

Sandra Rocaro – Silvia Gómez

Pablo Medina

Equipo de Coordinación

Anexo

**SEMINARIO DE
COMPRENSIÓN
Y PRODUCCIÓN DE
TEXTOS**

5. PRIMERA ACTIVIDAD INTEGRADORA



Objetivos de esta clase:

Que las/os estudiantes

- ✓ Repasen los conceptos teóricos de los módulos 1 a 4.
- ✓ Apliquen los conocimientos teóricos a la resolución de consignas teóricas y prácticas.
- ✓ Comiencen a escribir respuestas que se ajusten a las exigencias del ámbito universitario



FICHA DE CLASE 5

En este módulo se trabajará con un texto que el docente proponga de:



Durante la primera parte de la clase las y los estudiantes responderán las consignas aquí propuestas. El docente, de acuerdo con el contenido del texto fuente podrá modificar algunas y/o incorporar otras consignas de considerarlo necesario o adecuado.

En la segunda parte de la clase se hará una corrección grupal oral.

Por último, el docente cerrará la clase haciendo un resumen de los conceptos centrales que se trabajaron.



NOTA PARA ESTUDIANTES

Es muy importante que realices este trabajo integrador para evaluar tus conocimientos teóricos y tus competencias en la lectura y la escritura. Así sabrás que aspectos tenés que mejorar o ajustar. Esta tarea es un primer acercamiento a lo que será el examen final.



Responder las siguientes consignas:

1. ¿Qué es un texto? ¿Cuáles son sus rasgos constitutivos? Al responder no transcribir textualmente las palabras del manual. Reformular con palabras propias la respuesta.
2. En el fragmento del texto fuente que el docente indique señalar los elementos de cohesión utilizados para evitar las repeticiones innecesarias.
3. En el fragmento del texto fuente que el docente indique subrayar los conectores que aparecen e indicar qué tipo de relación establece cada uno de ellos.
4. ¿Por qué se dice que al leer un texto es imprescindible atender al contexto de situación? ¿Cuáles son los elementos que lo componen?
5. En el texto fuente analizar el contexto de situación haciendo referencia a todos sus componentes.
6. ¿Cuál es la importancia de los paratextos en la lectura y producción escrita?
7. En el texto fuente señalar cuáles son los paratextos que aparecen y explicar qué

función desempeñan.

8. En no más de 10 líneas definir el concepto de género discursivo.
9. ¿A qué género discursivo pertenece el texto fuente? Justificar la respuesta refiriéndose a los rasgos externos e internos.
10. ¿Qué se entiende por secuencia textual? Reconocer la secuencia dominante en el texto fuente. Justificar la respuesta apelando a las características particulares.
11. Hacer un cuadro que contenga los seis tipos de secuencias y sus rasgos distintivos.
12. En el texto fuente identificar qué otras secuencias acompañan a la dominante.
13. ¿Por qué se dice que un texto es académico? ¿Cuáles son los rasgos que posibilitan clasificarlo de ese modo?
14. ¿El texto fuente es adecuado a la comunidad en la que fue producido y circula? ¿La enunciación del emisor responde a un ethos académico? Justificar dando cuenta de sus rasgos particulares.
15. Señalar Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda.
 - La explicación se presenta con un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente o como un saber teórico. ()
 - La explicación tiende a la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo. ()
 - La argumentación tiende a borrar las huellas del sujeto y a instaurar una distancia que genere el efecto de objetividad. ()
 - En la argumentación el sujeto se manifiesta y confronta su opinión con la de los otros. ()
 - En la explicación las fronteras entre discurso propio (citante) y el ajeno (citado) son precisas. ()
 - En la argumentación el discurso aparece contaminado por distintas voces que no pueden precisarse fácilmente. ()
 - La argumentación se propone informar y hacer saber a otros. ()
 - La explicación se propone persuadir. ()
 - En la explicación a la dimensión cognitiva se le añade la didáctica. ()
 - En la argumentación a la dimensión cognitiva se le agrega la emocional. ()
16. Definir con palabras propias 3 estrategias propias de la explicación.
17. Definir con palabras propias 3 estrategias propias de la argumentación.
18. Del texto leído identificar, transcribir y clasificar tres estrategias argumentativas distintas. Adicionalmente, explicar con palabras propias qué ideas busca demostrar el autor con cada una de ellas.

10.SEGUNDA ACTIVIDAD

INTEGRADORA



Objetivos de esta clase:

Que las/os estudiantes.

- ✓ Repasen los conceptos teóricos de los módulos 6 a 9.
- ✓ Apliquen los conocimientos teóricos a la resolución de consignas teóricas y prácticas.
- ✓ Comiencen a escribir respuestas que se ajusten a las exigencias del ámbito universitario.



FICHA DE CLASE 10

En este módulo se trabajará con un texto que el docente proponga de:



Durante la primera parte de la clase los estudiantes responderán las consignas aquí propuestas. El docente, de acuerdo con el contenido del texto fuente podrá modificar algunas y/o incorporar otras consignas de considerarlo necesario o adecuado.

En la segunda parte de la clase se hará una corrección grupal oral.

Por último, el docente cerrará la clase haciendo un resumen de los conceptos centrales que se trabajaron.



NOTA PARA ESTUDIANTES

Es muy importante que realices este trabajo integrador para evaluar tus conocimientos teóricos y tus competencias sobre los núcleos temáticos que van desde los módulos 6 a 9. Así sabrás qué aspectos tenés que mejorar, ajustar o corregir. Esta tarea es un primer acercamiento a lo que será el examen final.



Responder las siguientes consignas:

1. ¿Cuáles son los pasos del proceso de lectura? Descríbelos brevemente. Al responder no transcribir textualmente las palabras que figuran en el manual. Reformular con palabras propias la respuesta.
2. ¿Cuáles son los momentos que hacen al proceso de escritura? Describir brevemente cada uno de ellos.
3. ¿Qué es la polifonía enunciativa?
4. ¿Cuáles son los usos que se le puede dar a las comillas en los textos?
5. ¿Qué es la enunciación? ¿Qué son los deícticos? ¿Qué son los subjetivemas? ¿Y los modalizadores?
6. ¿Cuándo se dice que un enunciado está marcado? ¿Y cuándo se dice que no está marcado?
7. Del texto leído identificar, transcribir y clasificar 4 huellas de la enunciación distintas. Explicar cómo es que se relacionan con el punto de vista del autor.

- 8.** El texto leído ¿Tiene la enunciación marcada o no marcada? Transcribir un fragmento de este con el cual se pueda justificar tal afirmación.
- 9.**
- 10.** Explicar con palabras propias cuáles son las principales diferencias que existen entre los géneros académicos del apunte y el resumen.
- 11.** ¿Qué aspectos es necesario tener en cuenta al momento de tomar apuntes?
- 12.** ¿Qué aspectos es necesario tener en cuenta al momento de escribir un resumen? En no más de 15 líneas, y aplicando las macrorreglas, escribir un resumen para el texto que el docente propuso al principio de la clase.
- 13.** ¿Cuál es la estructura básica que tienen las respuestas de parcial?
- 14.** Mencionar y describir al menos 4 operaciones o estrategias discursivas para responder consignas de parcial

11. MODELO DE EXAMEN



Colaboró en este módulo: Patricia Bukaczewski

Objetivos de esta clase:

Que las/os estudiantes

- ✓ Repasen los contenidos generales de la asignatura.
- ✓ Se familiaricen con el modelo de examen final.
- ✓ Den cuenta de los conocimientos adquiridos a lo largo de la cursada.
- ✓ Respondan consignas que respeten las características del género parcial universitario.



FICHA DE CLASE 11



Durante la primera parte de la clase, los estudiantes realizarán la tarea indicada. En la segunda parte se realizará una corrección grupal y una puesta en común. Finalmente, el docente cerrará la clase despejando dudas y consultas.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS MODELO DE EXAMEN

APELLIDO.....NOMBRE.....DNI.....AULA.....
....

A. Leer atentamente los paratextos y el texto, luego resolver las consignas.

Los géneros conceptuales¹

Adriana Silvestri²

Existen géneros propios de la tarea educativa, es decir, formas del lenguaje que permiten llevar a cabo las operaciones comunicativas y cognitivas específicas de la actividad institucional de enseñanza y aprendizaje.

Algunos de estos géneros -orales o escritos- funcionan en la interacción directa en el aula: es el caso de la exposición explicativa del docente, el apunte de clase del alumno, la monografía, etc. Otros géneros, que funcionan en integración con los anteriores, se inscriben en un circuito comunicativo más complejo que incluye la participación de editoriales especializadas en la publicación de textos didácticos, por ejemplo, manuales de estudio, carpetas de ejercicios, antologías de lecturas o diccionarios escolares.

Entre estos géneros, varios comparten características con los del discurso científico, ya que la educación y la ciencia tienen en común el ser ámbitos específicos de la construcción y transmisión de conocimientos. Los géneros didácticos trasponen y adaptan al aula los contenidos de los textos científicos, generando así un lenguaje propio, pero conservan características similares que responden a una equivalencia en su función. De manera muy abarcativa, a los textos que forman parte de un circuito comunicativo cuya finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento se los considera pertenecientes a los *géneros conceptuales*.

¿Qué tienen en común los textos educativos y científicos pertenecientes a géneros conceptuales? Todo texto requiere de dos tipos de coherencia: coherencia interna, en cuanto a su contenido, y coherencia externa, relativa a la situación en la que el texto es producido. Las características de un texto que lo vuelven coherente respecto de una situación específica se denominan *registro* del texto. La situación de transmisión de conocimientos exige un léxico preciso -relacionado con la exactitud conceptual-, una construcción rigurosa de la frase que no dé lugar a interpretaciones ambiguas ni erróneas, una distribución planificada de la información para exponer los contenidos de manera lógica. Todos estos rasgos forman parte del *registro formal* característico de los géneros conceptuales (...)

B. Resolver las siguientes consignas

1. Explicar los rasgos específicos de tres de las seis secuencias textuales. Incluya y mencione, dentro de las tres elegidas, la que predomina en el T.F. 2p.
2. ¿Qué tipo de enunciación tiene el texto? Fundamentar con ejemplos y teniendo en cuenta la teoría de los dos polos. 2p.
3. ¿A qué denomina la autora "*géneros conceptuales*"? 2p.
4. Identificar en el cuarto párrafo dos estrategias discursivas. Transcriba y explique su función. 2p.
5. El libro del cual se extrajo este fragmento da cuenta de las clasificaciones, las características y las funciones que poseen los distintos tipos de *reformulaciones*, indicar qué es una reformulación según lo visto y lo leído y elabore un ejemplo tomando una frase u oración del T.F. 2p.

¹Fragmento adaptado del capítulo 1.2 del libro *En otras palabras: Las habilidades de la reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro. 1998.

²Profesora y doctora en Letras. psicolingüista especializada en problemas de comprensión lectora

10. SIMULACRO DE EXAMEN

Colaboró en este módulo: Patricia Bukaczewski



Objetivos de esta clase:

Que las/os estudiantes

- ✓ Repasen los contenidos generales de la asignatura.
- ✓ Se familiaricen con el modelo de examen final.
- ✓ Den cuenta de los conocimientos adquiridos a lo largo de la cursada.
- ✓ Respondan consignas que respeten las características del género parcial universitario.
- ✓ Simulen la realización del examen final en el tiempo estipulado (90 minutos).



FICHA DE CLASE 12



Durante la primera parte de la clase, los estudiantes realizarán la tarea indicada. En la segunda parte se realizará una corrección grupal y una puesta en común. Finalmente, el docente cerrará la clase despejando dudas y consultas.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS SIMULACRO DE EXAMEN

APELLIDO.....NOMBRE.....DNI.....AULA.....
....

A. Leer atentamente los paratextos y el texto, luego resolver las consignas.

Litigio climático en América y el Caribe¹

María Antonia Tigre, Florencia Ortúzar y Javier Dávalos²

Con la selva tropical más grande del mundo, las mayores reservas de agua dulce del planeta y la mayor cantidad de tierra cultivable para la producción de alimentos, **la importancia de América Latina y el Caribe en la lucha contra el cambio climático es innegable.**

Sin embargo, la región también es altamente vulnerable a los efectos de la crisis climática, pese a que sus emisiones de gases de efecto invernadero no son significativas. Como resultado, los derechos humanos y ambientales están siendo amenazados en un contexto donde las personas defensoras están en riesgo constante. **Tristemente, la región ha sido reconocida como la más peligrosa para quienes defienden el ambiente y los derechos humanos.**

El litigio climático estratégico ha crecido lentamente en el continente como una herramienta crucial para complementar el trabajo por la defensa del ambiente, el territorio y los derechos de pueblos y comunidades. Litigar en el Sur Global y en América Latina es diferente a litigar en el Norte Global, con desafíos particulares que deben ser abordados estratégicamente.

Los casos en algunos de los países más peligrosos para las personas defensoras ambientales podrían hacerlas más vulnerables a ataques y amenazas. La falta de recursos puede dejar sin protección a las y los demandantes que defienden valientemente la causa, no sólo frente a la violencia sino ante males más sutiles como el estrés emocional o la estigmatización.

Otro gran obstáculo es la grave corrupción que afecta a la región, la cual implica un poder excesivo para las empresas. La corrupción es un fenómeno extendido y muy arraigado, especialmente en industrias multimillonarias como la de los combustibles fósiles y la extractivista.

Finalmente, uno de los obstáculos más severos para que el litigio climático sea eficaz en América Latina y el Caribe es la dificultad a la que se enfrentan las y los litigantes en la implementación de las decisiones favorables. La región presenta algunas estadísticas alentadoras, pero al mismo tiempo alarmantes, en torno al litigio climático. Aunque la gran mayoría de los casos resueltos al momento han tenido decisiones favorables, la aplicación de estas ha sido, hasta ahora, insatisfactoria.

¹Artículo académico adaptado publicado el 16 de febrero de 2022 en el blog de AIDA. <https://aida-americas.org>. La plataforma de Litigio Climático de América Latina y el Caribe fue lanzada en febrero de 2021 por AIDA junto con otras organizaciones y abogados.

²María A. Tigre. Brasileña, Doc. en Ciencias Judiciales y directora de la base de datos para AIDA (Asociación Interamericana para la defensa del Ambiente). Florencia Ortúzar, abogada chilena asesora legal para múltiples organizaciones. Javier Dávalos, ecuatoriano. Lic. en Relaciones Internacionales. Coordinador del Programa de Clima.

B. Resolver las siguientes consignas

1. Ante toda publicación, ¿cuál es la importancia de la lectura y el análisis de los paratextos y en qué momento debe realizarse? 2p.
2. En este T.F. ¿qué información sobre el contexto de producción aportan los paratextos? 2 p.
3. ¿Cuáles son los problemas que deben afrontar los litigantes de nuestra región? (Emplear conectores discursivos para ordenar la respuesta.) 2p.
4. Teniendo en cuenta la Teoría de la Enunciación y la de las Secuencias Textuales, explicar qué demuestran las oraciones en negrita. 2p.
5. ¿Por qué se podría considerar que hay un tono pesimista que invade al artículo? (Extensión 4 líneas) 2p.

OTROS MODELOS DE EXAMEN



1.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EXAMEN 28/08/23
TEMA 1

PRIMERA PARTE: Leer los paratextos y el texto, luego resolver las consignas en este mismo documento (si es necesario se pueden agregar hojas debidamente numeradas, pero no se deben dejar espacios en blanco ni tachar los renglones).

Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica¹.
Por Paula Carlino²

Ahora bien, la fuerza del concepto *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario:

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. De hecho, se ha comenzado a hablar en plural: de las alfabetizaciones. Existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata de una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. Como muestra de su especificidad es posible comprobar diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario (Vardi, 2000). Estas diferencias en la naturaleza atribuida al saber y en los usos que se exigen de éste, configuran culturas particulares que se traslucen en ciertas maneras de leer y escribir. El problema con la cultura académica es que tampoco es homogénea. La especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro. A mi juicio, el concepto de alfabetización académica resulta productivo, pero también arriesgado. En el primer caso, permite designar y, concomitantemente, pensar en un campo de problemas de forma novedosa. El hecho de que en poco tiempo el vocablo haya comenzado a circular por los trabajos de algunos colegas es un indicador de la potencialidad heurística de la expresión. Sin embargo, hay algo que puede preocupar de este fácil acogimiento del rótulo: el riesgo de que sea un nuevo nombre, como tantos otros en el ámbito educativo, que sirva sólo para cambiar la fachada de lo que hacemos en clase. Desafortunadamente, ése ha sido el

¹ Libro publicado en 2005 por la editorial Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires

² Doctora en Psicología, profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional, investigadora del Conicet en las áreas de enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas, la alfabetización académica y la formación docente,

destino de muchos conceptos emanados de la investigación cuando han sido transpuestos al quehacer docente. Los sentidos originalmente disruptivos de tales términos resultan asimilados a las tradiciones vigentes en las instituciones, y así neutralizados. Para evitar que la expresión acapare el interés del concepto en desmedro del potencial transformador de las prácticas de enseñanza, cabe aclarar que, desde las corrientes teóricas que acuñaron esta noción, no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo. La alfabetización académica no es una propuesta para remediar la (mala) formación de quienes llegan a la universidad. Por ello, alfabetizar académicamente no significa en estas páginas transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica, en cambio, 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.

RESPONDER:

1. Podría decirse que el texto fuente tiene una enunciación marcada. ¿Por qué? Fundamenta tu respuesta con alguna expresión usada por la autora.
2. ¿Qué información sobre el contexto de producción aportan los paratextos que acompañan al texto fuente?
3. El texto fuente tiene un tono crítico. ¿A quiénes se critica y por qué motivos? (extensión de no más de 5 líneas)
4. ¿Qué secuencia textual predomina en el texto fuente? Explicar los rasgos específicos de dicha secuencia.
5. ¿Qué características encuentras en el texto fuente que te permitan aseverar que se trata de un texto académico?

EL PUNTAJE DE CADA RESPUESTA CORRECTA Y COMPLETA ES DE 2 PUNTOS.

2.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EXAMEN 28/08/23
TEMA 5**

PRIMERA PARTE: Leer los paratextos y el texto, luego resolver las consignas en este mismo documento (si es necesario se pueden agregar hojas debidamente numeradas, pero no se deben dejar espacios en blanco ni tachar los renglones.

Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad³. Por Mónica María Márquez Hermosillo⁴ y Jaime Ricardo Valenzuela González⁵.

³ Artículo de investigación publicado en revista Sinéctica Nro.50 Tlaquepaque ene./jun. 2018. (Fragmento del marco teórico)

⁴ Directora del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. mmarquez@iteso.mx

⁵ Director del programa de doctorado en Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. jrv@itesm.mx

Literacidad es un neologismo proveniente del término inglés *literacy*, utilizado originalmente para describir la alfabetización informática, mediática, digital y demás campos relacionados con la habilidad para el manejo de la información y la tecnología. Con el tiempo, esta palabra ha ampliado sus significados para referirse a tipos representativos de alfabetización. López-Bonilla y Pérez Frago (2013), quienes han hecho un recorrido detallado sobre el origen y devenir de la palabra literacidad, mencionan un conjunto de trabajos de investigación que en los últimos veinte años han considerado los procesos de lectura y escritura como cuestiones dinámicas y contextuales, relativas a prácticas sociales concretas. La literacidad amplía el alcance del término lectura en español, pues engloba habilidades que tienen que ver no solo con la decodificación o interpretación de lo escrito en soportes impresos, sino que también implica habilidades retóricas, sociales y culturales, y concierne a una serie de competencias y prácticas sobre la lectura y la escritura adquiridas en un entorno determinado (alfabetización situada) y con la influencia de una tradición o cultura letrada. Apoyados en disciplinas como la sociología, la antropología, la historia, la sociolingüística, la educación, la psicología cultural y las ciencias de la información, los investigadores de la literacidad están desarrollando nuevas formas de enfocar el estudio de los procesos lectores. Muchos han comenzado a utilizar de manera genérica el término literacidades, al tomar en cuenta que el fenómeno es diverso y que será un área susceptible de redefinición respecto a otros campos fundamentales durante el siglo XXI. Para algunos, las literacidades son entendidas como nuevas prácticas sociales; otros las comprenden como nuevos discursos ; unos más, como nuevos contextos semióticos , o como nuevas estrategias y disposiciones esenciales para la lectura en línea, la comprensión, el aprendizaje y la comunicación.

El Nuevo Grupo de Londres, equipo especializado en el tema, prefiere aludir a la literacidad como multialfabetismo , mientras que otros la llaman alfabetización en contextos multimodales o una combinación de todas esas orientaciones. Algunas posiciones son incluyentes de otras modalidades lectoras y soportes, como la lectura en TIC, lectura digital o también llamada literacidad informacional.

En síntesis, en el paradigma de los nuevos estudios se entiende que “la literacidad o literacia no es una competencia aislada y uniforme que se adquiera sin más y se pueda aplicar a cualquier situación, sino que se valora como central el componente sociocultural. A la luz de algunos supuestos compartidos, la investigación ha ido aportando elementos para la comprensión global del fenómeno de la lectura. Los estudios sobre la literacidad enfocados a la etnografía de prácticas letradas utilizan y generan diversas líneas teóricas que destacan factores diferentes como la práctica social, lo discursivo, lo semiótico, la multiplicidad o el contexto. Uno de los referentes teóricos que han aportado a los nuevos estudios de literacidad es el modelo ideológico de literacidad de Brian Street (1984), así como las aportaciones de Daniel Cassany (2011, 2012), quienes coinciden en definir la literacidad “no como un asunto de medición o de habilidades, sino como prácticas sociales que varían de un contexto a otro” (Street, 2008, p. 41). Esto implica la complementariedad entre un tratamiento individual y una perspectiva etnográfica que se centra en los usos y significados de la literacidad en contextos sociales específicos. El modelo ideológico de literacidad aporta una perspectiva “culturalmente sensible respecto a las prácticas letradas” (Street, 1984, p. 44). Entiende la lectura y la escritura no como habilidades técnicas y neutrales, sino como prácticas inmersas en principios epistemológicos socialmente contruidos. “Las formas en que las personas emprenden la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones sobre el conocimiento, la identidad y el ser” (Street, 1984, p. 44), surgen de una posición ideológica, de una visión de mundo.

Responder

1. Según lo que se plantea en texto fuente, ¿ cómo se podría definir el concepto de Multialfabetismo?

2. ¿Qué características encuentras en el texto fuente que te permitan aseverar que se trata de un texto académico?
3. A partir de los datos que se aportan sobre los autores en los paratextos y de algunas expresiones que utilizan a lo largo de su escrito, caracterizar a los enunciadores.
4. Reformular el fragmento que aparece subrayado en el texto fuente.
5. ¿Qué son los paratextos? Menciona los diferentes tipos que acompañan al texto fuente. ¿Qué información aporta cada uno de ellos?

EL PUNTAJE DE CADA RESPUESTA CORRECTA Y COMPLETA ES DE 2 PUNTOS.

3.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EXAMEN 10/10/2023
TEMA 1**

PRIMERA PARTE: Leer los paratextos y el texto, luego resolver las consignas.

Para responder, pueden comenzar en este mismo documento. La/s hoja/s que agreguen deben tener los datos personales (nombre, apellido y DNI) y estar debidamente numeradas. No dejar espacios en blanco y aclarar si se modifica el orden de las respuestas.

Para una definición operativa de los géneros discursivos⁶ Por Juan Eduardo Bonnin⁷

(...)

3. El género como práctica

En Rusia, durante la década de 1920, el denominado “círculo de Bajtín”⁸ sentaba las bases para una teoría del lenguaje en la que los *géneros discursivos* cobraban una función central. En sus propias palabras, “El menosprecio de la naturaleza del enunciado y la indiferencia frente a los detalles de los aspectos genéricos del discurso llevan, en cualquier esfera de la investigación lingüística, al formalismo y a una abstracción excesiva que desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida” (Bajtín 1952-1953: 251).

Para este autor, el problema en el marco del cual adquiere relevancia el estudio de los géneros discursivos es el de la regulación del uso de la lengua en “las diversas esferas de la actividad humana”. Los enunciados, que serían las formas concretas y singulares en que el lenguaje es utilizado, no conforman una pluralidad heterogénea y asistemática, sino que responden a determinados *tipos*: “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera

⁶Bonnin, J.E. (2005). Para una definición operativa de los géneros discursivos. Proyecto Azul, Universidad Nacional de Luján. **Material didáctico para el curso de capacitación docente "Proyecto azul", Universidad de Luján. El texto ha sido modificado para este examen.**

Disponible on line en: <http://www.proyectoazul.unlu.edu.ar/ColgarF/GenerosdiscursivosdeJuan.doc>

⁷ Juan Eduardo Bonnin (argentino) es doctor en Lingüística (Universidad de Buenos Aires). Se desempeña como profesor titular de Análisis del Discurso (Universidad Nacional de San Martín) e investigador independiente (CONICET).

⁸ El “círculo de Bajtín” designa a Mijail Bajtín, Pavel Medvedev y Valentín Voloshinov, un grupo que comenzó sus estudios sobre el lenguaje hacia mediados de la década de 1920 y cuya producción llegó, de la mano del primero, a Francia en la década de 1970. (...)

del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*" (*idem*: 248).

De este modo, y a partir de una concepción dialógica y comunicacional del lenguaje, Bajtín propone una teoría en la que existe una doble correlación entre las esferas comunicativas (o *situaciones comunicativas* en sentido amplio, como veremos más adelante) en las que tiene lugar un enunciado y sus características lingüístico-formales.

¿Cómo se lleva a cabo esta correlación? J-M Adam (1999) propone tres hipótesis-principios para indicar las características que la propuesta de Bajtín asume en el marco de su teoría del discurso, esto es, comprendiendo a los géneros discursivos como regularidades en el interior del espacio definido por el interdiscurso⁹.

La primera hipótesis indica que *los géneros son infinitamente diversos*, esto es, hay tantas articulaciones entre prácticas sociales y lenguaje como prácticas sociales y situaciones comunicativas. Esto, que por un lado desalienta la producción de una tipología general de los géneros discursivos, no es impedimento para la elaboración de una tipología local, delimitada histórica y socio-institucionalmente. Este principio nos permite diferenciar, a partir de la pluralidad de situaciones comunicativas que corresponden a un marco institucional, prácticas discursivas estrechamente relacionadas pero diferentes entre sí: dentro del ámbito institucional universitario hay distintas prácticas con distintas funciones y distinto grado de reconocimiento. La situación "examen", por ejemplo, permite prácticas distintas que van desde el final oral hasta el machete en un parcial, cada una con sus propias finalidades y reglas.

La segunda hipótesis de Adam es que *el carácter reglado de los géneros*, sin impedir la variación, *hace posible —e indispensable— la interacción verbal*. Esto significa que no estamos trabajando con categorías estáticas, sino que se encuentran en constante cambio. El aspecto central de la propuesta de Bajtín —y que apenas se encuentra esbozado en el formalismo, cuando se refiere a un lector ideal que "reconoce" una obra como perteneciente a tal o cual género— se encuentra en que no es posible la comunicación si no se utiliza y se reconoce estos tipos relativamente estables de enunciados. Los géneros discursivos delimitan un horizonte de expectativas acerca de lo que será enunciado; definen, también, las características de una situación comunicativa, distribuyendo los roles de los participantes y construyendo un sistema de representaciones que se superpone —evaluándola— con esa situación. En los intercambios comunicativos entre representantes de distintas generaciones, por ejemplo, el uso de las formas *vos* o *usted* puede resultar "chocante" según que la persona a quien esas formas se refieran encuentre adecuado o no su uso, es decir, si son coherentes con sus propias representaciones acerca de cómo debería ser denominada por el otro.

(...)

SEGUNDA PARTE: responder las siguientes consignas

- 1- ¿Qué estrategias discursivas se utilizan en este fragmento? Identificar dos y explicar qué función cumple cada una en este texto.
- 2- ¿Cuál es la secuencia textual englobante del texto fuente? Justificar haciendo referencia a los rasgos específicos de esa secuencia y la teoría de los dos polos.
- 3- ¿Qué es la polifonía? ¿Qué fenómenos polifónicos encuentras en este texto? Ejemplificarlos con fragmentos del texto fuente.

⁹ La noción de *interdiscurso* refiere a un espacio discursivo, es decir, un conjunto de discursos que mantienen entre sí relaciones tanto implícitas como explícitas.

- 4- A partir de todo lo expresado por el autor en el texto fuente construir una definición del concepto de “género discursivo”. No se debe copiar el texto ni reproducir la información del manual.
 - 5- ¿Qué son los paratextos y qué función cumplen en la lectura y comprensión de un texto? Desarrollar.
-

4.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
SEMINARIO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EXAMEN 24/10/23
TEMA 3

PRIMERA PARTE: Leer los paratextos y el texto, luego resolver las consignas. Para responder pueden comenzar en este mismo documento. La/s hoja/s que agreguen deben tener los datos personales (Nombre, Apellido y DNI) y estar debidamente numeradas. No dejar espacios en blanco y aclarar si se modifica el orden de las respuestas.

Consideraciones teóricas sobre la lectura como base para la elaboración escrita de textos académicos.¹⁰ Por Francis D. Barboza Peña y Francisca J. Peña González¹¹

Uno de los propósitos de los programas de educación escolarizada es lograr que los estudiantes comprendan lo que leen y escuchan, y se comuniquen oralmente y por escrito. Por esta razón, se debe tener presente que las cuatro modalidades del lenguaje –hablar, escuchar, leer, y escribir– son interdependientes y, por tanto, deben tratarse de manera integrada en todas las áreas del conocimiento.

La lectura se entendió durante varias décadas como la plantea Pipkin (1999) “una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una interpretación mental del texto –modelo de significado– que es una de las representaciones posibles de éste” (p. 166). La lectura, entonces, es concebida desde esta visión como un proceso interactivo por la relación que se establece entre la información que proporciona el texto escrito y los conocimientos previos que posee el lector. Por esta razón, es que varios lectores al leer la misma información puedan tener interpretaciones diferentes (Cassany, 2006). Estas diferencias están dadas por su diversidad cultural que traen a la lectura vivencias y conocimientos disímiles, producto de la complejidad del entorno en el cual se desenvuelven. De ahí que la lectura sea vista como una práctica sociocultural situada, es decir que los discursos “no ocurren en la nada, en la ubicuidad¹² o en la atemporalidad. Se dicen o se escriben en un lugar y en un momento determinados” (Cassany, 2006, p. 55).

Ser lector eficiente, es decir, haber desarrollado las habilidades cognoscitivo lingüísticas requeridas para la comprensión de un texto, es condición básica y necesaria para ser escritor eficiente. Este último requiere expresar con fluidez, claridad y de manera organizada las ideas. Villalobos (2004) parte de la afirmación de que tanto los lectores como los escritores están comprometidos en procesos similares y afirma que “si consideramos que el pensamiento y el lenguaje son inseparables y que ambos están conectados, entonces, no debería sorprendernos la idea de que la lectura y la escritura tienen la misma importancia en los procesos de pensamiento de las personas” (p. 137).

¹⁰ Artículo publicado en la Revista venezolana de educación Educere, vol. 14, nro. 48. Enero/junio 2010

¹¹ Docentes e investigadoras de la Universidad de Los Andes de Venezuela.

¹² Capacidad o condición de estar en todas partes al mismo tiempo. Omnipresencia

En la lectura de un texto el lector encuentra pautas que le orientan y contribuyen a su formación como escritor. Entre estas pautas podemos señalar ortografía, claves gráficas, convenciones estilísticas, información semántica y sintáctica, etc. que proporcionan las bases para elaborar predicciones, inferencias y extraer conclusiones. Además, la lectura permite atender a la cohesión y a la coherencia del texto leído e implica el desarrollo de habilidades cognoscitivas.

Para comprender lo que lee y lo que escucha, para expresar con coherencia las ideas, oralmente o por escrito, una persona debe poseer, además, la competencia lingüística requerida. Es decir, debe ser un usuario competente de la lengua en un marco situacional determinado. Cardona (1999) plantea a la escritura como una destreza social (no sólo académica) muy compleja, cuya práctica exige planteamientos antropológicos, sociales, cognitivos, pragmáticos y lingüísticos.

Por su parte, Villalobos (2004) señala que “si entendemos la organización de un texto, tendremos la capacidad de construir, más fácilmente, un texto escrito. En consecuencia, las actividades de comprensión pueden establecer una base importante para la subsecuente¹³ producción escrita” (p. 139). Álvarez (2009) apunta que “escribir siempre es un acto de elaboración del mundo y de reelaboración de lo leído, del modo de leer y del contenido de esas lecturas” (p. 85); Vázquez (2010) también opina que “los textos escritos dependen de la existencia de y están conectados con otros que a su vez fueron escritos a partir de los precedentes” (p. 2). Se puede apreciar que varios autores comparten la idea de que la composición escrita está precedida por la lectura de diversas fuentes, aspecto que le confiere a la escritura característica de pluricultural. Pero, tal como afirma Vázquez (2010), la escritura no es simplemente un medio de describir el conocimiento, sino un modo de construirlo por medio del lenguaje y que el escritor debe conformarlo a las pautas de la comunidad a la que está dirigida su composición, aspecto que le confiere a la escritura su característica de personal.

En conclusión, por el carácter pluricultural y personal que tiene la lectura puede afirmarse, siguiendo a Vázquez (2010), que el conocimiento académico es el resultado de un esfuerzo colectivo de la comunidad científica, y que constituye un proceso nunca interrumpido de incremento, profundización y transformación de ideas.

SEGUNDA PARTE: responder las siguientes consignas. EL VALOR DE CADA RESPUESTA CORRECTA Y COMPLETA ES DE 2 PUNTOS.

1. Reformular las palabras de Pipkin subrayadas en el texto para dar cuenta de su comprensión.
2. El texto fuente es académico. Justificar la afirmación refiriéndose a algunos de los rasgos característicos de ese tipo de texto.
3. Transcribir dos estrategias discursivas diferentes y clasificarlas.
4. ¿Qué es la polifonía? ¿Qué elementos polifónicos se presentan en el texto fuente?
5. ¿Qué datos aportan los paratextos para comprender el contexto situacional de un texto?

¹³ Siguiente, posterior.

