. (Fuente: kidshealth.org)

El consumo de lácteos incrementa los niveles de vitamina A y grasas saturadas. Paradójicamente un aumento de estos dos biomarcadores en exceso **puede contribuir a que los huesos se debiliten**. Los investigadores recomiendan otras fuentes más saludables en la edad adulta para la obtención de calcio, que ayude a fortalecer nuestros huesos. Alimentos vegetales como las acelgas, leche de soja, almendras, espinacas, etc. Y suplementos que contienen vitamina D, ya que es una mejor opción que tomar calcio solo. (Fuente: crearsalud.org)

Un estudio publicado en la prestigiosa revista *American Journal of Public Health* asegura que el consumo de **leche** no evita la osteoporosis. Es más, una mayoría aplastante de estudios asegura que en los países donde más **leche** se consume, es donde **más osteoporosis se sufre**. Por esta razón cabe reflexionar y desconfiar sobre el tan vendido argumento del calcio contenido en la **leche**. Todos los estudios están de acuerdo en que la **leche** es un **alimento muy rico en calcio**. Lo que no tienen tan claro es si el organismo humano lo absorbe bien o no y si la proporción de minerales, vitaminas y otros nutrientes esenciales en la **leche** es la más acertada. (Fuente: vidanaturalia.com)

David Ludwig, un científico de la Universidad de Harvard, realizó un estudio cuestionando los supuestos beneficios de la leche. En especial la famosa leche baja en grasa. La investigación que fue publicada en la revista de la Asociación médica Americana de Pediatría, reveló que, cuando

se le extrae grasa a la leche, esta es sustituida por azúcares, los cuales pueden ser potencialmente más dañinos a largo plazo. (Fuente: mejorconsalud.com)

En adultos, un gran número de personas experimenta mejoras en el funcionamiento digestivo y tránsito intestinal al reducir o eliminar el consumo de lácteos. Estas evidencias clínicas hacen pensar que la reducción o eliminación de la leche de vaca, así como de otros lácteos de la dieta, puede ser más benéfico que dañino, sobre todo para personas con problemas relacionados con la **digestión, el tránsito intestinal** o el sistema inmunológico. (Fuente: bienestar.salud.com)

Planificación 2.

Contraargumentos y beneficios del consumo de leche

- Puede causar irritación y acidez gástrica en personas que no toleren bien la lactosa.

La leche contiene lactosa, un carbohidrato que además de darnos energías, es capaz de ayudarnos en la absorción de calcio.

- El consumo de leche no evita la osteoporosis

La leche es un alimento muy completo ya que es una fuente de calcio, fósforo, magnesio y proteína, los cuales son esenciales para el desarrollo y crecimiento. Un adecuado consumo de leche durante la infancia y a lo largo de la vida, ayudara a mantener huesos fuertes y prevenir la osteoporosis en la edad adulta.

- Carece de fibra, hierro y vitamina C

Su principal proteína, la caseína, contiene los aminoácidos esenciales y como fuente de calcio, fósforo y riboflavina (vitamina B12), contribuye significativamente a los requerimientos de vitamina A y B1 (tiamina). Por otra parte, los lípidos y la lactosa constituyen un importante aporte energético.

Planificación 3.

Esquema

La leche es un alimento de primera necesidad, es un líquido que se caracteriza por ser de composición compleja y que es segregado por las glándulas mamarias, la leche de animales como la vaca es buena y recomendable para el ser humano.

La leche de vaca nos proporciona una gran cantidad de proteínas que son esenciales para nuestro organismo, de acuerdo al Servicio Nacional de Salud de Reino Unido “La leche de vaca, y sus derivados como el queso, el yogurt y la mantequilla proporcionan, dentro de una dieta balanceada, una gran cantidad de nutrientes, calcio y proteínas” (Autor: BBC NEWS MUNDO, Fuente: revistabbc.com)

La leche de vaca forma parte de la lista de los alimentos básicos que el ser humano debe ingerir para tener una vida saludable, por tal motivo, un grupo de profesionales de la medicina y de las ciencias de la salud, aportan que “La leche de vaca es un alimento básico en la alimentación humana en todas las etapas de la vida, su procesamiento industrial ha permitido el acceso generalizado a su consumo por parte de la población, lo que ha contribuido a mejorar notablemente su nivel de salud” (Autor: Marta Hernández Jefe de Calidad y Nutrición, Fuente: scielo.isciii.es)

La leche de vaca nos brinda un aporte energético importante para las actividades diarias, según la revista Lasallista de investigación “La leche de vaca es el alimento más próximo a la perfección, su principal proteína, la caseína, contiene los aminoácidos esenciales y como fuente de calcio, fosforo y riboflavina (vitamina B12), contribuye significativamente a los requerimientos de vitamina A y B1 (tiamina). Por otra parte, los lípidos y la lactosa constituyen un importante aporte energético” (Autor: Agudelo Gómez, Fuente: www.redalyc.org)

La leche de vaca no es una fuente rica en calcio, por lo tanto no ayuda a prevenir la osteoporosis, un estudio publicado en la prestigiosa revista American Journal of Public Health, asegura “El consumo de leche no evita la osteoporosis. Es más, una mayoría aplastante de estudios asegura que en los países donde más leche se consume, es donde más osteoporosis se sufre. Por esta razón cabe reflexionar y desconfiar sobre el tan vendido argumento del calcio contenido en la leche” (Autor: Elena Guardiola, Fuente: www.vidanaturalia.com)

Muchas de las sustancias insertadas en el proceso de envasado de la leche, son perjudiciales para nuestra salud, David Ludwig, un científico de la Universidad de Harvard “Realizo un estudio cuestionando los supuestos beneficios de la leche, en especial la famosa leche baja en grasa. La investigación que fue publicada en la revista de la Asociación médica Americana de pediatría, revelo que, cuando se le extrae grasa a la leche, esta es sustituida por azúcares, los cuales pueden ser potencialmente más dañinos a largo plazo” (Autor: Elena Martínez Belasco, Fuente: mejorconsalud.com)

Después de haber analizado el impacto que tiene el consumo de leche, en este caso de la vaca, se puede concluir que la leche de vaca en ciertos aspectos contribuye al desarrollo y crecimiento óptimo del ser humano, el consumo de este alimento proporciona un gran contenido de nutrientes para nuestro organismo.

Bibliografía

www.redalyc.org

www.mejorconsalud.com

www.kidshealth.org

www.scielo.isciii.es

www.crearsalud.org

www.bbc.com

www.vidanaturalia.com

www.bienestar.salud.com

Universidad de Cuenca
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura
Nombre: Dayana Andrade Urgilez

Las teorías del aprendizaje

Una verdad aprendida no es más que una verdad aprendida a medias, mientras que la verdad entera debe ser conquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno.

JEAN PIAGET

Introducción

Las teorías del aprendizaje buscan describir los procesos mediante los cuales los seres humanos aprenden. Numerosos psicólogos y pedagogos han aportado sendas teorías en la materia. El objetivo de este micro ensayo es realizar una comparación entre dos teorías del aprendizaje. Para respondernos ¿Cuál es el punto de encuentro que existe en las teorías del aprendizaje? Para esto, partiremos de las siguientes variables: 1) El aprendizaje por descubrimiento de Jerome Seymour Bruner y 2) Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. A modo de conclusión, presentaremos algunas reflexiones que encontramos en el desarrollo de esta investigación.

Desarrollo

Para empezar, se conoce como teorías del aprendizaje a los procesos que permiten al individuo aprender algo. Estas permiten entender, comprender y anticipar la conducta mediante estrategias que faciliten el conocimiento. Entonces, podemos decir que se basa en la interpretación del aprendizaje y a su vez la generación de soluciones a los posibles inconvenientes que puedan encontrarse. Estas teorías pueden ser diversas dependiendo de

su autor y la corriente del pensamiento a la que pertenezcan. Pues bien, de las teorías cognitivas del aprendizaje surgen algunos modelos de enseñanza especialmente útiles para el aprendizaje de nuevos conceptos y relaciones entre conceptos. Destacaremos así el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Seymour Bruner y el aprendizaje significativo de David Ausubel.

En primer lugar, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner considera que los alumnos tienen que aprender a descubrir por sí mismos, pues así desarrollan la capacidad de aprender y pensar garantizando el uso de lo aprendido cuando sea necesario. Los estudiantes deben ser activos en su aprendizaje, es decir, tienen que identificar por sí mismos los principios fundamentales, en lugar de limitarse a asimilar los conocimientos que les transmite el profesor. De esta manera, se logra un aprendizaje más atractivo y motivador, por lo tanto, el aprendizaje debe recurrir al razonamiento inductivo, la única condición necesaria es que el estudiante sea capaz de proponer metas alcanzables. Es importante mencionar que si los alumnos no disponen de conocimientos básicos del tema probablemente no sepan aplicar estrategias para solucionar el problema, lo que podría generarles confusión y frustración.

En segundo lugar, al igual que Bruner, Ausubel piensa que el individuo aprende cuando organiza la nueva información por jerarquías o en sistemas de codificación. Sin embargo, si para Bruner el descubrimiento es la clave del aprendizaje, para Ausubel el aprendizaje es fundamentalmente receptivo: los conceptos, los principios y las ideas se presentan y se entienden, no se descubren. Ausubel defiende el aprendizaje por recepción, que progresa deductivamente, de lo general a lo particular, es decir, el método de generación de ejemplos a partir de reglas. Para fomentar el aprendizaje significativo más que el receptivo mecánico, propuso el modelo de enseñanza expositiva, con el que los maestros presentan los materiales de forma organizada y secuenciada. Para que se produzca lo que denomina un aprendizaje significativo, el alumno debe relacionar la nueva información con los conocimientos previos que tiene almacenados en su estructura cognitiva. La enseñanza expositiva es más apropiada cuando se quieren enseñar relaciones entre conceptos que los alumnos conocen, para alumnos que se encuentran terminando la primaria y en secundaria, ya que el método requiere que los alumnos manipulen mentalmente las ideas.

En conclusión, tanto en la teoría de Bruner como en la de Ausubel se puede reconocer los siguientes aspectos: Bruner plantea el aprendizaje por descubrimiento

guiándose por el método de generación de reglas resultando ser una enseñanza guiada. Por otro lado, Ausubel proyecta el aprendizaje por recepción partiendo del método de generación de ejemplos dando como resultado una enseñanza expositiva. Respondiendo a la pregunta de investigación, podemos encontrar un punto de encuentro, el individuo aprende cuando organiza la nueva información por jerarquías o en sistemas de codificación y cumple con el proceso de aprendizaje. Las ideas de Bruner (1996) relacionadas con el aprendizaje por descubrimiento y el plan de estudios centrado en aprender a pensar; así como los trabajos de Ausubel (2000) y sus colaboradores acerca del aprendizaje significativo por asimilación han sido en los últimos años los incentivos de mejor relevancia para las investigaciones del hecho educativo. En ese orden de ideas se plantea el logro de aprendizaje significativo y potencialización de habilidades cognitivas y estratégicas para la resolución de problemas en los participantes, a partir de estrategias para el aprendizaje proclives para la innovación y la creatividad.

Referencias Bibliográficas:

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge. Harvard University Press.
- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Boston. Kluwer.
- Spiro, R.; Feltovich, P.; Jacobson, M. y Coulson, R. (1991). *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structure domains*. Documento en línea. Disponible en: <http://www.mrcoombs.com/educ533/docs/CognitiveFlexibility.pdf>. Consulta: 05/10/2012.

ENSAYO DE LENGUAJE

Nombre: Francisco León Paladines

Profesor: Jorge Arízaga

Universidad de Cuenca, Facultad de Ciencias Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Carrera de Pedagogía en La Actividad Física y Deporte

Cuenca – Ecuador

Borrador del ensayo: La Leche de Animales

Argumento 1.- la leche es buena porque ayuda a los huesos

La leche ayuda al crecimiento y fortalecimiento de los huesos debido al aporte del calcio que provee al cuerpo, si bien no es la fuente principal, contribuye con una cantidad considerable de calcio.

Argumento 2.- la leche te ayuda porque te da energía

La leche te da energía para desarrollar tus actividades diarias, por eso algunas personas la incluyen en su desayuno, se recomienda ingerirla en la primera comida del día, para un desarrollo óptimo del cuerpo.

Argumento 3.- la leche ayuda a las uñas y dientes

La leche contribuye al endurecimiento de uñas y dientes, las personas que toman leche poseen estas partes del cuerpo más sólidas y estables, con un mejor crecimiento, evitando así su deterioro.

Contrargumento

La leche en exceso puede llegar a afectar el cuerpo ya que contiene grasas y ácidos que afectan al funcionamiento del mismo, sin embargo, su ingesta se debe dar porque trae consigo más ventajas que desventajas.

Escribir 5 párrafos en contra del consumo de la leche:

-El calcio es un mineral esencial en nuestra alimentación y el consumo de productos lácteos es una de las vías más efectivas para incorporarlo a nuestro organismo. Sin embargo, para muchos esto puede causar malestares estomacales: se trata de quienes sufren de intolerancia a la lactosa. Esta es una enfermedad muy común que ocurre el organismo no produce suficiente enzima lactasa, que es lo que descompone a la lactosa (el azúcar natural de la leche).

Ante esta anomalía, cuando los intolerantes a la lactosa consumen productos lácteos pueden sufrir síntomas como diarrea, calambres, gases y distensión abdominal. Por lo tanto, si tienes intolerancia a la lactosa debes evitar el consumo de leche y derivados para impedir esos síntomas. Puedes consumir el calcio a través de vegetales de hojas verdes, por ejemplo. (<https://www.vix.com/es/imj/salud/4116/los-peores-alimentos-para-la-digestion>)

-La leche puede agravar la artritis reumatoide Los lácteos son uno de los enemigos principales de las personas que sufren de artritis. Esto se debe a la caseína, una proteína que se encuentra en productos como la leche, el yogur y la crema. La caseína puede causar inflamación y dolor en las articulaciones. En vez de obtener las

proteínas de los lácteos, obténlas de vegetales como las espinacas, granos como los frijoles, las lentejas y la quínoa y si prefieres, del tofú. (<https://www.aarp.org/espanol/salud/enfermedades-y-tratamientos/info-09-2013/fotos-alimentos-evitar-agravar-artritis.html#slide1>)

-Los lácteos pueden ser causantes de cataratas hay una creciente evidencia de la relación entre el consumo de leche y las cataratas. Según diversos estudios científicos, las poblaciones humanas que consumen grandes cantidades de productos lácteos tienen mayor incidencia de cataratas que aquellos que los evitan. Este defecto se ha relacionado con la lactosa y la galactosa. (<https://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2013/08/14/1042550/10-enfermedades-pueden-sufrir-consumen-leche-diario.html>)

-La leche puede causar algún tipo de cáncer según un **estudio de la universidad de Harvard**, el consumo de leche aumenta el riesgo de **cáncer de próstata y cáncer de ovario**, por los altos niveles de grasas saturadas y químicos que contiene. Otros efectos se hacen presentes para personas con intolerancia a la lactosa, creando molestias y dolor.

Por fortuna, hay alimentos diferentes en los que puedes encontrar el calcio que la leche posee, como lo son las **semillas y los granos**.

Para sustituir la leche animal te sugerimos probar las derivadas de alimentos, como lo son la de almendras, de coco, avena, soya, arroz, entre otros, todo depende de tus gustos. Los sabores varían al igual que el nivel calórico. Prueba las leches con sabores naturales o variados, algunos ofrecen vainilla u otras frutas.

Cambia tu dieta sin afanes, **dale tiempo a tu organismo de que se habitúe a los cambios** y disfruta de una vida más sana. (<https://eldiariiony.com/2017/07/22/sabias-que-la-leche-aumenta-el-riesgo-de-cancer/>)

- La leche cruda es aquella que proviene de las vacas, ovejas o cabras y que no ha pasado por el proceso de pasteurización para matar las bacterias dañinas. Puede contener bacterias peligrosas como Salmonella, E. Coli y Listeria, que son las responsables de causar numerosas enfermedades transmitidas por los alimentos.

Estas bacterias dañinas pueden afectar gravemente la salud de cualquier persona que beba leche cruda o consuma alimentos preparados a partir de ella. Sin embargo, los microorganismos de la leche cruda pueden ser particularmente peligrosos para las personas con sistemas inmunitarios debilitados, los adultos mayores, las mujeres

embarazadas y los niños. De hecho, las enfermedades transmitidas por los alimentos provocadas por la leche cruda afectan en particular a adolescentes y niños. (<https://fundacionio.com/soluciones-io/viajarseguro/consejos-viajeros/agua-y-alimentos/riesgos-de-la-leche-no-pasteurizada/>).

Ensayo: La leche de Animales

En este corto ensayo vamos a dar algunos argumentos y contraargumentos sobre los lácteos y su consumo, más específicamente hablaremos de la leche, ya que, dependiendo de la persona, su organismo, y cómo evolucione al tomar leche, esta será una ventaja o desventaja a la hora de ingerirla.

Mucho se ha hablado sobre la ingesta de la leche de los animales como de la vaca y si trae o no beneficios, a continuación, demostraremos que es buena para los seres vivos y como puede ayudarnos.

Si bien no es la fuente principal de calcio, en el cuerpo de las personas, la leche nos provee de calcio y su asimilación en el cuerpo es mejor que la de otros minerales debido a que contiene vitamina B, lactosa y fósforo. El calcio favorece al fortalecimiento de los músculos y huesos, mientras que la vitamina B, la lactosa y el fósforo contribuyen a que los huesos puedan seguir teniendo la construcción celular del calcio y sobretodo sean más resistentes. (<https://www.elbotiquin.mx/bienestar/5-beneficios-de-la-leche-de-vaca>).

La leche es un muy importante para el desarrollo de los niños, les ayuda a mejorar sus habilidades físicas tanto como sus capacidades mentales, al contener calcio los ayudara a tener huesos sanos y dientes fuertes para evitar su ruptura. Según las edades en las que se encuentren deberán ingerir leche o cualquiera de sus derivados, si son mayores a 11 años de 3 a 4 porciones diarias, y si están entre 5 a 11 años deben consumir 3 porciones de lácteos al día, debido a que el hierro en esta etapa es importante para el crecimiento, el desarrollo del cerebro y el sistema inmune. Un adecuado consumo de hierro ayuda a prevenir la anemia. (<http://www.contigosalud.com/beneficios-de-la-leche>).

La ingesta de leche trae un gran beneficio para los deportistas o para cualquiera que realice una actividad física, estudios han comprobado, que beber leche después de un desgaste de energía ayuda a recuperar más rápido y de mejor manera el cuerpo, que si solo se bebiera agua o alguna bebida isotónica. (<https://centrocomercialrutadelaplata.com/cuales-los-beneficios-beber-leche/>).

Sin embargo la leche puede agravar la artritis reumatoide los lácteos son uno de los enemigos principales de las personas que sufren de artritis. Esto se debe a la caseína, una proteína que se encuentra en productos como la leche, el yogur y la crema. La caseína puede causar inflamación y dolor en las articulaciones. En vez de obtener las proteínas de los lácteos, obtenlas de vegetales como las espinacas, granos como los frijoles, las lentejas y la quínoa y si prefieres, del tofú. (<https://www.aarp.org/espanol/salud/enfermedades-y-tratamientos/info-09-2013/fotos-alimentos-evitar-agravar-artritis.html#slide1>)

Otro inconveniente que se ha encontrado en los lácteos es que pueden ser causantes de cataratas hay una creciente evidencia de la relación entre el consumo de leche y las cataratas. Según diversos estudios científicos, las poblaciones humanas que consumen grandes cantidades de productos lácteos tienen mayor incidencia de cataratas que aquellos que los evitan. Este defecto se ha relacionado con la lactosa y la galactosa. (<https://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2013/08/14/1042550/10-enfermedades-pueden-sufrir-consumen-leche-diario.html>)

Para finalizar podemos decir que el consumo de la leche trae consigo no solo uno, sino algunos beneficios para las personas, desde los más pequeños, hasta para los más grandes del hogar que son los adultos, los lácteos son importantes, por los minerales que poseen, lo cual nos facilita un mejor desarrollo del cuerpo, sin embargo, todo en exceso es malo debemos medirnos en su ingesta, y sobretodo beber las de mejor calidad, para evitar el contagio o problemas futuros con bacterias que nos llegarían a desencadenar enfermedades.

ANEXO 8

Rediseño de la Carrera

Datos personales del rector o rectora:	
Número de identificación	
Apellidos	Vanegas Peralta
Nombres	Pablo Fernando
Email	Pablo.vanegas@ucuenca.edu.ec
Números de teléfonos de contactos fijo y celular	
Datos de la institución	
Nombre completo	Universidad de Cuenca
Siglas	UC
Misión	La Universidad de Cuenca es una universidad pública, cuya misión es formar profesionales y científicos comprometidos con el mejoramiento de la calidad de vida, en el contexto de la interculturalidad y en armonía con la naturaleza. La Universidad fundamenta en la calidad académica, en la creatividad y en la innovación, su capacidad para responder a los retos científicos y humanos de la época y sociedad regional, nacional e internacional equitativa, solidaria y eficiente.
Visión	La Universidad de Cuenca se proyecta como una institución con reconocimiento nacional e internacional por su excelencia en docencia con investigación y vinculación con la colectividad; comprometida con los planes de desarrollo regional y nacional; que impulsa y lidera un modelo de pensamiento crítico en la sociedad.

Nombre completo de la carrera	Pedagogía de la Lengua y la Literatura	
Nivel de educación superior	Educación Superior de Grado o de Tercer Nivel	
Tipo de trámite:	Nuevo ☐	Rediseño ☒
Tipo de formación	Licenciaturas	☒
	Ciencias Básicas	☐
	Ingenierías	☐
	Arquitectura	☐
	Odontología	☐
	Medicina Veterinaria	☐
	Medicina Humana	☐
Campo amplio	01 Educación	
Campo específico	1 Educación	
Campo detallado	4 Formación para docentes con asignaturas de especialización	
Título que otorga	C Licenciado en Pedagogía de la Lengua y la Literatura	
Modalidad de aprendizaje	Presencial	☒
	Semipresencial	☐
	Dual	☐
	En línea	☐
	A distancia	☐
Organización del aprendizaje	<p>Por cada hora del componente de docencia se establecerán 1,5 horas destinadas a los demás componentes de aprendizaje (aprendizaje autónomo, prácticas preprofesionales).</p> <p>Se utilizarán entornos de aprendizaje presenciales y virtuales, estos últimos a través de una plataforma en línea administrada por la Universidad de Cuenca</p>	
Número de períodos	9 períodos	
Número de horas por período académico	800 horas en promedio	

Número de semanas por período académico	16																						
Total de horas de la carrera	7.200																						
Número de períodos académicos	9																						
Número de paralelos	1																						
Número máximo de estudiantes por paralelos	40																						
Proyección de la matrícula por años de duración de la carrera	<table><tr><th rowspan="2">AÑOS</th><th colspan="2">PERÍODOS</th></tr><tr><th>P-01</th><th>P-02</th></tr><tr><td>09-12/08-13</td><td>30</td><td>30</td></tr><tr><td>09-13/08-14</td><td>75</td><td>94</td></tr><tr><td>09-14/08-15</td><td>11</td><td>126</td></tr><tr><td>09-15/08-16</td><td>140</td><td>152</td></tr><tr><td>09-16/08-17</td><td>163</td><td>0</td></tr></table>			AÑOS	PERÍODOS		P-01	P-02	09-12/08-13	30	30	09-13/08-14	75	94	09-14/08-15	11	126	09-15/08-16	140	152	09-16/08-17	163	0
AÑOS	PERÍODOS																						
	P-01	P-02																					
09-12/08-13	30	30																					
09-13/08-14	75	94																					
09-14/08-15	11	126																					
09-15/08-16	140	152																					
09-16/08-17	163	0																					
En anexo, los índices de deserción, repitencia y forma de obtenerlos																							
Resolución por parte del Órgano Colegio Académico Superior (OCAS)																							
Fecha de aprobación	22 / diciembre / 2015																						
Numero de resolución de aprobación	N°. UC-CU-RES-590-2015																						
Anexo de la resolución de aprobación certificada																							
Organización institucional donde se impartirá la carrera																							
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.																							
La Universidad de Cuenca cuenta con 49 carreras en tres áreas del conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud y las Ingenierías y Tecnologías; 22 programas de posgrado (13 maestrías y 9 especialidades). Sus estudiantes en un 80% proceden del área de planificación 6 de SENPLADES y el 20% restante procede del país y del extranjero. (PEDI, 2012-2017).																							
Datos de la sede(s), sede(s) matriz o extensiones donde se impartirá la carrera, tales como: Nombre, Dirección, Director, Responsable o Encargado.	Nombre: Universidad de Cuenca. Cuenca-Ecuador. Facultad: Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Dirección: Av 12 de abril y Puente del Vado. Director: Mag. Jorge Arturo Arízaga Andrade																						
Convenios																							

<p>Universidad de Cuenca-Coordinación Zonal 6 de Educación. Objeto del convenio: realización de las prácticas preprofesionales.</p> <p>Universidad de Cuenca-Universidad del Valle de Colombia. Objeto del convenio: mejorar la calidad educativa y desarrollar la lectura y la escritura. Cátedra UNESCO</p>	
De alianza con otra IES o instituciones, obligatorio para la modalidad Dual	
De prácticas pre-profesionales, obligatorio para las modalidades “En línea y a Distancia”	Convenio específico de cooperación interinstitucional entre la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca y la Coordinación Zonal No. 6 del Ministerio de Educación, para la realización de las prácticas preprofesionales. (Anexo 1)
Informe de la Unidad Asistencial Docente de Salud -UADS-, aplica solo para carreras en el campo de la salud y bienestar Adjuntar informe de la UADS.	<i>Adjuntar informe de la UADS</i>

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA CARRERA

Objetivos

Objetivo general

- Formar profesionales docentes con sólidos conocimientos disciplinares, interdisciplinares y pedagógicos para la enseñanza- aprendizaje de la lengua y la literatura de los estudiantes de los tres últimos años de Educación General Básica, y 1ro, 2do y 3ro del Bachillerato General Unificado del Sistema Educativo Nacional, para diseñar, ejecutar, evaluar y retroalimentar planes, programas, proyectos, estrategias educativas y curriculares interculturales, inclusivas, comunicacionales y creativas en esta área. De esta manera se atenderá los requerimientos de los procesos de aprendizaje, de investigación, de vinculación con la colectividad, de gestión y de políticas educativas; desde la pertinencia socio-cultural, la ética profesional y el compromiso con el mejoramiento de la calidad educativa y la consecución del Buen Vivir.

Objetivos específicos

VINCULADOS AL CONOCIMIENTO Y LOS SABERES

- Formar profesionales que dominen los contenidos de las disciplinas de la Lengua y la Literatura, y sean capaces de usar métodos científicos para comprender, analizar, evaluar los principios teóricos y metodológicos de estas áreas, de tal manera que este conocimiento les ayude a desarrollar las habilidades comunicativas, la valoración estética y el uso de los elementos de la lengua en la comprensión y producción de textos.
- Proveer saberes pedagógicos que le permitan al profesional aplicar e innovar las estrategias y los recursos didácticos y metodológicos para realizar su labor educativa con flexibilidad, eficacia y eficiencia en diferentes contextos, y sobre la autorreflexión de su accionar pedagógico, siempre de acuerdo con el modelo educativo nacional e institucional.
- Brindar conocimientos sólidos de las políticas educativas y de los principios del Buen Vivir relacionados con la enseñanza de la Lengua y la Literatura, de tal manera que los profesionales trasladen ese conocimiento a su práctica pedagógica y contribuyan a los objetivos de la educación general ecuatoriana.

VINCULADOS A LA PERTINENCIA

- Satisfacer la demanda de profesionales capacitados en el área de la enseñanza de la Lengua y la Literatura del sistema educativo ecuatoriano y concretamente de la Zona 6.
- Formar docentes de acuerdo con el enfoque teórico-metodológico de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, y con la resignificación del enfoque del área, contemplados en el Plan Decenal de Educación.

VINCULADOS AL APRENDIZAJE

- Formar profesionales con competencias para planificar, implementar, acompañar, evaluar y retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las áreas, atendiendo a la diversidad, propiciando aprendizajes significativos, metacognición, interdisciplinariedad, creatividad y pensamiento crítico a través de la utilización de recursos pertinentes, con el fin de tomar decisiones oportunas para la mejora continua.
- Formar profesores capaces de indagar y producir soluciones novedosas y diversas a los problemas de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permitan lograr resultados de aprendizaje con proyección integradora en la formación humana y cognitiva.
- Proveer las destrezas que le permitan al profesional una comunicación efectiva en el aula, la mediación de conflictos y la selección, procesamiento e interpretación de información relevante para facilitar la práctica de enseñanza-aprendizaje.
- Capacitar a los docentes en el empleo de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos.

VINCULADOS A LA CIUDADANÍA INTEGRAL

- Formar docentes líderes, que actúen con ética profesional, de acuerdo con las leyes, reglamentos y normativas vigentes para la construcción de una cultura democrática de derechos y responsabilidades compartidas.
- Formar profesionales que desde el área de la Lengua y la Literatura contribuyan al Buen Vivir y a la preparación integral de los futuros ciudadanos para una sociedad democrática, ética, inclusiva, promotora de la interculturalidad, tolerante de la diversidad étnica y sexual y respetuosa de la naturaleza.

Perfil de ingreso

Los estudiantes que ingresen en la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura deberán contar con determinadas capacidades y destrezas generales, así como específicas en relación a las macrodestrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir):

Producción de textos escritos:

- Producir varios tipos de textos literarios: composiciones, y textos no literarios de carácter argumentativo y expositivo.
- Utilizar las propiedades textuales: estructura, coherencia, cohesión y adecuación.
- Escribir resúmenes de textos, ensayos argumentativos, expositivos, y de análisis y crítica literaria.
- Emplear diversos tipos de párrafos; usar vocabulario formal o lenguaje literario según el tipo de texto; respetar los elementos de la lengua y la propiedad intelectual.
- Escribir con fines comunicativos, creativos, argumentativos y propositivos sobre diversas situaciones sociales del entorno.

¿Cuáles son los horizontes epistemológicos que están presentes en la profesión?

El área de Lengua y Literatura se define por las orientaciones teóricas y el método que incorporan las reformas educativas instauradas en el país a partir de 2010 para la Educación general y el Bachillerato. Dentro del nuevo diseño curricular para el sistema educativo nacional se entiende la lengua y literatura como manifestaciones socioculturales primarias y fundamentales para la humanidad. De forma general, la premisa es que enseñar lengua y literatura es posibilitar que el alumno desarrolle destrezas para interactuar entre sí y para que usen la lengua en beneficio de la interacción social. Al regirnos por esos lineamientos teóricos, estamos garantizando el cumplimiento del principio de integralidad, principio solicitado en el artículo 116 de la LOES, 2010.

a) La lengua

Puesto que la lengua se aprende y se enseña básicamente porque constituye la herramienta fundamental de la interacción social (la comunicación humana), los supuestos teóricos que guían su enseñanza se nutren del enfoque funcional y comunicativo. Para la perspectiva funcional, ya que la lengua tiene como propósito primordial la comunicación, lo que interesa es verificar la manera en que se comunican los usuarios; la lengua se entiende como recurso de generación de significados: Esto implica, por un lado, considerar al texto como la unidad significativa del lenguaje y, por otro lado, analizar no solo las formas o estructuras gramaticales o lingüísticas, sino también toda la situación comunicativa: el evento, los participantes, el contexto discursivo. Y dado que la situación comunicativa motiva, explica y determina las estructuras gramaticales, su propósito no es presentar modelos de comunicación, sino encontrar explicaciones. La estructura de los textos es abordada desde la dimensión cognitiva al tomar como perspectiva el modo en que las estructuras mentales procesan el lenguaje y ordenan el flujo informativo⁶. La estructura no es así un artificio intelectual sino una estructura informada por los límites cognitivos naturales, por la informatividad que conllevan. En este sentido, interesa prioritariamente la competencia comunicativa de los hablantes, es decir, la capacidad de los individuos para codificar, decodificar y reflexionar sobre los mensajes.

Este enfoque de la lingüística significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido y enseñado en el aula) a una gramática transoracional, que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia y cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas; se pretende, en otras palabras, ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales⁷. Colocar el texto como centro de los estudios no significa simplemente pasar a una unidad mayor, porque la diferencia entre oración y texto no es de orden cuantitativo (no se trata simplemente de una mayor extensión de la unidad), sino de orden cualitativo. Los textos o discursos se producen dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que

⁶ De Beaugrande, Robert-Alain y Wolfgang Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

⁷ Marín, Marta (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen; de hecho, para construir mensajes adecuados el hablante ha de tener poner en marcha también conocimientos situacionales, sociolingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y textuales⁸. De ese modo, la lingüística abarca la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones gramaticales.

Una comunicación eficaz y adecuada pone en juego ciertas competencias o habilidades que conforman la competencia comunicativa. Se entiende como competencia comunicativa el conjunto de conocimientos sociolingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que posee un individuo, habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas⁹. De forma concreta, esta competencia abarca la competencia ejecutiva, la normativa, la discursiva, la pragmática o inferencial, la semiótica, la estratégica. Asimismo, la lingüística de la comunicación, como afirma Gutiérrez Ordóñez¹⁰, postula que existen cuatro destrezas capitales en la puesta en escena del lenguaje: leer, escuchar, hablar y escribir. Como estas destrezas no se alcanzan de la misma manera –llegamos al dominio del habla de forma espontánea y temprana– poseen preeminencia las destrezas de lectura y escritura cuyo aprendizaje sigue una ruta más larga y dificultosa hasta conseguir la automatización. Apelando a lo dicho, en la enseñanza-aprendizaje de la lengua se torna fundamental conocer, además de la lengua, los mecanismos que influyen en la adquisición y aprendizaje de estas destrezas, así como las influencias sociales bajo cuya interacción tienen lugar los hechos de lengua (véase enfoque constructivista).

Por otra parte, bajo esta preocupación por el texto y el discurso como unidad de comunicación humana, subyace una teoría del lenguaje que entiende a la lengua no solo un sistema de signos y sus combinaciones, sino como una institución social: los sujetos y la sociedad se constituyen por los discursos que los atraviesan.

El modelo comunicativo profundiza teórica y metodológicamente en el análisis de interacciones, orales o escritas, cotidianas o especializadas, como condición previa e indispensable para el logro de sus objetivos esenciales. La especificidad de esta tarea tiene el objetivo de mejorar la capacidad discursiva y comunicativa del alumno y para ello reorienta, si es necesario, el tratamiento y la comprensión de las formas-funciones lingüísticas que confieren cohesión al discurso. Igualmente, la enseñanza-aprendizaje de la comunicación asume que la notable variabilidad y dinamismo en que se mueve el lenguaje, y comprende que el significado es algo fluctuante y dinámico, más definido por el uso de la palabra que por su referencia a una determinada clase de entidades, una

⁸ Hymes, Dell (1972). “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera, Miguel (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.

⁹ Lomas, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Segunda edición. Barcelona: Paidós.

¹⁰ Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid: Muriel.

posición constructivista. Por ello la enseñanza considera las comunidades discursivas y la situación pragmática como ejes esenciales de los procesos de comunicación.

Sin embargo, la pedagogía y didáctica de la lengua no debe concebirse como ciencia de aplicación, en la cual el profesor sea visto como un técnico y la didáctica como una ciencia aplicada, en la que los maestros serían meros instrumentos de aplicación. Como destaca Widdowson¹¹, los profesores bien formados también deben ser capaces de reflexionar sobre la base teórica que los respalda, de evaluar la idoneidad de las propuestas en el ámbito de la propia experiencia didáctica, deben estar formados en los fundamentos pedagógicos que justifican los recursos didácticos que usarán, pues este conocimiento les autorizará modificarlos, si la práctica lo requiriera, a partir de los criterios teóricos de los que derivan. Por tanto, los componentes del marco pedagógico buscan formar un profesor como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica. Por ello, si concebimos al profesional como un investigador que es capaz de diagnosticar y de comprender su práctica, la formación tendrá que sustentarse sobre un componente práctico de importancia decisiva. En este sentido, las tendencias de la investigación-acción, y la investigación en el aula, componentes pedagógicos del propuesta para la enseñanza superior que habíamos anotado, implican formar un profesor conocedor de unos principios básicos que le ayuden a desarrollar su potencial investigador (observar, obtener datos y explicar causas...) sobre su propia actividad para decidir con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y para incorporar las innovaciones teórico-metodológicas que crea más oportunas al contexto escolar en el que actúa¹².

c.3) **PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA:** nuestra insistencia estriba en renovar la idea de enseñar literatura que arrastraba el peso de una concepción tradicional: leer a esos grandes autores por su valor y por su función de modelos, un orden historicista que obligaba a aproximarse a los textos según una secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo

La lingüística del texto: toma como unidad de análisis al texto, a diferencia de otros modelos lingüísticos que se centran en el análisis exclusivo de la oración. Las gramáticas frías nunca rebasaron el nivel oracional como eje de su metodología de acercamiento a la lengua y a los hechos del lenguaje. Esta lingüística maneja las nociones de macro y microestructura textuales, las nociones de enunciado y conjunto sintáctico y ha desarrollado una interesante teoría de la acción. La textolingüística propone el texto como unidad porque el texto es el resultado de la actividad lingüística, tiene intención comunicativa y se explica independientemente, en el contexto en el cual se produce. De lo anterior se deduce que el texto ha de trabajarse interdisciplinariamente. La sociolingüística, la pragmática, la lógica de predicados, la filosofía y la psicología cognoscitiva, han venido a constituirse en elementos claves, sin los cuales, la comprensión, producción y recepción de los textos se verían limitados.

¹¹ Widdowson, Henry (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

¹² Widdowson, op. cit.

El postular el texto como unidad mayor de análisis trajo como consecuencia un cambio radical en la concepción del fenómeno lingüístico que hizo extensivo a la renovación paradigma en el análisis de estos elementos lingüísticos, se pasa del afán de caracterizar la lengua desde la dicotomía lengua- habla y describirla como un sistema de signos, al estudio de estos hechos desde las dimensiones de la lingüística del habla. Según Chomsky, la lingüística de la actuación debería ser estudiada por la psicología cognoscitiva, porque los errores cometidos por los usuarios de una lengua obedecen a desórdenes de tipo síquico, hechos que están ajenos a una teoría de la competencia. Posteriormente, será la pragmática que como actividad lingüística, presupone una adecuada teoría de la acción que llegaría a su máximo exposición con los trabajos del holandés Van Dijk en su libro *Texto y contexto*. Se ocupará de la división de las nociones entre suceso-acción, actividad- acto, acción-interacción. Desde estas dimensiones lingüísticas se desarrollan metodologías específicas para análisis los hechos del lenguaje y el desarrollo de un conjunto de elementos que conectan, los modelos de enseñanza de la lengua española desde los ejes del análisis del discurso, que considera el uso de la oración, el uso comunicativo que se requieren para realizar las acciones del texto. Luego la sociolingüística junto con la pragmática establecerá el puente entre el nivel textual y el nivel discursivo. Sostienen las dos disciplinas que el andamiaje de cualquier gramática no son las intuiciones o modos comunicativos; sino hechos y observaciones que demuestren, el uso verdadero y real de una lengua, manifestada en última instancia por los actos de habla que revelan el uso o los usos que hace el hablante de su lengua.

La pragmática: por su parte, cuya unidad de acción son los actos de habla individuales que cobran sentido y función en las realizaciones particulares en los contextos comunicativos en los que aparecen; no son solo manifestaciones de una actividad lingüística sino que pueden ser significativamente diferentes, según las situaciones comunicativas en las que se realicen. Los planteamientos anteriores deben conectarse con las dimensiones de la gramática sistemática-funcional cuyos planteamientos han permitido constituir didácticas funcionales, maneras renovadas para acercarse al hecho de los lenguajes y generar procesos pedagógicos efectivos

La Gramática funcional: Este enfoque de la lingüística significa el paso de una gramática oracional (la que habitualmente hemos aprendido y enseñado en el aula) a una gramática transoracional, que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia y cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas; se pretende, en otras palabras, ir más allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales¹³. Colocar el texto como centro de los estudios no significa simplemente pasar a una unidad mayor, porque la diferencia entre oración y texto no es de orden cuantitativo (no se trata simplemente de una mayor extensión de la unidad), sino de orden cualitativo. Los textos o discursos se producen dentro de situaciones que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que dicen; de hecho, para construir mensajes adecuados el hablante ha de tener poner en marcha también conocimientos situacionales, sociolingüísticos, culturales, pragmáticos, discursivos y textuales¹⁴. De ese modo, la lingüística abarca la teoría del discurso, la

lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones gramaticales.