



UTPL

La Universidad Católica de Loja

Modalidad Abierta y a Distancia

Lectura y Redacción de Textos Académicos

Guía didáctica

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas



Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades

Departamento de Filosofía, Artes y Humanidades

Lectura y Redacción de Textos Académicos

Guía didáctica

Carrera		PAO Nivel
<ul style="list-style-type: none">DerechoPsicologíaReligiónPedagogía de las Ciencias Experimentales (Pedagogía de las Matemáticas y la Física)	<ul style="list-style-type: none">Pedagogía de los Idiomas Nacionales y ExtranjerosPedagogía de las ciencias experimentales (Pedagogía de la química y biología)Pedagogía de la Lengua y la LiteraturaComunicaciónPsicopedagogía	I
<ul style="list-style-type: none">Educación Inicial		II
<ul style="list-style-type: none">Educación Básica		VI

Autor:

Guerrero Jiménez Galo Rodrigo



Asesoría virtual
www.utpl.edu.ec

- Índice
- Primer bimestre
- Segundo bimestre
- Solucionario
- Referencias bibliográficas

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

Universidad Técnica Particular de Loja

Lectura y Redacción de Textos Académicos

Guía didáctica

Guerrero Jiménez Galo Rodrigo

Diagramación y diseño digital:

Ediloja Cía. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418.

San Cayetano Alto s/n.

www.ediloja.com.ec

edilojacialtda@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

ISBN digital - 978-9942-25-680-5



**Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)**

Usted acepta y acuerda estar obligado por los términos y condiciones de esta Licencia, por lo que, si existe el incumplimiento de algunas de estas condiciones, no se autoriza el uso de ningún contenido.

Los contenidos de este trabajo están sujetos a una licencia internacional Creative Commons **Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 (CC BY-NC-SA 4.0)**. Usted es libre de **Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. **Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material citando la fuente, bajo los siguientes términos: **Reconocimiento-** debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. **No Comercial-** no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. **Compartir igual-** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original. No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

23 de abril, 2020

Índice

1. Datos de información.....	7
1.1. Presentación de la asignatura	7
1.2. Competencias genéricas de la UTPL.....	7
1.3. Competencias específicas de la carrera	7
1.4. Problemática que aborda la asignatura	8
2. Metodología de aprendizaje.....	8
3. Orientaciones didácticas por resultados de aprendizaje	9
Primer bimestre.....	9
Resultado de aprendizaje 1 y 2	9
Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje.....	9
Semana 1	9
Unidad 1. Introducción a la lectura y escritura de textos académicos 10	
1.1. La Lectura y escritura académicas.....	10
1.2. Escribir en la universidad	33
Actividades de aprendizaje recomendadas	34
Autoevaluación 1	35
Semana 2 y 3.....	37
Unidad 2. La corrección idiomática	37
2.1. La acentuación.....	37
2.2. La puntuación	50
Actividades de aprendizaje recomendadas	56
Autoevaluación 2	57
Semana 4 a 6.....	59

Unidad 3. Los géneros discursivos académicos	59
3.1. La reseña, el resumen, el comentario, la crítica	59
3.2. La monografía	68
3.3. La relatoría y el ensayo	70
Actividades de aprendizaje recomendadas	77
Autoevaluación 3	79
Actividades finales del bimestre	81
Semanas 7 y 8.....	81
Segundo bimestre	82
Resultado de aprendizaje 1 y 2	82
Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje.....	82
Semanas 9 a 12.....	82
Unidad 4. Textos expositivos	83
4.1. Situación enunciativa, organización discursiva y secuencia explicativa	83
4.2. Operaciones cognitivas y discursivas de los textos expositivos	84
4.3. Conectores exclusivos, elementos focalizadores y desagentivación discursiva en la exposición.....	85
4.4. Situación comunicativa y clasificación de los textos expositivos	86
Actividades de aprendizaje recomendadas	88
Autoevaluación 4	89
Semanas 13 y 14.....	91
Unidad 5. Redacción de textos argumentativos.....	91
5.1. Consideraciones generales, conectores y valoración de los discursos argumentativos.....	91

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

5.2. Algunas técnicas argumentativas, la lectura de un corpus y el proceso de escritura de una argumentación personal.....	95
Actividades de aprendizaje recomendadas	96
Autoevaluación 5	97
Actividades finales del bimestre	99
Semanas 15 y 16.....	99
4. Solucionario	100
5. Referencias bibliográficas	105

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)

1. Datos de información

1.1. Presentación de la asignatura



1.2. Competencias genéricas de la UTPL

- Comunicación oral y escrita
- Pensamiento crítico y reflexivo
- Trabajo en equipo
- Comportamiento ético

1.3. Competencias específicas de la carrera

Implementa la comunicación dialógica, oral y escrita, como estrategia para la formación de la persona y el desarrollo del

pensamiento crítico y reflexivo, orientados a la consolidación de sus capacidades.

1.4. Problemática que aborda la asignatura

Brindar las herramientas académicas para una adecuado posicionamiento hermenéutico-científico-humanístico en la problemática de la lectura y de la escritura.



2. Metodología de aprendizaje

En el sistema de estudios a distancia, uno de los asuntos básicos con los cuales aprende cada alumno es desde el autoaprendizaje, y en consideración a los materiales bibliográficos y tecnológico-virtuales que el profesor prepara en cada asignatura para que, desde la autodisciplina, pueda sistematizar la información que ya consta en la guía didáctica virtualizada, de manera que, a través de la lectura, metalingüística, literal, inferencial y crítico-valorativa, pueda emprender en la redacción de las diversas tipologías textuales de carácter académico y que desde la escritura por problemas, por proyectos de casos puntuales y con las herramientas de la argumentación lógica, emotiva, por ejemplificación y por citación bibliográfica, esté en condiciones de responder frente a las diversas actividades, ejercicios y planificación de trabajos que desde la concepción teórica, es posible aplicarlos en la vida práctica que la lectura y la escritura exigen en su diaria cotidianidad.

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)

3. Orientaciones didácticas por resultados de aprendizaje



Primer bimestre

Resultado de aprendizaje 1 y 2

- Estructura textos académicos aplicando procesos lógicos de elaboración y los analiza de manera crítica.
- Aplica los hábitos de rigor y de coherencia imprescindibles en la producción de textos académicos.

Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje



Semana 1



Unidad 1. Introducción a la lectura y escritura de textos académicos

1.1. La Lectura y escritura académicas

Con este tema empezamos el estudio de esta asignatura cuya finalidad consiste en presentar algunas pautas de lectura y de escritura, de manera que le sean útiles a la hora de leer y de redactar un tema determinado.

Los materiales teóricos los encuentra en esta guía didáctica y en el texto básico virtual denominado *Escritura académica. De la teoría a la práctica*, coordinado por Juan Antonio Núñez Cortés y con la autoría de Darío D. Delicia, María Victoria Fernández, Marta García Cañete, Jacqueline Giudice y Cecilia E. Muse.

1.1.1. Conciencia lingüística para leer y escribir

Hoy ha cobrado mucha vigencia la llamada alfabetización académica para referirse a la persona que una vez que aprendió el alfabeto en la escolaridad tanto del nivel básico como en el nivel secundario, está en condiciones, ya en la universidad, y luego en su vida profesional, de asumir intelectual, cognitiva y emocionalmente a la lectura y a la escritura como “un proceso a través del cual las personas aprendemos a leer y a escribir. Estos procesos, sin embargo, van mucho más allá de unas técnicas de traslación del lenguaje hablado al lenguaje escrito. El dominio de la lectura y escritura –según Solé, 1992- supone el incremento del dominio del lenguaje oral, de la conciencia metalingüística (es decir de la

capacidad de reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje), y repercute directamente en los procesos cognitivos implicados en las tareas que afrontamos” (Ortega de Hocevar, 2014, p. 23).

Por lo tanto, se entiende que, si una persona domina el arte de leer y escribir con fluidez, necesariamente se comprende que al hablar puede comunicarse con la suficiente solvencia inferencial y crítico-valorativa para que en cada hecho realizativo de la lengua ponga en juego toda su capacidad de reflexión pragmática, cultural y socio-comunicativa.

Lamentablemente, una gran mayoría de la población alfabetizada, es decir, de aquella que está en condiciones de leer y escribir, no lo hace. No aparece en este conjunto de ciudadanos una conducta para el buen hablar, para una buena lectura y para una radical postura de solvencia en la escritura. Por supuesto, estas enormes limitaciones lingüísticas, y sobre todo metalingüísticas, le impiden a esta población semialfabetizada construir cognitiva y socioculturalmente paradigmas adecuados para percibir el mundo desde una responsabilidad moral, de manera que, este tipo de personas se den cuenta que cuando hablan, leen o escriben lo hacen para los demás.

En efecto, nuestra lengua que fluye a través de la calidad de pensamiento que sepamos engendrar nos sirve, fundamentalmente, para comunicarnos. Nuestra lengua, por lo tanto, implica reflexión, valoración, consideración y transparencia lingüística con el prójimo, y en este orden, implícita o explícitamente, nos habla de nuestras obligaciones morales para con los demás, en vez de ser una lengua solo para con uno mismo.

Por eso necesitamos comunicativamente experiencias lingüísticas y metalingüísticas que nos permitan explotar nuestras potencialidades intelectuales y emocionales que de hecho fluyen en abundancia cuando nos convertimos responsable y moralmente en

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)

sujetos activos y, por ende, constructores de significados bien sea al hablar, escuchar, escribir o leer.

Esta construcción de significados, sobre todo al hablar y al escribir, no necesariamente son fáciles. Es en la educación escolarizada donde se aprende a vencer estas dificultades iniciales de la lengua. Al respecto hay investigadores que consideran que “al ser la lectura y la escritura actividades lingüísticas secundarias requieren conciencia lingüística o un conocimiento metalingüístico de ciertos aspectos de la actividad lingüística primaria. Desde esta perspectiva se trata de ayudar al niño [y a todo ciudadano] haciéndole tomar conciencia de lo que él hace con la lengua cuando habla, de lo que él sabe hacer, es decir, ayudarle a pasar de un saber hacer a un saber acerca de, a un saber conceptual” (Ortega de Hocevar, 2014, p. 16).

1.1.2. Crear un ambiente de lectura

A excepción de la lectura impuesta en el ámbito escolarizado, la lectura tiene el máximo valor antropológico cuando es el lector el que selecciona el libro o el texto que se dispone a leer, y desde esta actitud ya se presenta un enorme componente positivo que lo aporta el lector. Aidan Chambers (2007) habla

del círculo de lectura. Ir a ver una colección de libros es un éxito. Escoger un libro es un éxito. Decidir si se le pone más atención o se lo rechaza a favor de otro es un éxito. Sentarse a ‘leer’ es un éxito. Y así (p. 18)

este círculo se amplía: junto con la selección, el lector tiene que asumir otros componentes personales y externos para que la lectura sea aprovechada con el mayor beneplácito.

El lugar, el tiempo, la posición corporal, la actitud emocional e intelectual, en fin, “cuando escogemos un libro, nos vemos afectados

por todo tipo de influencias” (Chambers, 2007, p. 16). El ambiente, de una o de otra manera, afecta al lector, incluso el formato. No es lo mismo leer un libro físicamente que leerlo digitalmente. De ahí que es saludable crear un ambiente de lectura, incluyendo las limitaciones que a veces se presentan, según sea el espacio físico y anímico que nos acompaña al momento de disponernos a saborear la lectura del texto.

Cuando creamos un ambiente de lectura favorable estamos creando una relación de encuentro. “Todo lector sabe que en dónde leemos afecta el cómo leemos: con que placer, disposición y concentración” (Chambers, 2007, p. 13) lo hacemos para poder comprender, inferir o informarnos de ese conocimiento textual. Leer en la cama, en el escritorio, en la biblioteca o en la sala de nuestra casa, y en completo silencio, no es lo mismo que leer en una biblioteca pública, en el salón de clases o mientras se espera a alguien en una estación de transporte, en un consultorio médico o cuando se hace cola en el banco.

Pero, como dice Chambers,

no es solo una cuestión de lugar, de circunstancia. También es una cuestión de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos. (...) [Y] si queremos ayudar a otras personas, en especial a los niños, a que se vuelvan lectores ávidos y, lo más importante, reflexivos, necesitamos saber cómo crear un ambiente de lectura favorable. (2007, p. 13),

es decir, una relación de encuentro o de calidad, como señala Alfonso López Quintás: “La calidad la adquirimos cuando leemos de forma genética, reviviendo el proceso de gestación de cada obra, de modo receptivo-activo, es decir: creativo” (2014, p. 17).

El ambiente de lectura, por lo tanto, es decidor, sobre todo el anímico, porque para leer no debo esperar a que haya siempre un ambiente físico super adecuado, sino no leo. El lector que lee por vocación lo hace en cualquier espacio físico. Internamente, es decir, por su vocación, ha creado una relación de encuentro con esa obra y por eso puede leerla, concentrarse y disfrutar a su manera en cualquier espacio, a pesar de que, si el ambiente es el más adecuado, por supuesto que se va a leer en mejores condiciones subjetivas.

1.1.3. Cada lector tiene su propia lectura

Los libros, por lo regular, siempre nos salen al paso, aunque alguien de vez en cuando, es decir, un buen mediador, nos lleve de la mano para adentrarnos en la lectura de ese texto, no al estilo de quien nos sugiere su lectura, sino a nuestro propio estilo. Por lo tanto, cada lector tiene su propia lectura; es imposible llegar a apropiarnos de la lectura de otro lector por más que nos encamine con la más expresiva prudencia. En el fondo, nadie nos puede dar leyendo, y si alguien lo hace, esa será su propia lectura, pero nunca la nuestra, porque leer es llegar a un lugar nuevo, caminando al andar por cuenta propia, y sobre todo de manera inesperada, porque un texto, cualquier texto, por pobre que sea, siempre nos sorprende con alguna novedad.

Y las novedades que un lector encuentra en un texto no son las mismas para otro lector; cada lector descubre sus propias novedades, su propio jardín de ensoñaciones, de magia, de bondad, e incluso de tropiezos inesperados que son el producto de su razón y de su emoción. Al texto acudimos de manera individual; pues, esa es la “característica o atributo de la lectura, que permite al lector apropiarse de un texto no solo siguiendo con atención las palabras sino volviéndolas parte de sí mismo” (Manguel, 2011, p. 103), maravillándose y sorprendiéndose a su manera, descubriendo caminos que quizá nunca se imaginó.

Hay, por lo tanto, una manera muy íntima de compenetración lectora con el texto; se trata de una intimidad placentera, de gozo supremo, de suspenso que nace como fruto de la compenetración, de la concentración al más alto nivel intelectual y emocional al que nos puede encaminar un texto querido, y sobre todo valorado personalmente en la medida en que, como sostiene un santo del siglo VI, cuando leía la Biblia, san Isaac de Siria, citado por Alberto Manguel:

Practico el silencio, para que los versículos de mis lecturas y oraciones me llenen de gozo. Y cuando el placer de entenderlos silencia mi lengua, entonces, como en un sueño, entro en un estado en el que mis sentidos y pensamientos se concentran. (2011, p. 88)

de un modo muy especial para reflexionar, para pensar, para meditar desde la más profunda soledad, pero como producto del acompañamiento del espíritu del autor que es el que le habla al lector desde la otra orilla de su realidad, pero con la novedad de que su texto ya no es su texto, es mi texto, es mi lectura, es mi silencio y, sobre todo, son mis sentidos que en ese estado de contemplación laica, en que mi humanidad se extasía de un gozo individual, propio, y al calor de esa conversación textual que el lector logra distinguir entre el diálogo del autor y su propio diálogo, para arribar a una nueva dimensión de interpretación textual quizá como producto de lo que señala San Isidoro, citado por Manguel: “Las letras tienen el poder de transmitirnos en silencio los dichos de quienes están ausentes” (2011, p. 89).

Por lo tanto, la lectura profundamente sentida siempre será una delicia, pero también un riesgo, sobre todo porque leer “no es un proceso automático que consiste en captar un texto como un papel fotosensible fija la luz, sino un proceso de reconstrucción

desconcertante, laberíntico, común a todos los lectores y al mismo tiempo personal” (Manguel, 2011, p. 71).

1.1.4. Cada lector tiene su propia hermenéutica

Un texto, según sea el lector, tiene una información que necesita ser procesada, a veces desde un lector cuya comprensión es ingenua, de novato, de aprendiz o de maestría (Pérez, 2016), dependiendo de sus circunstancias personales y contextuales. Por ejemplo, “son modulares los conocimientos previos del lector más su esquema mental: creencias, intereses, cultura, valores, metas, sentimientos ... los mismos que determinan las asociaciones, generalizaciones y posterior transferencia que se pueda hacer del mismo” (Pérez, pp. 42-43) y en orden al desarrollo de la capacidad interior que cada lector posee para comprender, interpretar, juzgar y transferir ese conocimiento de manera metacognitiva.

Al respecto es profundamente emotiva la confesión que emite la escritora guayaquileña María Fernanda Ampuero en su calidad de lectora:

Cuando era jovencita lloraba cuando terminaba un libro que había disfrutado mucho. El libro no necesariamente era triste, pero sí lo era la sensación de que aquello que me había sacado de mi cabeza y de mi mundo de porquería, que lo que me había dado tanto placer, se había terminado para siempre. Podía volver a empezar la lectura, pero nunca más ignoraría qué les pasaba a los personajes, en qué acababa todo. Esa sensación, la de saber cómo terminaba el libro que me había acompañado por tantos días, me llenaba de amargura. Recuerdo leer la última página, cerrarlo y acunarlo sobre mi pecho con una enorme tristeza de despedida. Recuerdo llorar de fin de libro. (2018, p. 4)

Este es el lector que aprende a disfrutar desde múltiples circunstancias; aquel que no le importa el contenido en sí del libro sino la huella que de él queda en el alma, en el corazón, en el cerebro, en fin, en toda su contextura humana; pues, “el lenguaje dice siempre algo más que su inaccesible sentido literal, que se pierde ya en cuanto se inicia la emisión textual” (Eco, 2016, p. 14) para dar paso al lector que ávido se adentra en la pantalla o en las páginas del texto con un derroche de energías hermenéuticas (Eco, 2016) para que sea su razonar y su emocionar los que dan cuenta de ese sujeto interpretante no de lo que dice el texto sino de cómo “crea sentido independientemente de la voluntad de quien enuncia” (Eco, p. 37) los contenidos del texto.

En consecuencia, a un lector le impacta un texto de una manera, a otro de otra forma, y así por el estilo, cada lector tiene su propia lectura: su hermenéutica, según sea la riqueza y los límites de su subjetividad. “Se puede, en efecto, leer como infinitamente interpretable un texto que su autor ha concebido como absolutamente unívoco” (Eco, p. 39), es decir, con una misma significación, pero que el lector, según los procesos de su subjetividad lo interpreta desde su especial concepción metacognitiva, valorativa y fenomenológicamente estructurada para emitir un juicio que, en el fondo, es su criterio antropológico-axiológico-ético de la vida, de su vida, de su accionar como persona y, ante todo, como ciudadano del mundo. La ética, en este caso lector, “tiene así, mucho de hermenéutica del sujeto, de hermenéutica del sí mismo, de nosotros mismos, como construcción de lo que queremos ser, en el ámbito de la vida buena y correcta” (Beuchot, 2011, p. 123).

Esta interpretación lectora, por lo tanto, es altamente cualificable en cualquier tipo de lector, por insipiente que aparentemente sea su parecer sobre la interpretación de un texto. Pues, “la hermenéutica nos hace ver que en la trama de nuestros juicios descriptivos hay elementos valorativos [que] nos ayudan a construir el puente de

una antropología filosófica, una filosofía del hombre” (Beuchot, p. 121), del ser humano que piensa, que reflexiona, que actúa, y que su opinión responde desde una subjetividad: su hermenéutica que consiste en la libertad que el intérprete tiene para actuar filosófica y éticamente en esa porción de lenguaje textual.

1.1.5. El lector atento aprende a pensar

Sólo un lector atento es capaz de generar procesos de construcción y reconstrucción mientras al pasar la vista por cada una de las letras y de las palabras de un párrafo, logra desentrañar los infinitos sentidos que puede tener un texto.

En este caso, son el cerebro y el corazón los que cumplen un papel esencial de conformidad con los fundamentos psicoexperimentales y la información lexicológica, gramatical y pragmática que el lector posea a la hora de descifrar los símbolos gráficos que reposan en el texto escrito.

Estos elementos tienen la habilidad de despertar en un lector atento las capacidades intelectuales y espirituales suficientes para que entren en juego toda su madurez emocional y su talante creativo, y pueda disfrutar cognitiva y afectivamente de las interpretaciones que el lector sepa descifrar del texto leído.

El lector atento es un lector activo que piensa; pues, se convierte en un asiduo procesador de la información y de los elementos no dichos en el texto. En este sentido, el texto es una realidad compleja. No basta solo con extraer, comprender y analizar la información que el texto tiene; más que la información, son los elementos que no constan en el texto los que enriquecen cognitiva, afectiva y actitudinalmente al lector atento que sabe comprender literal, inferencial, crítica, valorativa, proactiva y recreativamente cada elemento que paulatinamente va descubriendo en el texto leído.

Lector que logra descubrir los elementos no dichos en el texto, es el lector que aprende a pensar y a gozar intelectual y emocionalmente, y que por lo tanto puede disfrutar de una infinidad de mundos que el texto leído le genera. Como dice Graciela Montes:

Cada lector hace su lectura de la obra y hay tantas lecturas como lectores. Cuando un lector lee un libro, el texto resuena a su manera; se produce un diálogo, una dialéctica de imágenes y resonancias que hace que esa lectura sea única. (citado por Delgado, 2011, p. 22)

Eso de que el texto resuene a su manera en cada lector atento, es lo que le lleva al disfrute personal, al encuentro con lo más excelso de sus emociones y de toda su idiosincrasia humana. Al respecto, Francisco Delgado Santos sostiene que

la lectura nos acompaña, nos lleva a vivir vidas diferentes y a convertirnos en los héroes de nuestras aventuras textuales; nos permite conocer diferentes opciones de vida, para que podamos escoger lo que deseamos hacer nuestro; nos señala, como en un espejo, las interioridades de nosotros mismos, nos enseña a vivir y nos permite ensayar el más alto y firme de los vuelos: el vuelo en libertad... (2011, p. 23)

Claro que este disfrute, este gozo por la lectura no es accidental; viene después de mucho esfuerzo, de una larga disciplina en el estudio de una lectura atenta, activa, proactiva, y de un trabajo continuo de interpretación personal, sobre todo de los textos “dulces” que son los que más humanismo portan porque recogen y procesan artísticamente ideas y sugerencias al estilo de lo que alguna vez dijo Francis Bacon, citado por Camila Henríquez Ureña: “Leed no para contradecir y refutar, ni para creer y aceptar,

ni para hallar palabras o discurso, sino para pensar y considerar” (Compilación de Waldo González, 2009, p. 19).

1.1.6. El pensamiento dialógico en la lectura

La lectura no tiene mayor razón de ser cuando sólo se busca información, deleite o entretenimiento. La lectura es ante todo una búsqueda antro-po-ética, a decir de Edgar Morin (1999), cuando de la educación nos habla en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, puesto que siempre tiene un efecto específico en su condición humana, la cual está implicada por lo físico, lo biológico, lo síquico, lo cultural, lo social y lo histórico.

En este orden, es casi imposible que todo lector descubra exactamente lo mismo frente al texto que el autor le plantea. Por la complejidad de ser humano que le caracteriza a todo individuo, la posición del lector no es la de buscar una información en sí, sino la de un peregrino en marcha con una o varias preguntas abiertas, es decir, con una posición no de clausura, sino de apertura y de cuestiones no resueltas que el lector se plantea desde lo profundo de su interioridad para que la comunicación fluya en orden a su crecimiento personal desde el conjunto de saberes que el autor imprime en el texto.

El lector no lee para someterse a un texto por más autoridad, información, conocimiento o sabiduría que la lectura tenga. El lector debe estar siempre alerta de la contaminación ideológica que el texto tiene. El texto, como es evidente, tiene una formulación en el lenguaje que el autor le imprime de conformidad con su formación y en relación con la comunidad planetaria en la que él y todo mundo está inmerso.

Por eso, la recepción del lenguaje lector no deja de ser una interpretación del texto a la luz del conjunto de las ideas que el texto emana. En la escucha del texto que el lector atiende desde la

lectura, debe haber una espera, una gran pausa de pensamiento, de reflexión, de diálogo para poder interpretar lo que el texto sostiene.

La lectura, en este contexto, es transformadora, aleccionadora, flexible, acuciante, reposada, pausada y siempre atenta a infinidad de sugerencias. Es desde la pregunta, desde la apertura, y no desde la respuesta como debe enfrentarse al texto. Sólo así habrá una lectura seria, reflexiva, dialógica y altamente pensante. El lector sabe que los problemas se resuelven después: antes, en la lectura y después, el lector sigue planteando interrogantes, hipótesis, puntos de vista y cuestionamientos que no se resuelven en el momento de la lectura del texto.

Leer es tener un problema en mente, una inquietud, es estar planteando incógnitas frente a un asunto muy especial que, por su formación, le llame la atención profundamente. El problema en mente es un problema de su ser, que le incomoda y le mueve a buscar una respuesta no para convencerse de ella en cuanto esté leyendo, sino para potenciar el intelecto del sujeto lector desde la interacción dialógica, desde su experiencia libertaria y desde su más profunda condición de ente espiritual, de manera que sea posible propiciar un reencuentro concienical y de autoevaluación de cada saber lector.

Aunque la sustancia del texto empieza en el autor, es el lector el que la complementa, la rehace, la configura y le imprime los efectos simbólicos que su condición lectora le permite construir y reconstruir hasta lograr nuevos conocimientos, nuevas formas de vida.

1.1.7. Escribir sobre lo leído

La enseñanza-aprendizaje que dentro del ámbito escolar se genera, por lo regular está centrada en las diversas asignaturas que se encargan de agrupar el conocimiento. Y aunque cada asignatura

está destinada para que aprenda el estudiante, lo cierto es que el que más aprende es el docente:

Investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio... (Carlino, 2009, p. 11)

Y en este orden, lo que el profesor hace en clases parecería que es lo más importante, cuando lo que realmente importa es lo que el alumno hace, porque lo que él hace está en relación con lo que el docente haga. Quizá, uno de los grandes problemas, y muy grave, está en que lo que hace el docente lo hace para lucirse pensando siempre que es él el que importa en la clase, por eso se preocupa de decir el conocimiento, de explicarlo, pero no se compromete a transformar ese conocimiento en conjunto con los alumnos para aplicarlo buscando las estrategias de aprendizaje más idóneas para que sean ellos los que pasen al primer plano de importancia.

Así como el profesor tiene formas y formas de decir el conocimiento oralmente, así también, para entender mejor la asignatura, “hay formas y formas de abordar y entender un texto, y los modos de lectura propios de la educación superior implican categorías de análisis que no tienen adquiridas los ingresantes” (Carlino, 2009, p. 47), y que es deber del docente explicar esos modos de escritura que le son propios a cada disciplina.

El docente no puede desconocer que la lectura de un texto bien leído ayuda a comprender y a valorar esos contenidos, y, sobre todo, debe entender que “el hecho de que escribir sea uno de los medios más poderosos para que los alumnos elaboren y hagan propios los contenidos conceptuales de cualquier materia” (Carlino, 2009, p. 51)

es tan vital para desarrollar una voz académica y de familiaridad con la disciplina que los alumnos estudian.

Las prácticas de escritura académica, por consiguiente, ya no centran la atención en el docente sino en el alumno que una vez que empieza a escribir bajo la orientación de su profesor, se da cuenta que “redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial” (Carlino, 2009, p. 27).

Otro asunto gratificante es que “escribir sobre lo leído favorece estudiar de otro modo” (Carlino, 2009, p. 27). Ya no es sólo la voz del profesor que incita a conocer la materia de un solo modo. El estudiante sale favorecido con la presencia del texto, que es otra voz, ajena a la del profesor, y, sobre todo, porque interviene la voz del alumno, la cual, desde su propia escritura, genera una voz propia, la de él que es el que hace la tarea. Así, pasa a un primer plano de importancia, haciendo su propia tarea, gracias a que la escritura, es decir la redacción que él genera

estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado. (Carlino, 2009, p. 27)

que el maestro y el mismo alumno a veces generan como lo único primario.

1.1.8. Objetivos de la lectura

No solo es el escritor el que le da sentido al texto que escribe: el sentido se construye entre el escritor y el lector. Lo que dice un texto no depende tanto de cómo lo haya dicho el escritor sino de

cómo lo entiende el lector. Un mismo texto puede ser interpretado de múltiples maneras según sea el contexto cultural de cada lector. Lo que un lector hace es cómo comprende un texto y qué aprende a partir de su lectura. Y depende mucho de los objetivos que tenga a la hora de la lectura.

Hay varios objetivos que nos motivan a leer. A veces, la intención sólo es leer para estar informados de algún tópico determinado. Por ejemplo, leer alguna sección del periódico para conocer lo que acontece en algún lugar del planeta. En este caso la lectura informativa nos sirve para conversar con el vecindario inmediato: familia, amigos, compañeros de trabajo, y así poder mantenerse mutuamente al día.

Otro objetivo que nos sirve para orientarnos y poder vivir funcionalmente en comunidad, es la lectura de diversas clases de anuncios que contienen unas normas específicas, y que el lector les da sentido a partir de la realidad que previamente ya conoce de su comunidad. Por ejemplo, avisos en carteles y letreros con nombres de calles, de establecimientos comerciales e institucionales, señales de tránsito, consultorios, horarios de oficina, etc.

Se lee también para pasar el tiempo. Cuando, de pronto, a alguien le sobra el tiempo, y quizá para no desesperarse frente a no tener que hacer nada, prefiere leer lo que tenga a mano sin importarle qué tipo de texto es el que lee. La forma de leer, en este caso, es distraída; pues, no importa ni el tema, ni la secuencia, ni los contenidos. Aquí el objetivo no es aprender ni memorizar, ni nada por el estilo de lo leído, sencillamente porque casi no se presta mayor atención a lo que se lee: se trata de una lectura demasiado superficial.

En otros casos, se lee para entretenerse, sobre todo cuando el lector tiene alguna afición por algún tema en especial. Por ejemplo, en el ámbito de la literatura, el lector puede ser un interesado en alguno de los géneros: poesía, cuento, novela, ensayo, teatro. En este caso la lectura es de interés, ininterrumpida y de enorme satisfacción por

lo que se lee. Aquí se pone en juego la memoria, la comprensión y la valoración de manera que se pueda recordar e interpretar lo más esencial de lo leído.

Y quizá uno de los objetivos más importantes de la lectura es leer para aprender. Aquí la lectura se convierte en tema de estudio, y se lee a partir de aspectos puntuales, delimitados y de disciplinas especializadas que sean de interés profesional y/o académico del lector. En este caso los textos son expositivos o argumentativos, y se lee para que el conocimiento quede en la memoria a largo plazo, bien sea para rendir una evaluación, para explicar un tema, para investigar o para facilitar la incorporación de nueva información en nuestro conocimiento previo.

Por lo tanto, “es necesario enfatizar que para aprender es necesario estudiar, es decir, hacer un esfuerzo sistemático para ir continuamente comparando la nueva información con la ya conocida para aceptarla, modificando en caso necesario el conocimiento previo, o rechazarla como falsa” (Parodi et al., 2010, p. 60).

1.1.9. El contexto de lectura

Es verdad que para leer se necesita ver las letras y las palabras en su conjunto de enunciados; sin embargo, el cerebro debe estar preparado para que descifre lo que el lector ve. En esencia no importa lo que se ve sino cómo se ve lo que se lee. El cómo nos abre la capacidad de entender y de inferir lo leído. Bien lo señalan Giovanni Parodi et al.: “Al leer un texto, el individuo construye una representación mental del texto leído, basándose no sólo en los datos lingüísticos y no lingüísticos presentes en el texto, sino también en toda la información que posee en su memoria” (2010, p. 61).

Tener conciencia de la lengua, de la cultura y del ámbito social en el cual el lector se desenvuelve es llegar a tener un conocimiento

previo adecuado, oportuno y vital, el cual es básico para entender e inferir un texto. Por esta razón es muy difícil que sólo con ver las palabras se pueda entender el contenido de un texto si no hay un conocimiento previo y cercano al tema de lectura. Y si de aprender se trata, sobre todo con la lectura de estudio que en los diferentes niveles de la escolaridad formal se lleva a cabo de manera cotidiana, es oportuno recalcar “que para aprender es necesario estudiar, es decir, hacer un esfuerzo sistemático para ir continuamente comparando la nueva información con la ya conocida para aceptarla, modificando en caso necesario el conocimiento previo, o rechazarla como falsa” (Parodi et al., 2010, p. 60).

Los procesos lectores, por lo tanto, no son sólo los lingüísticos: morfosintaxis, ortografía y semántica, sino de orden psicosociolingüísticos. Es necesario saber que los términos gráficos de un escrito tienen validez cuando hay una intención o propósito comunicativo. Si nuestros estudiantes no logran tomar conciencia de esta realidad, la lectura será sólo una actitud meramente mecánica y dolorosamente memorística. Lo recalcan Parodi et al.: “La lectura de un determinado texto es un acto intencionado que un lector lleva a cabo con algún propósito” (2010, pp. 66-67).

Los procesos psicosociolingüísticos determinan, por consiguiente, el entendimiento, la inferencia y la crítica proactiva que es posible que un sujeto lector pueda aplicarle a un texto.

Todo ello se encuentra inserto en lo que denominamos el contexto de lectura, el cual se constituye tanto por la cultura como por el propio contexto físico (_). El lector posee una serie de conocimientos de diversa índole así como una batería de estrategias, las que puede poner en juego en el marco de algún o algunos objetivos de lectura que decida perseguir o que el contexto le lleve a identificar. (Parodi et al., 2010, pp. 72-73)

Los contextos de formación académica, intelectual, emocional, espiritual, económicos, geográficos, culturales y sociales están ahí a la hora de la lectura. No es posible dejarlos a un lado para ponernos a leer: ellos deciden nuestra interacción con el texto. Y son desde estas consideraciones contextuales que se nutre nuestra realidad interior, nuestro mundo subjetivo. Y es desde esta óptica que es posible no sólo la comprensión y valoración de un texto, sino la comprensión y reflexión que del mundo objetivo llegamos a obtener para valorarlo desde nuestra propia trascendencia.

1.1.10. Los niveles de comprensión lectora

Si al leer no se convierte las palabras en significados, no tiene sentido leer. No es solo la vista, la mirada en la palabra la que nos lleva a un proceso lector. La actividad lectora precisa de altas dosis de concentración, de una atención en la que el interés no permite extraviar el curso de lo que puedan significar los niveles de un proceso receptivo, comprensivo y altamente creativo.

Quien lee bien, es decir, quien logra procesar debidamente la información que recibe, no sólo que entra en contacto con esa cantidad de información, sino que los procesos de intercambio con el mundo de la comunicación interpersonal y social son altamente significativos.

Si bien es cierto que los ojos cumplen un papel vital para el procesamiento de la información textual, no es menos cierto que sólo los componentes cognitivos son los que convierten en unidades con significado a cada palabra leída. En este orden, las habilidades semánticas son las que sacan al lector de la forma impresa de la palabra que la capta a través de los ojos para que, luego, se haga una imagen léxica o de contenido de lo que esa palabra leída significa.

Reconocer las palabras y adentrarse en el mensaje textual a través de su componente cognitivo o mental implica tener al menos cuatro

niveles de comprensión: el primero, elemental pero importante, es el de la **comprensión metalingüística**, que consiste en identificar cada palabra y grafía escrita en consideración con la normativa que el lenguaje tiene para saber expresar lo que corresponde tanto gramatical (ortografía y morfosintaxis), como semántica y pragmáticamente.

Un segundo nivel es el de la **comprensión literal**, en donde, sin salirse propiamente de lo que la palabra dice o significa, se logra obtener un grado de comprensión superficial, es decir, de apenas una identificación de las palabras en cuanto una significación explícita de identificación de lo que el texto manifiesta en forma directa. Las relaciones gramaticales y semánticas metalingüísticamente asumidas son importantes para que haya una comprensión literal de cada cláusula o párrafo.

Ahora bien, de estos dos primeros niveles no se saca mayor provecho si siempre al leer el lector se queda en ellos, como les sucede a muchos lectores que no están motivados ni logran interesarse ni apasionarse por lo que leen.

Es necesario avanzar a la **comprensión inferencial**, es decir, a aquella actitud lectora que nos lleva más allá del texto explícito, porque lo que importa es descubrir el o los sentidos implícitos que subyacen en el texto. Es necesario que el lector pueda interpretar lo que el lector quiere manifestar más allá de las palabras textuales que en el texto constan. El autor siempre tiene juicios y puntos de vista que a través de la comprensión inferencial el lector debe descubrirlos.

Por último, es necesario llegar a la **comprensión crítica**, dado que aquí se aprecia el mayor grado de madurez para valorar y enjuiciar lo leído. Como sostiene Fuensanta Hernández Pina y su equipo de investigadores de la Editorial Océano:

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)

Este nivel supone deducir implicaciones, obtener generalizaciones no establecidas por el autor, especular acerca de las consecuencias, distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, y elaborar juicios críticos sobre las fuentes, la credibilidad y la competencia del autor.

Si el lector llega a este nivel de comprensión crítica, pasando, por supuesto, por los anteriores, que son de vital importancia, puesto que a través de ellos se llega a este nivel, entonces sí, es posible un juzgamiento adecuado de las ideas expresadas por el autor; y, por lo tanto, ya no le resultará difícil asumir el componente de la lectura como un proceso creativo.

1.1.11. La lectura crítica

Si no se reflexiona, si no se cuestiona, si no se pregunta y si no se dialoga introspectivamente mientras se lee, es difícil que el lector llegue a ser crítico.

Aprender a tener una postura crítica y a tomar posesión respecto de lo que se lee sirve para evaluar lo que el escritor sostiene en el texto, y sobre todo para juzgar si sus argumentos son coherentes, sistemáticos y consistentes.

Leer desde una actitud crítica no consiste sólo en leer las letras sino en construir significados desde la reflexión participativa, activa y provocativamente dialógica con el texto.

Una vez que nos hemos compenetrado en el sentido de la lectura, el diálogo entre el texto y el lector fluye de conformidad con su formación y creencias para aportar, cuestionar y valorar lo que lee.

Parodi et al. (2010) sostienen que para construir aprendizajes significativos, el lector puede poner en contraste los significados que va construyendo a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué valores, creencias o pensamientos propios del lector pone en cuestionamiento el contenido del texto?; b) ¿El contenido del texto le crea al lector algún tipo de inquietud o disconformidad?; c) ¿Cree el lector que su propia posición o perspectiva del tema central impide una evaluación objetiva?; c) ¿Se da cuenta el lector de que el tema del texto y la postura del autor entran en conflicto con su propia visión al respecto de lo leído?; d) ¿Qué desafíos plantea este texto para la postura del lector?; e) ¿Se siente cómodo el lector con este tipo de lectura?; f) ¿Preferiría el lector otro tipo de contenido o texto o postura del autor? (p. 161)

Y así, el diálogo con el texto será interminable a partir de estos interrogantes y de cuántos más le surjan al lector que quiere que su lectura no sólo sea comprensiva sino altamente valorativa y crítica, sobre todo cuando se trata de aprender significativamente.

El diálogo con el texto siempre es estimulante porque permite construir nuestras propias ideas y puntos de vista a partir de lo que se pueda aprender de los contenidos del texto leído. Sobre todo, cuando el lector aprende a descubrir la postura ideológica del escritor, aparece el principio de comunicabilidad de lo leído no sólo con el texto en sí, sino con otras fuentes bibliográficas que se haya leído o que el lector esté aún por leer. Desde esta actitud se puede compartir con otros lo leído, no solamente lo literal, sino aportando con opiniones propias, cuestionando, razonando, valorando y construyendo aprendizajes perdurables.

Pues, desde el principio de comunicabilidad textual es posible la construcción cognitiva y psicolingüística de una representación mental muy profunda porque ayuda al lector a cuestionarse

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

permanentemente de lo que efectivamente le sirve para aprender a partir de los contenidos del texto y de la postura del autor.

La lectura crítica, lo que hace, entonces, es llegar a adquirir conciencia de los procesos de lectura: el sujeto lector se convierte en un lector especializado puesto que está preparado para acceder a un conocimiento disciplinar desde cualesquiera de las operaciones intelectuales que le es posible manejar con versatilidad: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, valorar, cuestionar, evaluar, juzgar y criticar lo que lee dentro de los contextos sociales y culturales que le son específicos y que, por ende, entran en juego en el dinámico proceso de saber leer.

1.1.12. La escritura académica

Valga la siguiente anécdota con relación a un estudiante que cuando exponía un tema en clase, empezó diciendo que el autor en referencia había nacido en 1912 y había muerto en 1880. Se le preguntó qué pensaba al respecto y dijo que así estaba escrito en el libro. Estas situaciones le suceden a un gran número de lectores, sobre todo estudiantes, que no examinan lo que leen, no analizan, no digieren, no reparan en lo que leen. Todo se lo creen al pie de la letra, sin que haya reflexión, cuestionamiento, preguntas, y sin que de por medio haya una auténtica conciencia lingüística.

Quizá, aparte de los problemas que cada estudiante presenta de manera particular, se deba a que por el modelo didáctico habitual que empleamos los profesores en cuanto a demostrarle lo que sabemos sobre un tema, no le enseñamos a participar en la cultura discursiva que cada disciplina tiene. El profesor, antes que exponer un tema, debería, con el texto en mano, enseñarle a participar en actividades de producción y de análisis, sobre todo “en los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio” (Carlino, 2009, p. 13).

Toda comunidad escolarizada debe tener presente que “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir” (Carlino, 2009, p. 14). Uno de los problemas mayores de los docentes es que dan por sabido que el alumno ya sabe leer y escribir. No se repara en la circunstancia de que la lectura y la escritura es un problema axiológico, antropológico y hasta ético. En conclusión, cada tema de lectura exige su propia alfabetización. Por supuesto, no se trata “de la alfabetización en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas” (Carlino, 2009, p. 14).

En efecto, y sobre todo para el caso de un estudiante universitario, se necesita alfabetizarlo académicamente. Esto implica “que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (Carlino, 2009, p. 15). Casi ningún docente repara en la calidad de lectura y de escritura que tienen sus alumnos. En estas circunstancias, cada alumno tiene que defenderse como pueda, prácticamente sin ninguna orientación que no sean las pautas que el propio texto le ofrece pero que el alumno las ignora por completo.

Como dice Paula Carlino: “La escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen” (2009, p. 16). Por eso es que, si un alumno no puede leer ni escribir en la disciplina que le corresponde hacerlo, por más buena enseñanza que haya de parte del maestro, no aprende para formarse ni para investigar sino para apenas cumplir con una tarea, en la que, en muchos de los casos, se ve obligado a realizarla.

Al respecto, Russell (2003), citado por Carlino sostiene que

centrarse en la escritura es una manera de centrarse en los métodos, en las prácticas y en los procesos sociopsicológicos de la indagación intelectual, de la innovación y del aprendizaje. El estudio de la escritura académica es entonces parte de una profunda reforma de la educación superior. (2009, pp. 16-17),

tarea en la cual aún no hemos empezado a trabajar con la presteza que el caso requiere.

1.2. Escribir en la universidad

Para la lectura de este apartado remítase al texto básico virtual denominado *Escritura académica. De la teoría a la práctica*; texto con el cual trabajaremos conjuntamente con esta guía didáctica y, por supuesto, siguiendo, paso a paso, las indicaciones del plan docente de Lectura y redacción de textos académicos, documentos con los cuales usted, respetable estudiante, trabajará dentro de este ciclo académico de estudios regulares que la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, mantiene en el sistema de estudios a distancia.

“Escribir en la universidad” es la unidad 1 del texto básico en mención. Aquí se presentan temáticas de mucho interés lector: ¿Qué es la alfabetización académica?, la comunicación discursiva universitaria y los riesgos académicos, el reto de escribir para aprender en la universidad y el estudiante lector universitario, las cuales contribuyen a robustecer los principios básicos que sobre la lectura sostenemos en la introducción de los 12 temas que hemos expuesto en las primeras páginas de esta guía didáctica.



Actividades de aprendizaje recomendadas

- Responda las siguientes actividades:
 1. Aplique la lectura metalingüística, literal e inferencial a cada uno de los temas propuestos en esta primera semana de trabajo.
 2. Lea atentamente el siguiente artículo “La lectura y la escritura de textos científicos en la educación superior”, de autoría de Germán Carrera y Jorge Corral: <http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/659822.pdf> y extraiga las ideas substanciales de cada uno de los siete numerales que tiene el artículo en referencia. Luego exprese su punto de vista al respecto.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas



Autoevaluación 1

Responda las siguientes preguntas de:

- 1. Por conciencia metalingüística se entiende:**
 - a. La capacidad de reflexionar intencionalmente sobre el lenguaje.
 - b. El dominio del lenguaje oral.
 - c. La comprensión literal de un texto.
 - d. La población alfabetizada que sabe leer y escribir.
- 2. La lectura tiene el máximo valor antropológico cuando:**
 - a. Al lector se le impone la lectura de un texto determinado.
 - b. Es el lector el que selecciona el texto que va a leer.
 - c. Se lee con una postura corporal adecuada.
 - d. Se propicia un ambiente adecuado para leer desde la mejor óptica de su elección personal.
- 3. Cada lector tiene su propia hermenéutica cuando:**
 - a. Interpreta literalmente el texto leído.
 - b. El texto es interpretado desde su mejor concepción personal.
 - c. El maestro le indica a su alumno qué es lo que debe pensar del texto leído.
 - d. El lector disfruta a su manera hasta llegar a crear sus propias conjeturas.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

4. El lector:

- a. Siempre lee para someterse a la autoridad del texto.
- b. No lee para someterse a un texto por más autoridad, información, conocimiento o sabiduría que le lectura tenga.
- c. Debe estar siempre alerta de la contaminación ideológica que el texto tiene.
- d. Lee mejor cuando hace caso omiso a la reflexión y al diálogo que le puede proporcionar una lectura.

5. Uno de los objetivos de la lectura consiste en aprender a leer:

- a. Literal, inferencial, crítica, axiológica, simbólica, hermenéutica y contextualmente.
- b. rechazando la información que el texto tiene.
- c. A partir de aspectos puntuales, delimitados y desde el interés que tenga por un tema determinado.
- d. Sin ningún esfuerzo intelectual ni emocional y sin ninguna intención comunicativa.

[Ir al solucionario](#)



Semana 2 y 3



Unidad 2. La corrección idiomática

2.1. La acentuación

Siguiendo a Guerrero-Jiménez (2013): El acento tiene que ver con la fuerza de intensidad con que pronunciamos las palabras. En efecto, *acento es un modo de pronunciar que nos permite distinguir un elemento de la sílaba por el tono de la voz, o por su cantidad o por su intensidad* (Espinosa, 1992).

Esto significa que toda palabra castellana posee una sílaba acentuada, la cual se pronuncia con mayor fuerza de voz que las demás. Ejemplos:

Dominar, **café**, **cartón**, **hincapié**, **norma**, **cruzado**, **Jesús**, **mármol**, **mesa**, **árbol**, **césped**, **caminante**, **jóvenes**, **sábana**, **junio**, **saca**

Como vemos, la sílaba acentuada está resaltada en negrita. Toda sílaba acentuada toma la denominación de **sílaba tónica**. El resto de palabras que no llevan acento, reciben el nombre de **sílabas átonas**. Si tomamos la palabra **dominar**, las **sílabas átonas** son **do** y **mi** y la sílaba tónica es **nar**.

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)

Si revisamos atentamente, una vez más, las palabras anteriores, nos damos cuenta que ciertas sílabas tónicas llevan tilde y otras no. En virtud de esta circunstancia, la sílaba tónica posee dos clases de acento: prosódico y ortográfico.

El acento prosódico está dado por todas aquellas palabras acentuadas sin tilde. El acento prosódico no se da en la grafía sino solo en la pronunciación, es decir a nivel fonético, en cuanto pronunciamos con la mayor intensidad una sílaba de una palabra determinada. Ejemplos:

Publico, **l**imito, **c**orte, **p**ared, **r**egional, **l**eyes, **s**alud, **l**iteratura

Si usted pronuncia estas palabras, en cada una va a encontrar que el acento de intensidad está concentrado en una sola sílaba. Las únicas palabras que en español tienen doble acento, son los adverbios terminados en **mente**, porque están formados por dos palabras juntas: un adjetivo más el sustantivo **mente**:

Cortésmente, **b**uenamente, **A**mablemente, **c**abalmente

En cambio, **el acento ortográfico** es un signo que está señalado en la vocal acentuada de la palabra escrita mediante una raya que se llama **tilde**:

Corazón, **s**alió, **c**óndor, **F**élix, **m**úsico, **l**írica

Como sabemos, la tilde se indica solo en algunos casos, según lo veremos en el siguiente segmento.

2.1.1. Clasificación de las palabras por el acento

Por el acento, las palabras se clasifican en agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

a. Palabras agudas

Llamadas también **oxítonas**. Son aquellas que llevan la mayor fuerza de voz en la **última** sílaba. Ejemplos:

Casar, **mamá**, **cantón**, **corcel**, **correrá**, **cartón**, **traer**, **pelé**, **compás**, **pared**, **Manabí**, **caminarás**, **reloj**, **tabú**, **traerás**, **feliz**, **menú**, **campeón**

De este grupo, podemos apreciar que no todas llevan tilde. Solo se acentúan ortográficamente aquellas palabras que terminan en consonante **n**, **s** y en **vocal**.

Se exceptúan: *ma-íz*, *ra-íz*, *Ra-úl*, y otras en este contexto, por cuanto se destruye el diptongo.

b. Palabras graves, llanas o paroxítonas

Las palabras graves llevan la mayor fuerza de voz en la **penúltima** sílaba:

Casa, **carcajadas**, **árbol**, **mesa**, **flores**, **carácter**, **tiza**, **saltas**, **lápiz**, **come**, **lloran**, **Ramírez**

De este grupo podemos deducir que llevan tilde solo aquellas que terminan en consonante que no sea **n** ni **s**. Las palabras graves que terminan en vocal tampoco llevan tilde, a excepción de aquellas palabras en las que hay que destruir el diptongo: *as-tro-no-mí-a*, *fi-lo-so-fí-a*, etc.

c. Palabras esdrújulas o proparoxítonas

Son aquellas que llevan la mayor fuerza de voz en la antepenúltima sílaba, y siempre llevan acento ortográfico. Son palabras en las que no hay lugar para confundirse:

Cámara, sábado, Sábado, tómelo, ánfora, murciélago, siéntese, cómalas, régimen.

d. Palabras sobresdrújulas

Llevar la mayor fuerza de voz en la sílaba que **precede a la antepenúltima**. Estas palabras, en su mayoría, son el resultado de pronombres átonos (sin acento) que agregados a una forma verbal pasan a llamarse **enclíticos**: **cósamela, comuníquese, téngamelo, castiguesemele, levánteselos, subráyeselos.**

2.1.2. Acentuación de monosílabos: tilde diacrítica y enfática

Por regla general, los monosílabos no se tildan, en virtud de que tienen una sola sílaba: **fue, dio, vio, pie, fui, sol, cal, col, da, sal**, etc.

Fue un gran atleta. Me *dio* de comer. *Vio* que todos salían. *Fui* a saludarlo. Se lesionó el *pie*. No en cambio: hincapié.

- a. **La tilde diacrítica.** Solo en el caso de los monosílabos que tienen igual forma pero distinta función se coloca acento ortográfico para distinguir significados y funciones gramaticales. La tilde que se coloca sobre el monosílabo correspondiente, recibe el nombre de acento diacrítico.

Observe el significado que tienen los principales monosílabos sin tilde y con tilde diacrítica:

Tu (adjetivo posesivo): Tu carro es viejo.

Tú (pronombre personal, segunda persona): Tú lo quisiste.

Te (pronombre): Te ves hermosa.

Té (sustantivo): Vamos a tomar un té.

Te (sustantivo): La *te* es una consonante.

Mi (adjetivo): Mi casa queda fuera de la ciudad.

Mí (pronombre): Ese paquete es para mí.

Mi (sustantivo): *Mi* es la tercera nota de la escala musical.

Si (subordinante): Lo veré si tengo tiempo.

Sí (pronombre): Lo dijo para sí.

Si (sustantivo): Sacarle el si está difícil.

Sí (adverbio de afirmación): Sí, estaré allí.

El (artículo): Pásame el libro.

Él (pronombre): A él le dieron el premio.

De (preposición): Se fue de aquí.

Dé (del verbo dar): Quiero que me dé trabajo.

Mas (conjugación, equivalente a pero): Vi la película mas no me agradó.

Más (adverbio de cantidad): Más café, por favor.

Se (pronombre): Se fueron ayer.

Sé (del verbo ser y saber): Sé bueno siempre. No sé nada.

Aun (adverbio de modo, equivalente a hasta, incluso, también): Te daré un billete, y aun más.

Aún (adverbio de tiempo, equivalente a todavía): Aún no ha salido.
Aún te extraño.

- b. **La tilde enfática.** Es la que se coloca en palabras como: qué, cuál, quién, cuándo, cuánto, dónde, adónde, cómo y cuán, para resaltar la interrogación o admiración con que son expresadas, de conformidad con el ánimo y la actitud de quien las pronuncia con el mayor énfasis. La tilde que llevan estas palabras se llama también diacrítica, por cuanto establece una diferenciación, en virtud de que en otro contexto estas mismas palabras no van acentuadas ortográficamente.

Observemos en cada caso que a continuación presentamos, cuándo son enfáticas y cuándo no.

Qué, con tilde, se escribe cuando funciona como **pronombre interrogativo**, en exclamaciones y en oraciones interrogativas indirectas: ¿*Qué* pasa? ¿En *qué* carro llegará? ¡*Qué* frío! ¡*Qué* agua para deliciosa!

Me gustaría saber *qué* buscas. No supe *qué* hacer en ese momento.

- **Que**, sin tilde, se escribe cuando es pronombre relativo y conjunción:

Los aviones *que* ves son de combate.

Los *que* pelearon son muchachos.

El profesor nos dijo *que* hoy es el examen.

¿*Que* es un fracaso este libro?

Nótese que en la interrogación última no se ha tildado **que**, porque no está expresada con el énfasis necesario.

- **Cuál** se escribe con tilde cuando es pronombre interrogativo y pronombre indefinido:

¿En *cuál* habitación estás?

Cuál más, *cuál* menos vendrá con sus cuentos para la revista.

Cuando es pronombre relativo y adverbio relativo de modo, **cual** no lleva tilde:

Esta es la chica de la *cual* te hablé.

Eres *cual* tu padre para hacer negocios.

- **Quién** lleva tilde cuando es pronombre interrogativo y en oraciones interrogativas indirectas:

¿A *quién* buscas?

Quisiera saber *quién* es.

- **Quien** no lleva tilde cuando es pronombre relativo:

María fue *quien* me dio la noticia.

Puede venir *quien* buenamente quisiere estar aquí.

- **Cuándo** lleva tilde cuando es adverbio interrogativo de tiempo:

¿*Cuándo* nos vamos de aquí?

No sé *cuándo* vendrá de su largo viaje.

- **Cuando** no lleva tilde cuando es adverbio relativo de tiempo:

Cuando amanezca me marcharé.

El profesor llegó *cuando* no lo necesitábamos.

- **Cuánto**, con tilde, cuando es pronombre interrogativo o exclamativo de cantidad. Sin tilde cuando es pronombre relativo:

¿*Cuánto* te costó este vehículo?

¡*Cuánto* te costó este vehículo?

¡*Cuánta* alegría verte, por dios!

Donaré todo *cuanto* pueda.

Cuanto más estudies, mejor para ti.

Se pone también la tilde en las interrogativas indirectas:

Nadie sabe *cuánto* he sufrido.

No sabes *cuánto* te he extrañado.

- ***Dónde***, con tilde, cuando es interrogativo de lugar, en preguntas indirectas y en formas sustantivas:

¿*Dónde* estuviste toda la noche?

Ahora ya sé *dónde* te escondes.

Algún día sabré el cómo, el cuándo y el *dónde* de este asunto.

Si es adverbio relativo de lugar, no lleva tilde:

Estaré *donde* me indicaste.

Debes caminar por *donde* no te vean.

- ***Adónde*** lleva tilde cuando es adverbio interrogativo de lugar y en oraciones interrogativas indirectas:

¿*Adónde* nos iremos a jugar?

No nos han dicho *adónde* nos iremos a jugar.

- ***Adonde*** no lleva tilde cuando es adverbio relativo de lugar. Si el lugar de destino o antecedente está expreso la **a** va unida a

donde, pero si no consta el antecedente, la **a** debe escribirse separada de **donde**:

Ese es el lugar *adonde* llegaremos.

Es a la universidad *adonde* enviaremos los trabajos.

Me iré *a donde* nadie me moleste.

Llegaremos *a donde* quiera que sea.

- **Cómo** lleva tilde cuando es adverbio interrogativo y exclamativo de modo, en preguntas indirectas y en formas sustantivadas:

¿*Cómo* funciona el Sistema de Estudios a Distancia (SED) de la Universidad Técnica Particular de Loja?

¡*Cómo* me gustaría escribir!

No comprendo *cómo* no llegó la carta.

Quiero que me explique el *cómo* de este largo ejercicio.

- **Como** no lleva tilde cuando es adverbio de modo:

Me iré *como* pueda.

Estudias *como* un loco.

- **Cuán** se escribe con tilde cuando es adverbio exclamativo. Cuan es apócope de cuánto:

¡*Cuán* grande es tu cabellera!

¡*Cuán* simpático te has puesto!

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

- **Cuan** no lleva tilde cuando es adverbio de modo:

Te llamaré por teléfono *cuan* pronto pueda.

Cuan corta es la vida para aprender a vivirla.

Valga la siguiente fabulita de Iriarte al respecto de las palabras que venimos estudiando:

- He reñido a un hortelano
- ¿Por qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo?
- Porque cuando donde como
- sirven mal, me desespero.

2.1.3. Otras normas ortográficas

- a. Toda palabra que lleve acento ortográfico y pueda formarse en compuesta con otra, al unirse, la primera perderá el acento ortográfico. Así, por ejemplo:

así, mismo asimismo

décimo, séptimo decimoséptimo

río, frío riofrío

- b. En cambio, los adjetivos que llevan tilde (**útil, cortés, fácil, hábil, inútil, ágil**, etc.), al agregarles el vocablo **mente**, seguirán conservando la respectiva tilde:

Útil útilmente

Cortés cortésmente

Fácil fácilmente

Hábil hábilmente

Inútil inútilmente

- c. Las palabras que llevan **h** entre dos vocales no impiden de ninguna manera colocar el acento ortográfico, de acuerdo con las normas generales. Ejemplos:

Búho, rehúso, bahía, vahído

- d. Todo infinitivo terminado en *aír, eír, oír*, lleva tilde:

Embaír desoír sonreír

La razón obedece a que se está destruyendo el diptongo.

En cambio, aquellos que terminan en uir no llevan tilde. Recuerde que el diptongo se conserva cuando de por medio hay dos vocales cerradas:

Destruir, **conseguir**, **influir**, **atribuir**

En el caso de **conseguir**, no hay propiamente diptongo debido a que la u no suena, sin embargo la anotamos aquí por cuanto existe la tendencia a ponerle tilde.

- e. Es un error frecuente poner tilde en la combinación **ui**. Insistimos en que no hay razón para ello puesto que estas dos vocales siempre forman diptongo:

Destruído **contribuido** **jesuita** **buitre** **ruido** **cuidado** **construido** **sustituído**

Solo se pondrá tilde en aquellas palabras que de acuerdo con las normas generales deba llevarla:

Construí, benjuí, destruí por tratarse de palabras agudas terminadas en vocal, o como en *casuístico*, por ser esdrújula.

- f. Las palabras compuestas que van unidas a través de un guion, conservan en cada elemento su respectivo acento:

histórico-crítico-bibliográfico

socio-político

anglo-soviético

cántaro-astur

morfo-sintáctico

- g. Las palabras compuestas se pueden dividir por sus compuestos o según el silabeo prosódico:

tras-an-di-no o tra-san-di-no

vos-o-tros o vo-so-tros

- h. El caso de **por qué, porque y porqué**

- **Por qué** se utiliza cuando es adverbio interrogativo en tanto en cuanto se pregunta por la causa, razón o motivo de algo;

Por qué no te vas?

- **Porque**, unido, se usa cuando es conjunción causal para explicar la razón o causa de algo:

No se fue *porque* amaneció lloviendo.

- **Porqué**, unido y con tilde, se emplea como sustantivo cuando se desea conocer o se ignora el motivo de un asunto cualquiera. Este sustantivo siempre va unido al artículo **el**:

No sé el *porqué* de su actitud.

i. Uso de **conque**, **con que** y **con qué**

- **Conque**, unido, es una conjunción que sirve para explicar la consecuencia de lo dicho anteriormente. Esta conjunción, en la mayoría de los casos, es remplazada por **así que**:

Ya tienes novia, *conque* deja de molestar a otras chicas.

- **Con que**, separado, es una preposición (con) unida al pronombre que, en la que cada palabra conserva su valor:

El balón *con que* jugaste es aún nuevo.

Con qué, separado y con tilde, se trata de la misma preposición utilizada en interrogaciones:

¿*Con qué* trabajaste si no había herramientas?

j. La tilde en las palabras **extranjeras**

Si se trata de expresiones latinas y de ciertos nombres geográficos de cualquier lengua incorporados ya a nuestra lengua, siguen las reglas generales de la acentuación ortográfica:

memorándum, réquiem, sui géneris, superávit, Berlín,

París, Moscú, Milán, Zúrich, Turín.

El resto de nombres escritos en cualquier otra lengua extranjera puede escribirse de acuerdo con la ortografía de su lengua original o siguiendo las reglas del acento ortográfico español. En todo caso, es recomendable escribirlas en su original, sin añadirles ni quitarles el acento u otro signo.

Ejemplos:

Becker Bécker

Lenin Lenín

Mozart Móztart

Avignon Avignón

Schiller Schíller

Washington Wáshington

k. Acentuación de **mayúsculas**

Siempre que una palabra lleve acento ortográfico, aunque esta esté escrita en mayúsculas, debe ponerse la tilde. Ejemplos:

PÚBLICO, PUBLICÓ, LÍMITE, LIMITÉ, SÁBADO, SÁBATO, MAYÚSCULA, PÁJARO.

Esta breve descripción sobre “La acentuación” le permitirá adentrarse con mucha más facilidad intelectual en la comprensión y práctica de la acentuación que consta debidamente sustentada en el texto básico virtual, en el numeral 2.1 y 2.2 sobre las reglas generales de acentuación y otras puntualizaciones ortográficas que solo será asumidas si desde la comprensión teórica las aplica en la práctica de la escritura que deba emprender en cualquier tipología textual, bien si escribe en la formalidad de los discursos o bien si lo hace en las redes sociales de la naturaleza que sean.

2.2. La puntuación

El desarrollo de este tema lo encontramos en el [enlace de Llop \(s/f\)](#), en el cual se indica que: Los signos de puntuación son signos gráficos que hacemos aparecer en los escritos para marcar las pausas necesarias que le den el sentido y el significado adecuado. Hay pocas reglas fijas que nos presentan el uso correcto de estos signos. Estas son:

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

a. La coma [,]

La coma indica una breve pausa en la lectura. Se emplea:

1. **Para separar dos o más palabras o frases que sean de la misma clase, o formen enumeración, siempre que entre ellas no figuren las conjunciones *y*, *ni*, o.**

Tenía coches, motos, bicicletas y autobuses.

2. **Para separar dos miembros independientes de una oración, haya o no conjunción, entre ellos.**

Los soldados saludaban, la gente aplaudía, y los niños no paraban de cantar.

3. **Para limitar una aclaración o ampliación que se inserta en una oración.**

Descartes, gran filósofo francés, escribió muchos libros.

4. **Las locuciones conjuntivas o adverbiales, sea cual sea su posición, van precedidas y seguidas de coma, tales como: *en efecto*, *es decir*, *de acuerdo*, *en fin*, *por consiguiente*, *no obstante* y otras de la misma clase.**

- Dame eso, es decir, si te parece bien.
- Contestó mal, no obstante, aprobó.

5. **El vocativo se escribe seguido de coma si va al principio de la frase; precedido de coma si va al final; y entre comas si va en medio.**

Carlos, ven aquí. Ven aquí, Carlos. ¿Sabes, Carlos, quién reza?

b. El punto y coma [;]

El punto y coma indica una interrupción más larga que la de la coma. Se emplea:

1. Para separar los diferentes miembros de una oración larga en la que ya hay una o más comas.

Visitó muchos países, conoció a mucha gente; sin embargo, jamás habló de ello.

2. Antes de las conjunciones o locuciones conjuntivas *mas, pero, aunque, no obstante*, cuando las oraciones son largas. Si son cortas, basta con la coma.

Siempre hablábamos de cosas muy interesantes, a veces, aburridas; pero siempre hablábamos.

c. El punto [.]

El punto separa oraciones autónomas.

El punto y seguido: Separa oraciones dentro de un mismo párrafo.

El punto y aparte: Señala el final de un párrafo.

El punto y final: Señala el final de un texto o escrito.

NOTA: Después de punto y aparte, y punto y seguido, la palabra que sigue se escribirá, siempre, con letra inicial mayúscula.

Se emplea:

1. Para señalar el final de una oración.

Se acabaron las vacaciones. Ahora, a estudiar.

2. Detrás de las abreviaturas.

Sr. (señor), Ud. (usted), etc.

d. Los dos puntos [:].

Se emplean:

1. En los saludos de las cartas y después de las palabras expone, suplica, declara, etc., de los escritos oficiales.

Estimados Sres: Por la presente les informamos...

2. Antes de empezar una enumeración.

En la tienda había: naranjas, limones, plátanos y cocos.

3. Antes de una cita textual.

Fue Descartes quien dijo: "Pienso, luego existo".

4. En los diálogos, detrás de los verbos dijo, preguntó, contestó y sus sinónimos.

Entonces, el lobo preguntó: - ¿Dónde vas, Caperucita?

e. Puntos suspensivos [...]

Se emplean:

1. Cuando dejamos el sentido de la frase en suspenso, sin terminar, con la finalidad de expresar matices de duda, temor, ironía.

Quizás yo... podría...

2. **Cuando se interrumpe lo que se está diciendo porque ya se sabe su continuación, sobre todo, en refranes, dichos populares, etc.**

Quien mal anda...; No por mucho madrugar...; Perro ladrador...

3. **Cuando al reproducir un texto, se suprime algún fragmento innecesario.**

En tal caso, los puntos suspensivos se suelen incluir entre corchetes [] o paréntesis ().

- f. **Signos de interrogación [¿?]**

Se utilizan en las oraciones interrogativas directas. Señalan la entonación interrogativa del hablante.

Se escriben:

Al principio y al final de la oración interrogativa directa. ¿Sabes quién ha venido?

NOTA Jamás escribiremos punto después de los signos de interrogación y de exclamación.

- g. **Signos de admiración [¡!]**

Se utilizan para señalar el carácter exclamativo de la oración.

Se escriben:

Se escriben para empezar y finalizar una oración exclamativa, exhortativa o imperativa. También van entre signos de exclamación las interjecciones.

¡Siéntate! ¡Qué rebelde estás! ¡Fíjate como baila! ¡Ay!

h. Uso de paréntesis [()]

Se emplea:

1. **Para encerrar oraciones o frases aclaratorias que estén desligadas del sentido de la oración en la que se insertan.**

En mi país (no lo digo sin cierta melancolía) encontraba amigos sin buscarlos_

2. **Para encerrar aclaraciones, como fechas, lugares, etc.**

La O.N.U. (Organización de Naciones Unidas) es una_

i. La Raya [-]

Se emplea:

1. **Para señalar cada una de las intervenciones de los personajes en un diálogo.**

-Hola, ¿cómo estás? -Yo, bien, ¿y tú?

2. **Para limitar las aclaraciones que el narrador inserta en el diálogo.**

-¡Ven aquí -muy irritado- y enséñame eso!

j. Uso de las comillas [“”].

Se emplean:

1. **A principio y a final de las frases que reproducen textualmente lo que ha dicho un personaje.**

Fue Descartes quien dijo: “Pienso, luego existo”.

2. Cuando queremos resaltar alguna palabra o usamos una palabra que no pertenece a la lengua española.

La filatelia es mi “hobby”.

Ese “Einstein” no tiene ni idea de lo que dice.

Con esta perspectiva hasta aquí puntualizada, ahora sí, inmiscúyase en las páginas virtuales del texto básico que en los numerales 2.3 y 2.4 se describen cada una de las normativas para puntuar bien un texto determinado; incluso, como podrá darse cuenta, se mencionan algunos errores gramaticales frecuentes que se cometen y que en el texto básico constan para que no cometamos estos errores; por lo tanto, lea, por favor, esta temática que le será de mucho beneficio a la hora de escribir sin cometer ningún error gramatical sobre el arte de la puntuación que lo que mejor hace en un texto escrito, es darle toda la sobriedad, la sonoridad y la debida claridad al texto escrito.



Actividades de aprendizaje recomendadas

- A. Lea un artículo periodístico de uno de los diarios nacionales y extraiga dos o tres normas de acentuación y de puntuación que el periodista haya empleado correctamente en su escrito.



Autoevaluación 2

Responda las siguientes preguntas de:

1. **¿Qué grupo de palabras son agudas?:**
 - a. Coma, cántaro, loma, cráneo, mandíbula.
 - b. Caí, colibrí, sultán, cartel, talud, feliz, asunción.
 - c. Tango, carácter, aluminio, santo.
 - d. Samuel, cantor, heredó, salió, pie, Barrabás.

2. **¿Qué literal tiene dos palabras agudas, tres monosílabas, una grave y dos esdrújulas?:**
 - a. Manuel, salud, se, mi, tal, traje, sábado, sábana.
 - b. Julio, tarde, más, peor, carácter, cabo, si.
 - c. sonámbulo, triángulo, solo, ti, té, arroz.
 - d. Codo, gato, zorro, país, escándalo, lío.

3. **¿Qué oraciones contienen tilde diacrítica?:**
 - a. ¿Cómo te llamas?
 - b. El sábado tomaré té contigo.
 - c. Me voy de vacaciones.
 - d. No sé si se va hoy.

4. **¿Qué signo indica una breve pausa en la lectura?:**
 - a. El punto y seguido (.).
 - b. El punto y coma (;).
 - c. Los dos puntos (:).
 - d. La coma (,).

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

5. ¿En qué oración la coma sirve como vocativo?:

- a. Quédate, mujer, tranquila.
- b. Juan es abogado; su mujer, médica.
- c. Solo tengo una opción; la dejas, la meditas o la aceptas.
- d. La ilusión me ganó; la meditación no apareció.

[Ir al solucionario](#)

[Índice](#)

[Primer
bimestre](#)

[Segundo
bimestre](#)

[Solucionario](#)

[Referencias
bibliográficas](#)



Semana 4 a 6



Unidad 3. Los géneros discursivos académicos

3.1. La reseña, el resumen, el comentario, la crítica

La semana tres, como podrá apreciar en el plan académico, estimado estudiante, está destinada al estudio de la reseña, el resumen, el comentario y la crítica, como parte de la unidad 3 sobre los géneros discursivos académicos. En el texto básico consta lo que es la reseña y el resumen; sin embargo, aquí me permito ampliar lo que en el texto básico se señala para que usted coteje, compare y establezca alguna diferencia que le va a permitir tener un mayor juicio sobre estos géneros que son de mucha utilidad en la vida universitaria y en cualquier otra circunstancia donde le sea posible trabajar con apego a esta realidad de escritura.

3.1.1. La reseña

Mientras que en el resumen se recoge fielmente las ideas centrales del texto, sin ninguna interferencia personal de quien resume, la reseña resume brindando un enjuiciamiento crítico y valorativo de los libros y/o cualquier escrito que hayamos leído. En especial,

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)

la reseña es muy útil para recordar la información obtenida de un libro que posiblemente se lo leyó hace mucho tiempo, o para dar información a través de la prensa sobre algún libro de reciente publicación.

Como cada lector o investigador tiene sus propios intereses, al leer extraerá del texto sólo la información que más le convenga, si es para su propia cultura; o, si se trata de publicarla, tendrá que pensar a qué tipo de público va dirigida dicha reseña.

Al seleccionar la información, esta debe ser lo más condensada posible y, al final, en pocas líneas se emitirá una opinión crítica, acertada e imparcial sobre el texto leído. Además, hay que tomar nota de todos los detalles bibliográficos del texto consultado.

A continuación presentamos un ejemplo de reseña que consta en la contraportada de uno de mis libros:

Guerrero-Jiménez, G. (2013). El valor de lo humano. Loja: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión Mora Núcleo de Loja. 182 pp.

Galo Guerrero Jiménez se centra en su investigación en ocho valores, cada uno, a su vez, subdividido en varias partes, formando un “cluster” de valores. Estos valores son: El valor de lo moral, el valor de la creatividad, el valor de la inteligencia, el valor del lenguaje y la comunicación, el valor del buen vivir, el valor de la alteridad, el valor de lo espiritual y el valor de la lectura.

El conjunto de estos valores que han de intentar poseer todas las personas configuran un todo muy importante y necesario para realizar mejor nuestras relaciones humanas y es lo que determinará el éxito de nuestras propias acciones y de nuestras organizaciones en las que estamos insertados. Todo

ésto requiere una identificación y conocimiento de los valores, una mediación de los mismos para lo que es necesario un instrumental de medida de tal manera que podamos gestionar nuestra vida y nuestras organizaciones en base a los valores. (Nicanor Ursua, profesor de la Universidad del País Vasco, San Sebastián, España).

3.1.2. El resumen

El resumen es un escrito que permite al lector informarse del contenido de un libro, folleto, artículo, periódico, revista o cualquier otro escrito. Puede redactarse también un resumen de una conferencia, disertación y de los temas que un profesor expone en sus clases diarias.

El resumen debe recoger fielmente las ideas centrales del texto original que se extraiga, sin emitir ningún juicio crítico o valorativo sobre el mismo. Tampoco debe contener suposiciones o datos que no figuren en el tema leído. El lenguaje debe ser claro, empleando palabras de uso corriente, no necesariamente las que utiliza el autor. Al resumir no debe puntualizarse citas textuales ni referencias particulares, y se escribirá utilizando la tercera persona gramatical, con el fin de mantener la objetividad que el texto exige: si escribe en primera persona, corre el riesgo de escribir sus puntos de vista y no los que el autor sostiene en su trabajo.

Gastón Fernández de la Torre en su libro sobre *La comunicación escrita* (s/f) manifiesta que el orden del resumen no tiene que seguir la pauta del texto original. A veces, es más efectivo seguir el orden del interés: de lo más importante a lo menos interesante.

El resumen de una conferencia

Las técnicas a emplearse en este caso difieren notablemente con la de los textos. Como no tenemos el material a mano para

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

elaborar el resumen, hay que prestar la máxima atención al conferencista, disertante o profesor: saber escuchar para poder captar las ideas esenciales, debe ser la norma ideal. Nunca confiemos en la memoria. Resulta harto difícil elaborar un resumen sin previamente, en el momento de la conferencia, haber tomado notas en un cuaderno; notas que pueden ser trasladadas al papel en forma de esquema y luego reelaboradas, una vez terminada la conferencia o clase. No hay necesidad de copiar al pie de la letra todo lo que el transmisor dice. Como sostiene Fernández de la Torriente (s/f), el arte de resumir consiste en la habilidad para saber captar las ideas esenciales, el núcleo del texto original o de lo que se está escuchando. En este sentido, dispongámonos con todo nuestro interés para que así sea, de lo contrario existe el peligro de generalizar antes que de extraer las ideas principales. Si, por ejemplo, se está disertando sobre el papel del educador, y en el resumen sostenemos que fue brillante la conferencia sobre el papel del educador, indudablemente que no estamos diciendo nada; apenas estamos generalizando. Además, se puede desvirtuar el contenido de la conferencia si no hemos logrado entender bien el tema, y así lo que se pretenderá es hacer un resumen con ideas imprecisas, vagas. Por eso es necesaria toda la atención posible para captar las ideas y luego poder afirmar en nuestros apuntes con objetividad lo que el conferencista sostuvo. Martín Vivaldi manifiesta que una vez que hayamos escrito la idea principal, se puede ir dando detalles complementarios para una mayor comprensión del resumen inicial, sin olvidar que el resumen debe ser lo más explícito, es decir, dicho con claridad, sin verborrea, considerando que la extensión dependerá de la importancia y habilidad con que el disertante trate el tema y de la efectividad que el receptor pueda darle.

El abstract

El abstract es el resumen que en español y en inglés (o en otra lengua) precede a un artículo científico. Hoy en día es muy utilizado

para que los académicos, los científicos y los investigadores difundan el conocimiento en una revista indexada, en una revista especializada, en las memorias de un congreso, de un evento determinado o en cualquier otro documento en donde sea posible publicar los objetivos, la finalidad, las conclusiones y los fines que persigue ese artículo científico o de reflexión humanística.

El detalle de cómo se elabora un abstract y sus características consta en el texto básico en el numeral 3.3.3, de manera que, usted, respetable estudiante, lo pueda leer con detenimiento para que llegue a tener una idea muy bien fundamentada en torno a uno de los ámbitos escritos que más se generan en el mundo de las comunidades científicas que en todo el planeta y en diferentes idiomas se publica constantemente.

3.1.3. El comentario

Para que se pueda hacer una exacta distinción entre reseñar y resumir, he creído pertinente hablar del comentario y de la crítica, temas que no aparecen en el texto básico; por lo tanto, aquí me permito sostener algunos criterios al respecto.

Comentar es opinar. Desde cualquier esfera y por naturaleza humana comentamos, dado que, a través del pensamiento, reflexionamos de una o de otra manera todo cuanto vemos, sentimos, hacemos o imaginamos.

Ahora bien, para que un auténtico comentario no se quede en el simple enfoque personal que a nivel de reflexión subjetiva hacemos, es necesario tener agudeza crítica, personalidad, cultura y ponderación de criterio para opinar con madurez y asumir responsablemente todo cuanto decimos o comentamos, teniendo siempre como norma o directriz el servicio constante a la verdad, sin claudicar ni traicionar nuestras más íntimas convicciones que son la fuente de nuestros valores para interpretar con profundidad todo cuanto comentamos.

Por lo tanto, a la hora de escribir un comentario, hemos de poner en juego toda nuestra capacidad para decir una opinión sincera, adecuada y de especial trascendencia, que nos induzca a opinar y sugerir de buena fe, con un lenguaje claro, con una buena sintaxis y sin cláusulas grandilocuentes ni retóricas que desgasten y minimizan el valor y la fuerza atractiva que debemos dar al comentario.

Sin embargo, el comentarista al escribir no sólo se contenta con opinar e interpretar un asunto determinado, sino que, “ante un problema, un hecho comentable, el comentarista debe también diagnosticar, pronosticar y tratar. Éste es, a nuestro juicio, el tipo de comentario más completo: el que valora e interpreta lo sucedido, prevé lo que puede pasar y dicta lo que debe hacerse para evitar que acontezca algo que no debe suceder” (Martín, 1985, p. 367).

En este sentido, no sólo que lo que escribimos tendrá sentido sino un auténtico valor, puesto que estamos dando luces al lector para que el comentario sea penetrante, sugestivo y orientador.

¿Cómo redactar el comentario?

Todo depende de cómo se enfoque el asunto; no hay pues reglas fijas que limiten la creatividad del escritor o del investigador. En cierto sentido goza de libertad para exponer sus razonamientos como a bien tenga; teniendo presente, desde luego, el efecto de sus palabras, dichas con coherencia y ateniéndose a los hechos para que garanticen su efectividad.

Desde luego, que una forma fácil para redactar un comentario es plantear primero el tema; luego bosquejar algunas ideas claves o principales sobre el tema en cuestión y seguidamente desarrollarlas; a continuación se emite un juicio crítico sobre el asunto; y, finalmente, se plantea la solución que se crea más oportuna.

Y sin que el comentario se debilite en calidad y en profundidad, no olvidemos los mecanismos que pueden emplearse para captar la atención del lector; así, dependiendo del tema, podría empezarse planteando una pregunta, hábilmente insinuada; utilizar un tono humorístico o sarcástico, según sea el caso; una sentencia: una anécdota; una salida irónica. Para poner fin al comentario puede emplearse el resumen, la síntesis, la conclusión o el propósito de lo expuesto. En fin, todo dependerá de la habilidad, de la experiencia y de cuantos recursos pueda emplear el comentarista para elaborar un escrito que le permita empezar y terminar bien el comentario. Habremos logrado mucho si conseguimos del lector el que se detenga a seguir pensando en el contenido del comentario.

Lo importante es que, siempre que escribamos un comentario, fijemos en nuestra mente algún recurso o mecanismo que como técnica vayamos a utilizar al redactar, para que lo expuesto no aparezca como una fría exposición. Antes bien, si el tema lo requiere, hagamos gala de la imagen creadora, emotiva y sustanciosa. Expresemos nuestra seguridad al escribir, convencidos del interés que tiene lo que estamos comentando. Si el caso lo amerita, no empecemos con rodeos: escribamos directamente lo que hay que escribir, con aplomo y con la mayor objetividad. No dejemos que nos conmuevan las actitudes sentimentaloides. No tratemos de impresionar sino de emitir el criterio justo y ponderado. No a la consigna ni a la erudición, ni al tono doctoral; recordemos que el lector en ese instante se conviene en discípulo, y al discípulo hay que orientarlo, explicando, aclarando e interpretando oportunamente el o los sucesos que se comenta. Salvo raras circunstancias, no interesan los circunloquios, sino la frase y la palabra precisa, concreta y objetiva, dicha con brillantez y elegancia.

El comentario, siendo personal, debe volverse impersonal: “No es mi voz la que suena, mi palabra la que debe imponerse, ni mi nombre afirma lo que prevalece, sino la voz de la razón al servicio de la verdad (—)” (Martín, 1985).

Los comentarios que más a diario se escriben son los comentarios editoriales de los periódicos. Y es en éstos en donde es más notoria la impersonalidad, debido a que nunca se firman por cuanto constituyen la voz de la empresa periodística que, con su enfoque objetivo, se ponen al servicio del bien común.

Martín Vivaldi (1995), siguiendo la doctrina de los manuales de periodismo, habla de cuatro tipos de comentario editorial.

Informativo. Es el comentario que describe los hechos, tal y como son, sin agregar ni quitar nada.

Interpretativo. Cuando se emite un criterio valorativo sobre el hecho informativo.

Convincente. Convencer al lector de que en el comentario que se emite está la verdad ineludible de lo que se expone. No se trata de forzarlo a que crea, sino de presentarle argumentos indiscutibles hasta persuadirlo de manera razonada de que la opinión o criterio que se emite es el válido.

Inductivo. El comentario inductivo es el más esencial, dado que engloba a los anteriores, exponiendo primero con mucha claridad el problema; interpretándolo y valorándolo luego; convencerlo es el paso final hasta inducirlo a la acción, es decir, a que tome partido de lo que en el comentario se insinúa, interpelando al lector, con todos los recursos humanamente posibles que están al alcance del comentarista para penetrar en la raíz íntima de su interioridad, apelando a sus intereses y sentimientos personales, que siempre le son inherentes a todo lector.

3.1.4. La crítica

Si comentar es opinar e interpretar un asunto determinado, criticar es el grado más elevado de nuestra inteligencia que nos permite enjuiciar y valorar algo a la luz de la razón. A diario comentamos

lo que vemos, pero muy pocas veces criticamos, o si, al comentar criticamos, lo hacemos para censurar, es decir, para ver la parte negativa de algo; cuando lo que enaltece la práctica de la crítica es destacar tanto lo bueno como lo malo con mucha prudencia percatándonos de por qué es buena o mala tal cosa. Si hemos *criticado* sin decir por qué, no es crítica: a lo mucho será una simple opinión personal que carece de objetividad y de valoración.

Para criticar tenemos que formamos un dictamen de lo que cuestionamos, con profundo conocimiento de la materia que pretendemos juzgar. No podemos criticar sin conocer en todas sus dimensiones el objeto de nuestro comentario crítico. Si nos aventuramos a ello, sin conocimiento, corremos el peligro de ser injustos e irreflexivos.

Tampoco, por el hecho de conocer ampliamente un tema, tenemos derecho al elogio exagerado o a criticarlo negativamente con la máxima dureza. Toda crítica debe tender a ser informativa, demostrativa, sin erudición; aspectos que solo se los logra cuando el crítico se convierte en un especialista de la temática que critica. El crítico, por tanto, debe ser competente y desinteresado, que juzga y discierne, justificando con argumentos válidos lo que hace, de manera impersonal y con la mayor ponderación posible.

Como podemos apreciar, son tantos los aspectos que tiene que considerar un crítico, que la crítica se convierte en un arte. Un arte, porque, a más de la especialización, debe primar un espíritu de madurez y de reflexión para saber comunicar lo que transmite. Así, si no hay la precisión, la agilidad y la claridad en el lenguaje, no hay arte para expresar lo que se critica. Insistimos: no se juzga con comentarios antojadizos, sino con el análisis y la síntesis objetiva, en la que la expresión debe ser condensada, sin pedantería, despertando la sensibilidad del lector que es el que calificará la validez del trabajo comentado críticamente.

Y como ya hemos dicho, el papel del crítico es informar, mantener al corriente al lector de lo que sucede en el ámbito académico, cultural, artístico, social, deportivo, científico, etc., según sea la especialización del crítico. Y es válida la crítica fundamentalmente porque de entre el montón de tantas cosas que se presentan, el público, el lector, se sienten mareados, confundidos, ante tanta información dispersa; entonces, viene el crítico para destacar aquello que, por su intuición y preparación profesional, crea que le es susceptible de interesar al lector. Y para interesarlo entra el arte de saber emocionar al lector, de saberle contar, caracterizando y trazando bien el género de la obra, de manera que se lo lleve de la mano (al lector) para que pueda descubrir la validez y la calidad del producto juzgado, o para hacerle ver la poca o ninguna calidad del mismo. Por consiguiente, los argumentos deben ser claros, y sólo lo son, cuando el crítico logra adaptarse a sus lectores, con competencia técnica para fundamentar lo que dice, con un lenguaje sensible y comprensible.

3.2. La monografía

Siguiendo el plan docente, la quinta semana de este primer bimestre está destinada al estudio de la monografía, tema que lo va a encontrar en el numeral 4.4 del texto básico.

La monografía es un trabajo de investigación académica, debido a que sirve para que un estudiante universitario pueda, en unos casos, obtener su grado de tercer nivel; en otros casos, para que pueda elaborar un trabajo determinado en una disciplina o asignatura en la que el profesor sugiere llevar a cabo un trabajo monográfico; por lo tanto, se trata de un trabajo que exige mucha profundidad en el tratamiento del tema.

La monografía es un género escrito mediante el cual el estudiante universitario entrena su capacidad para investigar un tema específico relacionado con la asignatura que cursa. (...) Trabajar este terreno es investigar, apelar, preguntar; en definitiva, sostener una conversación con los textos” (Alonso, en Noguera et al., 2010, p. 135).

La monografía es un trabajo que no exige hipótesis, pero nos obliga a una mayor bibliografía. La tesis, en cambio, incluye una o varias hipótesis con sus respectivas variables y está condicionada a que el trabajo investigativo sea demostrable. La monografía específicamente se caracteriza por describir, aportando con la mayor cantidad de conocimientos sobre un tema determinado a partir del análisis documental, en tanto que la tesis trata de verificar las causas del problema que se investiga, por lo que, es un trabajo que necesariamente requiere conclusiones lógicas, mientras que la monografía puede o no tener conclusiones.

Ambos trabajos requieren de cierta extensión: bien del tamaño de un folleto o de un libro. La originalidad es una característica que no debe faltar, por cuanto es una exigencia que supone un serio aporte intelectual, novedoso, valorativo o crítico, elaborado con una metodología muy especial según las exigencias que sobre normas de investigación científica hay al respecto.

En opinión de Niño (2014), la monografía “expone, de manera sustentada, los diversos aspectos de un estudio realizado con cierta profundidad sobre un tema específico en alguna área del saber. Igual que la tesis, es fruto de una investigación científica” (p. 165) y, por tal razón, se convierte en un trabajo académico que sirve para sustentarlo y obtener un título universitario de tercer nivel.

Cecilia Muse y Darío Delicia, en el texto básico virtual coordinado por Juan Antonio Núñez Cortés (2015), sostienen que:

La monografía es un género discursivo escrito que se utiliza frecuentemente en la universidad para que los estudiantes se entrenen en tareas de investigación documental. En este sentido, sirve para promover y evaluar la instrucción en los conocimientos que circulan en el ámbito académico. Sin embargo, el género monografía también es empleado por docentes e investigadores con el fin de reportar los resultados de un estudio en profundidad (teórico o empírico) sobre algún tema específico. (pp. 95-96)

Tal como usted, querido estudiante, lo va a leer inmediatamente en el texto básico que estamos siguiendo para el estudio de esta asignatura.

3.3. La relatoría y el ensayo

Estos dos temas corresponden a la semana 6, y no constan en el texto básico; por lo tanto, atégase a lo que aquí puntualizo y en otras fuentes si le es posible acudir con la presteza que el tiempo nos permita.

3.3.1. La relatoría

En la vida escolarizada, académica y profesional a la hora de leer y de escribir es necesario responder a distintas situaciones de comunicación. No es suficiente con conocer lingüísticamente la ortografía, la sintaxis, la morfología, la semántica e incluso la pragmática para que la comunicación sea efectiva en términos de comprensión, interpretación y situaciones crítico-valorativas de un escrito determinado. Es prioritario que todo lecto-escribiente conozca los diferentes discursos escritos, los cuales están clasificados en tipologías textuales o géneros, cada uno con sus propias particularidades y criterios que hacen la distinción entre uno y otro género escrito.

Con estas formalidades e instrucciones lingüístico-formales y contextuales el que escribe puede crear un texto que sea entendible y debidamente interpretado y valorado por el lector. Como señala Guiomar Ciapusio: “Quien escribe un texto académico o profesional debe esforzarse por formular el conocimiento complejo que hay que transmitir de manera comprensible y precisa: para ello debe echar mano de estrategias globales generales de presentación de la información y de estrategias específicas de tratamiento de expresiones particulares” (2014, p. 291).

Y si el autor cumple con todo un complejo trabajo de producción del texto escrito, el lector también está en la misma situación de complejidad para comprender y valorar el texto leído desde su mejor esfuerzo cognitivo y en orden a una serie de operaciones de diversa índole que debe ejecutar.

El lector procesa la información a partir de las expresiones que contiene el texto para construir una interpretación; interpretar no es, sin embargo, extraer información del texto, sino también evocar y relacionar meramente conocimientos previos, que estarán, además, asociados a experiencias, creencias y valores que desempeñan un papel importante en esta operación” (Ciapusio, pp. 291-292).

Y dentro de esta complejidad lectora, entra en juego el funcionamiento biológico del sujeto lector que Giovanni Parodi lo describe así:

Para leer es necesario estar en condiciones de ver, esto es, tener el sentido de la vista. Pero (.), existe una condición más fundamental: es necesario mantener un cerebro que permita al lector ser capaz de leer. En efecto, el cerebro humano

contiene un conjunto de neuronas especializadas de las que, ante determinados estímulos, crecen ciertas prolongaciones filiformes, denominadas *axones*. Estas neuronas se conectan entre sí mediante las llamadas *sinapsis*, formando estructuras específicas para cada estímulo (2010, p. 25).

Estos aspectos tanto de la lectura como de la escrita son apenas unos cuantos elementos de los muchos que hay que considerar, según sea el tipo de texto que hay que escribir y/o leer. Así, por ejemplo, si se trata de redactar una relatoría, el autor y el lector deben saber que no es lo mismo que escribir un resumen o un texto expositivo.

La relatoría es un informe de lectura muy valorado en el mundo académico.

En una relatoría se puede exponer, describir, explicar, analizar, interpretar o argumentar. La relatoría les permite a los estudiantes ampliar sus conocimientos, recoger información, estructurar su pensamiento, forjarse un criterio propio y prepararse para abordar otras formas de escritura más complejas" (Moreno et al., 2014, p. 15).

Una manera, aunque no sencilla pero sí funcional, para escribir una relatoría se la puede condensar en seis pasos:

1. Se describe sintéticamente el texto leído.
2. Se extrae la tesis o las ideas esenciales.
3. Se presentan los argumentos que sustentan la tesis o las ideas principales.

4. Se escribe un aporte personal: el estudiante lector toma posesión argumentando frente a la tesis e ideas centrales del texto.
5. Se puntualizan observaciones sobre el texto: en este apartado el relator expone las apreciaciones que el texto le haya podido generar en relación con el estilo, su lectura, su densidad o cualquier otro aspecto que considere importante manifestar.
6. Se describen las referencias citadas: al menos debe acudirse a dos fuentes (Moreno et al., p. 16).

De esta manera, el estudiante pondrá en práctica todo su componente intelectual en vista de que la relatoría sólo es posible si se ha leído desde la mejor comprensión literal e inferencial.

3.3.2. El ensayo

En ensayo es un escrito de reflexión sobre un tema determinado. Se trata de una tipología textual cuyo punto de partida es una perspectiva subjetiva de ver la realidad de manera personal sobre un tema o asunto que el redactor lo conoce a fondo. Y al igual que en la redacción de un texto argumentativo (tema que lo veremos en el segundo bimestre), se parte de una tesis que se defiende o se convierte en el desarrollo del texto (Correa, 2014, p. 23).

Este tipo de trabajo ensayístico o de reflexión es hoy muy utilizado en todos los campos del saber humano, pero sobre todo en el ámbito humanístico y socio-educativo-cultural. Por eso, Víctor Niño Rojas sostiene que se trata de “una pieza escrita que no encaja totalmente ni en los escritos científicos y técnicos, ni en los literarios. Es más bien un texto intermedio entre los dos grupos de escritos, que toma tanto de uno como de otros” (2014, p. 168).

Desde un lenguaje sencillo, ameno y estéticamente bien cuidado, el artículo de reflexión es uno de los medios más poderosos para la

difusión y el debate de las ideas tanto humanístico-estéticas como de carácter científico-técnico.

Víctor Niño (2014), en consonancia con las ideas de Vélez (2000), destaca algunas características, entre las cuales y, en síntesis, afirma que:

Su esencia es el tanteo, la búsqueda y no la exposición de conocimientos verificados, propios de textos técnicos o científicos. No comunica la verdad, sino la busca.

Goza de libertad y también de equilibrio. Oscila entre el peso de las ideas propias y de las ajenas, entre la ciencia y la simple opinión, entre el rigor lógico y la literatura, entre la belleza y la verdad.

La base del texto es el debate, el interrogarse, la conversación, la interacción o un diálogo sobre la cultura. Un ensayo está dirigido sencillamente a un lector común.

Los ensayos pueden ser: expositivos, críticos, poéticos, argumentativos, filosóficos, históricos, y humorísticos, entre otros

Al redactar es importante ser coherente, evitando saltos bruscos, contradicciones y vacíos, y no caer en errores de lenguaje. (pp. 168-169)

En mi libro de *Expresión oral y escrita* (2013), dedico algunas páginas para indicar lo que es el ensayo como una de las herramientas de escritura más eficaces que un escritor, académico, estudiante, profesor, profesional, científico o investigador en cualquier disciplina humanística pueda

expresar sus reflexiones acerca de un tema determinado y [presentar] una interpretación subjetiva y libre sobre un aspecto de la realidad.

Su misión es plantear cuestiones y señalar caminos sin llegar a soluciones firmes. El punto de vista que asume el autor del ensayo al tratar un tema, adquiere primacía y es lo que lo caracteriza. (Moreno et al., 2014, p. 49)

para que pueda exponer sus ideas de manera flexible y abierta, pero con el rigor intelectual que al escritor le caracteriza para verter sus reflexiones con la mayor profundidad que su talante humano le permita expresar con solvencia en el manejo adecuado del lenguaje, con la mejor intención estética y con ciertas dosis de carácter “científico, alguna pretensión filosófica, explícitas intenciones didácticas, un afán divulgativo e, incluso, una finalidad persuasiva” (Hernández, 2005, p. 272) en un lector que atento se deja llevar por la lectura de la temática propuesta.

Bajo estas circunstancias, lo primero que hace un ensayista es tener un dominio absoluto del tema que desea escribir, no para describirlo científica, ni técnica ni literariamente dentro de la pureza de estilo que a estos géneros les caracteriza, sino para expresar lo que muy personalmente siente y cree que hace falta decirlo para que la comunidad lectora pueda reflexionar acerca de ese punto de vista muy personal de un experto y, sobre todo de un humanista, que tiene la intención de comunicar lo más profundo de su subjetividad, de su yo personal que lo emociona racionalmente y que lo motiva a participar con su opinión efectiva, oportuna y libremente intencionada hacia algún vector de la realidad que quiere criticar, interpretar o crear bajo su exclusiva responsabilidad.

Esta libre exposición de ideas debe tener la suficiente dinamia, sencillez, seriedad, y agilidad estructural para escribirlo bajo parámetros muy diferentes a los de la redacción de un artículo científico o de una obra literaria, por ejemplo. En este sentido,

el ensayo no posee una estructura concreta, apartados concretos como otros tipos de textos. Es la línea de pensamiento de su autor la que va fijando su estructura: dicha estructura es abierta porque cambia en relación a una serie de digresiones, asociaciones, que dan lugar a la aparición de un nuevo tema en relación con lo tratado. No tiene como finalidad dar cuenta del proceso lógico de investigación, con lo cual no es necesario pormenorizar los contenidos. (Sánchez, 2006, p. 443)

Esta ausencia de estructura formal,

su heterogeneidad, su polivalencia y su flexibilidad formal para adaptarse a cualquier asunto (.) [y] la variedad es el rasgo que mejor define al ensayo, tanto en los temas, en la extensión y en la forma del discurso, como en la finalidad que el escritor se propone alcanzar.

(Hernández, 2005, p. 272),

centrando su atención, eso sí, en el contenido de la tesis que pretende defender con la fuerza de sus razones y con ciertos argumentos de autoridad, localizados en fuentes bibliográficas que tienen relación con el tema tratado, y que el autor los cita para fortalecer su análisis mostrando las mejores evidencias.

De esta manera, el ensayo adquiere la suficiente solidez intelectual, e incluso moral, porque se abre una “forma de entender y percibir la realidad” (Sánchez, 2006, p. 443), e incluso inédita para muchos lectores que les puede despertar una serie de inquietudes, sobre todo en cuanto a orientarlos sobre un tema que quizá no tenían ni idea de cómo podían comprenderlo o interesarse por él.



Actividades de aprendizaje recomendadas

A. Responda las actividades que a continuación constan:

1. Elabore el resumen del siguiente fragmento del libro *Política para amador* (2004, p. 21), del escritor español Fernando Savater

Henos aquí reunidos

Abre los ojos y miras a tu alrededor, como si fuera la primera vez: ¿qué ves? ¿El cielo donde brilla el sol o flotan las nubes, árboles, montañas, ríos, fieras, el ancho mar...? No, antes se te ofrecerá otra imagen, la más próxima a ti, la más *familiar* de todas (en el sentido propio del término): la presencia humana. El primer paisaje que vemos los hombres es el rostro y el rastro de otros seres como nosotros: la sonrisa materna, la curiosidad de gente que se nos parece y se afana cerca de nosotros, las paredes de una habitación (modesta o suntuosa, pero siempre fabricada, o al menos arreglada, por manos humanas), el fuego encendido para calentarnos y protegernos, instrumentos, adornos, máquinas, quizá obras de arte, en resumen: los demás y sus cosas. Llegar al mundo es llegar a nuestro mundo, al mundo de los humanos. Estar en el museo es estar entre humanos, vivir –para lo bueno y para lo menos bueno, para lo malo también- en sociedad.

2. Redacte un comentario interpretativo del fragmento anterior de Fernando Savater.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

3. Localice un artículo periodístico de carácter crítico, e indique por qué, a su criterio, el artículo leído es crítico. Cite la fuente de dónde extrajo el artículo.
4. Observe el [siguiente vídeo sobre ¿Cómo hacer una relatoría?](#) y compárelo con los apuntes de la relatoría escritos en esta guía didáctica para que indique qué aspectos no constan en el vídeo.
5. Ingrese a la [siguiente dirección electrónica](#): lea y explique si el presente artículo es un ensayo.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas



Autoevaluación 3

Responda a la siguiente:

1. La reseña:

- a. Resume brindando un enjuiciamiento crítico y valorativo del texto leído.
- b. Contiene una información amplia y difusa del tema leído.
- c. Sirve solo para resumir una conferencia.
- d. Es una técnica de carácter científico que sirve para invalidar la información de un texto humanístico.

2. El comentario:

- a. Pone al mismo nivel a la opinión y la crítica.
- b. Consiste en redactar una opinión muy simple y contraria la verdad de los hechos leídos.
- c. Valora e interpreta lo sucedido con una opinión sincera, adecuada y de especial trascendencia.
- a. Niega la posibilidad de plantear una solución a un tema determinado.

3. La crítica:

- a. Es el grado más elevado de nuestra inteligencia para enjuiciar algo a la luz de la razón.
- b. Tiene derecho al elogio exagerado de un tema específico.
- c. No puede ser admitida en la redacción de un trabajo monográfico.
- d. Anula la capacidad de pensamiento que el estudiante tiene para responder a un examen escrito.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

4. La relatoría:

- a. Participa de las mismas características que el trabajo monográfico.
- b. Sirve solo para elaborar correcciones ortográficas y morfosintácticas en el trabajo escrito.
- c. Es un informe de lectura que no tiene ninguna validez en el mundo académico.
- d. Se la condensa en seis pasos: síntesis, tesis, argumentos, aporte personal, observaciones al texto leído y se toma nota de las referencias bibliográficas que existen en el texto analizado.

5. El ensayo:

- a. Por su alta especialidad se sirve de un lenguaje muy complejo.
- b. Es un trabajo eminentemente objetivo.
- c. Consiste en redactar un tema que el ensayista lo conoce a profundidad, y lo que hace es verter toda su condición subjetiva, su yo íntimo.
- d. Excluye el criterio personal.
- e. Solo se da en los trabajos de investigación científica de más alta calificación tecnológica.

[Ir al solucionario](#)



Actividades finales del bimestre



Semanas 7 y 8

Actividad:

Revise los contenidos teóricos de las tres primeras unidades del primer bimestre a través de la lectura literal e inferencial, y aplique las técnicas de autoestudio como subrayado, resúmenes, síntesis, ejemplificación, esquemas y todo mecanismo que le sea posible crear desde su condición de estudiante preocupado, atento y debidamente disciplinado para elaborar los mejores argumentos cognitivos y emocionales en torno a lo más selecto de esta asignatura de Lectura y redacción de textos académicos (LYRTA) que con eficiencia está construyendo en cada una de las actividades programadas en esta guía didáctica y en el plan docente de esta signatura.

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)



Segundo bimestre

Resultado de aprendizaje 1 y 2

- Estructura textos académicos aplicando procesos lógicos de elaboración y los analiza de manera crítica.
- Aplica los hábitos de rigor y de coherencia imprescindibles en la producción de textos académicos.

Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje



Semanas 9 a 12

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Solucionario

Referencias bibliográficas



Unidad 4. Textos expositivos

4.1. Situación enunciativa, organización discursiva y secuencia explicativa

La primera semana del segundo bimestre corresponde a la semana 9. Empezamos, por lo tanto, con el estudio de la unidad 4 sobre textos expositivos, con la temática acerca de la situación enunciativa, organización discursiva y secuencia explicativa que consta en el numeral 4 del texto básico virtual denominando *Escritura académica* y con el cual hemos venido trabajando ya en el primer bimestre.

En el texto básico, numerales 4.1, 4.2, 4.3 y 4.3.1 encontrará una introducción general, la situación enunciativa de los textos expositivos, la organización discursiva del texto expositivo y la secuencia explicativa con los respectivos componentes para la redacción del texto expositivo: marco conceptual inicial, planteamiento del problema, explicaciones y cierre parcial del texto; al respecto y para que sepa cómo elaborar en la práctica este tipo de texto, usted va a encontrar la tabla 4.1. con un ejemplo de secuencia explicativa.

Asimismo, la tabla 4.2 le permitirá apreciar un ejemplo de causas de la explicación, seguida de la actividad 1 con la propuesta para que usted, estimado estudiante, desarrolle 4 tareas a partir de la lectura “Se me dan mal los idiomas. Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras”.

Luego, en el texto básico, aparece la actividad 2 para que identifique secuencias explicativas y comente brevemente por qué han sido consideradas, por supuesto, leyendo atentamente, es decir literal e inferencialmente el tema sobre “Producción de textos biográficos”.

Anímese, por lo tanto, a trabajar no solo leyendo esta unidad sino desarrollando las dos actividades propuestas y fijándose en la propuesta de las dos tablas. Si así procede, estará, entonces, en condiciones de redactar un texto expositivo con secuencia explicativa.

4.2. Operaciones cognitivas y discursivas de los textos expositivos

Esta temática le corresponde a la semana 10 del segundo bimestre.

Aquí comprenderá que los textos expositivos, como podrá haberse dado cuenta ya, son formas discursivas que sirven para recoger información de manera ordenada, clara y objetiva. La objetividad es una característica, quizá la más substantiva, puesto que estos textos no permiten la opinión vaga o inexacta, de manera que el autor pueda centrarse en la escritura de lo esencial del tema que informa o que trata de explicar ateniéndose a los hechos, de forma que no sea la especulación sino la enunciación de un asunto verificable, puntual, riguroso y actuante que el autor lo escribe porque conoce del tema que se ha propuesto informar.

En el mundo académico lo utilizan con frecuencia los alumnos y los docentes. En este orden, “son textos expositivos una conferencia, una exposición en clase, una reseña, un artículo científico, un informe de investigación, una monografía, una tesis” (Moreno, et al., 2014, p. 5). Y en el campo periodístico, el reportaje es una muestra de texto expositivo-divulgativo.

Y como en todo texto escrito, en los textos expositivos el cuidado del lenguaje es esencial para que haya claridad y pueda ser comprendido debidamente. En primer lugar, la información debe ser rigurosa, confiable y, si es posible, debe sostenerse con argumentos de autoridad, tal como se procede con los textos argumentativos. En segundo lugar, por tratarse de información especializada y, en muchos casos, científica, el lenguaje debe ser técnico, con el léxico específico, utilizando los términos que sean acordes al tema tratado; así se evita la especulación y la ambigüedad.

Y con respecto a las operaciones cognitivas y discursivas en la elaboración de un texto expositivo existen unas estrategias u operaciones discursivas específicas, tales como la reformulación, la definición, el ejemplo, la analogía, la cita de autoridad y la clasificación, que usted las encontrará leyendo íntegramente el numeral 4.5 del texto básico.

Asimismo, cada operación discursiva descrita en el texto básico contiene la propuesta de actividades: 3, 4, 5 y 6 para que las desarrolle de conformidad con la consigna que aparece en cada actividad.

Y si, al desarrollar las actividades de esta subunidad aparece alguna dificultad, recuerde que en el anuncio que semana tras semana se coloca en la plataforma del CANVAS, se clarifica alguna situación que le posibilite trabajar con la mayor confiabilidad académica que su talante intelectual le permita.

4.3. Conectores exclusivos, elementos focalizadores y desagentivación discursiva en la exposición

En la semana 11 continuamos con otros procedimientos en la redacción de los textos expositivos, en esta ocasión hablando de los conectores de reformulación, de ejemplificación y causales que usted los encontrará en la tabla 4.3 del texto básico.

Asimismo, los elementos focalizadores (tema 4.5.8 del texto básico) representados por algunos conectores le aseguran al texto escrito una mejor presentación y claridad terminológica. Al respecto, para que ejercite con la lectura y escritura de los elementos focalizadores lea la actividad 7 propuesta en el texto básico para que luego desarrolle las tres parejas propuestas.

El tema sobre la desagentivación discursiva en la exposición lo encuentra en el numeral 4.6 del texto básico. La intención, aquí, es la de escribir un texto con la mayor objetividad posible haciendo hincapié en el uso de la tercera persona del singular o la primera del plural, así como formas verbales impersonales y otros usos impersonales, además del empleo de léxico técnico, preciso y específico del campo de conocimiento en el que se enmarca el texto. Al respecto, la propuesta de la actividad 8 sobre la identificación de los recursos de desagentivación discursiva presentes en el texto de la actividad 4 del texto básico, le van a servir como una buena práctica para la realización de textos de esta naturaleza.

En el siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=NnTI5tm-Leg&t=1054s> podrá apreciar la objetividad, las características, la introducción, el desarrollo, las conclusiones y los conectores que son los que le dan la debida fluidez discursiva al texto expositivo.

4.4. Situación comunicativa y clasificación de los textos expositivos

En la semana 12, respetable estudiante, concluye usted, con el estudio de esta temática que no la va a encontrar en el texto guía, sino aquí, en esta guía didáctica.

Al respecto, es necesario señalar que los textos expositivos pueden escribirse desde la deducción, inducción y encuadramiento. Según les Ramos del Manzano (2012), la información deductiva se la

organiza planteando la idea substantiva de lo que se va a informar y a continuación se dan los detalles, ejemplos o argumentos que los clarifican. En cambio, desde la inducción, el texto comienza con la explicación de las particularidades del tema que se va a tratar y concluye con la presentación del tema cuyos detalles se han desgajado previamente en el texto. En la información encuadrada, que es la más recomendable, se plantea el tema, se lo desarrolla y se presentan las conclusiones.

También se puede utilizar la estructura de causa-efecto o la estructura problema-solución. Si se escribe desde la causa-efecto

se explican las causas del tema tratado y se analizan los efectos que se producen o pueden producir. Por ejemplo, un texto que trate de las causas del calentamiento global del planeta, y que muestre sus efectos sobre el clima aportando datos del cambio climático. Estructura problema-solución: este tipo de estructuras expositivas presentan un problema, por ejemplo, el calentamiento global del planeta, y a continuación nos ofrece la solución o soluciones al mismo: emitir menos gases contaminantes a la atmósfera. (Ramos, 2012, p. 1)

En el siguiente vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=iKKYma-ol7o> podrá observar la intención comunicativa, la forma del mensaje, la intención del emisor, dónde se produce: en qué medio físico o virtual; y, algunas clases de textos expositivos que la autora explica con suma sencillez: argumentativo, descriptivo, informativo, dialogado y literario.

En conclusión, “el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales –subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-

tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular” (Álvarez y Ramírez, 2010, p. 2) que el autor quiere exponer con el conocimiento y la capacidad lingüística que le debe caracterizar a un contexto específico de escritura, tal como lo hemos venido sosteniendo en estas 4 semanas de estudio, dedicadas exclusivamente al tratamiento de la escritura de textos expositivos.



Actividades de aprendizaje recomendadas

A. Consulte la siguiente dirección electrónica

Dirección electrónica: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035005.pdf> y lea el artículo intitulado “El texto expositivo y su escritura”, de autoría de Teodoro Álvarez y Roberto Ramírez, e indique qué aspectos que en el artículo se señalan, no constan en lo que en esta unidad 4 hemos señalado, incluyendo la observación de los vídeos referenciados.

B. Responda la siguiente:



Autoevaluación 4

1. **El texto expositivo, fundamentalmente, pretende:**
 - a. Exhibir poéticamente la realidad escrita.
 - b. La transmisión de conocimientos, experiencias y saberes científicos.
 - c. Deslegitimar los saberes socialmente asumidos como tales.
 - d. Aseverar que no hay necesidad de utilizar ningún recurso bibliográfico para crear un texto de esta naturaleza.
2. **Los textos expositivos suponen la presencia de marcas lingüísticas que sitúan a los sujetos y al contexto comunicativo en:**
 - a. La peor afección lingüística.
 - b. El argumento poético.
 - c. El discurso.
 - a. La modalización y la adjetivación.
3. **La secuencia explicativa de un texto expositivo contiene:**
 - a. El marco conceptual inicial.
 - b. La tonificación adecuada.
 - c. Focalizadores al inicio de cada párrafo.
 - d. Conectores al inicio, en medio y al final de cada párrafo.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

4. **¿Cuál es la operación discursiva específica que consiste en la presentación de nociones, objetos o conceptos que resultan de importancia para comprender un tema?:**
- a. La reformulación.
 - b. El ejemplo.
 - c. La analogía.
 - d. La definición.
5. **Los conectores de reformulación que se utilizan en un texto expositivo, pueden ser:**
- a. Por ejemplo, para ilustrar_
 - b. Esto significa que, para clarificar_
 - c. Por tanto, por este motivo_
 - d. por caso, puesto que_

[Ir al solucionario](#)

[Índice](#)

[Primer
bimestre](#)

[Segundo
bimestre](#)

[Solucionario](#)

[Referencias
bibliográficas](#)



Semanas 13 y 14



Unidad 5. Redacción de textos argumentativos

5.1. Consideraciones generales, conectores y valoración de los discursos argumentativos

En el mundo académico, intelectual, publicitario y en ciertas profesiones se necesita formular ideas que sirvan para persuadir, para convencer a través de la confirmación de argumentos que expresen el punto de vista del autor, es decir de quien escribe. Gracias al dominio artístico de la palabra, a través del conocimiento lingüístico, semántico, psicológico y pragmático que el escritor tiene, puede llegar a convencer al lector, o al menos lograr adentrarse en su mundo subjetivo para que desarrolle un estado concienical frente al tema que el autor le plantea a un lector que, en cuya raíz primigenia, tiene el deseo de leer desde la óptica de su interés profesional, o simplemente por el goce personal que siente para disfrutar de un texto, cuya característica es la de estar bien escrito.

En este sentido, “son textos argumentativos un ensayo, una defensa jurídica, un discurso político, un editorial, una columna de opinión, un aviso publicitario” (Moreno, et al, 2014, p. 5) y otros textos de la vida cotidiana que intencionalmente el autor quiera escribir para verter su

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)

punto de vista frente a un problema determinado en que, desde ese criterio, tiene el deseo de orientar, de opinar o de criticar, de manera que con cada argumento emitido el lector quede satisfecho con las razones expuestas.

En el mundo académico, los textos argumentativos le ayudan al estudiante universitario a convencer a su profesor o a la autoridad pertinente, que el punto de vista que él sostiene frente a un tema determinado es el más adecuado, dados los argumentos, razones o afirmaciones que con convicción sostiene frente a una tesis planteada por él o dada por el profesor para que el tema sea debidamente sostenido.

Al respecto, la estructura de un texto argumentativo se organiza con el planteamiento de la tesis, los argumentos y las conclusiones. “Una tesis es una idea guía; para precisarla mejor, es útil expresarla en una oración o en un párrafo (...). Tengamos cuidado de expresar la tesis en forma de oración u oraciones enunciativas completas, no interrogativas. Así mismo, evitemos el uso de clichés como ‘en mi opinión’, ‘yo pienso’, ‘yo estimo’, ‘me parece’, soy de la opinión que’, etc.” (Moreno et al, p. 52).

Los argumentos son los que pretenden demostrar la tesis, la apuntalan, la confirman, la sostienen con los mejores puntos de vista que sean posibles de aceptar. Al respecto, les Ramos del Manzano manifiesta lo siguiente: “Elige un tema y establece con claridad la postura que vas a mantener sobre él. Documentate. Debes conocer bien el tema y las opiniones que los demás tienen acerca del mismo. Escribe una lista de argumentos. Planifica el texto, ten en cuenta el lugar que van a ocupar la tesis, los argumentos y la conclusión. Realiza un esquema” (2012, p. 1).

Finalmente, las conclusiones son “la parte final en la que recordamos los puntos más importantes de nuestra argumentación de forma resumida y ordenada para que los recuerde el receptor y de ese modo consigamos convencerlo” (files.wordpress.com, 2008).

Por lo tanto, en esta décima tercera semana de estudios, el interés se centra en los numerales 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4 del texto básico para que, con lo antes señalado aquí en esta guía, pueda, usted, respetable estudiante, hacerse eco de estas consideraciones generales, de la secuencia argumentativa que como elemento básico aborda el texto, el uso de los conectores y la valoración que tienen los discursos argumentativos, de suerte que, para una mayor consolidación de lo que lee, fije su atención en el desarrollo de las tres actividades propuestas y en la tabla 5.1 que plantea algunos componentes: la hipótesis o tesis sostenida, los argumentos que sostienen la tesis, los contraargumentos y la refutación de los contraargumentos en cuya redacción se demuestra la veracidad y contundencia de lo que con firmeza el autor sostiene categóricamente.

El vídeo siguiente “[¿Cómo escribir un texto argumentativo?](#)” explica, de manera didáctica lo que es el tema, la tesis y las partes de un texto argumentativo: introducción, argumentación y conclusión.

5.1.1. El uso de los conectores y marcadores textuales en la argumentación

Además de lo que el texto básico se sostiene, Jacqueline Giudice señala que “los conectores son palabras fundamentales en la argumentación porque sirven para conectar argumentos, indicando a la vez una orientación determinada” (en Núñez-Cortés, 2015, p. 125). Esta autora habla de algunos conectores tales como:

Conectores de causa: porque, dado que, puesto que, ya que.

Conectores de consecuencia: por tanto, en consecuencia, como resultado.

Conectores adversativos: pero, sin embargo, no obstante.

De otra parte, Estrella Montolío (2014) señala una serie de conectores que sirven para estructurar adecuadamente un discurso determinado, bien dentro de cada oración o entre párrafos.

Conectores contraargumentativos, de carácter intraoracional, los cuales van, generalmente, después de una coma (,): pero, sino (que), mas, aunque, si bien, a pesar de (que), pese a (que), mientras (que), en tanto que.

Conectores contraargumentativos, de carácter supraoracional, los cuales van tras un punto y seguido o punto y aparte: sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, aun así, a pesar de eso/todo, por el contrario, en cambio (p. 22).

También puntualiza los llamados conectores consecutivos intraoracionales, los cuales van después de una coma: por lo que, de manera/forma/modo que, así que, pues, de ahí (que) + subjuntivo.

Conectores consecutivos supraoracionales, los cuales van en oraciones distintas: por eso/ello, por ese/dicho/tal, por tanto, en consecuencia, por consiguiente, así pues, por ende (p. 22).

Asimismo, Estrella, puntualiza los llamados conectores que explicitan la organización textual, de apertura, de continuidad, de cierre.

Los de apertura: en primer lugar, por una parte, por un lado, de una parte, ante todo, de entrada.

Los de continuidad: en segundo/tercer, X lugar, por otra parte, por otro lado, de otra parte, de igual forma/manera/modo, asimismo, también, después, por su parte.

Los de cierre: en último lugar, finalmente, por último, por lo demás (p. 26).

También señala los denominados conectores de información sintética: en resumen, en síntesis, en conclusión, en definitiva (pp. 28-29).

El vídeo siguiente sobre “[Conectores de texto](#)” explica la validez que dentro de un párrafo tienen los diversos conectores: temporales, de oposición y aditivos.

5.2. Algunas técnicas argumentativas, la lectura de un corpus y el proceso de escritura de una argumentación personal

Con la semana 14 concluye este ciclo de estudios dedicados a la argumentación. En el texto básico el tema de algunas técnicas narrativas lo encuentra en el numeral 5.6 del texto básico; ahí se describen algunas de ellas, tales como, la metáfora, la analogía, la definición, el entimema o razonamiento deductivo retórico, el ejemplo, el uso de las preguntas retóricas, el argumento por autoridad y las citas y alusiones en la argumentación.

En efecto, hay varias técnicas o clases de argumentos que nos pueden servir para demostrar la tesis: “Argumentos de causa: establecen una relación causal entre los hechos. Argumentos de autoridad: citan las palabras de una autoridad en el tema. Argumentos de ejemplificación: ofrecen experiencias concretas que demuestran la tesis. Argumentos lógicos: son razonamientos verdaderos. Argumentos emotivos: apelan a las emociones y a los sentimientos para convencer” (Ramos, p. 1). Argumentos por analogía: establecen un paralelismo entre lo que se argumenta y otro hecho. Argumentos deductivos: son aquellos en los cuales, la verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones (Moreno, et al, 2014, pp. 52-53).

El vídeo acerca de “[Tipos de argumentos](#)”, de Constanza Lizcano, explica con un adecuado aplomo, y desde la ejemplificación puntual, lo que es la inferencia, la premisa, la conclusión y algunos tipos de

argumentos: de autoridad, por ejemplificación, por analogía, por causa-efecto y probabilístico de cifras (argumentación de datos y estadísticas).

Asimismo, la lectura de un corpus argumentativo y el proceso de escritura de una argumentación personal cierran el texto básico con la identificación de los numerales 5.7 y 5.8 respectivamente. Aquí se hace hincapié en la invención, en la tesis, la introducción, la narración, la confirmación, la conclusión y la elocución con la que es posible escribir un texto argumentativo y decididamente bien escrito.

Al respecto, cierre este ciclo de estudios, querido estudiante, desarrollando las actividades 11 y 12 que constan bien definidas para que, sin contratiempo, las pueda llevar a cabo, por supuesto sobre un tema que cada redactor debe conocerlo a profundidad, de lo contrario pueda que los argumentos no resulten los más contundentes ni adecuadamente planteados.



Actividades de aprendizaje recomendadas

- A. Desarrolle las actividades que a continuación se puntualizan:
1. Describa en qué consiste la argumentación, la tesis y la conclusión.
 2. Redacte un tema de una de las asignaturas de su carrera, empleando al menos dos conectores por cada uno de los cuatro párrafos que debe escribir del trabajo en referencia.
 3. Redacte un párrafo de 100 palabras sobre un tema deportivo, literario o artístico, y emplee en él al menos dos tipos de argumentos.



Autoevaluación 5

Responda al cuestionario de:

1. **La argumentación sirve para:**
 - a. Trabajar específicamente en la docencia universitaria.
 - b. Que los alumnos elaboren el menor esfuerzo intelectual al realizar sus tareas educativas.
 - c. Persuadir a través de ideas puntuales que expresen el punto de vista del redactor.
 - d. Denegar las puntualizaciones teóricas que tiene el ensayo.
2. **Los conectores sirven para estructurar adecuadamente un discurso determinado:**
 - a. Bien dentro de cada o entre párrafos.
 - b. Solo entre párrafos.
 - c. Solo entre oraciones.
 - d. Solo entre palabras.
3. **Una de las técnicas argumentativas que sirven para redactar experiencias concretas que demuestren la tesis sobre un tema determinado, se denomina argumentación:**
 - a. De causa-efecto.
 - b. De ejemplificación.
 - c. Lógica.
 - d. De autoridad.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Solucionario

Referencias
bibliográficas

4. Los argumentos lógicos son:

- a. Específicamente emocionales.
- b. Razonamientos verdaderos.
- c. Palabras que apelan a los sentimientos.
- d. De causa-efecto.

5. El proceso de escritura de una argumentación personal:

- a. Le corresponde solo al autor especialista en esta temática, pero nunca a un estudiante.
- b. Prohíbe el desarrollo de las ideas personales acerca de la problemática que se desea argumentar.
- c. Manifiesta su propio punto de vista acerca del tema objeto de debate.
- d. Debe evitar a toda costa la utilización de la introducción, narración, confirmación y conclusión.

[Ir al solucionario](#)

[Índice](#)

[Primer
bimestre](#)

[Segundo
bimestre](#)

[Solucionario](#)

[Referencias
bibliográficas](#)



Actividades finales del bimestre



Semanas 15 y 16

Actividad:

Revise los contenidos teóricos de las unidades del segundo bimestre a través de la lectura literal e inferencial, y aplique las técnicas de autoestudio como subrayado, resúmenes, síntesis, ejemplificación, esquemas y todo mecanismo que le sea posible crear desde su condición de estudiante preocupado, atento y debidamente disciplinado para elaborar los mejores argumentos cognitivos y emocionales en torno a lo más selecto de esta asignatura de Lectura y redacción de textos académicos (LYRTA) que con eficiencia está concluyendo con la elaboración de las actividades programadas en esta guía didáctica para redactar el discurso que le corresponde en cada una de las tipologías textuales expuestas en este curso para su plena realización.

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Solucionario](#)[Referencias bibliográficas](#)



4. Solucionario

Autoevaluación 1		
Pregunta	Respuesta	Retroalimentación
1	a	Antes que la memorización, es la interiorización del ámbito gramatical de la lengua.
2	b	Interviene su condición personal con el componente de su idiosincrasia humana para seleccionar lo que crea pertinente leer.
3	b, d	Desde la libertad tiene una mejor opción personal para opinar.
4	b, c	El sometimiento al texto no nos permite aprender a pensar con rigor ni a reflexionar sobre la valía axiológica que personalmente sí es posible extraer del texto cuando el lector se aleja del sometiendo para que pueda verter toda la calidad subjetiva de su interioridad personal.
5	a, c	Solo así es posible una lectura íntegra, formativa, pensante, relevante.

Ir a la
autoevaluación

Autoevaluación 2		
Pregunta	Respuesta	Retroalimentación
1	b	Porque cae la mayor fuerza de voz en la última sílaba.
2	a	Manuel y salud son las palabras agudas.
3	b, d	Té y sé con los monosílabos diacríticos.
4	d	La coma es la que expresa la pausa más breve que el resto de signos de puntuación como el punto y el punto y coma que expresan pausas mayores a la de la coma (,).
5	a	Por la invocación que se hace con el término "mujer".

[Ir a la autoevaluación](#)

Autoevaluación 3		
Pregunta	Respuesta	Retroalimentación
1	a	En efecto, son tres los elementos que contiene la reseña.
2	c	La sinceridad, la personalidad, la responsabilidad son oportunas a la hora de opinar con buena fe.
3	a	Por la especialización que el tema exige para que el criterio sea el de la más alta calidad cognitiva.
4	d	Si se trabaja con los seis pasos, el informe de lectura será completo, íntegro en su análisis.
5	a	Esa es su característica: la subjetividad. Sin este elemento, la concepción de ensayo desaparece.

[Ir a la autoevaluación](#)

Autoevaluación 4		
Pregunta	Respuesta	Retroalimentación
1	b	Porque esa es su característica.
2	c	Es el discurso o tipología textual correspondiente.
3	a	El marco conceptual inicial marca las pautas de las secuencia explicativa.
4	d	Porque la definición es la que da una noción semántica.
5	b	Porque clarificar es una reformulación.

[Ir a la autoevaluación](#)

Autoevaluación 5		
Pregunta	Respuesta	Retroalimentación
1	c	Convencer, en definitiva, dependiendo de la calidad argumentativa del texto.
2	a	Porque es dentro de la escritura de una oración o de un párrafo que puede ser posible dicha realidad.
3	c	Porque desde la ejemplificación es posible una experiencia concreta.
4	b	La lógica es parte de la verdad.
5	c	Porque aflora el punto de vista personal.

[Ir a la autoevaluación](#)

[Índice](#)

[Primer bimestre](#)

[Segundo bimestre](#)

[Solucionario](#)

[Referencias bibliográficas](#)



5. Referencias bibliográficas

Alonso, M. (2005). "La monografía". En Noguera, S. (Coord.). (2005). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos. Colección Metodologías.

Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). "El texto expositivo y su escritura". *Revista Folios*, núm. 32, julio-diciembre, pp.73-88. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035005.pdf>

Amicis de, E. (1985). *Corazón. Diario de un niño*. Colombia: Editorial Prensa Moderna.

Anchundia, I. (2013) "Larevista". Guayaquil: Diario El Universo.

Ampuero, M. (2018, septiembre 7). "Llorar de fin de libro". En "Cartón Piedra", Revista de Diario El telégrafo: Guayaquil: Edición 357.

Beuchot, M. (2011). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional Autónoma de México.

Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carrión, C. (1993). *Una niña adorada*. Quito: El Conejo y Libresa.

Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.

Correa, L. (2014). *Redacción y escritura. Caja de herramientas*. Medellín: Universidad de Medellín.

Ciapuscio, G. (2014). "Mecanismos de divulgación del conocimiento". En Montolío E. –directora-. (2014). *Manual de escritura académica y profesional (Vol. II). Estrategias discursivas*. Barcelona: Ariel.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.

Delgado, F. (2011). *Estrategias de promoción lectora*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

Dostoievski, F. (1982). *Crimen y castigo*. Traducción de Augusto Vidal. Bogotá: Oveja Negra.

Eco, U. (2016). *Los límites de la interpretación*. Traducción de Elena Lozano Miralles. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Égüez, I. (1985). *El poder del gran señor*. Quito: Editorial El Conejo.

Espinosa, S. (1992). *Manual de ortografía. Aprender sonriendo*. Bogotá: Editorial Norma.

Estupiñán, N. (1985). *El paraíso*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión.

Fernández de la Torre, G. (s/f). *La comunicación escrita*. Bogotá: Editorial Norma.

- GeocritQ. (s/f). *Normas para la redacción de un artículo periodístico*. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/GQnormas.htm>
- Giudice, J. (2015). "Los textos argumentativos". En Núñez-Cortés, J. (Coord.). (2015). *Escritura académica. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- González W. –compilador– (2009). *La lectura, ese resplandor*. Quito: Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la lectura. Colección Luna de Papel Ensayo.
- Guerrero-Jiménez, G. (2013). *El valor de lo humano*. Loja: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión Núcleo de Loja.
- (2013). *Expresión oral y escrita*. Loja: Editorial Universidad Técnica Particular de Loja.
- (2018). *Texto-guía de Redacción y comprensión lectora I*. Loja: Ediloja. Universidad técnica Particular de Loja. (edición digital).
- (2018). *Texto-guía de Redacción y comprensión lectora II*. Loja: Ediloja. Universidad Técnica Particular de Loja. (versión digital).
- Henríquez-Ureña, C. (2009). "El lector común". En González, W. (compilador). (2009). *La lectura, ese resplandor*. Quito: Campaña de Lectura Eugenio Espejo. Luna de Papel Ensayo.
- Hernández, J. (2005). *El arte de escribir*. Barcelona: Ariel.
- Llop, V. (s/f). "Los signos de puntuación". Recuperado de <http://www.vicentellop.com/ortografia/puntort.htm>
- López-Quintás, A. (2014). *El arte de leer creativamente*. Barcelona: Stella Maris.

- Lugo, A. (2007). *Comprensión y producción de textos científicos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Manguel, A. (2011). *Una historia de la lectura*. Traducción de Eduardo Hojman. Oaxaca: Almadía.
- Marthe, N., Moreno, F. y Rebolledo, L. (2014). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Martín, G. (1980). *Curso de redacción*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Montolío, E. (Directora). (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Vol. II. Barcelona: Ariel. Planeta.
- Moreno, M., Marthe, N. & Rebolledo, L. (2014). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Francia: Unesco. Santillana.
- Niño, V. (2014). *La aventura de escribir. Del pensamiento a la palabra. Cómo componer una obra escrita*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Núñez-Cortés, J. (Coord.). (2015). *Escritura académica. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Ortega, S. (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura. Una propuesta de alfabetización inicial*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Pareja, A. (1991). *La beldaca*. Quito: Libresa. Colección Antares, 71.

Parodi, G. –coordinador–. (2010). *Saber leer*. Buenos Aires: Instituto Cervantes y Ediciones Aguilar.

Pérez, C. (2016). *Comprensión lectora. Desde la transferencia del conocimiento*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Pérez, J. (2018). “Biocombustibles pueden ser más nocivos que el petróleo”. Recuperado de: <https://blogs.20minutos.es/ciencia-para-llevar-csic/tag/efecto-invernadero/>

Ramos del Manzo, I. (2012). “Aprender a escribir textos expositivos”. Recuperado de https://charlaen espanol.files.wordpress.com/2012/09/escribir_textos_expositivos.pdf

——— (2012). *Textos argumentativos*. Recuperado de https://charlaen espanol.files.wordpress.com/2012/09/escribir_textos_argumentativos.pdf

Rodríguez, J. (1992). *El mar y la muralla*. Quito: Libresa. Colección Antares, 85.

Saldaño, O. (2009). *Tesis de grado: Metodología de la investigación*. <http://www.mailxmail.com/curso-tesis-investigacion/tesis-marco-teorico-1-2>. [Entrada: 18 de noviembre de 2013].

Sánchez, J. –Coordinador–. (2006). *Saber escribir*. Segunda edición. Madrid: Instituto Cervantes y Santilla Ediciones Generales, S. L.

Savater, F. (2004). *Política para Amador*. Barcelona: Ariel.

Textos argumentativos (2008). Recuperado de: <https://elsigloveintiuno.files.wordpress.com/2008/01/argumentacion.pdf>