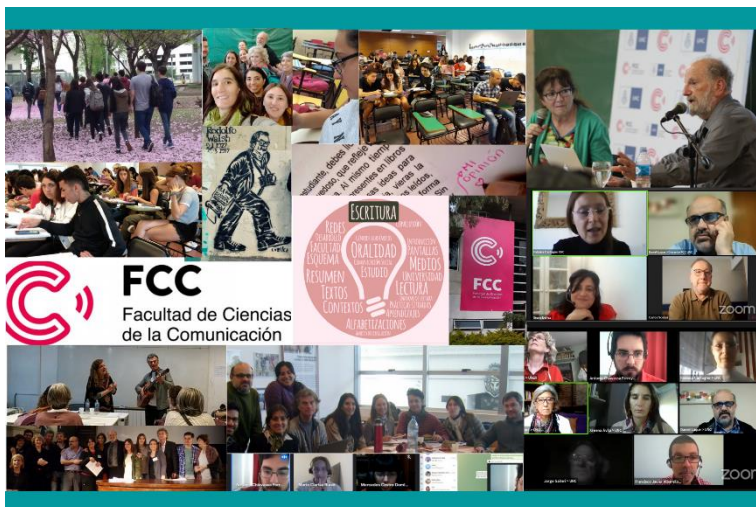


LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD. PRÁCTICAS PARA APRENDER Y COMUNICAR EN LA UNIVERSIDAD



Coordinadores

Fabiana Castagno
Ximena Ávila

Autores

Ximena Ávila
Fabiana Castagno
Antonio Chiavassa
Jorge Gaiteri
Mauricio Grasso
Ileana Ibañez
Daniel Luque
Mauro Orellana
Germán Pinque
Claudia Rodríguez
Tatiana Rodríguez Castagno

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

Edición revisada Febrero de 2023

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD. PRÁCTICAS PARA APRENDER Y COMUNICAR EN LA UNIVERSIDAD¹

Coordinadores

Fabiana Castagno y Ximena Ávila

Autores

Ximena Ávila, Fabiana Castagno, Antonio Chiavassa, Jorge Gaiteri,
Mauricio Grasso, Ileana Ibañez, Daniel Luque, Mauro Orellana, Germán
Pinque, Claudia Rodríguez, Tatiana Rodríguez Castagno

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

Edición revisada Febrero de 20223

¹ Esta publicación fue elaborada, en su primera edición, en el marco del Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Convocatoria 2017 de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba.

Índice

INTRODUCCIÓN: Lecturas, escrituras y oralidades en los procesos de formación	9
Bibliografía	15
CAPÍTULO I: Estudiar comunicación social: aprender y comunicar durante la formación	19
Resumen	19
Ingresar a los estudios de nivel superior	20
El oficio de ser estudiante en la universidad	24
Identificar y gestionar los recursos personales	26
Identificar y gestionar los recursos aportados por la universidad	29
Gestionar los tiempos: organizar la agenda	29
Leer el programa	31
Leer los materiales de estudio	32
Ayudas para ubicar el texto en el contexto de la propuesta de enseñanza	33
Ayudas para ubicar el texto en el contexto de origen	33
Escuchar/leer y escribir la clase: entre la presencialidad y la virtualidad	34
Comprender, resolver y revisar las tareas académicas	36
Bibliografía	39
CAPÍTULO II: El ingreso a nuevas prácticas de lectura y escritura en la universidad	43
Resumen	43
Leer en la universidad: un nuevo escenario	45
¿Cómo se lee en la universidad? Nuevas estrategias	47
1. Clarificar la meta de lectura	48
2. Activar los conocimientos previos	49
3. Contextualizar las lecturas y los autores	51
4. Identificar “las formas discursivas”	54
5. Identificar la función predominante	55
6. Identificar “recursos discursivos”	57
La definición	57
El ejemplo	59
Las analogías/ comparaciones	59
La metáfora	60
La pregunta	61
La cita	61

7. Identificar las distintas voces	62
8. Reconocer secuencias textuales	63
Escribir en la universidad: un nuevo contexto	65
Representaciones sobre la escritura: qué pensamos cuando hablamos de escritura	67
Funciones: para qué escribimos en la universidad	69
Géneros académicos: tipos de textos habituales en la universidad	72
Bibliografía	75
CAPÍTULO III: El registro de lecturas. Escribir para aprender en el ámbito académico	79
Resumen	79
La lectura como práctica contextualizada	80
Registros de lectura: de la oralidad a la escritura	81
Notas de clase	81
Diario de lectura	84
Registro de lectura: del texto al texto breve o gráfico	85
El resumen como práctica de estudio en el ámbito académico	85
Esquema	90
Cuadro Sinóptico	92
Ficha de lectura	93
Bibliografía	96
CAPÍTULO IV: Escribir para comunicar aprendizajes: el caso del Informe de lectura	99
Resumen	99
Escribir para aprender, comunicar y legitimarse como estudiante	101
El Informe de lectura: ¿informar las lecturas?	102
El informe de lectura como género académico de formación	107
Planificar, textualizar y revisar la escritura pública: el caso del Informe de lectura	110
Primer momento: definir el plan de escritura	111
1. Características del género académico solicitado	111
2. Definir el destinatario	111
3. Los propósitos/objetivos	112
4. Construir una imagen de escritor	112
5. La consulta bibliográfica	113
Segundo momento: textualizar/redactar el Informe de lectura	116
1. La estructura del Informe de lectura y sus apartados	117
1.1 Escribir el apartado Introducción	118
1.2 Escribir el apartado Desarrollo	121

1.3 Escribir el apartado Conclusión	122
1.4 Escribir el apartado Bibliografía	124
2. El ingreso de voces en el texto y el uso de recursos de cohesión	126
2.1 Uso de citas directas/ indirectas/ paráfrasis: el ingreso de “voces” en el enunciado académico	126
2.2. Uso de recursos de cohesión	134
Tercer momento: revisar/reescribir y editar el Informe de lectura.	140
3.1 Revisar la producción a nivel global	142
3.2 Revisar de la producción a nivel local	143
Pautas formales de presentación del Informe de Lectura	149
Criterios de evaluación para valorar la versión definitiva presentada	150
Escala de evaluación	150
Bibliografía	153
CAPÍTULO V: La oralidad durante la formación académica	155
Resumen	155
La oralidad académica	156
Hablar a través de las pantallas	159
Presentaciones orales	161
Primer momento: planificar la presentación oral	161
1. Analizar la tarea: tipo de género oral requerido y contexto en que se inscribe	162
2. Elaborar un guion	164
3. Elaborar apoyos para la presentación	167
4. Ensayar la presentación oral	169
Segundo momento: realizar la presentación oral	170
Tercer momento: evaluar la presentación efectuada	172
Bibliografía	174
ANEXO	175
Guías de lectura para acompañar el abordaje de los textos del corpus	177
Guía de lectura de “Hibridación entre lectura y escritura. El chat como práctica letrada vernácula” de Francisco Albarello	179
Guía de lectura de “El periodismo está atragantado de <i>snacks</i> ” de Elisa Lieber	183
Guía de lectura de “Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack” de Carlos Scolari	187

INTRODUCCIÓN²

El lenguaje y las formas textuales de las disciplinas académicas resultan poco familiares y altamente especializados y, más aún, constituyen nuevas relaciones y nuevas formas de aproximarse a los temas académicos. Para poder comprender y producir textos disciplinares, los estudiantes deben desarrollar nuevas formas de pensar y concebir el mundo.

(Bazerman, 2016)

Lecturas, escrituras y oralidades en los procesos de formación

Quizás muchos estudiantes cuando ingresan a la carrera se pregunten: ¿Por qué una asignatura destinada a las prácticas de estudio con base en la lectura, la escritura y la oralidad en el inicio de la formación universitaria? ¿Acaso cuando se llega a este nivel del sistema educativo no se sabe hablar, leer y escribir? Estos son interesantes y genuinos interrogantes para comenzar a buscar y construir sentido al itinerario formativo cuyo recorrido comienzan. Son preguntas que a lo largo de décadas han ido variando sus respuestas en función de numerosos estudios llevados a cabo en distintos campos: la lingüística, la semiótica, la retórica, la antropología, la sociología, la psicología, entre otros.

Durante al menos los últimos quince años, como integrantes de la cátedra de *Técnicas de estudio y comprensión de textos*, hemos sido testigos a la vez que partícipes de la consolidación de un campo de estudio sobre las prácticas letradas en la educación superior, tanto en nuestro país como en Latinoamérica (Ávila Reyes, 2017; Navarro, 2016). Estos estudios están cohesionados en la región en torno a las nociones de alfabetización académica, disciplinar y/o profesional y destacan sus rasgos específicos según los contextos en que tengan lugar. Es decir, se habla, se lee y se escribe de una manera en la vida cotidiana, de otra en la escuela secundaria y de una muy distinta en la

² En la presente publicación se ha optado por la utilización del masculino a fin de no dificultar la lectura y provocar una recarga en el proceso lector, sin que ello tenga connotaciones de género.

educación superior, inclusive con altas variaciones según los campos disciplinares y profesionales (Arnoux, 2009; Bazerman, 2010, 2012, 2014, Bazerman, et. al. 2016; Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2005, 2013; Navarro, 2014 y 2016, 2017; entre otros). Por lo tanto, requieren ser aprendidas en cada situación que resulte novedosa y a lo largo de toda la vida (Bazerman, 2013).

Lo dicho implica que leer, escribir y hablar son vías privilegiadas para acceder a las formas de pensar, de producir evidencias y de comunicar el conocimiento según las reglas de cada campo del saber. Esta afirmación se torna un reto importante para las instituciones de educación superior. Desde esta perspectiva, constituyen un modo genuino de contribuir a democratizar el acceso, la permanencia y finalización de estudios en el nivel. ¿Cómo hacer partícipes a los estudiantes de esas prácticas letradas por medio de una enseñanza explícita? ¿Cómo trabajarlas a lo largo de toda la formación? ¿Cómo acompañar la construcción de sus propias voces? Esas son preguntas que atraviesan nuestra labor.

Quizás la metáfora que piensa o asimila la situación de ingresar a la universidad a la de un extranjero resulte de las más potentes para caracterizar y explicar lo que pasa a los estudiantes/ingresantes en ese particular momento. Se trata de una extranjería cultural y social que demanda de quienes se suman un esfuerzo y un aprendizaje para formar parte y constituye para algunos autores una instancia crítica en sus trayectorias educativas y la caracterizan como un momento de pasaje (Arnoux, 2009, Bombini, 2017).

También, esa misma idea de extranjería puede ser útil para poder entender mejor nuestro trabajo como profesores y ubicar nuestra tarea en lo que podríamos llamar *zona de frontera*. Un espacio fronterizo bien puede ser significado como límite o, por el contrario, como espacio de encuentro, como punto de unión. Para nuestra cátedra ha significado fundamentalmente lo segundo. Se tornó en un lugar de preguntas y, también, de búsqueda de respuestas a través de diálogos con otros, de lecturas, discusiones, cuestionamientos, replanteos y reformulaciones de nuestras propuestas y actuaciones³. Fueron intensos años

³ Se realiza, en parte, una historización de la cátedra en el marco de los desarrollos actuales en “Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad” (Castagno, et. al, 2014), “El lugar de la lectura y la escritura en los procesos de formación. Notas para un replanteo curricular” (Ávila; Castagno y Orellana, 2015) y, más recientemente, en “Hacia el Centro de Escritura de la Facultad

de discusiones, experimentaciones, revisiones de nuestras prácticas de enseñanza, de investigaciones, de tarea extensionista, de intercambios con colegas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, de otras universidades del país y del extranjero, e incluso, de participación en proyectos con otras instituciones que derivaron en la creación de una red de cooperación académico científica. Se trata de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES).

En ese marco, escribir un texto como éste, en esa zona de frontera no es tarea sencilla. ¿Cómo recuperar las mejores experiencias de aula y los fecundos diálogos mantenidos con otros colegas? ¿Cómo incluir los valiosos aportes de los estudiantes, ayudantes alumnos y adscriptos que nos acompañaron y acompañan? ¿Cómo retomar recomendaciones que derivan de las actuales investigaciones y estudios en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura académica y disciplinar? ¿Cómo resolver hoy una propuesta de enseñanza de este tipo luego de pasar por un proceso inédito de virtualización de la educación superior durante los años 2020 y 2021 que lleva a lo que algunos autores señalan como educación combinada? Sin duda, toda situación de escritura, ahora en entornos digitales y presenciales que se combinan de modo híbrido, implica un trabajo arduo de planificación, reformulaciones y, también, de renuncias. Lo cierto es que este material se produce como parte de un intenso aprendizaje colectivo e individual constante, que nos invita a recordar aquel que atraviesan ustedes como estudiantes cuando los convocamos a escribir durante la formación.

*Lectura, escritura y oralidad. Prácticas para aprender y comunicar en la universidad*⁴ tiene como finalidad ofrecer aportes y herramientas para transitar ese momento de pasaje que implica iniciar una carrera universitaria de grado. Y, de modo particular, busca contribuir al desarrollo de *Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos* en concordancia con los objetivos del Programa del cursado virtual o presencial en función de la continuidad o no de las medidas sanitarias de la materia. Se organiza en cinco capítulos.

de Ciencias de la Comunicación: prácticas letradas, propuestas curriculares y políticas institucionales” (Castagno y Ávila, 2020).

⁴ Esta publicación recupera/reformula aportes de anteriores producciones de la cátedra, fundamentalmente de *Estudiar en la Universidad. Claves para la lectura y escritura académica*.

Cada uno incorpora un conjunto de actividades cuya resolución no es obligatoria salvo que sean indicadas por el equipo de cátedra. Su propósito es facilitar el proceso de aprendizaje de los contenidos. De esta manera, en el inicio de cada capítulo encontrarán **actividades disparadoras** que buscan situar, anticipar y problematizar la temática a trabajar. También, encontrarán **actividades de proceso** cuyo propósito es ayudar a comprender los contenidos que se van abordando a medida que se avanza en el desarrollo temático de cada capítulo. Por último, al finalizar cada capítulo encontrarán **actividades de cierre**. Ahora describiremos brevemente los temas que desarrollaremos en cada uno. Esta edición cuenta, además, con un **Anexo** en el que se incorporan guías de lectura para abordar los textos seleccionados como lectura obligatoria para el cursado 2023.

El primer capítulo, titulado *Estudiar comunicación social: aprender y comunicar durante la formación*, pretende promover la reflexión acerca de qué significa ingresar a la universidad, en general, y a la Licenciatura en Comunicación social, en particular. Para ello, se retoma la idea de “oficio de estudiante” y cómo ese oficio se encuentra atravesado por las historias personales de cada uno. Se propone abordar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas que estructuran ese oficio y demandan ser repensadas y reconfiguradas en función de las especificidades de este nuevo ámbito. También, como fenómenos que ameritan una mirada en clave del propio campo de los estudios de comunicación al atravesar las diferentes esferas de la vida social contemporánea (Montillo Durán, 2018).

El segundo capítulo, denominado *El ingreso a nuevas prácticas de lectura y escritura en la universidad*, aborda la situacionalidad que asumen la lectura y la escritura en el ámbito de la educación superior. Son conceptualizadas a partir de aportes teóricos provenientes de ese campo de estudios de reciente consolidación al que aludimos anteriormente. El tratamiento de este tema busca responder dos preguntas que atraviesan todo el desarrollo: ¿cómo se lee en la universidad?, ¿cómo se escribe allí? Para eso, se realiza una caracterización de ambas prácticas a partir del abordaje de un concepto clave: el de géneros discursivos. Esta noción es trabajada desde diferentes planos de análisis que debe poner en juego un lector/escritor: el contexto de producción y ámbito de circulación, los propósitos, la estructura que asume la información, los modos o recursos discursivos utilizados, el ingreso de voces, cómo estos elementos se materializan en un texto Se

abordan, finalmente, cuáles son las funciones de la escritura y el papel que juegan las representaciones que sobre ésta se tenga el escritor.

El registro de lecturas: escribir para aprender en el ámbito académico, tercer capítulo de este material, tiene como propósito abordar las lecturas como prácticas altamente contextualizadas y variados tipos escritos a que dan lugar. Con ese fin, se retoma la noción de género discursivo para hacer foco en diversos géneros –de circulación pública o privada en el ámbito académico– que dan cuenta de lecturas que resumen o sintetizan – en sentido amplio– otros textos. Se destaca la relevancia que tiene para el proceso de escribir las lecturas por constituirse en “sostén” de escrituras posteriores de circulación pública como el examen parcial, el examen final- (Castelló, Bañalez Faz y Vega López, 2011; Castagno, Piretro y Rodríguez, 2018). Un asunto atraviesa el desarrollo de los temas abordados aquí al que llamamos “equivoco de importancia”. Se vincula con una pregunta central: ¿qué es importante cuando se resume un texto? Esta respuesta no es unívoca, sino situacional. Está determinada por la finalidad de la lectura y la situación comunicativa en que ésta se produce, del texto y el lector.

El cuarto capítulo, *Escribir para comunicar aprendizajes: el caso del Informe de lectura*, tiene como finalidad caracterizar el proceso de escritura pública, como una actividad altamente formalizada que requiere ser planificada y revisada. Para ello se ejemplifican las características de este tipo de género académico y se advierte sobre las variaciones que asume según las circunstancias en que sea demandado. En este sentido, es de suma relevancia detenerse en el análisis de todos los aspectos implicados en la tarea. A lo largo del capítulo, se plantea la producción del informe como un proceso de escritura flexible, dinámico y recursivo que se concreta –a los fines analíticos– en tres etapas: la planificación, la textualización y la revisión/reescritura. Este proceso recursivo compromete a lo largo de esas fases la operación de leer y de hablar. Se destaca, también, cómo a través de la elaboración del escrito se construye una imagen de escritor por medio de la cual el estudiante legitima su actuación al evidenciar su posición como lector académico durante su formación y afianza su participación en una comunidad disciplinar / profesional. Acompañan el desarrollo del capítulo un conjunto de actividades que orientan la escritura de este género de formación.

El último capítulo se titula *La oralidad durante la formación académica*. El foco temático está puesto en otra práctica fundamental durante la formación universitaria: la oralidad académica que en las circunstancias actuales se configuran en condiciones híbridas. Se trata de diferenciarla de otras formas de oralidad que forman parte de la vida cotidiana y se plantean algunas similitudes y diferencias con la escritura. La oralidad académica es entendida como un tipo de texto que se produce en situaciones comunicativas con distintos grados de formalización. Aquellas que son altamente formalizadas se sostienen en escrituras y lecturas previas y poseen funciones semejantes a las de la escritura al poner en juego el aprendizaje, la comunicación, la legitimación, el poder, las voces ajenas y la propia. Se hace foco en la presentación oral del Informe de lectura y se identifican tres momentos para elaborar esta tarea: la planificación, la realización y su evaluación posterior. El desarrollo del tema se acompaña de algunas actividades orientadoras para producir este tipo de texto oral –y otros– con algunas recomendaciones para resolverlo.

Esperamos que esta edición revisada, signifique una invitación a recuperar sus propias experiencias orales, lectoras y escritoras para recrearlas y enriquecerlas en el ámbito –ahora, de la carrera de comunicación social– de modo tal que esa situación de pasaje que hoy atraviesan transforme esa zona de frontera en puntos de encuentro y de unión para comenzar a habitar la universidad a través de la lectura, la escritura y la oralidad y construir sus propias voces como estudiantes en este campo de estudios y profesional.

Fabiana Castagno y Ximena Ávila

Por equipo de cátedra de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, 25 de enero de 2023

Bibliografía

Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media/ enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Ávila Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. En *London Review of Education*. Vol 15 (1), March 2017, pp. 21-37.

Ávila, X., Castagno, F. y Orellana, M. (2015). El lugar de la lectura y la escritura en la formación de comunicadores sociales: notas para un replanteo curricular. Publicado en Actas del XVII Congreso de Red COM *La institucionalización de los debates, estudios e incidencia social del campo de la comunicación*. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 25 y 26 de Agosto de 2015.

Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer. Using Sources in the Disciplines*. Colorado, USA: The WAC Clearinghouse.

Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad de Puebla.

Bazerman, C. (2013). Comprendiendo, un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. En *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), pp. 421-441.

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Comp.) *Manual de escritura para carreras de Humanidades*, pp. 11-16. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Buenos Aires.

Bazerman, C. (2016). "Equidad significa participar plenamente en la conversación". Conferencia plenaria en Simposio Internacional *Enseñanza de la escritura en la educación superior. El rol de la lectura y la escritura en la inclusión, la equidad y la calidad educativa*. Santiago de Chile, 13 y 14 de octubre de 2016.

Bazerman, C., Little J., Bettel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garuffis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

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

Camps, A. y Castelló M. (2013). “La escritura académica en la universidad”. En *Revista Docencia Universitaria*. Vol 11 (1). Enero-abril, pp. 17-36.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación, Documento de trabajo N° 9. Buenos Aires, Argentina: Universidad de San Andrés.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de investigación educativa* (en línea). Vol. 18, pp 35-381. Recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=1425774003>.

Castagno, F. y Ávila, X. (2020). Hacia el Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación: prácticas letradas, propuestas curriculares y políticas institucionales. En *La escritura como bien social. Colección Discursos y saberes*, pp.101-123. Editorial Universidad Provincial de Córdoba. Recuperado de <http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/volumen-2-con-isbn.pdf>

Castagno, F. et.al. (2014). Virajes de una cátedra en dos décadas. La lectura y escritura en el ingreso a Comunicación Social. En Giménez, G.; Luque, D.; Orellana, M. (comp.), *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces* (pp. 63-67). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Castagno, F., Piretro, A y Rodríguez, C. (2018). Ponencia Escritura, evaluación y entornos virtuales: un análisis desde la perspectiva de los estudiantes nóveles. En II Congreso ALES *Nuevas direcciones de la Investigación en escritura*. Facultad de Educación, Universidad Pontificia Católica de Chile. Santiago de Chile, 9, 10 y 11 de Octubre de 2018.

Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la Universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. En *Revista Pro-Posicões*, Campinas Vol. 22, (1), pp. 97-114.

Montillo Durán, E. (2018). La transversalidad de la escritura en el siglo XX. En F. Navarro y G. Aparicio (coord.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En Navarro F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de Humanidades* (pp.29-52). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. (2016). El movimiento escribir a través del currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En Bazerman, C; Little J., Bettel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garuffis, J. *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.



CAPÍTULO I

Estudiar comunicación social: aprender y comunicar durante la formación

Porque el verbo "comunicar", para esta nueva generación, quiere decir llamar por teléfono (de preferencia, celular) o chatear. ("¡Comunicate!" dicen insistentemente las propagandas de teléfonos celulares). El verbo "comunicar" ya no remite, de manera espontánea, a la escritura sobre papel. Tomemos nota de ello.

(Ferreiro, 2011, p.426)

Fabiana Castagno, Mauricio Grasso y Germán Pinque

Resumen

En este primer capítulo del material de cátedra de *Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos* nos proponemos algunos objetivos. Por una parte, reflexionar sobre los motivos e inquietudes que llevaron a cada uno de ustedes a elegir la carrera de Comunicación Social y, junto con ello, explorar los posibles significados de ser estudiante de la carrera en el contexto social, cultural y tecnológico contemporáneo. Por otra parte, abrimos un espacio de diálogo y comprensión sobre las particularidades, similitudes y/o diferencias que tiene el estudio en la educación superior con relación al nivel secundario.

Este particular recorrido nos orienta fuertemente la idea de que estudiar y ser estudiante en la universidad se asemeja a un "oficio" (Perrenoud, 2006), que se aprende en un proceso de participación e inclusión en una comunidad académica, con sus propias marcas

de identidad, con sus propias maneras de conocer, pensar, hacer, ser y estar. Por ello, decimos que el ingreso a la universidad implica aprender no solo la lógica y la organización de las prácticas de estudio o recursos que ofrece como institución, sino también reconocernos como estudiantes, con nuestras formas particulares de aprender. También, conocer las formas de pensar y de hacer de la comunidad a donde ingresamos: las características de su organización y de sus tiempos institucionales, las particularidades de los materiales de estudio, el significado de los programas de las asignaturas, el tipo de tareas académicas que se deberán resolver, etc.

A la vez, si bien ofreceremos aquí una serie de aspectos relevantes a tener en cuenta, consideramos que no hay una sola forma de ser estudiante, y que este “oficio” depende en gran parte de la creatividad, de las experiencias previas y de la construcción de herramientas propias para lograr los objetivos y cumplir las metas académicas.

📌 Actividad disparadora

Les proponemos que cada uno de ustedes realice un escrito breve que sirva de presentación personal (entre 50 y 100 palabras). En el mismo tienen que incluir su nombre, describir brevemente su trayectoria escolar/educativa y mencionar por qué eligieron esta carrera.

Ingresar a los estudios de nivel superior

¿Qué es comunicar? ¿Qué implica estudiar comunicación social hoy? ¿Qué significa plantear la comunicación social como objeto de estudio? ¿Cómo puedo contarles a mis familiares y amigos lo que entiendo por comunicación? ¿Por qué no elegí otra carrera más tradicional, como abogacía o medicina y evito comentarios y preguntas?... ¡¡ya sé!!! ...y si les pregunto a quienes estamos en ésta, con las inscripciones para la facu, pero por dónde ...¡¡¡o... ya sé !!!! me saco una selfie y la publico en las redes, capaz alguien comenta y me saca de ésta situación extraña...

En relación con la extensión y el propósito del capítulo, no podremos detenernos específicamente en todos estos interrogantes sobre la comunicación social; solo vamos a

considerar algunos aspectos. De todas maneras, si las expresiones y la situación comunicativa les resultan conocidas, quizás las puedan entender como una forma posible de representación de algo por lo que pasaron o están transitando en estos momentos. Reconocemos que al iniciar una licenciatura son varios los interrogantes, las dudas, las prácticas, los saberes y los aprendizajes que se ponen en juego. En esta carrera y profesión tanto la comunicación, como la oralidad y la escritura o la lectura son ejes centrales de la discusión. Por el momento conviene atender a la afirmación de Emilia Ferreiro, que compartimos en el epígrafe, sobre por qué comunicar ya no remite hoy necesariamente a escribir en papel. Es algo que nos habilita a pensar que los significados del verbo comunicar, se van modificando con el tiempo. Si es esto así, a qué remite hoy el verbo comunicar y porqué sería relevante contextualizar la pregunta.

En ese sentido, comunicar o comunicarse no siempre se refirió a lo mismo: habría que intentar comprenderlo como un objeto, como un campo disciplinar o como un conjunto de prácticas y por ello comprender que se trata de una construcción social y dinámica. Por lo tanto, es variable en el tiempo y depende de los acontecimientos y circunstancias, de esta forma las problemáticas asociadas con la comunicación se renuevan y se resignifican constantemente.

Por ejemplo, si nos situamos en la propia experiencia de escritura del capítulo (como autores del escrito), dos de nosotros decidimos estudiar comunicación social, en ésta misma universidad pública de argentina, a mediados de los años noventa. Cuando nos referimos a ello, no podemos dejar de pensar en el contexto económico, político, cultural, tecnológico del país. En los esfuerzos que no sólo hicimos nosotros para estudiar, en los caminos que transitamos para acceder, ingresar y permanecer en la carrera, en las motivaciones e intereses que teníamos en ese momento, etc. Viajamos desde localidades más pequeñas a la ciudad de Córdoba para estudiar la Licenciatura en Comunicación Social y egresamos de escuelas de gestión privada, religiosas y con orientación técnica. Cuando finalmente nos recibimos de licenciados nos iniciamos en la docencia, en la investigación, en la extensión universitaria y luego continuamos con estudios de posgrado. En cuanto al entorno comunicacional y tecnológico previo a nuestros ingresos y recorrido por la universidad podemos decir que estuvo caracterizado por la consolidación de las emisoras de radio de frecuencia modulada, la masificación del acceso

domiciliario a la televisión por cable, la codificación digital de textos, audios y vídeo y los inicios de la convergencia entre lenguajes, la llegada de las computadoras personales de escritorio en los hogares y el desarrollo incipiente de la telefonía celular e Internet; entre otros. Con solo mencionar estos dispositivos, avances tecnológicos y fenómenos comunicacionales no basta, ya que, si nos interesa la comunicación, debemos comprender que cada uno de ellos comprende una serie de **prácticas comunicativas, de códigos y de lenguajes propios**; en constante transformación.

En las primeras décadas del siglo XXI estudiar **comunicación social**, quizás pueda relacionarse con ciertas **características de las sociedades contemporáneas**. Así, en nuestro estadio civilizatorio y vida cotidiana, la presencia permanente de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) renueva las formas en las que vivimos, practicamos y pensamos la comunicación. En otras palabras, podría decirse que **iniciar los estudios universitarios en este campo problemático, implica cuestionarse muchas de las prácticas cotidianas de la comunicación** que tenemos, hacemos o evitamos. Así y de esta manera los verbos leer, escribir y hablar; se utilizan al chatear, compartir, comentar, discutir, exponer, reenviar, buscar, navegar, postear, participar de videollamadas o reuniones virtuales, etc. Todas estas acciones pueden ser interpretadas como simples prácticas de la vida cotidiana; o bien como fuente de inspiración para estudiarlas, formarse profesionalmente en ellas o porque no investigarlas. Casi al finalizar la primera década del presente siglo, Héctor Schmucler uno de los pioneros de los estudios de la comunicación en Argentina y América latina, nos advertía lo siguiente:

Nuestra civilización se reconoce en un mundo que, hasta ahora, llevaría la marca de la imprenta. Esto es, justamente, lo que estaría concluyendo en nuestra época. El caso de la prensa escrita, para mencionar algo conocido, podría ser ejemplar: atravesada por la infinita presencia de las tecnologías visuales y arrinconada por un uso del tiempo que se precipita sin pausa, parece destinada a transformarse radicalmente (¿o a morir?). No es sólo el efecto de tecnologías antes inexistentes: las circunstancias, las nuestras, toleran mal la lentitud del leer y se espantan ante el retraimiento que exige la comprensión de lo leído. Todo lo que hasta ayer nomás se construyó en el campo de estudios de la comunicación, parece a punto de ser redefinido. Desde ahora todos seremos periodistas, todos seremos emisores y

receptores, según el entusiasmo de los tecnófilos. Todos, dicen, estaremos en adelante incluidos en un duro esquema de horizontalidad. (Schmucler, 2008, p.10)⁵

En el fragmento transcrito, el profesor Schmucler sitúa la imprenta y las prácticas de lectura asociadas con ella, como marcas centrales de la organización de nuestra civilización, algo que se está modificando sustancialmente. Pone como ejemplo el caso de la prensa escrita que, interpelada por los procesos tecnológicos y por las actuales circunstancias, estaría destinada a transformarse radicalmente. Pero esas circunstancias que nos señala, no representan algunas características comunicacionales propias de los tiempos de vértigo e intolerancia a la pausa que vivimos. Quizás, hoy la lectura y la escritura van corriendo desde atrás a la oralidad (por medio de las tecnologías) y en ese sentido la relación entre ellas se modifique. Quizás, estamos atravesando por un momento en el cual conviene hacer una pausa, para poder cuestionar esa prometedora y supuesta horizontalidad comunicacional advertida por el profesor Schmucler. De todas maneras, leer, escribir y hablar son prácticas culturales y en ese marco adquieren sentido. Por otro lado, la dinámica y velocidad de las actuales transformaciones, nos queda claro, son rasgos de las actuales circunstancias comunicativas, la idea de comunidad de práctica y la de lo que significa leer y escribir hoy.

Del mismo modo, entender la complejidad del **ingreso al nivel superior y a los estudios de grado** implica interpretarlo como un fenómeno multidimensional que comprende aspectos sociales, culturales, cognitivos, emocionales, discursivos, comunicacionales, entre otros. (Castagno et. al., 2015, p.5). Asimismo, se lo puede caracterizar como un proceso, como un momento de tensión, de diálogo, de encuentro y desencuentro; en donde quienes accedan están en una situación que puede ser pensada como “umbral” (Reviglio, 2013) o “pasaje” (Arnoux, 2009, Bombini, 2017). Es decir, como algo que está entre el interior y exterior de una experiencia, que remite a una sensación de estar en los bordes, sobre el límite o bien en tránsito. Además, el ingreso a la universidad, puede ser pensado a partir de ciertas metáforas que tratan de reconocer las dificultades y particularidades

⁵ En memoria a Héctor “Toto” Schmucler (Entre Ríos, 18 de julio de 1931 - Córdoba, 19 de diciembre de 2018), Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Córdoba.

implicadas en la pertenencia a “una comunidad de práctica” (Navarro, 2013, p. 145) y a una cultura. A la vez, las prácticas académicas para ser “parte de” se caracterizan por ser dinámicas e implican una idea de extranjería frente a la nueva cultura (García Canclini, 2014). En la actualidad, diversos autores ubican a la lectura y escritura como recursos privilegiados para hacerse partícipe de una comunidad entendida en un triple sentido: de práctica, de aprendizaje y disciplinar (Wenger, 2001; Navarro, 2013; Bazerman, 2014). También, numerosos estudios indagan estas prácticas en función de las transformaciones que producen las tecnologías de la información y la comunicación. En esa línea, y dentro del campo de la comunicación, algunos autores describen esas prácticas en relación a los medios con el nombre literacidad transmedia o alfabetismo transmedia (Albarello, 2019, Scolari, 2016). Refieren así, a nuevas formas de lectura y de escritura que se producen en lo que ellos llaman la interfaz “pantalla”.

Otro aspecto importante es reconocer que algunas de nuestras acciones y características son propias de la comunidad universitaria argentina, como institución de educación superior. Como tal, la universidad tiene funciones específicas, tiempos y modos organizativos diferentes a otros niveles del sistema educativo en nuestro país. En ese contexto institucional reconocemos las diferentes prácticas de la comunidad universitaria en el marco del derecho a estudiar.

En un marco más amplio, hacemos referencia a las funciones esenciales que las instituciones universitarias llevan adelante: la docencia, la investigación y la extensión. Esto significa que no sólo están destinadas a la comprometida tarea de formar profesionales, sino que también se dedican a la generación de nuevos conocimientos y a su posterior transferencia a distintos ámbitos de la sociedad. Para poder cumplir estas funciones socialmente asignadas la comunidad universitaria posee normas y reglas que rigen la vida académica. De ellas derivan formas organizativas y modos de funcionamiento que impregnan de ciertas particularidades tanto las modalidades de enseñar de sus equipos docentes como las de estudiar de sus estudiantes. Sobre esta última cuestión nos explayaremos en los próximos apartados.

El oficio de ser estudiante en la universidad

Ingresar, permanecer y estar en la universidad demanda aprender códigos, rutinas, espacios que quizás parecen obvios y que se vieron redefinidos en el último bienio por el contexto de virtualización de los estudios superiores debido a la emergencia sanitaria provocada por la pandemia Covid 19. Como todo aprendizaje, requiere de tiempo y de la posibilidad de **reconocer un nuevo escenario con prácticas específicas**. Estas prácticas refieren a cuestiones tales como: la identificación de normas institucionales que rigen la vida académica, la adquisición de un cuerpo nuevo de conocimientos vinculado a la carrera elegida, un modo particular de estudiar, nuevas relaciones sociales y, en muchos casos, un nuevo modo de vivir.

Ese escenario hoy se reconoce en escenarios virtuales en que se producen los procesos formativos. A través de las marcas o huellas de las pantallas, los lenguajes digitales convergentes, las interfaces y la presencia constante de los diferentes dispositivos en múltiples circunstancias. El contexto de la pandemia COVID 19 y ciertas transformaciones en las formas de comunicación cotidiana, son solo una muestra de ello. Habitamos un tiempo y un espacio con cierta densidad de la experiencia que apenas podemos comprender. Nuestra atención se dispersa en los diferentes entornos simbólicos o virtuales que experimentamos cuando vivimos. Con lo que podemos decir que lo real, desde hace ya bastante tiempo, y en nuestras culturas, estuvo mediado por los diferentes lenguajes, saberes y formas de representarlo o construirlo. Esto fue generando a su vez diversos conocimientos, los que a su vez implicaron formas de interpretación, de descifrado, de lecturas posibles y de aprendizajes entre nosotros.

Podríamos decir que en los primeros tiempos de cursado –en general– y de ingreso a la universidad -en particular- estos aprendizajes exceden lo estrictamente académico y disciplinar para ocupar un lugar de suma importancia para ustedes. Permanentemente están en una actitud de "lectura, de descifrado de códigos y reglas" a efectos de encontrar sentido al recorrido que realizan y a la comunidad a la que se suman. Están tratando de comprender este "contexto" o marco que da un sentido particular a las actividades que llevan a cabo y de rehacerse en ese "oficio de ser estudiantes" en el nivel superior (Ortega, 1996; Vélez, 2003).

En este punto seguramente se preguntarán cómo hacerlo. ¿Cómo comprender mejor y resolver adecuadamente esta diversidad de situaciones y de demandas? Intentaremos, a través de los diferentes capítulos del material, reflexionar con ustedes en torno a las fortalezas y debilidades que disponen para este "oficio" de estudiar en la universidad. La idea es que vuelvan a **mirar y organizar sus recursos personales**. También, que puedan detectar y usar aquellos que ofrecen las propuestas de enseñanza de las cátedras, la Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Universidad Nacional de Córdoba a fin de orientar sus acciones de estudio hacia metas académicas.

Experiencias, estudios, escritos y diálogos establecidos con colegas y estudiantes a lo largo de estos años nos ha permitido, como equipo de cátedra, identificar diferentes planos o contextos que interactúan en las situaciones de enseñanza y estudio en la universidad y que cobran particular relevancia en la instancia del ingreso, cuestiones que desarrollaremos a continuación.

Identificar y gestionar los recursos personales

Al llegar a la universidad cada ingresante lo hace con un **conjunto de decisiones tomadas**, con una **historia personal** y, también, con una **historia escolar determinada** e irreplicable que se ha visto modificada los últimos meses por las experiencias de formación en la virtualidad. Estas cuestiones ubican a cada uno de ustedes como estudiantes ingresantes de una manera única para iniciar sus recorridos formativos. En este sentido es fundamental que puedan identificar aquellos **recursos culturales, cognitivos y afectivos** que traen, a fin de disponer de ellos a modo de equipaje en este viaje que comienzan. Sin duda, hay elementos que la experiencia y los estudios marcan como relevantes, entre los que cabe destacar: **conocer las propias fortalezas y debilidades**.

Nos referimos a **revisar las prácticas** que, como estudiantes, han desarrollado a lo largo de sus trayectorias escolares y educativas a fin de que el conocimiento de esa revisión contribuya a consolidar aquellas que les han resultado facilitadoras para sus aprendizajes y rectificar los aspectos que han sido obstaculizadores en su posición como estudiantes.

Específicamente nos referimos a sus **prácticas como lectores, escritores y oradores** en situaciones formales. En otras palabras, se torna clave poseer conocimiento de uno mismo a fin de aprovechar y optimizar aquellos modos en que a cada uno le resulta más fácil procesar y recordar y/o producir información en determinados contextos.

En esta línea de análisis podemos decir que **hay diferentes estilos de aprender y de procesar información**. Por ejemplo: algunas personas tienen **un estilo** que podríamos llamar "**visual**" o **espacial**. Esto hace que recuerden más la información cuando es presentada –o mejor dicho representada– a través de imágenes, diagramas, dibujos, cuadros que manifiestan los aspectos estructurales y a la vez sintéticos de un determinado contenido, todo ello resaltado hoy por la interfaz “pantallas”. En cambio, otras personas tienen **un estilo** más "**auditivo**". Son muy sensibles a la información que proviene de la voz, de la oralidad. Incluso son muy perceptivos de los estados de ánimo que esta manifiesta. Se les facilita, entonces, el acceso a la comprensión y posterior retención de datos cuando la información es "escuchada". Un ejemplo claro de este estilo es cuando hay gente que comenta "a mí me queda más cuando se lo escucho decir a otro". Algunos, por su parte, poseen **un estilo más orientado a entender mejor la información cuando es presentada y organizada de manera secuenciada**, paso a paso, con procedimientos y acompañada de detalles que precisan la información. Focalizan su atención, en primer lugar, en los detalles o en las partes y luego avanzan hacia lo más global.

Otro **estilo** identificado es aquel que se orienta a **procesar más fácilmente información de orden cuantitativo y lógico-matemático**. Tienen mucha facilidad para registrar rápidamente información numérica cuantitativa y detectan inmediatamente la estructura que soporta un contenido. Centran su foco atencional en lo global y en las relaciones de las partes con el todo. Éstas y otras clasificaciones de estilos de pensamiento y de aprendizaje se sustentan en distintas teorías que se discuten hoy en el campo de la psicología cognitiva y la neurociencia, entre otros (Vélez, 2003).

En síntesis, **lo importante es que ustedes reconozcan "su" estilo para aprender**. Que puedan, por un lado, identificar qué tipo de información registran, procesan y recuerdan con mayor facilidad, en qué circunstancias, y a través de qué sentidos, entre otras

cuestiones. Por otro, qué tipo de información registran, procesan y recuerdan con más dificultad y en qué situaciones.

Otro **elemento importante** para tener disponible en el equipaje se relaciona con los **motivos de elección de carrera**. Ésta es una cuestión importante que afecta el proyecto de formación que como futuros profesionales de la comunicación han asumido cuando decidieron estudiar esta profesión. El convencimiento con que es tomada la decisión/elección de carrera impacta directamente en el modo /compromiso de encarar los estudios. Lo planteado en este punto tiene que ver con **el sentido o finalidad que otorguen a las actividades como estudiantes de comunicación social**. Esto supone que cada acción que lleven a cabo, decisiones que tomen o tareas diarias que emprendan, sean realizadas a partir de un sentido, de una dirección en la que esas acciones, decisiones y tareas cobren significado. Tener el fin en mente o la dirección a seguir permite crear las situaciones primero mentalmente, organizarse, establecer prioridades y tomar mejores decisiones.

Las **experiencias previas** que ustedes tengan también conforman un recurso que puede resultar valioso para armarse en este oficio de ser estudiantes universitarios. Cabe aclarar que, sin embargo, en algunas ocasiones hay experiencias previas –sobre todo de modos de lectura, escritura y oralidad adquiridas en el nivel secundario– que no son similares o directamente/totalmente transferibles a la situación de estudio universitario. Con esto queremos señalar que, como se anticipó en otro apartado, la universidad es una institución con funciones específicas que impactan en los modos de enseñar y de aprender. En consecuencia, también influyen en los modos de leer, escribir y debatir-dialogar para estudiar.

Como parte de las **experiencias previas** seguramente, también, cada uno de ustedes trae el haber **trabajado / estudiado en grupo**. El estudiar con otros es realmente un componente fundamental. Siempre se aprende mejor cuando en algunas etapas del proceso lo hacemos con otros, más aún cuando se presentan problemas u obstáculos. En la línea de lo que venimos exponiendo, distribuir tareas, compartir información, intercambiar lecturas, producciones, incluso dudas y dificultades con los pares es uno de los recursos más valiosos para iniciar y continuar la formación profesional.

Identificar y gestionar los recursos aportados por la universidad

La **universidad** ofrece a sus estudiantes una forma de **organización** y de funcionamiento que es importante que ustedes conozcan a fin de convertirlas en verdaderos recursos para su estudio. Por un lado, hay una serie de **rutinas** que podríamos llamar **de orden administrativo-organizativo**. Comprenden todo tipo de trámites que ustedes deben hacer en tiempo y forma para gestionar/registrar su avance en la carrera. La **Secretaría de Asuntos Estudiantiles** y **Despacho de Alumnos** son dos áreas dentro de nuestra Facultad que atiende estas cuestiones. Por ejemplo: la inscripción para cursar, para rendir exámenes finales de asignaturas. Es importante que también conozcan las fechas, las formas y los requisitos que cada trámite compromete a fin de que la falta de información o desconocimiento de estas cuestiones no se convierta en un obstáculo.

Por otro lado, existe un conjunto de **recursos** que aporta cada una de las **cátedras** a cargo de las materias y seminarios que conforman el plan de estudios. En términos generales, los recursos que ponen a disposición de los estudiantes son habitualmente: las **clases** – teóricas y prácticas–, los **materiales de estudio**, las **tareas académicas o consignas de trabajo**, el **programa** y los **horarios de consulta**. Aprovechar cada una de estos recursos, conocerlos y socializar con los pares la información que se obtenga de cada uno, es también de un alto valor para favorecer la tarea de estudio en la universidad.

Es importante destacar que en la actualidad, la **información institucional** se concentra en la **página web o sitio de la facultad** <https://fcc.unc.edu.ar/> y se replica en otras plataformas tales como: Facebook, Twitter, Instagram, Youtube. Es relevante agregar que desde el año 2005 se están implementando para las diferentes cátedras sus propios espacios y propuestas mediante **aulas virtuales** en plataforma Moodle <https://uncavim60.unc.edu.ar/>

Gestionar los tiempos: organizar la agenda

Un elemento que a lo largo de años de trabajo con ingresantes hemos observado como un aspecto clave en el oficio de ser estudiante universitario es el **uso del tiempo**. Parece ser **un recurso crítico** de este proceso. Lo es en la vida estudiantil y también lo será en el

ámbito laboral. Para organizar la situación de estudio, no solo hay que evaluar los requerimientos de las cátedras y los propios recursos personales, sino también contemplar la variable temporal. En este sentido deben organizar y gestionar sus tiempos. Tienen que compatibilizar sus tiempos personales con los que establece cada cátedra para cumplir las demandas requeridas en función de sus implicancias en el avance de la carrera.

Con respecto a esta variable es importante poner de relieve **la utilidad de usar una agenda** que permita registrar el cronograma de trabajo de cada cátedra que, a la vez, permita visualizar en simultáneo los requerimientos de todas. Esta mirada global de todas las actividades agendadas permitirá ordenar obligaciones, priorizar tareas y ejecutarlas organizadamente. Es valioso también incluir en la agenda otras actividades personales a fin de compatibilizarlas con las obligaciones de estudio. Ordenar, organizar las demandas y compromisos académicos como estudiantes universitarios a través de un registro en agenda –y de hacerlo sobre la base de los criterios de urgencia e importancia–, les permite a ustedes establecer un cronograma de trabajo.

En síntesis, armar un **plan de trabajo** para gestionar el proceso de estudio es otra herramienta clave. Llevar o hacer uso de una agenda hoy como estudiantes, conformaría una suerte de práctica anticipatoria para sus futuros desempeños como profesionales de la comunicación.

El oficio de ser estudiante en el ámbito universitario incluye dos actividades centrales: la lectura y la escritura académica. Como veremos en el capítulo siguiente, **cada campo disciplinar tiene sus modos de hablar, de leer y de escribir que la comunidad de expertos comparte.** Se conversa, se lee y se escribe de una manera en el campo de la Historia, de una manera en el campo de la Semiótica, de otra en el campo de la Física, por ejemplo. Estos modos específicos, también, se advierten en las profesiones: no se habla ni escribe ni lee ni habla de la misma manera en sus prácticas profesionales un periodista, un médico o un contador público.

Es preciso que ustedes aprendan estas “particulares formas” de decir, de leer y de escribir en su trayecto formativo universitario. Esto implica un proceso que lleva tiempo y esfuerzo. Es oportuno también señalar que no siempre están totalmente explícitas en las

propuestas de enseñanza. Sobre este proceso, Charles Bazerman, uno de los expertos más reconocidos en la enseñanza de la escritura con foco en la retórica de la ciencia, afirma:

Escribir en la universidad es un trabajo duro. Como estudiante, debes lidiar con materiales y conceptos desconocidos para decir algo novedoso, que refleje tanto tu pensamiento como la evidencia propia de tu disciplina. Al mismo tiempo, debes estar consciente de las diversas teorías y perspectivas presentes en libros y artículos leídos, de modo de poder evaluar y elegir entre esas ideas para desarrollar las tuyas. Es probable que, en tu vida escolar previa, vieras la escritura como una repetición de lo que decían los profesores y los textos leídos, para demostrar que habías aprendido y que podrías transmitir de forma adecuada la información adquirida, usando la lengua correctamente. Sin embargo, ahora te están pidiendo algo más. Tus ideas, conocimiento, análisis y pensamiento crítico son fundamentales; pero deben construirse sobre la base del conocimiento acumulado por tu futuro campo profesional, con los modos de pensar, argumentar y presentar evidencia que le son propios. (2014, p.11).

Además, es oportuno señalar que ustedes como lectores-estudiantes novatos deberán leer los textos como parte de las propuestas de enseñanza de las cuales los docentes somos autores/ escritores. Este texto que conforma la propuesta de enseñanza tiene sus particularidades en las cuales nos detendremos a continuación.

📌 **Actividad de proceso**

Les proponemos que cada uno elabore una agenda para organizar el estudio de esta materia de manera tal que contemple la información del Programa, los materiales de estudio, actividades requeridas, el tiempo que disponen, los recursos físicos y tecnológicos y las fechas importantes. Incorporen en esa agenda además, las actividades significativas o relevantes de su rutina y compromisos de otro orden (personales, laborales, etc.).

Leer el programa

El programa es una pieza que representa de manera condensada la propuesta general de enseñanza de cada materia. Al concebirlo como un texto, podremos decir que comunica la jerarquía, orden y relaciones más importantes de los contenidos que serán abordados.

Además, es un documento oficial que tiene un valor institucional ya que permite la certificación/ legitimación de los saberes de los estudiantes. Opera como una especie de contrato entre ustedes como estudiantes y nosotros como docentes. Su formato está más o menos estandarizado y se compone de ciertos apartados básicos: objetivos, contenidos, metodología y bibliografía. ¿Por qué sostenemos que es importante reparar en la lectura de los programas? Su valor radica en que es una guía para el cursado y luego para la preparación de instancias de examen. Es un organizador y articulador global de los diferentes elementos que conforman la propuesta de la cátedra: sus clases, el material de estudio, los prácticos, los exámenes. Leer los materiales de estudio y/o las notas de clase, por ejemplo, a la luz de la información que aporta el Programa de una materia permite otorgarles el sentido que asumen en el marco de esa propuesta de enseñanza.

Leer los materiales de estudio

Los **materiales de lectura** que forman parte de la propuesta de enseñanza adquieren ciertas particularidades en la formación superior que los diferencia de aquellos que ustedes han trabajado en la escuela secundaria. Se relacionan con la extensión o volumen de información, la complejidad y densidad, como así también con el contexto de producción en el cual se inscriben.

En general dichos materiales se presentan como una **selección de capítulos, artículos, libros**, etc, de diferentes autores y corrientes teóricas. En este sentido, es necesario mencionar tres aspectos que suelen caracterizarlos. En primer lugar, habitualmente se trata de textos cuyos autores escribieron a pares del campo disciplinar y dan por sentado diversos conocimientos. A veces, esos textos participan de una polémica en la que toman posición. Dicho de otro modo, **la situación comunicativa original**, en muchas ocasiones, **no prevé** como "lector modelo" **a estudiantes/ ingresantes**.

Hacemos foco así en la potencial dificultad que puede derivarse de, por un lado, la distancia entre el lector modelo que esos textos prevén y el lector real –en nuestro caso un estudiante novato en una disciplina–. Por otro, esta dificultad se acentúa cuando en esa selección de textos son omitidos o recortados **los elementos paratextuales** o del **contexto de producción**. Es importante que ustedes puedan reconstruir ese contexto de origen de los textos. Podemos hablar también, de un segundo contexto para leer esos materiales de estudio. Nos referimos al que la propia cátedra le otorga en el marco del conjunto de materiales de estudio. Estas cuestiones serán abordadas a continuación brevemente y serán retomadas en el capítulo II y III.

Ayudas para ubicar el texto en el contexto de la propuesta de enseñanza

En primer lugar, es valioso detener la atención en la presencia del apartado de **presentación o fundamentación** que forma parte del programa de la materia. Suele explicitar decisiones respecto de los materiales de estudio. Incluye a veces también la conformación del equipo de cátedra (nombres, cargo, turno, etc.) y el cronograma de actividades (detalle de propuesta metodológica y de contenidos de acuerdo a horarios previstos, aulas, modalidad de evaluación de la actividad, etc.).

Otros tipos de ayudas a contemplar y usar son aquellas que permitan **anticipar la estructura y orden general** que organiza el material de lectura. En esa línea figura en primer lugar la forma en que la cátedra organiza los contenidos, distribuidos en unidades temáticas. También la inclusión de **índices o esquemas** que permitan identificar temas centrales y subordinados.

Estos recursos operan como anticipadores de la lectura que ustedes realizarán posteriormente. Funcionan como **una "lectura global" o mapa** del material a partir del cual puedan hipotetizar recorridos posibles y tiempos que demandará.

Ayudas para ubicar el texto en el contexto de origen

Otras ayudas son aquellas que permiten **reconstruir el contexto de producción de los textos seleccionados**. Conocer estas características contextuales orienta de otra manera la lectura y ofrece indicios para formular las primeras suposiciones acerca del contenido del texto que luego serán sometidas a confirmación/ rectificación.

En esta línea de acciones es importante que ustedes como lectores- estudiantes adviertan que en la elaboración de cada escrito intervienen las experiencias personales, trayectoria académica y/o profesional de cada autor/a. También involucra una dimensión social ya que surge como manifestación de un momento histórico, político y cultural particular. En la obra, el autor retoma producciones de otros, reflexiona sobre ellas y avanza con nuevos aportes en un proceso de permanente construcción intelectual. En otras palabras, todo texto se construye en relación con otros, en oposición, a favor, a continuación, como complementación, siempre en diálogo con otros que le precedieron y le sucederán.

Escuchar/leer y escribir la clase: entre la presencialidad y la virtualidad

Acordaremos, en principio, que **la clase** cumple un papel relevante **como facilitadora de lecturas situadas para los estudiantes** y adopta matices diferentes en cada propuesta de enseñanza. En el escenario mixto que combina virtualidad y presencialidad se reconfigura a través de clases, encuentros sincrónicos o asincrónicos mediante: guías de lectura o de estudio, de foros de discusión, de videos, enlaces, según las decisiones de los equipos de cátedra. De esta manera, estas diferentes instancias operan, en algunos casos, **como una clave o descifrado de los materiales** de estudio y de situaciones de evaluación. En otras, como una síntesis y articulación de lo que estos textos plantean. Otras veces se discute, acuerda o no en relación a ciertas hipótesis que la cátedra asume frente a los contenidos.

En general, estos recursos dispuestos en las aulas virtuales son espacios en los cuales se suelen explicitar una serie de requerimientos y presentar orientaciones sobre el modo de estudiar y abordar los contenidos de la materia/seminario/taller. En muchas ocasiones

ofrece pautas sobre los "modos de leer" esperados y específicos sobre los cuales hemos hablado.

Además, la **clase presencial o su equivalente en la virtualidad** pueden ser entendidos como un "**texto**" (Sánchez Miguel, 1995) en los que se pueden reconocer tres momentos que componen su **estructura**. Uno consiste en la instancia de **introducción** en la que se instalan la/s temática/s de ese día, los propósitos y vínculos con clases y temas anteriormente abordados. También se crea un clima o ambiente para favorecer el trabajo. Otro es el de **desarrollo** que está centrado en presentar y avanzar en nueva información a través del despliegue de temas y subtemas y de la jerarquización de ideas principales y de apoyo. Finalmente, podemos identificar la instancia de **cierre** de la clase en la cual se recuperan los aspectos centrales expuestos durante el momento anterior y evalúa lo presentado en función de los propósitos u objetivos previstos. Es oportuno que ustedes identifiquen las señales que marcan esos momentos de la clase ya que orientan el tipo de información expuesta. Cuando se inicia una clase, el profesor suele ubicar en relación a uno o diferentes aspectos. Por ejemplo, en relación al grado de avance o su inclusión del tema en los contenidos previstos en el Programa de la materia, lo que se va desarrollando en clases previas, etc. También, suele hacerse referencia a la finalidad o propósito que se persigue.

El **desarrollo** de la clase implica avanzar en la presentación de nueva información a través de ideas fundamentales o importantes y de ideas de apoyo o secundarias. A la vez que se determina la jerarquía de ideas, se va estableciendo un orden a esa presentación: ¿qué se dice primero?, ¿qué después? Es importante identificar la ubicación de ideas secundarias que funcionan como apoyos que consiste en la exposición de ejemplos, casos, gráficos, etc.

En la instancia de **cierre** los profesores suelen recapitular lo trabajado durante el desarrollo, volver sobre los propósitos, comentar alguna anticipación para la próxima clase. Es un momento en el cual se suele también explicar tareas a realizar, autores a consultar como así también esclarecer dudas o preguntas de los estudiantes.

Es oportuno que en la escucha/ lectura y registro/escritura de la clase presencial o virtual identifiquen cuáles son las fuentes que el profesor incluye en el trabajo con ustedes.

También, es importante que registren la información que indica cuáles serán los textos del material de estudio que amplían o se relacionan directamente con el contenido trabajado durante la clase o encuentro virtual (sincrónico o asincrónico). A continuación presentamos algunas preguntas que pueden orientar su registro: ¿Qué cuestiones plantean los profesores al iniciar la clase o encuentro? ¿Cuáles son las ideas más importantes mediante las cuales presentan el tema? ¿Cuáles son las ideas de apoyo que incluyen para sostener y ampliar la información principal –ejemplos, experiencias, casos, etc.? ¿Qué definen, comparan, preguntan? ¿Cómo van ordenando el desarrollo del tema? ¿Mencionan textos y / o autores para ampliar o profundizar el tema? ¿Forman parte de los materiales de estudio entregados? ¿Qué vínculos hay con otras clases –o encuentros– y/o producciones efectuadas o a realizar? ¿Qué información ofrecen en el cierre de cada clase –o encuentro–? ¿Qué apoyos audiovisuales acompañaron esa oralidad (ppt, prezi u otros) para poder acceder a ellos y tenerlos en cuenta? En el capítulo III se retomarán estas preguntas cuando se presente el registro de notas de clases como una forma de escritura privada o de uso personal durante la formación.

Comprender, resolver y revisar las tareas académicas

Las tareas académicas (también llamadas actividades o consignas) requeridas durante el cursado y para instancias de acreditación constituyen otro elemento estratégico en la organización del estudio. Se trata del conjunto de actividades que cada materia/seminario/taller requiere a los estudiantes para su formación y, también, para acreditar sus aprendizajes.

Con respecto a las tareas académicas, es importante que clarifiquen la meta o finalidad como así también el tipo de producción final requerida. Por ejemplo: elaborar respuestas a preguntas de una guía de lectura, realizar un informe, parcial domiciliario o presencial. Se trata de gestionar y efectuar otras actividades previas para poder llegar a ese producto como resúmenes, esquemas, u otras. También es importante analizar cuánto tiempo se dispone para resolverlas, qué materiales se necesitan y cómo debe ser resuelta –de manera individual o grupal–. En otras palabras, se trata de dedicar un tiempo importante a analizar qué especificaciones y requisitos demanda la tarea a fin de prever qué actividades se ven

implicadas para lograrla. Numerosos estudios indican la relación que existe entre el modo en que el estudiante representa la tarea solicitada y la calidad de su posterior resolución (Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2011).

Para realizar las tareas académicas que involucran la oralidad, lectura y la escritura es relevante que las puedan concebir bajo la lógica de resolución de problemas de manera tal que, como se dijo, identifiquen: la situación comunicativa en que se produce, los recursos –aquellos que están disponibles y otros que es necesario gestionar– en el marco de la virtualidad en que se llevarán a cabo durante la emergencia sanitaria, los tiempos para resolverla y así planificar una agenda para llevarla a cabo. En esa agenda es importante incluir una instancia de revisión previa a la entrega definitiva –si fuera posible– para realizar ajustes o reformulaciones si fuera necesario. Dentro de la organización universitaria se cuenta con **espacios de consulta** denominados horarios de consulta en el cursado presencial. En el marco de un dictado virtual, de acuerdo a las pautas que cada cátedra establezca, es importante que ustedes sepan cuáles son esas vías. Es valioso, asimismo, prever una instancia de revisión con otros compañeros, en la medida de sus posibilidades personales y que las tecnologías aportan hoy. Esto enriquece la resolución de las tareas. Sobre estas cuestiones se trabajará en el capítulo IV.

👉 Actividad de cierre

- Exploren el aula virtual de esta cátedra e identifiquen a) información publicada allí: b) listen los materiales de estudio y recursos que la cátedra ofrece.

- Lean la entrevista titulada “Escritores somos todos”, que fue realizada al Dr. Federico Navarro por miembros de la cátedra Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos y publicada a fines del 2015, en la revista digital *El Cactus* de la, en ese entonces, Escuela de Ciencias de la Información, UNC: https://www.escriurayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/avila-et-al_2015_entrevista-a-federico-navarro_el-cactus.pdf

- Busquen datos biográficos y académicos del entrevistado en internet.

- A partir de la lectura de la entrevista, reflexionen sobre las siguientes afirmaciones que realiza el autor: “Escritores somos todos” y “Los estudiantes universitarios, entonces, están ingresando a comunidades de aprendizaje y culturas disciplinares específicas”.

- Registren dos o tres palabras clave sobre las reflexiones del punto anterior. en el Diario de Lectura que han iniciado para esta materia.

Bibliografía

Albarello, F. (2019). Hacia una ecología de las pantallas. En Albarello, F. *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*, pp. 25-36. Buenos Aires: Ampersand.

Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media/ enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Ávila, X, Orellana, M. et al (2015). Escritores somos todos. En Revista *El Cactus*. Año 4. Nº 4 / Noviembre. Recuperado de:

Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer. Using Sources in the Disciplines*. Colorado, USA: The WAC Clearinghouse

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

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

Carlino Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Castagno F, Mattarozzo O., Piretro A. Rodríguez C. (2015) Entornos virtuales y tareas híbridas: prácticas emergentes en el escenario educativo de la Comunicación Social. En II Jornadas Nacionales IV Jornadas de la UNC Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUK Ewi1ztXtvLHfAhVBD5AKHYLhCd8QFjAGegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fcampusmoodle.proed.unc.edu.ar%2Fpluginfile.php%2F58653%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2F4%2520de%2520noviembre%2F158.pdf%3Fforcedownload%3D1&usg=AOvVaw3DiqLjfGCgIdB5qtWqV2Ay

Castagno F. et al (2017). *Estudiar en la universidad, un proceso situado. Claves para la lectura y la escritura académica*. Manual de Cátedra, Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos. Córdoba, Argentina: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando?. En *Educação e Pesquisa*, 37(2), pp.423-438. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>

García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. México: Gedisa.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cactus/article/view/13115/13394>

Navarro, F. (2013). Comunidades de práctica. En *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 145-149). España: Ed Santillana, Red Internacional de Universidades Lectoras.

Ortega, F. (1996). *Desertores del futuro*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Editorial Popular.

Reviglio M. (2013). Jóvenes, competencias discursivas y universidad. Apostillas de una tesis doctoral. En *Territorios de la Comunicación. Recorridos de investigación para abordar un campo heterogéneo* (pp. 27-47). Quito, Ecuador Editorial Quipus CIESPAL.

Sánchez Miguel, E. (1995). La comprensión de las explicaciones del profesor. En *Los textos expositivos. Estrategias para favorecer su comprensión* (pp. 253-267). Madrid, España: Santillana.

Schmucler, H. (2008). Memoria y balance. En *Comunicación, Cultura y Política* (pp. 9-13). Quito, Ecuador: FLACSO. Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=41123>

Scolari, C. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En Millán J. A. (coord). *La lectura en España. Informe 2017*, pp. 175-186. España: Federación de Gremios de Editores de España.

Vélez, G. (2003). *Aprender en la Universidad. La Relación del estudiante con el conocimiento*. Serie de Documentos de Trabajo. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Wenge, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizajes, significado e identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



CAPÍTULO II

El ingreso a nuevas prácticas de lectura y escritura en la universidad

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.
(Carlino, 2013, p. 370)

Ximena Ávila, Mauro Orellana, Tatiana Rodríguez Castagno

Resumen

En este capítulo nos interesa comenzar a acercarnos a la relación entre lectura, escritura y conocimiento. Como recorrido proponemos, en primer lugar, abordar las particularidades que presentan los procesos de lectura en la universidad, así como las estrategias para leer comprensivamente textos académicos propios de este nivel educativo, atendiendo a las condiciones que se dan tanto en espacios presenciales y virtuales. A continuación, procuraremos (re)pensar algunas de las representaciones más frecuentes sobre la escritura (por ejemplo, aquellas que la conciben como una práctica

que permite comunicar ideas y expresar sentimientos, que es ejercitada por aquellos más dotados, o que es el resultado de un acto de inspiración), para luego hacer foco en aquella menos difundida, pero que da sentido a las prácticas académicas y, a su vez, vertebra la propuesta de la cátedra: “la función epistémica y comunicativa de la escritura”.

En este marco, desarrollaremos las características del discurso académico y sus diferencias con el discurso profesional. Aquí la noción de género cobrará relevancia, por lo tanto, presentaremos una definición y daremos ejemplos de aquellos que se insertan en el campo académico, específicamente en el de la comunicación. Esto, en virtud de que esta categoría también aporta valiosas herramientas para alcanzar metas académicas como la comprensión lectora, la oralidad y la escritura disciplinar en condiciones de presencialidad o de virtualidad.

Actividad disparadora

Te proponemos que respondas de manera escrita estas preguntas:

¿Qué es para vos leer? ¿En qué momento lo hacés? ¿Qué leés? ¿Para qué/ por qué lo hacés?
¿Cómo lo hacés? ¿A veces se te presentan dificultades en la lectura? ¿Cuáles? ¿Qué hacés para superarlas?

Ahora, te invitamos a pensar sobre la escritura:

¿Qué es para vos escribir? ¿Cuándo lo hacés? ¿Para qué? ¿Cómo escribís?

¿En algún momento se te presenta alguna dificultad para escribir? ¿Cuáles son las más frecuentes? ¿Qué hacés para superarlas?

¿Creés que existen relaciones entre la lectura y la escritura? ¿Cuáles?

Leer en la universidad: un nuevo escenario

Como se desprende de la actividad anterior, solemos leer distintos tipos de textos (novelas, noticias, manuales, carteles, folletos, prospectos médicos, menús de bares), que se materializan en distintos soportes/dispositivos (libros, diarios, cuadernos, celulares, notebooks, carteles, mails, carteleras de cines). Lo hacemos en distintos lugares (en casa, en el colectivo, en una plaza, en las aulas, en la calle, en un cine, en un banco, en el supermercado) y al hacerlo perseguimos distintos fines o motivos (leemos para aprender, para estudiar, para entretenernos, para poder tomar decisiones, etc.) Incluso, los nuevos modos de leer, mediados por las tecnologías, dan sustento a lo que algunos autores denominan *lectura transmedia*⁶ Ante esta rica variedad de respuestas posibles podemos advertir, por lo tanto, que **no hay una única forma de leer.**

Quizás la pregunta que nos podemos plantear ahora es si alguna de estas modalidades es más pertinente que otra. La respuesta es no, siempre y cuando esa lectura se realice teniendo en cuenta la situación en la que se produce. En otras palabras, **una lectura será válida y estratégica toda vez que se lleve a cabo de acuerdo al contexto en el que se inscribe y que esté orientada hacia una meta.**

De esto deriva, entonces, la importancia de contemplar las particularidades que presentan los procesos de lectura que se realizan en esta nueva comunidad académica-discursiva a la que están ingresando, como lo es la universidad, tal como se anticipó en el capítulo anterior.

En la universidad se producen, circulan y se leen textos que constituyen lo que conocemos como “**discurso académico**”. Estos textos (exámenes escritos u orales, clases, trabajos prácticos, ponencias de congresos, materiales didácticos, capítulos de libros, apuntes elaborados por las cátedras, etc.) son utilizados por todos los miembros de una comunidad académica - discursiva (estudiantes, docentes, investigadores) y si bien cada disciplina tiene sus particularidades, comparten características comunes que suelen resultar novedosas para quienes están ingresando a este nuevo ámbito.

⁶ Francisco Albarello nos introduce en este concepto. Los invitamos a escuchar la definición que propone el autor accediendo a través de este link: <https://www.youtube.com/watch?v=TwcX-5Y-NhE>

Entre esas singularidades podemos mencionar las que se derivan de los propios textos y de las propuestas de lectura habituales en esta nueva etapa. A modo de ejemplo podemos decir que:

- Frecuentemente los textos son más extensos que los leídos en los niveles educativos precedentes.
- También es mayor la cantidad de textos a leer. El volumen de información crecerá, a su vez, a medida que avancen en la carrera.
- Los textos invitan al lector a realizar una lectura comprensiva y contextualizada y, por lo tanto, no memorística, aunque en algunas ocasiones también será importante recordar conceptos.
- Son textos más complejos, que muchas veces contienen términos técnicos, muy precisos, vinculados a las corrientes teóricas o áreas en las que se inscriben los autores.
- A diferencia del nivel secundario, en donde la práctica más habitual es leer fotocopias o manuales sin conocer a quién pertenece la autoría, en la universidad es imprescindible saber quién es el autor del texto. Con frecuencia en los exámenes, las consignas están organizadas según los autores estudiados en la materia.
- Son textos en donde los autores muchas veces polemizan o dialogan con sus pares. En estos casos, los destinatarios no suelen ser los estudiantes sino aquellos colegas con los que se “discute”. Por esto, a veces hay sobreentendidos que son difíciles de recuperar si no se tienen otros conocimientos o lecturas previas.
- De lo anterior se desprende que en estos textos, la rigurosidad del manejo del lenguaje y de las fuentes de información, le da validez al conocimiento que allí se materializa.
- A veces los textos son escritos por los docentes a cargo de las cátedras –como en esta caso–, pero otras serán manuales conformados por recopilaciones –muchas

veces fragmentadas y descontextualizadas– de distintos textos, de diferentes autores, en donde no es fácil identificar el hilo que los une.

- Los textos se presentan en distintos soportes: algunos serán impresos, otros digitales. La lectura en cada uno de los soportes también implica poner en juego distintas habilidades y destrezas.
- Cada materia o área disciplinar, a su vez, propondrá textos en los que primarán algunos lenguajes (como el icónico, sonoro, visual) y códigos (lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos). Por ejemplo, los libros de Matemáticas o Física comprenderán cálculos, fórmulas, tablas; mientras que en los de Ciencias Sociales suelen primar los textos escritos (código lingüístico).

¿Cómo se lee en la universidad? Nuevas estrategias

Como se desprende de lo anterior, este nuevo escenario al que están ingresando les demandará aprender y/o ejercitar nuevas estrategias y hábitos de lectura propios de este nivel para lograr lecturas comprensivas. Por **lecturas comprensivas** entendemos aquellas que permiten que el lector construya una representación mental del significado global del texto. ¿Qué queremos decir con esto? Si un lector comprendió el texto podrá reconstruir y recuperar las ideas centrales, podrá identificar las relaciones que se establecen entre los distintos segmentos, podrá esclarecer el objetivo que se propuso el autor. Podrá, a su vez, retomar esas lecturas en otras situaciones.

Para alcanzar/lograr lecturas comprensivas, podemos mencionar las siguientes **estrategias**:

- **Clarificar la meta de lectura:** ¿Para qué leo?
- **Activar los conocimientos previos:** ¿Qué sé sobre el tema?
- **Contextualizar las lecturas y los autores:** ¿A quién leo? ¿Cuándo y dónde el autor escribió ese texto? ¿A quién dirigió el texto? ¿Quién “respalda” ese escrito? ¿Alguna editorial/institución? En otros términos, como aluden algunos autores, ¿cuáles son los datos paratextuales?

- **Identificar las “formas discursivas”:** ¿Es un capítulo de un libro? ¿Un artículo periodístico? ¿Un texto de una revista académica? ¿La entrada de un diccionario académico? ¿Un apunte elaborado por una cátedra? ¿El lenguaje usado es formal o informal? ¿El autor se posiciona desde un lugar de autoridad, de par con el lector, de complicidad? ¿El texto está organizado de alguna manera en particular? ¿Contiene imágenes, cuadros, fotografías u otros tipos de lenguajes no verbales? ¿Incluye voces de otros? ¿De qué manera ingresan esas voces en el texto?
- **Identificar la función que predomina:** ¿Qué se propuso el autor con este texto? ¿Cuál es su intención u objetivo comunicativo? ¿Informar? ¿Apelar? ¿Expresar sentimientos?
- **Identificar “recursos discursivos”:** ¿Qué modos de enunciación elige el autor para comunicar? ¿De qué manera los utiliza en el texto?
- **Identificar las distintas voces:** ¿El autor menciona a otros autores? ¿Incluye citas? Éstas: ¿son fácilmente reconocibles? ¿Incorpora notas al pie de página? ¿Qué función cumplen esas citas? ¿Cómo se vincula el autor con esas citas?
- **Reconocer secuencias textuales:** ¿Qué predomina en el texto: narración, descripción, conversación, argumentación, explicación? ¿Qué función cumplen estos segmentos en el texto?

Nos detendremos, ahora, en cada uno de estos ítems para analizar qué aportan al proceso de lectura comprensiva. Antes, creemos válido aclarar que estas acciones no son lineales, es decir, no deberán seguir necesariamente el orden que presentamos. Se trata, por el contrario, de subprocesos que interactúan, a veces –incluso– de manera simultánea.

1. Clarificar la meta de lectura

Al **comenzar a leer, tenemos que tener presente para qué lo vamos a hacer.** Aclarar el propósito de lectura nos ayudará a regular el esfuerzo cognitivo y las actividades a realizar según las características de la tarea.

Imaginemos, por ejemplo, que en una materia les dan para leer distintos códigos sobre ética periodística. El esfuerzo cognitivo y las acciones que llevarán adelante para leer y sistematizar las lecturas serán distintas si la consigna es identificar los principios recurrentes en los diferentes códigos (lo que implica que deberán comparar los distintos textos) que si tienen que identificar las principales normas de cada uno.

En otras palabras, clarificar la meta o propósito de lectura condiciona y orienta la selección y uso de determinadas estrategias para procesar la información en pos del logro de un producto de comprensión determinado. Tener clara la meta permite, a la vez, organizar el recuerdo de la información conforme al contexto en que dicha meta ha sido formulada. Siguiendo el ejemplo dado, en función de la primera consigna, un cuadro comparativo puede ser el recurso más apropiado y una enumeración de ítems puede serlo para la segunda.

🖋️ Actividad de proceso

Al inscribirse les entregamos una parte del material de estudio de la materia que se denomina *Selección de textos y actividades preliminares*. ¿Cuál creés que es el o los propósitos de lectura del corpus de textos seleccionados en ese cuadernillo? Si hubiera sido otro el objetivo, ¿creés que lo hubieras leído de la misma manera? ¿Por qué?

2. Activar los conocimientos previos

Los conocimientos previos son aquellos que el lector ya posee al momento de iniciar la lectura y comprensión del texto. **La construcción del significado se logra al relacionar la nueva información que ofrece el texto con los conocimientos de base del lector.**

Podemos distinguir distintos tipos de conocimientos que intervienen de manera diferente durante la lectura: el conocimiento del mundo en general, el conocimiento del tema específico del que trata el texto y aquellos conocimientos vinculados a características específicas de estos. Así como los conocimientos que se relacionen con el autor o autores del texto.

Los conocimientos previos intervienen en los procesos comprensivos del lector en la medida en que orientan el análisis de la realidad que propone el texto y permiten realizar inferencias a partir de la información que contiene. Constituyen, de alguna manera, **el contexto cognitivo desde el cual el lector inicia, avanza y otorga sentido a su proceso de construcción de significado.**

Para completar el sentido del texto, el lector necesariamente debe poner en juego sus conocimientos previos. En este sentido el texto nunca es completo, sino que siempre supone una selección de información que se realiza en función de los objetivos de comunicación que se propone el autor y de las características de los destinatarios de ese texto. Entonces, el lector requiere apelar a conocimientos que no están presentes en el texto y lo hace a través de inferencias que intervienen en todos los niveles de procesamiento de la información (léxico, sintáctico, semántico y pragmático).

🖋️ **Actividad de proceso**

¿Qué conocimientos o experiencias previas tienen en relación a los temas que se desarrollan en los textos del corpus? Esos conocimientos: ¿les facilitaron la lectura y comprensión? ¿Cómo? ¿Por qué? Por el contrario: ¿qué segmentos les costó comprender por desconocer palabras, antecedentes históricos, autores referenciados, etc.? ¿Conocen a los autores de los textos del corpus? ¿Asocian a esos autores con las temáticas tratadas?

3. Contextualizar las lecturas y los autores

Tener en cuenta las características contextuales orienta al lector, pues ofrece indicios para formular las primeras suposiciones acerca del contenido del texto que en posteriores aproximaciones confirmará, ampliará o rectificará.

Cada producción escrita es resultado de una historia personal, intelectual, académica del autor. También involucra una dimensión social ya que surge como manifestación de un momento histórico, político y cultural particular. En el texto, el autor retoma producciones de otros, reflexiona sobre ellas y avanza con nuevos aportes en un proceso de permanente construcción intelectual. En otras palabras, todo texto se construye en relación a otros: en oposición, a favor, para continuarlo o complementarlo.

El lector puede inferir características contextuales sobre la base de datos que el mismo texto ofrece. Por ejemplo:

- Ø quién es el autor
- Ø en qué momento socio-histórico se escribe
- Ø cuál es el título
- Ø cuál es el lugar y la fecha de edición
- Ø cuál es la editorial o institución que respalda el texto.
- Ø forma parte de una colección
- Ø a quién está destinado o dirigido el texto
- Ø cuáles son los objetivos del autor
- Ø qué bibliografía fue tomada en cuenta
- Ø tiene un prefacio o una introducción, donde generalmente se expone el plan general del texto
- Ø tiene un prólogo, quién lo escribe

Ø incluye índices temáticos y/o analíticos (permite inferir criterios de clasificación y jerarquización temática).

Ø incorpora imágenes, ilustraciones, fotografías, carátula, tapa, contratapa, diseño, etc.

Ø se presenta en formato papel o digital o ambos

Ø está alojado en un sitio web, qué pistas aporta la URL

Ese conjunto de datos a los cuales aludimos se denomina **paratexto**. En su presentación como objeto material el texto es acompañado de esos elementos que pueden ser **verbales** (título, índice, prólogo), **visuales** (fotos, imágenes) y **materiales** (diseño, tipografía, solapas, tipo de encuadernación, etc.). **La función central de los elementos paratextuales es orientar, situar al lector en su proceso de comprensión.**

Ahora bien, no sólo el texto aporta pistas para su caracterización contextual, también el lector pone en juego sus conocimientos previos. Dichos conocimientos, como aclaramos anteriormente, están relacionados con el dominio de competencias lingüísticas, conocimientos del mundo en general, de la temática de que trata el texto en particular y la forma o estructura que asume la información en él contenida en función del ámbito de circulación en que participa la pieza textual. Inciden, además, los propósitos e intereses con los que el lector realiza la lectura. En otros términos, reconocer y adentrarse en las circunstancias antes mencionadas permite un diálogo más fluido con el autor a lo largo de la lectura. Este primer paso nos orienta para saber con quién estamos hablando y acerca de qué.

En este punto es importante resaltar que para lograr **comprensiones situadas** tendrán que poner en juego esta estrategia al servicio de **identificar dos contextos**, tal como se anticipó en el capítulo I:

1) **El contexto de producción original del texto objeto de estudio.** Muchas veces esto se ve dificultado por cuanto es una práctica habitual la circulación de la información en fotocopias o textos digitalizados parcialmente. Ésta no es una cuestión menor, ya que suelen omitir los elementos paratextuales que cumplen justamente la función de "situar"

el texto. Si esto ocurre es también tarea de ustedes buscar esos datos que permitan localizar la pieza textual en su ámbito de producción y circulación original.

2) El contexto de la propuesta de enseñanza. En este caso, el texto es sacado de su contexto original e ingresado en un conjunto de otros materiales de estudio. En este sentido el texto de origen se transforma al ser extraído de su esfera de producción original y puesto en otra, el ámbito de la enseñanza. Se ubica en un orden, jerarquía y relaciones establecidas por el discurso didáctico diferente al de origen. Es fundamental que ustedes, como estudiantes universitarios, realicen esta doble lectura del "contexto" en que se inscriben los materiales de estudio porque les facilitará el logro de comprensiones situadas. En este punto, la orientación de los docentes es importante, como también lo es la guía que aporta el Programa de la materia.

🖱️ **Actividad de proceso**

- Busquen en internet información acerca de los autores de los textos que conforman el corpus. En esta búsqueda deben incluir información recolectada en, al menos, dos buscadores académicos. Algunos buscadores posibles sugeridos: Google Académico, Latindex; Scielo; Redalyc

¿Qué especialidad tienen? ¿Dónde se formaron? ¿Qué otros textos escribieron? ¿Qué otro dato sobre sus biografías les parece pertinente destacar en función del tema que desarrollan en los textos propuestos para leer?

Detengámonos, ahora, en los textos:

¿Dónde y cuándo fueron escritos? ¿Quiénes los publicaron? ¿Qué pueden decir sobre esas editoriales, revistas, sitios web? ¿Son textos reeditados? ¿Son textos traducidos? ¿Hay intertítulos? ¿Hay índices? ¿Hay notas al pie?

¿Hay imágenes que ilustran el texto? ¿Refuerzan esas imágenes la idea/el tema planteado en el título?

Para cada uno de los textos del corpus, redacten dos párrafos donde sinteticen las respuestas a estas preguntas. En el primero, deberán presentar una breve biografía académica/profesional del autor. En el segundo, deberán reconstruir el contexto de producción original del texto.

4. Identificar “las formas discursivas”

Como ya anticipamos, las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la universidad conforman un tipo de discurso en particular al que denominamos “discurso académico”. Ahora bien, cuando hablamos de esta noción no nos referimos a textos homogéneos. Esto, porque si bien hay características comunes, cada disciplina o carrera universitaria crea formas particulares de producir, de escribir, de interpretar y de poner en circulación o de intercambiar los discursos.

Estas prácticas de lectura y escritura, e incluso la oralidad, se materializan de distintas maneras (retomaremos y profundizaremos este tema en el apartado “Géneros académicos: qué tipos de textos habitan en la universidad”) y varían de un campo disciplinar a otro y, como también mencionamos anteriormente, están sostenidas por representaciones o ideas particulares sobre lo que es leer y escribir en la universidad.

Podemos mencionar como las principales características del **discurso académico** las siguientes:

- uso preciso de la terminología y de las definiciones de conceptos
- fidelidad a las fuentes que se citan siguiendo las normas aceptadas por la comunidad académica, como lo son, por ejemplo, las normas APA
- clara delimitación de la voz del autor y de las voces de otros autores
- fundamentación de las aserciones con argumentos sólidos, basados en lecturas previas que aparecen referenciadas a lo largo del texto y, al final, en la Bibliografía
- uso correcto de las normas sintácticas, ortográficas y gramaticales
- cumplimiento de pautas formales de presentación

🖱 Actividad de proceso

Les proponemos que busquen en internet e ingresen a los siguientes dos textos para leerlos:

-Ocho de cada diez chicos se quedan con la primera página que ven en la web

Esta conclusión se desprende de una investigación realizada por el Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom). ¿Qué otros resultados arrojó el informe?

- **¿Cómo enseñar a usar tecnología a adolescentes que son nativos digitales?**

Para responder al finalizar la lectura:

¿En qué ámbitos circulan estos textos? ¿Quiénes son los destinatarios previstos? ¿Cómo se mencionan/referencian las fuentes de información? ¿Qué pueden decir sobre el lenguaje utilizado? ¿Y sobre la extensión?

¿Qué diferencias y/o similitudes encuentran entre los textos de los corpus y estos otros propuestos?

5. Identificar la función predominante

Reconocer la función discursiva de un texto es una estrategia de lectura que presenta cierta complejidad ya que los textos, o mejor dicho la intención que los autores se proponen no suele ser una sola. En otras palabras: **los textos suelen cumplir diferentes funciones pero asumimos que una de ellas predomina sobre las otras.**

Si entendemos que todo texto y/o discurso es un acto de comunicación constituido por diferentes factores o elementos, es la función predominante la que va a determinar, primariamente, la estructura (organización) del texto así como la elección de determinados recursos discursivos que sean adecuados al contexto en el que el texto se enuncia.

Si bien hay distintas maneras y autores que clasifican las funciones de los textos (informativa, expresiva, apelativa, fática, metalingüística, entre otras) nos interesa

detenernos en aquellas dos que suelen predominar en los textos académicos. Nos referimos a la **informativa o referencial**, que predomina en los textos expositivos, y a la **apelativa o persuasiva**, característica de los textos argumentativos.

La función que predomina en el discurso expositivo/explicativo es la de hacer saber algo a alguien, o sea informar o dar a conocer. Para alcanzar este propósito, este tipo de textos tienen la peculiaridad de ocultar las huellas subjetivas del enunciador. Es un discurso que tiende a la “objetividad” porque no evidencia esas valoraciones ni opiniones personales sino que el contenido está legitimado en otro ámbito. Es por eso que suele utilizar la tercera persona del singular, busca la precisión en el uso y manejo de los términos además de delimitar con claridad las voces citadas respecto de la del expositor. Entre los recursos de los que se suele valer el discurso expositivo (aunque no son privativos del mismo) podemos mencionar algunos como la definición, el ejemplo, la comparación y la paráfrasis.

Al contrario, **los textos que tienen como finalidad persuadir, convencer, sugerir un punto de vista al receptor, utilizan el discurso argumentativo para conseguir ese objetivo comunicativo.** La argumentación se sostiene sobre una lógica basada en aportar razones para defender una opinión, una posición y convencer así al receptor para que adopte una determinada conducta o forma de pensar. Encontramos entonces, de manera explícita en los textos argumentativos, valoraciones, opiniones, confrontaciones, desmentidas, interpelaciones, concesiones, uso de preguntas retóricas, uso de metáforas, entre otros recursos. Sobre este asunto Obregón afirma:

El conocimiento que se construye en el ámbito académico no es neutro. Quien escribe asume una postura frente a su objeto de estudio, postula sus ideas en diálogo con otras, a veces confrontando, a veces corroborando. De este modo, leer en la universidad implica desentrañar, también, un discurso argumentativo: leer voces en incesante diálogo, reconociendo cómo discuten, se complementan, proponen, hacen dudar, intentan convencer (2018, p. 234).

Es importante volver a aclarar aquí y detenernos a reforzar la idea que las funciones de los textos no se presentan de manera pura o única: al reconocer que una de ellas predomina no significa que las demás quedan excluidas, sino que cualquiera de las otras funciones

consideradas como no predominantes pueden estar presentes de formas muy variadas y con diferentes grados de importancia.

6. Identificar “recursos discursivos”

Recuperaremos del punto anterior la idea de que es la función predominante de un texto la que va a determinar, primariamente, la estructura (organización) del mismo, así como la elección de determinados recursos discursivos que sean adecuados al contexto en el que el texto se enuncia.

Es así como los textos ofrecen o presentan en su entramado discursivo un conjunto de recursos o estrategias para cumplir con la intención del autor. Estas estrategias puestas en juego en el proceso de textualización se orientan a facilitar la comprensión por parte del destinatario. Encontramos entonces en los textos académicos algunos recursos como la definición, el ejemplo, la analogía /comparación, la pregunta, la metáfora, los distintos tipos de citas, entre otros, como elementos de los que se vale quien explica o argumenta para facilitar la comprensión del tema.

Es conveniente advertir que estos recursos no son privativos de un tipo de discurso por lo que podemos encontrarlos en distintos tipos de textos, sea cual sea la función predominante, por ejemplo, en aquellos donde prevalece la función explicativa como en aquellos considerados argumentativos. Lo que varía en uno u otro caso, es el modo en que el autor los incorpora en el texto para sostener determinada intención enunciativa.

Presentaremos algunos de estos recursos utilizados en el discurso académico.

La definición

¿Qué significa definir? Lo que estamos haciendo ahora, esto es precisar el significado de un término que pretende asegurar un mínimo de conocimiento compartido entre el texto y el lector. Las definiciones permiten reducir los márgenes de ambigüedad semántica o léxica que toda palabra presenta. Por ejemplo, la palabra "estructura" es utilizada en el campo de la Comunicación, de la Lingüística, de la Ingeniería Civil, de la Psicología, la

Sociología y en las Ciencias Químicas. En cada uno de estos campos asume particularidades diferentes. Esta tarea de precisar el uso de los términos adquiere particular relevancia en el ámbito académico. Ciertas palabras tienen una "adscripción" en una teoría o en un enfoque determinado cuya conexión debe ser conocida y expuesta al destinatario. Por eso es necesario contemplar el uso correcto, en situación, de ciertas expresiones con atención al campo disciplinar en que son utilizadas.

La definición se identifica en el texto a través de conectores tales como: "se entiende por", "se denomina", "es", "se define como" que plantean una relación de equivalencia con el término a precisar.

Las definiciones constituyen un recurso valioso para asegurar la progresión temática por cuanto permiten ampliar información respecto del objeto de presentación y, a la vez, incorporar nuevos temas que contribuyan a la explicación del texto.

Definir es precisar o delimitar un término o concepto para otorgarle significado. En la argumentación se suele usar para explicar el significado de conceptos y en ocasiones para demostrar los conocimientos que tiene el argumentador. Suponen la elección de un significado particular en lugar de o priorizando otros.

Ejemplo de definición:

*Si bien el concepto "segunda pantalla" se refería en su momento a la televisión en relación con la primera pantalla, la del cine, **actualmente se aplica a** la utilización de dispositivos móviles mientras se ve televisión en la pantalla fija de la TV. (Albarello, 2019: 60)*

En este ejemplo, el autor realiza un recorrido por acepciones pasadas del concepto "segunda pantalla" para explicar el sentido con el que se le aborda actualmente ya que supone un significado particular y útil para explicar o sostener su propuesta textual.

El ejemplo

Constituye un recurso muy importante por cuanto funciona como dato empírico observable de un determinado objeto de explicación. El ejemplo siempre establece una relación de dependencia individuo-clase respecto del explicando. Es una estrategia de particularización de la información textual que mediante un razonamiento inductivo permite enlazar la experiencia y saberes previos del lector con lo nuevo. Existen expresiones lingüísticas que permiten ingresarlos tales como: “por ejemplo”, “un ejemplo”, “un caso”, “así entonces”, etc. Es, desde el punto de vista del receptor, un recurso con alto potencial para favorecer su proceso de comprensión. Decimos esto por cuanto un ejemplo siempre apela a los conocimientos previos y permite de esta manera anclar, en el sistema cognitivo, información que posee otro nivel de abstracción a través de un mecanismo de concreción.

En la argumentación los ejemplos tienen un valor persuasivo. Esta finalidad es diferente a la que le dan los manuales o textos explicativos, en donde el ejemplo sirve para aclarar una idea y hacerla más comprensible.

Ejemplo de ejemplo:

*Internet seguramente puede ayudar a unos y otros: despierta el populismo tecnológico, pero es un sistema de distribución que demuestra las bases flojas del populismo, porque en la red no se aprende todo lo necesario para usar el sistema. **Por ejemplo:** se aprende solo un modo de leer, el de la lectura rápida y salteada. (Sarfo, B; 2018: 22)*

Las analogías/ comparaciones

Las comparaciones y analogías son recursos que permiten explicar objetos menos conocidos a través de otros que son más familiares a las experiencias y conocimientos de los receptores. Desde el punto de vista del lector, también es una herramienta valiosa en tanto promueve el establecimiento de un puente entre su sistema cognitivo y la nueva información. Hay conectores que permiten introducirlas y anunciar ese modo de enlace. Entre ellos figuran: “a diferencia de”, “comparado con”, “sin embargo”, “pero”, “no obstante”, “comparten”, entre otros. Las comparaciones establecen relaciones de

semejanzas y/ o diferencias entre dos o más entidades en la explicación. La analogía es un tipo particular de comparación ya que el objeto o fenómeno teniendo en cuenta las similitudes en algunos términos con otro objeto conocido por el destinatario.

La argumentación suele utilizar como prueba fundamental la comparación con algún objeto o situación con la cual establece semejanzas en términos de funcionamiento, relaciones entre componentes, etc. Esto permite extraer de los puntos de coincidencia una conclusión.

Ejemplo de comparación/ analogía:

*En varios miembros de la Universidad invisible hallaremos el desarrollo de una analogía entre la **comunicación** y una **orquesta** que está tocando. (...)*

La analogía de la orquesta tiene la finalidad de hacer comprender cómo puede decirse que cada individuo participa en la comunicación, en vez de decir que constituye el origen o el fin de la misma. (Winkin, Y; 1994: 24)

La metáfora

La metáfora expresa un uso extraordinario del lenguaje. Es la figura retórica que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita. Es una estrategia retórica, artística, didáctica utilizada en diferentes discursos.

“Hoy se considera a la metáfora poseedora de un gran valor cognitivo y epistémico en el proceso de producción como de adquisición de nuevo conocimiento.

Son numerosas las metáforas, algunas de larga data, que asocian por ejemplo, la máquina al organismo físico y social, el universo al libro o la mente a una computadora, con la idea de reunir dos imágenes que vienen de universos diferentes de pensamiento y vincularlas comparativamente.” (Aran, P. (2020: 53)

La construcción de las metáforas no es "imparcial" por eso muchas veces los argumentos encuentran en la metáfora una forma de expresar pensamientos, sentimientos, ideologías y visiones de mundo de manera intertextual.

Ejemplo de metáfora:

*“El concepto de **nativos/inmigrantes digitales** es muy cercano a la **ecología de los medios** en cuanto a que reconoce el **cambio ambiental** que han producido las tecnologías digitales y sostiene que el cerebro de los nativos ha sido moldeado por estas tecnologías”* (Albarelo; 2019: 177)

La pregunta

Existen diferentes modos de interrogación, incluso en el discurso académico, hay preguntas que inducen la respuesta, hay preguntas que no buscan una respuesta, preguntas que orientan la construcción de identidad como escritor académico, preguntas que estimulan el pensamiento.

La pregunta crítica, se emplea con la finalidad de que el sujeto que la enuncia se transforme en agente de conocimiento.

“La pregunta crítica induce a la consideración de conceptos a ser examinados con razonabilidad y atención, a discriminar la relación entre ideas diversas y hasta discrepantes: es un modo de evitar los puntos de vista dogmáticos o intransigentes. Asimismo, acentúa los aspectos creativos y originales de la aprehensión del conocimiento...” (Camuflo, M.A; 2014: 91, 92)

La pregunta o interrogación es un recurso muy recurrente en los distintos géneros académicos. El autor puede, por ejemplo, proponer una serie de preguntas cuyas respuestas organizarán la explicación o exposición del tema o puede instalar una pregunta para que su respuesta se construya como un argumento que sostiene una idea.

Ejemplo de pregunta:

***¿Por qué** sostengo que el material reunido no constituye por sí mismo el corpus? **Porque** el material es un yacimiento de valor potencial incalculable que espera la selección, organización, lectura, e interpretación por parte del investigador que lo transforma en corpus con diferentes estrategias, lo interroga, lo hace hablar, para obtener el conjunto de datos que validarán sus hipótesis.* (Aran, P; 2020: 93)

La cita

La cita es de los recursos fundamentales con los que se construye el discurso académico, que tal como hemos anticipado, se construye de manera dialógica con otros autores. En ese sentido, los autores muchas veces polemizan o dialogan con sus pares y la cita es el recurso que se utiliza convencionalmente para ingresar esas voces en el texto.

La rigurosidad en el tratamiento de las citas es de suma importancia en el discurso académico ya que forma parte de las convenciones del discurso. El no respetar esas convenciones o apropiarse de las palabras de otro sin referenciarlas se considera una falta ética o plagio en este ámbito.

Ejemplo de cita:

Dalmaroni (2009: 23) dice refiriéndose a este proceso:

“El proyecto debe [...] seguir el curso de su propio contenido, es decir la lógica del problema que se quiere exponer. La pregunta principal a la que debe responder todo proyecto de investigación es la siguiente: qué sabremos, que no sepamos todavía, una vez concluida la investigación proyectada.” (en Aran; 2020: 59)

Le daremos un tratamiento especial a las formas de citar el próximo apartado y se ampliará en el capítulo IV.

7. Identificar las distintas voces

Como ya vimos, todo texto se compone con la voz del autor, pero también se incluyen las voces de otros. En este sentido, podemos afirmar que **todo texto es una producción social, donde alguien dice /escribe a partir de, con, y/o discutiendo con otros.**

La finalidad con la que se insertan otras voces estará directamente relacionada con la función discursiva. Por ejemplo, la cita de otras personas en un texto argumentativo puede tener dos matices bien marcados en el proceso de legitimación de la hipótesis: o se usa para apoyarla, con lo cual la voz citada se convierte en una cita de autoridad; o se la

utiliza para desmentirla y/ o desacreditarla. En el caso de los discursos expositivos se cita la voz de otros en tanto el objeto de explicación es justamente describir saberes elaborados por otros. Profundizaremos este tema en el Capítulo IV.

8. Reconocer secuencias textuales

Al leer o al escribir, recreamos formas prototípicas de encadenamientos de enunciados. Estos encadenamientos se denominan secuencias textuales y son las siguientes: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal (Adam, 1992). Según el tipo de texto, pueden predominar unas sobre otras, ya que no hay textos puros. Por ejemplo, en un cuento predomina la secuencia narrativa pero podemos identificar partes del texto donde hay una descripción del lugar o del personaje y en otro segmento un diálogo.

Identificar las secuencias textuales es relevante porque cada secuencia, exige operaciones cognitivas diferentes y modos distintos de jerarquizar y ordenar la información. Las secuencias textuales están presentes en los géneros discursivos. Por ejemplo, la secuencia narrativa es identificable en una biografía, en una novela, en un cuento y en una crónica. La secuencia dialogal se reconoce en una conversación entre dos personas y en una obra teatral, en una entrevista, entre otras posibilidades.

En nuestro caso, nos interesan especialmente dos secuencias que predominan en los géneros académicos: la secuencia expositiva-explicativa y la argumentativa. Algunos autores plantean un continuum en uno de cuyos extremos está la exposición y en el otro la argumentación (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). Los textos que leemos o producimos están más cerca de un polo o de otro.

Por ejemplo, una clase de determinada materia, tanto del nivel secundario como de la universidad, responde a la secuencia explicativa-expositiva ya que el docente presenta un tema y desarrolla las razones o causas de determinado fenómeno en particular. Sin embargo, puede que en determinado momento se establezca un diálogo entre docente y estudiantes a partir de cierto interrogante que puede surgir de la exposición. La entrada a un diccionario especializado, el examen oral, el parcial, son géneros en los cuales también

predominan **las secuencias expositivas-explicativas** ya que se **da cuenta de un determinado saber**.

La **secuencia argumentativa**, en tanto, **se caracteriza porque se presenta una hipótesis y se despliegan argumentos y contraargumentos para sostenerla**. Este tipo de secuencia es común en la prensa, en particular, en una nota de opinión, en la carta de lectores, en los artículos editoriales, etc. El discurso político es el lugar por excelencia donde aparece este tipo de secuencia. Por ejemplo, en los debates parlamentarios. En el ámbito académico, la secuencia argumentativa está presente en determinados géneros: un ensayo, en el trabajo final para obtener el título de Licenciado, en ciertos capítulos de libros en los cuales los autores discuten y/o defienden determinadas posiciones. A diferencia del discurso político en donde la polémica entre dos o más posiciones puede ser altisonante y, en ciertas ocasiones, virulento, en el ámbito académico la dimensión polémica suele ser realizada de manera sutil y así evitar la agresión directa.

Más arriba señalábamos que la secuencia expositiva-explicativa y la secuencia argumentativa pertenecen a dos polos de un continuum, y los textos académicos pueden estar más cerca de uno o de otro polo. A continuación, presentamos un cuadro en el cual se sintetizan las características de ambas secuencias.

Polo expositivo explicativo	Polo argumentativo
<p>Se presenta como un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente o como un saber teórico.</p> <p>Tiende a borrar las huellas del sujeto y a instaurar una distancia que genere objetividad.</p> <p>Las fronteras entre discurso citante y citado son nítidas</p> <p>Se propone informar.</p> <p>La dimensión cognitiva es central</p>	<p>Se presenta como la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo.</p> <p>El sujeto se manifiesta y confronta su opinión con la de los otros.</p> <p>Aparecen distintas formas de contaminación de voces.</p> <p>Se propone persuadir.</p> <p>A la dimensión cognitiva se agrega la emocional.</p>

Cuadro extraído del libro *La lectura y la escritura en la universidad* (2002)

Escribir en la universidad: un nuevo contexto

Escribir es una actividad que está presente en la mayoría de los momentos de nuestras situaciones cotidianas. Frente a quienes consideran que las nuevas tecnologías vinieron a desterrar prácticas valiosas, la respuesta es que en la actualidad a través de los soportes tecnológicos se escribe permanentemente y mucho más que en cualquier otra época de la historia de la humanidad. Es probable que ustedes hayan respondido, al iniciar el capítulo, una variedad de **situaciones de escritura**: comunicarse con otras personas, registro personal (notas, listados, etc.), producciones con una finalidad artística (cuentos, poesía, canciones), entre otras. Sus respuestas, seguramente, ponen en evidencia la variedad de situaciones de escritura y la centralidad que ella tiene en nuestra cotidianidad.

A diferencia de la oralidad, que se desarrolla tempranamente en espacios de socialización como la familia, **la escritura es una práctica compleja que requiere un aprendizaje sistemático que en nuestra sociedad se realiza en la escuela.** Ese proceso se denomina “alfabetización” y para los niños incorporar la escritura es un verdadero desafío cognitivo. Carlino (2005, 2013) sostiene que al ingresar a la universidad los estudiantes deben ser acompañados en lo que ella denomina “alfabetización académica”. En el epígrafe que abre este capítulo y que pertenece a la autora, se sostiene que hay formas específicas de leer y de escribir de acuerdo a cada una de las disciplinas y que los docentes deben acompañar y orientar en cómo argumentar, exponer, resumir, jerarquizar información, según los criterios de ese campo particular. Como venimos sosteniendo a lo largo del capítulo, no es lo mismo leer y escribir en biología, en psicología, en medicina y en comunicación, incluso cuando todos han atravesado exitosamente la escuela primaria y secundaria.

🖋️ Actividad de proceso

A continuación, les proponemos que lean el Prólogo “El descubrimiento de la escritura académica” de Charles Bazerman que se encuentra en el libro *Manual de Escritura para de humanidades* (2014). Al Manual deberán buscarlo en Internet.

Luego, reflexionen sobre estas cuestiones planteadas en el texto:

¿Qué es una disciplina para el autor?

Según Bazerman, ¿qué lugar ocupa la escritura en cada disciplina?

Expliquen cómo considera que un estudiante, en su incorporación a un campo disciplinar, pasa de una voz meramente reproductiva hacia una voz que construye conocimiento.

¿Qué consejos sugiere Bazerman a los estudiantes sobre la práctica de escritura en la universidad?

Como pudieron advertir, en su texto “El descubrimiento de la escritura académica” Charles Bazerman, especialista en la enseñanza de la escritura entendida como una práctica social y contextualmente situada, se dirige a los estudiantes que ingresan a la universidad para contarles cuáles son los desafíos a los que se enfrentan con relación a las nuevas formas de escribir que demanda cada disciplina.

En los próximos apartados indagaremos sobre las representaciones más comunes vinculadas a la práctica de escribir y presentaremos las principales funciones que tienen en la formación superior.

Representaciones sobre la escritura: qué pensamos cuando hablamos de escritura

Las prácticas sociales que realizamos a diario como, por ejemplo, estudiar, leer, desplazarnos por la ciudad, utilizar las redes sociales, establecer vínculos afectivos, se asientan en representaciones sociales que tenemos sobre esas prácticas. **Las representaciones sociales son, en términos generales, un conjunto de ideas, creencias, pensamientos, imágenes que tenemos sobre determinados temas.** Estas creencias no son estáticas, ya que varían en el tiempo, y se transmiten a través de una generación a otra, en la escuela y en los medios de comunicación. Dentro de una misma sociedad hay diferentes representaciones sostenidas por diferentes grupos y en varias ocasiones entran en disputas unas y otras.

Explorar en las representaciones puede resultar relevante ya que nos permite conocer qué ideas tenemos sobre ciertos temas y cómo esas ideas pueden incidir en nuestras prácticas cotidianas, en cómo experimentamos el mundo. Por ejemplo, hay varias representaciones sobre qué es la familia, qué es ser varón, qué es ser mujer, qué es la política. En este apartado nos interesa preguntarnos qué representaciones tenemos sobre la escritura ya que nos permitirá, en cierto punto, entender la relación que establecemos con ella.

En la carrera de Comunicación de la Universidad Nacional de Buenos Aires, entre los años 1995 y 1996, se realizó una encuesta a los estudiantes de primer año para consultarles qué era para ellos un escritor. En la respuesta se pusieron en evidencia dos

representaciones muy significativas sobre el escritor y la escritura. (Alvarado y Settón, 1998 y Alvarado y Cortés, 2013).

En primer lugar, apareció la representación que concibe a la escritura como **“un don natural”**, don que poseen sólo algunos y que nuestra sociedad asocia con la figura del escritor de literatura. La particularidad de esta creencia es que el “don natural” lo poseen ciertas personas, quienes son consideradas las que escriben bien o, en otras palabras, correctamente. Aquí surge una pregunta, ¿qué ocurre con quienes no tienen ese don que la naturaleza otorgó sólo a algunos? ¿En la escuela y en la universidad no se puede aprender, mejorar esa práctica a través de la actividad sostenida y reflexiva? Esta representación presenta, en efecto, un límite porque no considera que todos podamos escribir diferentes textos de acuerdo a las situaciones.

La segunda representación que apareció en la respuesta de las y los estudiantes es aquella que concibe a la escritura como **vehículo de transmisión de ideas, sentimientos**. Podemos imaginar la siguiente escena: una persona luego de una desafortunada experiencia amorosa decide escribir en su diario íntimo. U opta por escribir una canción o un poema. O prefiere redactar un extenso texto para enviar por *whatsapp* a sus amigos.

Estas representaciones conviven en los espacios educativos y no son excluyentes entre sí, es decir, una persona puede creer que la escritura es un don natural y, a su vez, considerar que sirve para transmitir ideas, emociones, etc. Si bien transcurrieron más de veinte años de aquella investigación, ciertas representaciones permanecen aun cuando han variado las generaciones de estudiantes.

📌 **Actividad de proceso**

A continuación, les proponemos leer un breve fragmento de la escritora/cronista argentina Leila Guerriero. El texto se titula “La inspiración transpirada” y allí la escritora reflexiona sobre el proceso creativo a la hora de escribir crónicas, textos que cuentan historias reales con recursos de la literatura.

-Piensen y escriban posibles interpretaciones del título.

- ¿Pueden establecer alguna relación entre el texto de Guerriero y lo desarrollado en el apartado anterior sobre representaciones sobre la escritura?

“La inspiración transpirada” (fragmento)

“Los días de leer, las horas de escribir, los incomprensibles vagabundeos por la casa, los kilómetros recorridos entre el estudio y la cocina metida en una cáscara de silencio que no permite interrupciones porque, aún cuando parece que no estoy haciendo nada, sobre todo cuando parece que no estoy haciendo nada — calentándome las manos en la estufa, contemplando el vapor de una olla— estoy escribiendo. Estoy intentando cazar un adjetivo, traer una música de fondo, mejorar una escena, entender qué tengo para decir y cómo —cómo, cómo— voy a decirlo.

Lo que sigue a los arranques es un proceso de prueba y error que hace que algunas ideas lleguen a buen puerto y otras, que parecían estupendas, se revelen ridículas. De ese proceso solo puedo identificar momentos esporádicos y decir, en forma más general, que muchas de las soluciones narrativas a los problemas que presenta se me ocurren en dos situaciones: cuando estoy despierta pero sigo en la cama sin ninguna gana de salir de ahí, y en la ducha. Si en el limbo de la duermevela suelo encontrar muchos principios, en la ducha encuentro soluciones.

“Pero yo creo que la inspiración existe. Solo que no es una sustancia benéfica, meliflua y rosa que desciende sobre nosotros en momentos de perfecta calma sino una fuerza bruta, traicionera, salvaje, nada sutil, cuya belleza reside, precisamente, en el altísimo riesgo que implica utilizarla, y que no está, no puede estar, separada de la idea de trabajo, de esfuerzo y de preparación.” (Guerriero, 2012).

Funciones: para qué escribimos en la universidad

Aprender a **escribir es una tarea compleja** que nos demanda toda la vida. “En cada ocasión que escribimos tenemos que pensar en palabras nuevas, apropiadas y efectivas dentro de un turno extendido que forma parte de una interacción que no es inmediatamente visible para nosotros; una interacción que tenemos que imaginar. Por otra parte, escribimos dentro de dominios discursivos identificables, movilizand o formas reconocibles para ubicar nuestra actividad, percibir posibilidades, moldear intenciones y hacer nuestras expresiones inteligibles para nuestros lectores” (Bazerman, 2012, p. 30). Escribimos en distintas situaciones y para intentar cumplir determinados propósitos: como cuando escribimos un *whatsapp* de manera informal para comunicar que estamos demorados para llegar a algún lugar; cuando escribimos una solicitud de empleo; cuando elaboramos nuestro currículum para ese mismo puesto de trabajo; cuando nos ponemos creativos y escribimos un cuento, un poema; cuando escribimos el resumen de un texto, o una monografía, o un examen.

No se aprende a escribir de una vez y para siempre. Al pasar de un nivel a otro más avanzado en la educación, los estudiantes se encuentran con nuevas expectativas, nuevas prácticas de escritura, diferentes tareas, más complejas, más exigentes. Estas prácticas demandan mayor trabajo intelectual, mayor responsabilidad en la construcción de una voz autoral propia que dé cuenta de juicios, afirmaciones, evaluaciones en diálogo con las lecturas y el conocimiento recibido, producto de la discusión de un campo disciplinar.

Así entendida, “la escritura académica es una tecnología compleja de comunicación mediata que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación, en la educación superior. Se articula con la oralidad y la lectura académicas, conjuntos de competencias diferentes pero comunes a la comunicación en ese ámbito, y también se articula internamente con modos semióticos diversos, como las imágenes, los gráficos, las cifras, los formatos.” (Navarro, 2017, p. 8)

En los estudios superiores, **la escritura académica es entonces una práctica compleja de comunicación ya que cumple con varias funciones** (Navarro, 2017), todas ellas significativas:

La función *epistémica* se da porque mediante la escritura se aprenden conocimientos disciplinares, prácticas profesionales, los estudiantes se apropian de los saberes y los transforman, los revisan, los cuestionan, los hacen propios.

La escritura académica también cumple con una función *retórica* porque, tal como mencionamos anteriormente, con la escritura no solo se aprenden contenidos disciplinares sino las maneras específicas que esa disciplina tiene para comunicar por escrito, o sea las particularidades de los géneros de acuerdo al campo disciplinar.

Otra función de la escritura académica es la *habilitante*, la cual opera como acreditadora de los saberes y aprendizajes de los estudiantes. Muchas veces, la escritura es utilizada como instrumento de evaluación de distintos momentos de la formación, mediante distintos tipos de textos (trabajos prácticos, parciales, exámenes, informes, resúmenes, etc.) que definen qué estudiantes tienen las competencias necesarias para aprobar o no ese trayecto.

La función *empoderadora* tiene que ver con la posición crítica que adopta el estudiante frente a los saberes disciplinares, las condiciones de su entorno y su modo de accionar sobre ellos. De esta manera, los estudiantes negocian, discuten, construyen, proponen nuevas formas de conocimiento. “Escribir para criticar, escribir para empoderarse como actor relevante, escribir para cambiar las condiciones del entorno, debe ser entonces una función fundamental en la formación de profesionales y científicos en educación superior que quieran intervenir sobre la realidad.” (Navarro, 2017, p. 11).

Una quinta función es la *expresiva*. Si bien la escritura académica responde a ciertas normativas y trabaja de manera rigurosa las voces de otros, esta escritura no deja de ser un medio de expresión y de construcción de identidad. Construcción de la propia expresión, de la voz propia, aquella que incorpore la mirada personal, la interpretación subjetiva, la expectativa individual.

Escribir para **aprender**, para **comunicar**, para **acreditar conocimientos**, para **criticar** y para **construir identidad** son funciones que en el nivel superior se constituyen como **prácticas sociales situadas contextual y disciplinariamente**. Esto supone procesos interactivos y colaborativos que requieren instrucción, modelado, deconstrucción,

reflexión, planificación, retroalimentación y revisión, con roles activos entre profesores y estudiantes.

Géneros académicos: tipos de textos habituales en la universidad

Si bien el discurso académico tiene sus particularidades, que lo diferencian de otros tipos de discursos (como el periodístico, el humorístico, el político, el religioso, etc.) son las maneras o modos en los que **el discurso se materializa** –reconocibles por los lectores, escritores y hablantes– en los que queremos detenernos ahora. A estos tipos de discursos se los denomina **géneros discursivos**.

Para Mijaíl Bajtín, teórico e investigador ruso, los diferentes usos del lenguaje verbal no dependen de cada sujeto en particular, sino del contexto social y de la actividad humana que esté realizando ese sujeto. “Cada expresión por separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera de uso de la lengua elabora sus *tipos relativamente estables* de tales expresiones a las cuales llamamos *géneros discursivos*” (Bajtín, 2011, p. 11). El autor menciona la “relativa estabilidad” de los géneros porque la actividad humana es dinámica y cambiante, por lo tanto, las producciones verbales de cada ámbito son también cambiantes.

Bajtín marca una diferenciación de los géneros discursivos y distingue “los primarios o simples”, constituidos en la comunicación discursiva inmediata con la realidad (géneros de la vida cotidiana como por ejemplo la conversación oral), de los “secundarios o complejos”, que surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, más desarrollada y organizada (novelas, investigaciones científicas, crónicas periodísticas, géneros cinematográficos, etc.). Es así como la intención discursiva de un hablante o escritor, se materializa siempre en un género, producto de una práctica social específica.

En el ámbito universitario, leer y escribir son actividades usuales por medio de las cuales se transmite y se construye el conocimiento.

Sin embargo, no todos los textos que se leen o se escriben en la universidad tienen los mismos usos, corresponden a la misma situación o tienen la misma finalidad. Si bien el

discurso académico atraviesa las distintas prácticas de lectura y escritura universitaria, éste adopta formas específicas, adecuadas a las distintas situaciones que se requieran en cada campo disciplinar. Sobre este tema Camps y Castelló sostienen que:

el ámbito académico da lugar a géneros discursivos diversos: tesis, informes, reseñas de libros, proyectos, apuntes, etc. Todos ellos responden a tipos de actividades distintas que se llevan a cabo respondiendo a distintas situaciones en una misma esfera de actividad. (2013, p. 20).

Los géneros académicos varían de una disciplina a otra porque varían los recursos lingüísticos, las organizaciones retóricas, los modos de introducir citas, la manera de incorporar las referencias bibliográficas, el uso de la voz propia y la ajena, etc. Por ejemplo, una tesis de biología no se escribe, ni tiene las mismas características, ni se presenta, ni se defiende de la misma manera que una tesis de ciencias políticas. Lo mismo sucede con otros tipos de géneros como los exámenes, las ponencias, etc, en donde cada disciplina reproduce y aporta especificidades a los distintos géneros académicos. Coincidimos con Navarro y Brown al afirmar que “escribir dentro de un género no es simplemente responder a una serie de normas, sino apropiarse de los recursos que construyen la especificidad disciplinar dentro de una comunidad discursiva.” (2014, p.76).

En el capítulo III veremos con más detenimiento géneros académicos de uso personal y en el siguiente abordaremos un género específico de circulación pública, el **Informe de lectura**.

🖊️ Actividad de cierre

¿A qué tipo de géneros consideras que pertenecen los textos del corpus?

¿Qué rasgos del discurso académico están presentes en los textos del corpus? Menciona, para cada uno de los textos, cinco características que hayan identificado.

Realiza un listado con algunos datos contextuales/paratextuales que acompañan el texto.

¿Qué función consideras que predomina en cada uno de los textos del corpus? ¿Qué otras funciones reconoces en los mismos pero que consideras menos importantes? ¿Qué tipo de marcas textuales te permiten reconocer una u otra?

Fundamenta tus respuestas sobre la base de nociones teórico/conceptuales que aborda este capítulo para ello puedes incluir ejemplos tomados de los textos del corpus si consideras necesario.

Bibliografía

- Albarello, F. (2019) *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- Adam, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Recit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Francia: Éditions Nathan
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2013[2000]). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. En Alvarado, M. *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarado, M. y Setton, J. (1998). Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito. *Versiones*, 9. Buenos Aires: UBA-Eudeba.
- Arán, P. (2020) *Diseño del proyecto de tesis en una investigación literaria. Propuesta semiodiscursiva*. Buenos Aires: Biblos.
- Arán, P. y Barei, S. (2009). *Género-texto-discurso*. Córdoba, Argentina: Ed. Comunicarte.
- Bajtín, M. (2011). El problema de los géneros discursivos. En Mijaíl Bajtín, *Las fronteras del discurso* (pp.248-293). Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Lenguas.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.) (2014), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp.11-16). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU-Revista de Docencia Univerrsitaria*. Número Monográfico dedicado a *Academic Writing*. Vol.11 (1), pp. 17-36. Enero-Abril. Recuperado de <http://www.red-u.net>

Camuffo, M. A. (2014) La pregunta como estímulo a las prácticas de lectoescritura. En Bitonte, M.E; Camuffo, M. A. y Dumm, Z. *En torno a la Interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Moreno.

Cano, F. (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En *Lectura, Escritura y Educación*. Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18 (57), pp.355-381.

Castagno F. et al (2017). *Estudiar en la universidad un proceso situado. Claves para la lectura y la escritura académica*. Manual de Cátedra. Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos. Córdoba, Argentina: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

Gerber Bicecci, V. y Pinochet Cobos, C. (2015). Cómo leen los que escriben textos e imágenes. En *Hacia una antropología de los lectores* (pp.171-230). México: Editorial Ariel/Fundación. Telefónica/Universidad Autónoma Metropolitana.

Guerriero, L. (2012). La inspiración transpirada. *Revista Orsai*, Noviembre.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En Ibañez y González (Ed.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp.7-15). Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

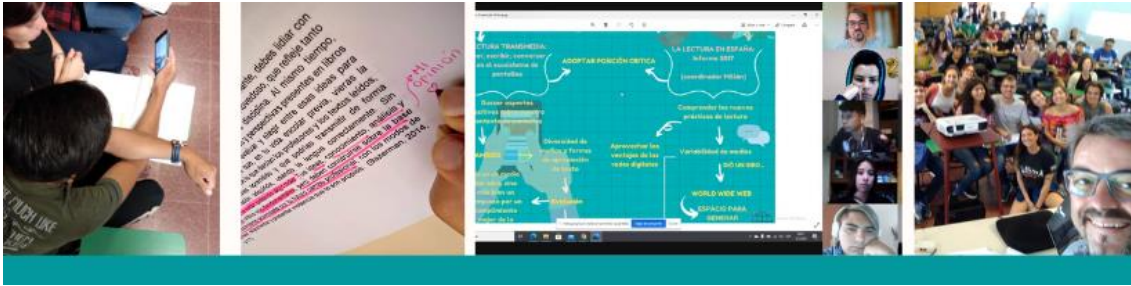
Navarro, F. y Aparicio, G. (coord.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Libro digital, PDF.

Navarro, F. y Brown, A. (2014). Capítulo 1. Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En Navarro, F (coord). *Manual de escritura para carreras de*

humanidades (pp.55-100). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Sarlo, B. (2018) *La intimidad pública*. Buenos Aires, Argentina: Seix Barral.

Winkin, Y. (1994) “El telégrafo y la orquesta”. En Bateson, et al *La nueva comunicación*. Barcelona, España. Kairos.



CAPÍTULO III

El registro de lecturas:

escribir para aprender en el ámbito académico

Hoy día para ser ciudadano, necesitamos no sólo saber leer, necesitamos saber escribir. Hemos entrado a la sociedad en la que la metáfora del escribir se ha hecho real en la virtualidad digital. Tú no puedes usar el computador sin escribir. Si tú no sabes escribir, tú no puedes disfrutar del computador, ni del internet. Se requiere de una lectura que capacite para asumir la palabra, para expresarse, para escribir. ¿Qué significa? Apropiarse de la lectura es hacer de la palabra un modo de presencia social, un modo de intercambio activo y de interacción social (Martín Barbero, 2005, p. 3)

Ileana Ibañez y Claudia Rodríguez

Resumen

Uno de los desafíos más importantes para los estudiantes –sobre todo cuando ingresan a la universidad– es comprender y condensar una extensa, heterogénea y compleja cantidad de información. Cada asignatura presenta múltiples textos (orales y escritos) en distintos soportes (impresos, digitales) cuya lectura deben realizar, reelaborar, para apropiarse de ellas de acuerdo a los objetivos que cada materia, seminario o taller establecen. Existen géneros de registros específicos como son los resúmenes, los esquemas, los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales, las notas de clase, los diarios de lectura, y otras formas de registros que facilita la virtualidad. Este capítulo tiene por finalidad abordar las características de algunos de ellos y proponer actividades para su realización.

La lectura como práctica contextualizada

En tiempos de pandemia la cita del epígrafe de Jesús Martín Barbero adquiere otra relevancia ¿cómo nos apropiamos de la palabra sin la posibilidad de la presencia social y las interacciones cara a cara? Este apartado tiene por objetivo presentar una serie de **herramientas y recursos** para facilitar ese proceso de lectura y apropiación aunque sea desde la virtualidad. Uno de los desafíos más importantes de los estudiantes cuando ingresan a la universidad es poder entender y sintetizar la compleja información que contienen las fuentes propuestas por las distintas materias, seminarios y talleres. **Para llevar adelante esas lecturas es fundamental recurrir a la escritura.** En estas situaciones escribir es también una forma de pensar, es decir en su función epistémica – tal como fue planteado en el capítulo II– esta práctica es una forma de comprensión.

El mundo está atravesado cada vez más por una enorme variedad, cantidad y multiplicidad de información que debemos comprender para poder movernos en él. Una de las capacidades más importantes a desarrollar es poder seleccionar y sintetizar ese cúmulo de información para poder manejarla según determinados propósitos y situaciones en que nos encontremos. En el ámbito privado o personal, incluimos todos aquellos tipos de resúmenes que se confeccionan **en el marco de un proceso de formación** con el fin de comprender, analizar y elaborar la información de un determinado texto o conjunto de textos, ya sean orales o escritos. Incorporamos aquí los resúmenes, los esquemas, los mapas conceptuales, los gráficos o diagramas, las tablas y otras formas de representación que buscan concentrar la información de un texto. También la toma de notas de una clase compromete una forma de condensar información.

En el entorno académico se producen y circulan textos que son síntesis de otros con el propósito de darlos a conocer, valorarlos, analizarlos. Por ejemplo, los libros de resúmenes de actas de congresos –u otras reuniones científicas–, **las reseñas de libros**, como así también lo es un posteo en el *Facebook* de un Congreso Internacional que pretende resumir y comentar lo planteado en una conferencia, por citar algunos.

En función de lo expuesto, cabe decir que el contexto en el cual se realiza la tarea de resumir un texto fuente –entendido en sentido amplio–, el tipo de destinatario a quien vaya dirigido y los propósitos que orientan su elaboración determinan las decisiones del

escritor en cuanto a qué selecciona, qué omite, cómo organiza la información, su extensión, etc. El registro es fundamental para aprender a partir de la síntesis y el análisis de los textos leídos. Qué se lee y escribe estará determinado por el propósito que la oriente y la situación comunicativa de la cual forma parte; en el contexto académico ese “mapa” se encuentra materializado en el programa de cada asignatura, tal como se planteó en el capítulo I.

A continuación, el apartado se organiza en: a) una breve reflexión sobre la importancia de **documentar, registrar las lecturas para participar de la vida académica**; b) presentamos algunos tipos de registros de lecturas de uso frecuente cuyo propósito es sintetizar información organizados según la modalidad del texto original, es decir, si es un material oral (como una clase, conferencia, video) o un escrito (libro, capítulo, artículo, ponencia). Encontrarán también una serie de actividades para que pongan estos conocimientos en práctica.

Actividad disparadora

Les pedimos que identifiquen alguna experiencia de lectura en el marco de una situación de estudio que haya sido difícil de sintetizar o registrar ya sea como resumen, cuadro, esquema u otra forma de representación que hayan utilizado. ¿Por qué creen que tuvieron esa dificultad? ¿Cómo lograron resolverla?

Registros de lectura: de la oralidad a la escritura

Notas de clase

En relación con la toma de notas es oportuno que recuperemos algunas cuestiones especificadas en ocasión de abordar la lectura/ escucha de la clase en el Capítulo I. Recordemos su valor potencial, en tanto permite registrar la información que se desarrolla en variadas instancias de trabajo académico. Fundamentalmente se trata de una herramienta para pensar, aprender y construir conocimiento (Pérez, 2007). A diferencia de los otros escritos de uso personal, este tipo de elaboración se realiza en "tiempo real"

a partir del procesamiento de la exposición de otra persona y el pasaje de la oralidad a la escritura. Si bien, a lo largo de la vida universitaria encontrarán cotidianamente diferentes oportunidades para tomar notas o "apuntes" (conferencias, teleconferencias, paneles, etc.), en este apartado haremos foco en la escucha, procesamiento y registro de información oral de la clase. En el Capítulo I se ha considerado la clase de un profesor como un texto, en tanto constituye una unidad portadora de sentido. Entenderla así, orienta un modo de abordarla/aprovecharla y, por lo tanto, documentarla.

La clase como un tipo específico de discurso requiere ciertas estrategias para poder registrarla. Implica decidir qué anotar y qué no, tarea que está condicionada, por las características del texto oral que se escucha y el ambiente en que se produce. Pero también, por los conocimientos previos sobre el tema por parte de quien lleva adelante la notación y el estilo del profesor o profesora.

En este sentido, es importante advertir o detectar –con mayor o menor grado según el estilo del docente– la estructura que organiza el tratamiento de la información. Esto es identificar: 1) cuál es el **tema central de la clase** 2) cómo se disponen **los subtemas** que se derivan de él.

A veces, los profesores lo anuncian al inicio de la clase como parte de la introducción. Suelen utilizar como señales algunas expresiones tales como: "*Bueno, hoy veremos....*", "*Hoy trabajaremos sobre....*", "*El tema de hoy*". Incluso con frecuencia se usa el pizarrón para dejar marcas al respecto: una palabra, una oración u otra señal para apoyar lo dicho oralmente. Para entender mejor la exposición de los profesores también es importante advertir si explicitan cuál es el sentido o finalidad del tratamiento de esa temática. En ocasiones, se indica con frases como "*el objetivo de esta clase o de esta presentación ...*", "*la importancia de abordar... radica en...*".

Durante la elaboración de notas es relevante que se registren y destaquen aquellas señales que permitan reflejar la jerarquía de las ideas o temas – que a veces son anticipados al comienzo- por medio de la colocación de títulos, subtítulos, uso de mayúsculas, subrayado. Esta identificación visual orienta también el proceso de notación al guiar cuáles ideas apuntar (o apuntar con mayor precisión) y cuáles omitir (o anotar

escuetamente). Lo mismo se puede decir cuando se introducen definiciones, ejemplos, comparaciones utilizadas para explicar/ describir el contenido.

En este sentido, es importante atender también a las relaciones que establecen los docentes entre el tema abordado y la bibliografía propuesta para la asignatura y/o su vinculación con el programa, con los prácticos y/o producciones requeridas. Esto resulta central pues permite ir encontrando relaciones entre las ideas que exponen los profesores y los materiales de estudio que deberán ser leídos posteriormente. Asimismo, posibilitan ir componiendo un panorama global de la propuesta de cátedra que articula: clases teóricas y prácticas, materiales de estudio obligatorio, recursos utilizados como apoyo (por ejemplo, Power Point, Prezi), tipo de evaluaciones que solicitan para acreditar el cursado y en situaciones de examen final.

Entre otras recomendaciones vinculadas a la toma de notas, resulta conveniente destacar:

Registrar datos de identificación del contexto de la clase	Nombre de la materia, fecha, número de clase (teórica o práctica), nombre del profesor (en caso que varíe con frecuencia).
Construir un código personal	Esto es una serie de abreviaturas para palabras de uso frecuente. Esto reduce el tiempo en la escritura y permite más atención en la explicación del docente
Revisar la toma de notas	Una vez finalizada la clase –y en un tiempo próximo– a efectos de completar lo registrado durante la reunión y en función de ello agregar algún punto que no haya sido anotado por falta de tiempo
Consignar ideas	De manera diferencial, con un color o letra diferente es importante anotar, ideas, relaciones o dudas que surgen del desarrollo de la clase. Luego pueden ser consultadas al docente o los compañeros.
Titular la clase	Permite condensar la idea general que puede surgir de la presentación que el profesor hace al inicio, o una vez revisado el registro ser elaborado a partir de los temas centrales que fueron desarrollados.

Finalmente queremos destacar que la toma de notas es un insumo fundamental para la preparación de situaciones de exámenes. La información que aportan debería articularse

con el programa, los materiales de estudio y las producciones presentadas a la cátedra en diferentes momentos del cursado. Estas operaciones permiten rearmar una mirada global sobre la propuesta de enseñanza de la materia/seminario/taller que en otro momento del recorrido es inevitablemente "parcial" o acotada, justamente por no haberla transitado en su totalidad.

Diario de lectura

El Diario de lectura constituye un género de uso personal que permite ir documentando qué sucede en los planos del pensar, del sentir y del hacer como lectores cuando nos enfrentamos con distintos textos. En el marco de la formación universitaria el Diario de lectura puede significar una herramienta de muchísimo valor para aprender, explorar y reflexionar sobre distintos temas. Podemos decir, esta práctica permite poner en juego contenido provenientes de múltiples espacios, desde aquellos que surgen de la oralidad de las tomas de nota de una clase, los textos que leen y hasta los conocimientos, relaciones, emociones e interrogantes que los y las estudiantes tienen en relación a la lectura de los textos.

Bazerman (2010) recomienda el uso de este tipo escrito y define el **Diario de lectura** como un texto que permite documentar los procesos de pensamiento provocados por el acto de leer. Los registros pueden ser de diferente tipo: orientados a aclarar el contenido, evaluarlo y/ o a dar cuenta de lo que provocan las ideas del texto en uno como lector.

El autor propone diferentes formas de registro en el Diario. Una de ellas es la **escritura libre**. Se trata de dejar que los pensamientos fluyan en torno a lo leído y sean registrados sin frenos, sin análisis, sin editarlos durante un lapso de tiempo acotado. Revisar luego ese escrito permite objetivar qué pasa con esa lectura y ahondar en las reacciones iniciales al texto.

Registrar	
Encabezado	Datos del texto oral u escrito que aborda
Notas	Consiste en documentar las ideas principales del texto o de un apartado para luego comenzar el lector a desarrollar sus propias ideas en respuesta a aquellas.
Documentar el proceso lector	Plantear interrogantes que surjan a medida que avanzamos en la lectura. Pueden ser de distinto tipo: sobre el significado, sobre la estructura del texto, sobre el valor que puede tener para un determinado tema de indagación
Gráficos o dibujos	Permiten realizar una red de asociaciones de ideas como forma más creativa.

Finalmente, queremos destacar otro uso del Diario de lectura que se vincula con la oportunidad de dar cuenta, en algunas ocasiones, del **propio proceso de escritura**: las dificultades, los hallazgos, las sensaciones que surgen de escribir un texto personal y/o para otros. De ahí que resulte un recurso valioso para convertirlo en hábito durante el proceso de formación. Incluso contribuye a organizar el material proporcionado por las diferentes asignaturas y permite considerarlo como insumo para la discusión en clase.

Registro de lectura: del texto al texto breve o gráfico

El resumen como práctica de estudio en el ámbito académico

En este apartado nos abocaremos a repensar el lugar que tiene el registro de lecturas como un tipo de escritura privada o de uso personal. Escribir para uno mismo resulta un insumo fundamental, para luego producir otros escritos que permitan comprender y sintetizar los textos requeridos. En ese sentido, un género muy importante para registrar las lecturas en el marco de un proceso de estudio universitario es el llamado comúnmente “resumen”. **Se trata de un tipo de escrito cuyo objetivo principal es condensar o reducir la**

información textual conservando la jerarquía, organización y relaciones que el autor/a del texto ha propuesto. El desafío del estudiante-escritor es recuperar no sólo el contenido sino también la forma en que es elaborada esa información en el texto fuente. Se trata, en última instancia, de una gran paráfrasis del texto original (veremos este recurso en el capítulo IV).

Según los propósitos de la lectura que orienten su elaboración, podemos encontrar **tres tipos de resúmenes:** 1) aquellos que buscan sintetizar la organización del contenido global del texto original, 2) aquellos que buscan sintetizar y a la vez evaluar su contenido y 3) aquellos que procuran no solo sintetizar y evaluar sino también complementar con aportes propios de quien escribe el resumen.

En principio, el rasgo esencial de un resumen es que se trata de un texto que constituye la versión condensada más próxima al texto original (Serafini, 1989). ¿Qué implicancias tiene esta definición para analizar distintos resúmenes? Permite establecer ciertos criterios para determinar cuándo estamos en presencia de una versión que resulta “fiel” al original. Para lograr esta fidelidad es necesario conservar las ideas principales, recuperar las relaciones entre las partes del esquema global, respetar los recursos estilísticos y el orden presente en el texto original.

Cabe aclarar que cada texto supone un desafío único a la hora de ser resumido debido a las decisiones que se tomen vinculadas a su extensión, a la forma de jerarquizar y organizar el contenido, a los recursos que el escritor utiliza y el orden en que lo hace. Los esquemas o formas globales –secuencias textuales– que subyacen al texto deben ser recuperados en la reducción de información. Por ejemplo, si estamos en presencia de un texto predominantemente argumentativo, el resumen deberá recuperar la información textual identificada en las categorías básicas: hipótesis, argumentos, contraargumentos y conclusión. Si estamos en presencia de un texto predominantemente descriptivo deberemos recuperar el objeto descrito y sus atributos/propiedades; o en un texto expositivo retomaremos los principales conceptos, características y jerarquías planteadas por el autor/a.

De acuerdo a lo enunciado, el **resumen como práctica de escritura de uso personal** el destinatario suele ser el o la propio/a estudiante en una situación comunicativa particular,

la comprensión y apropiación de las ideas de un autor/a en el marco de tareas de lectura asignadas por una asignatura o seminario. A veces, ese destinatario/a se amplía a compañeros/a con quienes se comparte este tipo de escrito. En otras ocasiones un resumen puede convertirse en un texto de circulación pública en tanto debe ser presentado al profesor/a. En este caso, la situación comunicativa varía sustancialmente ya que se convierte en un escrito de circulación pública y su elaboración deberá regirse por el/la destinatario/a que lo leerá y el propósito de su producción.

Para elaborar resúmenes de estudio se requieren varias operaciones por parte del escritor sobre la base del texto fuente: seleccionar, omitir, generalizar / construir información (Van Dijk, 1983; Bazerman, 2010). Esto implica hacer **uso de distintos tipos de citas**. Por un lado, retomar citas directas del texto que deben ser claramente indicadas en el texto resumen. Por otro lado, demanda reescribir tramos del texto original a través de paráfrasis y/o de citas indirectas. En su elaboración el resumen requiere de quien escribe poner en juego recursos de coherencia y de cohesión. Sobre estos temas se profundiza en el próximo capítulo.

Diferentes autores efectúan una serie de recomendaciones mencionaremos (Sánchez Miguel, 1995):

Reemplazar listas de palabras	Por ejemplo, si se advierte en la lista: otoño, invierno, primavera y verano, sustituirlo por la frase estaciones del año.
Seleccionar oraciones temáticas	Es decir, una oración que condensa un párrafo completo. Cuando el párrafo no expresa una oración temática, el lector/a debería elaborarla.
Eliminar oraciones o párrafos de apoyo o de detalles	Es importante suprimir frases, ideas e información que se repite y resulta redundante
Suprimir párrafos	Es conveniente en este proceso de reducción de información eliminar párrafos que redundan o que funcionan como ejemplo, salvo que el lector/a evalúe la conveniencia de su inclusión para facilitar la comprensión.

En este sentido, la lectura de cualquier texto se produce, como parte del proceso lector, una selección de información y la omisión de otra. En este sentido, es importante poder discernir entre **ideas principales y secundarias**. Del mismo modo queremos aclarar que

la definición de qué es importante en los procesos de registro de lecturas depende de la meta de lectura y del encuadre –por ejemplo, los objetivos del programa de la materia–. No hay un único criterio para jerarquizar la información. Una pregunta central, en relación a este asunto, es: ¿qué resulta relevante seleccionar de un texto?, ¿qué debería registrarse en función de ello? La respuesta a estas preguntas dependerá de los propósitos que guíen el proceso lector. Por ejemplo, si el objetivo de lectura es poder construir una representación global del significado de un texto la selección de aquello que se considere importante estará guiado por la identificación de las relaciones de jerarquía que su autor asigna para tratar el tema. En otro tipo de resumen del mismo texto, si la finalidad de la lectura fuera identificar y listar las investigaciones que el autor tomó como fuentes con el fin de organizar ese listado según corrientes teóricas o metodológicas, idioma original y/o pertenencia institucional de los investigadores, obtendremos otro tipo de registro.

En este marco una clave para comprobar si un resumen ha sido bien elaborado, esto es si en verdad han sido condensados todos los elementos en el nuevo texto, consiste en experimentar si permite volver al original. Compartimos algunos elementos a considerar para su realización siempre atendiendo al objetivo del resumen:

Del autor y el contexto	Registrar en el encabezado los elementos paratextuales que nos permiten reconocer la perspectiva, el destinatario o público y el objetivo del texto. Para favorecer la comprensión de esta dimensión o tipo de lectura que se realiza es necesario tener conocimiento sobre el autor cuál es su línea teórica.
Del contenido:	El resumen debe tener los elementos necesarios para volver al texto y localizar la información, por medio de citas y paráfrasis, teniendo en cuenta las relaciones fundamentales.
De la extensión:	Esto depende de los propósitos que guíen la lectura. Cuando el texto a resumir es extenso y presenta capítulos, apartados y subapartados se sugiere recuperar esa organización con los títulos y los intertítulos del original, de modo tal de ser fieles a la estructura que el autor le asignó al tratamiento del tema.
De las referencias	Registrar durante la elaboración del resumen las páginas en las cuales puede localizarse en el original el fragmento seleccionado de manera textual o del uso de paráfrasis.

En síntesis, el resumen permite potenciar, a través de la escritura, procesos de comprensión más profundos de una fuente a fin de reducir su extensión, conservando a la vez sus características. Entre sus rasgos más notorios figura la fidelidad al texto de origen. Dicha fidelidad se puede observar a través de diferentes aspectos: conservar el estilo de escritura del autor, el orden o hilo en la exposición del tema, las valoraciones y relaciones centrales mediante las cuales lo desarrolla. Pero también la delimitación de las voces con las cuales dialoga o trae a su texto ya sea para ampliar, profundizar explicar, discutir clarifica, acordar, etc.

📌 Actividad de proceso

Busquen en internet una reseña⁷ de uno de los textos del corpus. Registren quién es su autor, en qué soporte circula, a quién está dirigida, cuáles son las funciones que predominan (valora, crítica, informa). También, indiquen el nombre del sitio web o URL donde la encontraron.

Luego revisen esa reseña sobre la base de la siguiente grilla:

	Resumen
¿Figuran los datos principales del texto a resumir (autor, título, año)? Ejemplificar	
¿Es correcta la construcción gramatical y léxica de acuerdo al género académico? ¿Por qué?	
¿Selecciona las ideas principales y sus relaciones tal como se plantean en el texto?	
¿Menciona al autor de diferentes maneras? ¿Cuáles?	

⁷Si se desea ampliar sobre algunas características del género reseña puede consultarse el capítulo “La reseña” de E. Castro de Castillo publicado en el libro *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (2005) de Editorial Comunicarte y/o “La reseña de formación en Historia” de Alzari, D Alessandro y Radiminski que forma parte de *Manual de escritura para carrera de Humanidades* (2014), entre otros.

¿El resumen retoma diferentes recursos que utiliza el autor del texto original (“el autor cuestiona, explica considera, muestra, ejemplifica”)? Registra un ejemplo	
¿Utiliza párrafos del texto original? ¿Respeto el orden y el sentido de las relaciones del texto?	

Esquema

El esquema es una representación gráfica de una red de relaciones que tiene múltiples usos. Como el resumen, también, puede ser de uso personal o de circulación pública, En el primer caso sirve para visualizar de manera general o sintética la estructura y jerarquía de un tema tratado en un texto (de manera parcial o global). En el segundo caso un esquema es útil para exponer un tema a otros, como por ejemplo en la instancia de defensa de tesis o como recurso didáctico en una clase.

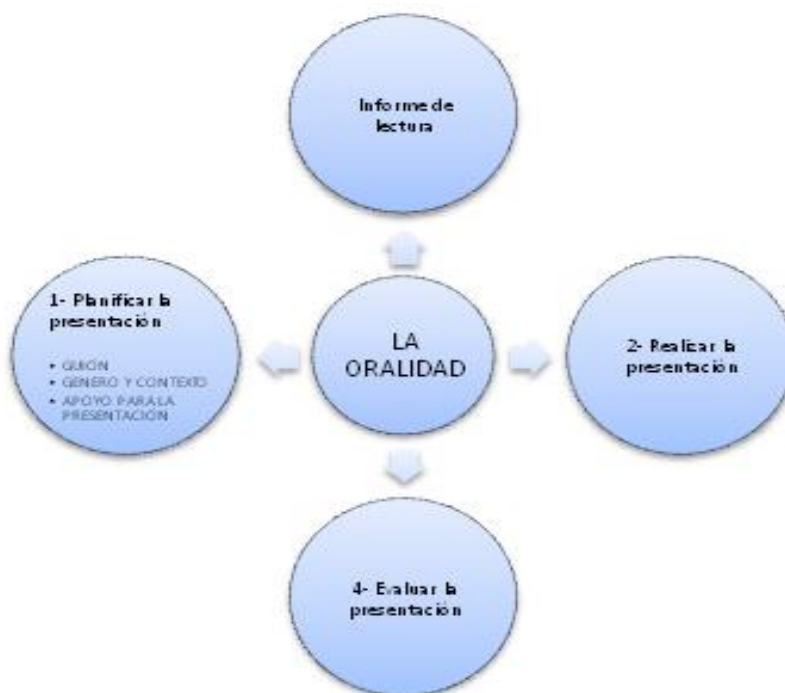
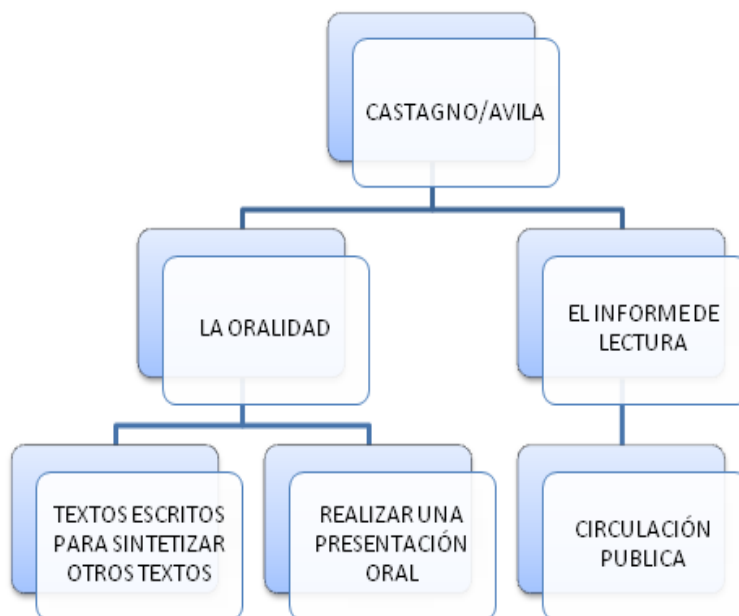
A través del esquema se pretende **visualizar** el esqueleto o estructura de relaciones entre los conceptos por medio del uso de palabras y flechas, mapas o ideogramas. **Permiten en una sola vista observar la panorámica conceptual.** Son, además, herramientas útiles para iniciar o explorar la escritura de un texto propio en etapas tempranas.

TIPOS DE ESQUEMA	Encabezamiento del esquema:
<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de llaves • Líneas • Cuadros • Índices • Mapa mental/ conceptual 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del autor • Título del texto a resumir • Datos de edición

🔗 Actividad de proceso

A continuación, se muestran dos esquemas distintos del capítulo V de este material de cátedra titulado "La oralidad durante la formación académica". Realiza un listado de las dificultades

que presentan estas representaciones gráficas que figuran en la siguiente página. Finalmente, completa la grilla de evaluación para cada uno de los esquemas.



	ESQUEMA
¿Figuran en el encabezado los datos principales del texto a resumir (autor, título, año)? Ejemplificar	
¿Es adecuada la organización de la información? ¿ La composición de esquema permite reconocer las jerarquía de las relaciones?	
¿Selecciona las ideas principales y sus relaciones tal como se plantean en el texto?	

Cuadro Sinóptico

Este recurso para representar la información desagrega los niveles jerárquicos que presenta la organización del texto. La disposición de la información responde al **criterio de jerarquía**. Para ello, se requiere haber identificado bien los diferentes niveles en que el autor realiza el tratamiento del contenido, definidos de acuerdo a su importancia. Esta relación jerárquica debe quedar representada visualmente de modo tal que la disposición de las unidades de mayor jerarquía se ubique a la izquierda. A partir de allí y hacia la derecha se ubican los otros niveles de importancia siguiendo una orientación izquierda-derecha. En la elaboración de un cuadro sinóptico **no se usan flechas sino llaves** que marcan visualmente el proceso de inclusión de un nivel de jerarquía en otro. Lo mismo que en el caso de esquemas y resúmenes deben consignarse los datos generales de identificación del texto fuente como encabezamiento:

Cuadro sinóptico	
¿Cómo realizarlo?	Encabezado
<ul style="list-style-type: none">• Recuperar la estructura propia del texto original• Registrar la información fundamental• Utilizar llaves solo cuando el tema presenta subdivisiones en niveles jerárquicos	<ul style="list-style-type: none">• Nombre del autor• Título del texto a resumir• Datos de edición• Páginas en caso de que sea artículo

Ficha de lectura

Otra posibilidad para registrar las lecturas consiste en la elaboración de fichas. Existen diversos tipos: bibliográfica, de citas, temática, de lectura propiamente dicha. Esta última permite reelaborar y recuperar la información sobre el contenido de un texto (Alazraki, 2007). Esta forma de resumir es ideal para estandarizar los modos en que registramos las lecturas a partir de distintos criterios de entrada a una información que pretendemos sintetizar: autor - libro - capítulo - otros. El siguiente cuadro sintetiza los principales elementos:

APARTADOS SUGERIDOS	OBJETIVO
Encabezado: Datos bibliográficos completos	Esta información permite poder localizarlo y volver al texto original. Libro en papel: autor/es, año, título de la obra, editorial, lugar de edición. N° de edición. Lugar dónde se encuentra (ejemplo: Apunte de PAS, Biblioteca). Artículo científico digital: autor/es, año, título, nombre de la revista, volumen, número, páginas. Link de acceso y fecha de consulta.
Síntesis general en no más de 8 renglones	Teniendo en cuenta que la leeré con cierta distancia temporal de su escritura, permite tener una idea global del texto
Ideas centrales reelaboradas con palabras propias (paráfrasis), registrar de qué página se tomó la idea.	Me permite encuadrar la lectura de la ficha en ese objetivo, en este caso la edad como clasificación social.
Citas textuales que expresen con las palabras del autor las ideas principales y /o secundarias se colocan entre comillas, con el nombre del autor, el año de la obra y el número de página de la cual se extrae la cita textual.	Tener este registro puntual puede agilizar lecturas posteriores, además de ser un insumo para la escritura de otros textos como monografías, artículos, ponencias, tesis, entre otros.
Registrar bibliografía utilizada por el autor	Este es un recurso eficaz para profundizar en una línea de lectura dentro de la temática abordada.
Ideas propias, ejemplos, interrogantes que la lectura despierta. Relación con otros textos.	Este ítem es muy importante en el marco de esta asignatura para ir registrando la relación con otros textos de la unidad. Y también puede ser insumo para la presentación de exámenes, especialmente para el coloquio integrador

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, queremos retomar las palabras de Martín Barbero cuando plantea que “apropiarse de la lectura es hacer de la palabra un modo de presencia social, un modo de intercambio activo y de interacción social” (2005, p. 3). En este marco de pandemia es vital registrar las lecturas, contribuyen a una lectura reflexiva que los situé y movilice a generar formas de pensamiento crítico, a discutir y dinamizar los intercambio entre pares, y los ayude a posicionarse como partícipes activos de la comunidad académica en entorno virtual.

👉 Actividad de cierre

Esta actividad tiene como propósito contribuir a la comprensión y apropiación de los recursos trabajados en este capítulo y generar material para elaborar el Informe de lectura. Para ello, se busca efectuar una relectura sistemática de los textos del corpus. Realicen una ficha de lectura de cada texto del corpus siguiendo las pautas propuestas en este capítulo. Luego revisen esa ficha sobre la base de la siguiente grilla:

	Ficha de lectura
¿Presenta un encabezado con los datos principales del texto a resumir (autor, título, año)? Ejemplificar	
La ficha recupera aspectos centrales del texto (objetivo, ideas principales). ¿Es correcta la construcción gramatical y léxica de acuerdo al género académico?	
¿Selecciona y explica las ideas principales? ¿Es posible encontrarlas en el texto de base por las referencias consignadas?	
¿Utiliza citas textuales? Registra un ejemplo	
¿Registra la bibliografía utilizada por el autor?	

Bibliografía

Alazraki, R. (2007). Elaborar fichas. En Klein, I. (coord.) *El taller del escritor universitario*, pp. 84-90. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Alzari, I., D Alessandro, J. y Radiminski, M. (2014). La reseña de formación en Historia. En Navarro, F. (coord.) (2014), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, pp. 287-302. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer. Using Sources in the Disciplines*. Colorado, USA: The WAC Clearinghouse.

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.) (2014), *Manual de escritura para carreras de humanidades*(pp.11-16). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Castro de Castillo, E. (2005). La reseña. En Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico –científico* (pp. 167-188). Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.

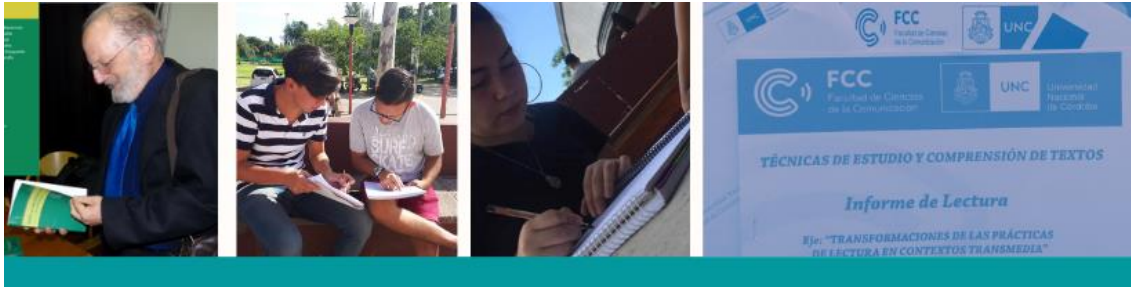
Martín Barbero, J. (2005). Los modos de leer. Entrevista realizada por Omar Rincón durante la Semana de la Lectura CERLALC en el panel Lectura y Medios de Comunicación. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Recuperado de:
<https://pedagogikanativoamerikana.jimdo.com/app/download/4130470657/Modos+de+leer+barbero.pdf?t=1286512449>

Molina Natera, V. (2013). Profesora, ¿eso hay que apuntarlo? Implicaciones de la toma de apuntes en el aprendizaje en la educación superior. Ponencia presentada en *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*, Puebla, México, 11 al 14 de Septiembre de 2013.

Sánchez Miguel, E. (1995). La comprensión de las explicaciones del profesor. En Sánchez Miguel, E. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión* (pp.253-267). Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.



CAPÍTULO IV

Escribir para comunicar aprendizajes: el caso del Informe de lectura

...Vas a sentir ganas de ceder la voz de tu escritura a la de esos otros textos, mediante largas citas y pocas palabras tuyas. Sin embargo, apropiarte de esas ideas y volverlas relevantes para lo que quieres decir consiste en seleccionar, parafrasear y resumir cuidadosamente las citas y luego, sobre estas, aportar tu mirada, tu opinión, tu experiencia y tu propia evidencia cuando sea apropiado. Mientras más practiques la inclusión de tu perspectiva mediante la discusión de las lecturas, más vas a avanzar en tus textos desde una voz meramente reproductiva hacia una voz que construye conocimiento...

(Bazerman., 2014, p. 13)

Fabiana Castagno, Daniel Luque y Jorge Gaiteri

Resumen

En capítulos anteriores se ha planteado que la escritura, al igual que la lectura y la oralidad, se produce siempre en un contexto que determina sus características, expectativas, propósitos, elección de recursos y estilo, entre otros. También, se ha expuesto que hay escritos que según su finalidad y ámbito de circulación pueden ser entendidos o denominados como “privados” o “de uso personal” –tal es el caso de los resúmenes, esquemas, cuadros, síntesis– cuando lo que buscamos centralmente es

comprender/aprender algo y, para ello, nos valemos de la escritura y de otras formas de representación. Mientras que otros escritos pueden ser identificados como públicos cuando lo que su autor se propone es comunicar a otros lo aprendido en el ámbito de formación.

En este capítulo abordaremos el desafío que significa la escritura pública para los estudiantes. No se trata de una actividad espontánea, sino de un proceso que requiere una planificación flexible, que tiene momentos, tiempos, recursos a poner en juego. Prepararse para un examen oral o escrito, elaborar un trabajo práctico, producir un ensayo o una monografía, por ejemplo, demandará de ustedes llevar adelante un proceso de escritura planificado que atienda la situación y requerimientos en que se desarrollará. En función de lo dicho, analizaremos cómo pueden transitar el reto de hacerse estudiante/escritor en la universidad a través de lo que implica el reconocimiento de las características genéricas del Informe de lectura y los pasos y recursos a desplegar en el proceso de elaboración.

Se trata de un género académico de formación (Navarro, 2014) ya que su propósito es dar cuenta del análisis y comparación de fuentes leídas. Se presentan sus principales características genéricas, algunos recursos y orientaciones para producir este tipo de escritos. El desafío que tienen es resolver cómo organizar, jerarquizar y relacionar las lecturas efectuadas bajo una forma distinta a la de las fuentes consultadas y recuperadas con “fidelidad” y, a la vez, construirse como escritores competentes de modo tal que comunique y legitime su rol como lectores dentro de un campo de saber. Durante el desarrollo del capítulo, también, se ofrece una serie de actividades y ejemplos con el fin de contribuir a describir cómo se elabora un Informe de lectura para que puedan comprender cómo se entraman en este género en particular las características y expectativas de la lectura y la escritura académica trabajadas en el capítulo II y el registro de lecturas propuesto en el capítulo III.

Escribir para aprender, comunicar y legitimarse como estudiante

Iniciaremos este capítulo, como los anteriores, con algunas actividades para comenzar el tratamiento del tema. En este caso, lo haremos a partir de ciertos interrogantes que formulamos con el propósito de recuperar y compartir sus propias experiencias y representaciones acerca de un Informe de lectura.

📌 Actividad disparadora

-Les pedimos que respondan individualmente a las siguientes preguntas:

En distintos ámbitos de la vida social circulan informes:

¿Qué tipo de informes conocen ustedes? ¿En qué ámbitos se suelen producir informes y con qué objetivos? ¿Qué características tienen?

¿Qué características piensan que tiene un Informe de lectura?

En la escuela o en otras experiencias de formación: ¿Han realizado alguna vez un Informe de lectura? En caso afirmativo: ¿En qué circunstancias? ¿Con qué fuentes? ¿Para qué destinatarios? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué facilidades identificaron? ¿Utilizaron TIC? ¿Cuáles? ¿Para qué?

¿Qué recomendarían a quienes nunca hicieron un Informe de lectura? Registren, a partir de sus experiencias, las tres sugerencias más importantes.

¿Por qué creen que sería importante para un estudiante de comunicación aprender o fortalecer (según la experiencia previa que cada cual tenga) la práctica de escribir un Informe de lectura en el ingreso a una carrera universitaria?

-Ahora les proponemos que confronten sus respuestas al último interrogante con el fragmento que transcribimos a continuación:

Abordar explícitamente la enseñanza de habilidades comunicativas para desempeñarse de forma adecuada y crítica en las prácticas letradas científico-académicas y profesionales en educación superior es importante en un doble

sentido. Por un lado, es preciso escribir, leer y comunicarse oralmente para aprender, ya que estas prácticas letradas sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender contenidos disciplinares (Carlino, 2004, p. 8). Este aspecto se denomina “potencial epistémico de la escritura” o “escribir para aprender” (McCutchen, Teske & Bankston, 2008). Por el otro, es preciso aprender para escribir, leer y comunicarse oralmente, ya que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada ámbito y disciplina (Rose & Martin, 2012, p. 18; Nesi & Gardner, 2012, p. 3). Este aspecto se denomina “potencial retórico de la escritura” o “aprender para escribir” los géneros propios de las carreras y las disciplinas de referencia (Bazerman *et al.*, 2016). Los textos que los estudiantes universitarios escriben, los textos que los docentes universitarios usan en sus cursos y los textos que los expertos publican en revistas especializadas o debaten en congresos científicos no pueden considerarse como expresiones individuales y aisladas, sino que se insertan en un conjunto de prácticas letradas académicas donde confluyen acuerdos, disputas, expectativas y antecedentes disciplinares” (Navarro, F. 2018, p. 16).

¿Qué proximidades y distancias hay entre sus respuestas y esta cita? ¿Qué relaciones pueden establecer entre lo expresado por Navarro aquí y temáticas abordadas en capítulos anteriores?

El Informe de lectura: ¿informar las lecturas?

Durante la vida universitaria ustedes, como estudiantes, asumen una posición “híbrida” (Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2011) porque combinan dos actividades de manera entrelazadas: lectura y escritura a lo largo de la carrera. Se trata de una posición mixta por cuanto leen para escribir y escriben para leer-se/ser leídos (Castagno y Bocco, 2018).

La lectura es una práctica que está estrechamente vinculada a la escritura (Bazerman, 2010). Así como dijimos en otros capítulos que el contexto determina una “manera de escribir”, también pudimos advertir que las lecturas varían según la situación en que se

realicen. Es decir, hay “maneras de leer” que se consideran apropiadas según la situación de que se trate. No es lo mismo leer un *whatsapp* para acordar reunirse con el propósito de pasar un tiempo de ocio que leer un *whatsapp* que tiene el *link* de acceso a un formulario digital de denuncia de siniestro ante el seguro en caso de que hayamos chocado. Tampoco es lo mismo leer un artículo elegido por uno para elaborar una conferencia como experto invitado a un Congreso que leer un capítulo de un libro –como texto de lectura obligatoria– para exponer un tema en grupo en una clase universitaria.

En consecuencia, en el contexto del estudio en educación superior, ciertas formas de lectura propician ciertas formas de escribir y no otras. Un ejemplo en el que quizás muchos de nosotros podamos reconocer claramente cómo se relaciona la forma de leer con la forma de escribir es en las situaciones de examen. No es lo mismo leer /estudiar un texto sabiendo que debemos comunicar información a través de preguntas de múltiple opción que leer y estudiar ese mismo texto para desarrollar respuestas a preguntas abiertas.

Castelló, Bañales Faz y Vega López (2011) afirman que el estudiante universitario debe leer múltiples textos y dar cuenta de esa tarea en producciones escritas coherentes, claras y pertinentes a la demanda que realizan los profesores. Reconocen que se trata de una tarea compleja que implica:

identificar y conectar los principios explicativos y/o los mecanismos causales relevantes aportados por los conceptos e ideas de las distintas fuentes, a fin de construir una representación intertextual global y coherente que (...) permita disponer de la información necesaria y adecuada para escribir su propio texto (p. 106).

En el capítulo anterior se han planteado algunas formas de registrar las lecturas a través de la escritura privada orientada a aprender. Por ejemplo, el resumen, los esquemas, los cuadros sinópticos. Escribir con este propósito implica, como ya se señaló, un proceso que algunos autores llaman “escritura de elaboración” o, como indica Navarro en el fragmento presentado, se trata de “escribir para aprender”. Esta manera de escribir implica aprovechar el potencial epistémico que la escritura posee (Bazerman, 2014;

Bazerman, et. al. 2016; Carlino, 2005; Navarro, 2018; entre otros) en sus procesos de formación.

En este capítulo retomaremos, entonces, esas distintas maneras de leer y de registrar las fuentes –trabajadas en el capítulo anterior– para mostrar su relevancia y cómo se retoman con la finalidad de producir textos de circulación pública como el Informe de lectura.

Como se dijo anteriormente para poder escribir un informe se requiere una forma de leer que permita aproximaciones a diversos planos de esas fuentes. Es como si uno fuera tomando fotos de un mismo objeto pero desde distintos puntos y distancias. La imagen que se obtiene en cada caso variará. Poder reunir todas esas imágenes y comprender ese objeto a través de esas distintas perspectivas es un gran desafío, como si se tratara de diferentes “capas” o dimensiones de lectura. También, es un reto seleccionar aquellas imágenes/fotos que mejor lo muestran según aquello que se pretende destacar cuando informemos lo leído.

Una de esas dimensiones o planos implica lograr una aproximación contextual con el fin de reconocer el ámbito y situación comunicativa en que fue escrito ese texto fuente. Posibilita, además, identificar de qué tipo de género se trata. Esto se advierte, como se indicó en otros capítulos, a través del análisis de los elementos paratextuales. Por ejemplo, podemos reconocer un libro, según su soporte de circulación, digital o impreso. También, porque tiene un título, un índice, un autor o autores, se organiza en capítulos y partes cuando son muy extensos. Puede incluir imágenes. Se puede reconocer la tapa, la portada, la contratapa. A veces tiene solapa. Cuenta con datos de edición.

Un segundo plano de lectura consiste en poder reconocer y elaborar las relaciones y jerarquías globales del texto, es decir, poder comprender el nivel “macro”. Hay indicios o pistas que el escritor del texto fuente aporta a quien lee para que pueda identificar esa organización/jerarquía. Esas relaciones que asigna/n a la información se materializan en títulos, subtítulos, apartados, conectores discursivos que articulan párrafos constituyen elementos clave para que el lector pueda reconstruir lo que pretende comunicar. Por ejemplo, si se quiere establecer una relación global de orden entre párrafos, seguramente el escritor elegirá conectores que indiquen esa relación a través de expresiones como “*En primer lugar*”, “*En segundo término*”, “*En tercer...*”, “*Por último...*”. También el uso

de diferentes recursos para construir sus afirmaciones como son la comparación, la analogía, el uso de ejemplos, el uso de citas de autoridad, el uso de preguntas retóricas, entre otros.

Otro plano o dimensión de lectura para recorrer el texto está relacionado con el nivel más “micro”. En este caso la lente con la cual vamos a “fotografiar” el escrito se posiciona en tramos más pequeños: las oraciones y las relaciones entre ellas para luego formar unidades mayores que son los párrafos. En este nivel podemos detectar cómo el texto es construido por su autor a través del uso de los llamados recursos de cohesión, cuestión sobre la cual volveremos más adelante.

Otro plano de lectura crucial en el ámbito académico, como se ha planteado en el capítulo II, implica analizar qué voces ingresan, qué dicen y qué función cumplen en el texto. Esto supone poder advertir cómo se van introduciendo las perspectivas de otros autores en relación al tema que un escritor desarrolla en su texto y cómo construye su propia voz en él. Para eso, el autor toma decisiones: lo hace de manera explícita y a veces no tanto. Quien escribe discute, acuerda, disiente sobre un punto de vista. En otras ocasiones o tramos, explica o describe cómo plantea/n otro/s un tema, aspecto u objeto determinado. Hay elementos de la lengua que permiten identificar ese juego de voces como son la cita directa, la cita indirecta y la paráfrasis o reformulación.

Estas diversas formas de aproximarnos a los textos para comprenderlos como estudiantes/lectores son imprescindibles para poder escribir el Informe de lectura. Es más, esos mismos planos: el contextual, el macro, el micro y el juego de voces, se constituyen en claves para posicionarnos también como escritores/estudiantes cuando tenemos que dar cuenta a otros de eso que hemos leído/analizado.

Como ya se ha planteado en el primer capítulo, la lectura y la escritura constituyen prácticas comunicacionales. Pensar y asumir las lecturas y las escrituras indicadas durante la carrera como problemas de comunicación (Bazerman, 2010) permite significar y configurar esas tareas de otro modo. Está en ustedes trabajar esas lecturas y escrituras que inicialmente se les presentan “por encargo” (Backer, 2011, Arnoux, 2003) o imposición para transformarlas en situaciones de “elección” (Castagno y Dennler, 2006, Castagno,

et. al. 2017). Se trata de un desafío de aprendizaje a la vez que comunicativo que atravesará todos sus procesos formativos.

Bazerman (2010) plantea un conjunto de preguntas para pensar la situación de escritura como problema de comunicación. Considera importante clarificar ciertas respuestas para posicionarnos como escritores y poder orientar la estrategia de trabajo. Entre ellas figuran: ¿Cuál es el propósito del escrito? ¿Qué se quiere lograr? ¿A quién se dirige el escrito? ¿Qué efectos quiere producir en los destinatarios? ¿Qué tipo de decisiones y estrategias es probable que conduzcan a esos efectos?

Una de las cuestiones más importantes que es necesario trabajar como estudiantes universitarios es el hecho de considerarse como **escritores** en proceso de formación y asumirse como tales. Poder hacerse cargo de esa condición, es decir que son escritores, de manera consciente les permitirá operar y resolver situaciones de escritura de mejor manera.

Escribir no solo cumple un papel relevante para aprender y comunicar sobre un campo disciplinar y profesional, sino también para participar y legitimarse como parte de él. En el caso de ustedes esto se evidencia claramente, y sobre todo, a través de las instancias de acreditación/evaluación en exámenes que deben resolver a lo largo de su carrera (Navarro, 2017, Castagno y Rodríguez 2018). Castelló, Bañales Faz y Vega López señalan:

Cuando se trata de leer múltiples documentos para escribir textos académicos, resulta imprescindible poner en marcha diversas actividades complejas de *búsqueda, comprensión, síntesis e integración* de la información, teniendo en cuenta que la finalidad de esta actividad consiste en elaborar un texto propio, original y diferente de las fuentes en las que se apoya, lo que en definitiva exige activar tanto un determinado rol de lector como de escritor (Flower, 1987; Rouet, 2006; Segev-Miller, 2004; 2007; Spivey, 1991). (2011, p. 102).

En función de lo expuesto, un primer paso para posicionarse como escritores consiste en realizar y aprovechar un intenso trabajo sobre la escritura privada o de uso personal que permita comprender, sintetizar y relacionar la información de un texto (intratextual) para luego poder ponerlo en diálogo con otros (intertextual) y producir un texto personal que no se componga sobre la yuxtaposición de información de esas fuentes, sino que pueda,

con coherencia y claridad, integrar la información consultada ahora bajo un nuevo orden, organización y jerarquía: la que construye el estudiante como escritor para comunicar su trabajo con esas fuentes.

El informe de lectura como género académico de formación

El género Informe de lectura, como bien se desprende de su misma denominación, busca centralmente informar a otros las lecturas de fuentes que ha realizado el autor o los autores –si se trata de una producción colectiva–. Al ser un género de formación (Navarro, 2014, 2018), en general el destinatario es el profesor o el equipo de cátedra que lo solicita como parte de las tareas académicas. Su propósito es doble: aprender a través del trabajo analítico con fuentes y a la vez comunicar aquello que ha sido analizado y comprendido. Como se dijo anteriormente, su producción requiere de una forma particular de leer esas fuentes y de analizarlas, de documentar esas lecturas analíticas que permita, luego, escribir con el propósito de informarlas. El número de textos fuente así como su selección está relacionado con las pautas que establezca la tarea de escritura.

El Informe de lectura posee entre sus notas centrales la dependencia de otras fuentes sobre las cuales el/los autor/es pretende/n dar cuenta de su precisa y clara lectura/comprensión. Es desde este punto de vista un texto que resulta subsidiario de otros textos, es decir, las fuentes leídas. El propósito fundamental, entonces, es recuperar las voces y perspectivas de esas fuentes analizadas en torno a algún eje temático que permita ponerlas en diálogo ya sea para contrastar y/o para identificar similitudes. Ese eje temático puede ser asignado externamente o construido por quien elabora el informe a partir del tratamiento de las fuentes.

Ahora bien, ¿dónde queda entonces la perspectiva y la voz del autor si lo que se espera que haga es que dé cuenta de su lectura rigurosa de las fuentes? ¿Cómo resolver la tensión entre recuperar en el Informe la perspectiva que las fuentes tratadas asumen sobre la temática de la cual hablan sin que para el escritor signifique una mera transcripción y yuxtaposición de lo que dichas fuentes plantean? ¿Cómo resolver la proximidad y respeto de los textos fuente a la vez que otorgarle al Informe cierto sello de originalidad o “sello

de autor”? Éstas son preguntas cruciales que atraviesan la experiencia de escribir este tipo de género y que dan cuenta también de su variabilidad determinada por las condiciones establecidas en la tarea de escritura.

En algunos casos, como va a ser trabajado en este capítulo, el Informe es muy próximo a dar cuenta de la perspectiva de las fuentes consultadas evitando incluir valoraciones y opiniones/ perspectivas de los estudiantes autores sobre el planteo temático abordado. En otras ocasiones, y como parte de un Informe de lectura, suele requerirse que incluyan explícitamente la postura de los autores en diálogo con las fuentes consultadas. Es importante aclarar que dentro del género Informe de lectura hay distintos matices o variantes según los requerimientos que la situación de escritura demande. En algunos casos, requieren un tratamiento más próximo a la exposición y descripción de los textos fuentes. En otros, se demanda un tratamiento de los textos que no sólo implique organizar, jerarquizar y relacionar la información relevante y contrastarla sino también que ésta sea evaluada y se incluya, además, la perspectiva del/los autor/es del texto con ciertos argumentos.

Es importante advertir que las fuentes aparecen desde el inicio hasta el final del texto. Pero se presentan de modo distinto según avance en cada uno de los apartados que componen el Informe de lectura. Es decir, son trabajadas por el escritor de un modo en la introducción, de otro en el desarrollo y de manera distinta en el cierre o conclusión, lo mismo que en el momento de registrarlas en el apartado bibliografía.

El Informe de lectura no es un ensayo, ya que este tipo de producciones requiere de un posicionamiento explícito que es el propósito central del escritor frente al tema tratado. Tampoco es un resumen, puesto que éste recupera la estructura global y la organización, jerarquía y orden del texto fuente, mientras que el Informe va más allá ya que demanda del escritor una reorganización y re- jerarquización de las ideas en función de un eje temático que permita poner en diálogo dichas fuentes para identificar posibles puntos/aspectos de convergencia o proximidad a la vez que de distanciamiento.

Vamos a analizar ahora cómo dos autores caracterizan el Informe de lectura para poder ejemplificar esos matices que es necesario identificar en cada situación de escritura en

que sea solicitado este género. Por un lado, Federico Navarro, en un escrito de reciente publicación por la Universidad de Quilmes, afirma:

Se trata de un género de formación académica que busca que los estudiantes seleccionen, contextualicen, presenten y contrasten distintas fuentes académicas o de divulgación sobre un mismo tema. Se trata, como puede apreciarse, de una actividad fundamental en el desempeño dentro del grado universitario. La originalidad de la producción estudiantil radica en la identificación de un tema, la selección de fuentes relevantes y la construcción de ejes de lectura contrastiva de fuentes. El profesor evalúa la investigación y selección de un tema y fuentes relevantes; la construcción de una voz autoral neutral, académica e informada; la inclusión, reformulación y evaluación de citas que demuestren las hipótesis de lectura; y la capacidad de negociar la escritura colaborativa con pares en un trabajo completo, articulado, cohesivo y coherente. El trabajo tiene varias entregas de instancias de planificación general y de secciones particulares (2018, p. 20).

Por su parte, Leonadro Varela (2007), como parte de su experiencia docente en la cátedra de Semiología de la Universidad de Buenos Aires, sostiene que el Informe de lectura:

Es un género discursivo especializado en la adquisición, construcción y transmisión de conocimientos. Se incluye dentro de los llamados géneros conceptuales, cuya característica distintiva es que es producto de otro texto, denominado texto fuente. Este rasgo exige de quien escribe el Informe de lectura fidelidad a aquel, el cual será sintetizado, ampliado, relacionado con otros textos, pero deberá preservarse su contenido.

Este tipo textual es solicitado en ámbitos escolares o académicos e implica una asimetría de saberes entre enunciador (productor) y enunciatario (destinatario), que debe ser compensada. Es decir, el enunciador deberá simular que su destinatario no posee tales conocimientos, dado que quien produce el informe de lectura lo hace con el propósito de dar a conocer información que ha obtenido luego de la actividad de comprensión lectora. Esto hace del informe de lectura un texto autónomo, es decir, debe poder leerse e interpretarse, sin la necesidad de conocer la o las fuentes (p. 201).

Planificar, textualizar y revisar la escritura pública: el caso del Informe de lectura

Escribir para comunicar y legitimar los aprendizajes como estudiantes en entornos formales como la universidad demanda, como ya dijimos, planificación, recursos, tiempo y, fundamentalmente, conceptualizar la situación como un problema de comunicación. La escritura es, además, un proceso dinámico, recursivo y flexible. Según diferentes autores, está compuesto de distintos momentos o fases que se van superponiendo y se van impactando recíprocamente (Flower y Hayes, 1991; Castelló, 2002; Serafini, 1989; Cassany, 1995; entre otros). Durante la producción del texto, el escritor avanza, revisa y ajusta/reformula las diferentes etapas de trabajo y las decisiones que toma. Por ejemplo, uno puede inicialmente planificar un esquema global de contenido basado en una relación de secuencia temporal para un escrito y avanzar sobre él, pero a medida que vuelve sobre las fuentes trabajadas decide reorganizar la información de otra manera que implica redefinir ese esquema global basado esta vez en la comparación.

Elaborar un informe de lectura requiere, como toda situación de escritura formal, primero, **esbozar un plan de trabajo** que permita prever el destinatario, establecer un cronograma de actividades, bosquejar la estructura global, etc. Luego, es necesario pasar a la etapa de **textualizar/redactar** para, finalmente, llevar a cabo la etapa de **revisar/rearmar/corregir/reescribir** el escrito. Si bien, vamos a tomar como caso o ejemplo para evidenciar estos procesos el género Informe de lectura, con las especificidades que involucra, puede resultar útil para orientar o pensar otras situaciones de escritura pública que deban resolver.

Primer momento: definir el plan de escritura

Esta instancia se caracteriza por configurar la situación comunicativa del escrito. Implica responder a diferentes preguntas: ¿qué tipo de escrito debe ser producido? ¿A quién se escribe? ¿Para qué se escribe? ¿Hay un tema delimitado o uno debe definirlo? ¿Con qué materiales o fuentes se debe trabajar? ¿Ya están asignadas o deben ser buscadas y seleccionadas? ¿Cuáles son las pautas establecidas? ¿Cuánto tiempo se dispone? ¿Con quiénes se llevará a cabo en caso de que se trate de una escritura colectiva/grupal?

A continuación, planteamos algunos aspectos de las preguntas formuladas que configuran la tarea de escritura como problema de comunicación a la vez que de aprendizaje para el estudiante.

1. Características del género académico solicitado

Es importante, como parte de la definición del plan de escritura, conocer y precisar las características del género en el cual debe ser resuelto el escrito. En el capítulo II se plantearon cuáles son las características de los géneros académicos. Con respecto al Informe de lectura hemos recuperado sus propias experiencias y las hemos confrontado luego con el modo en que lo definen Navarro y Varela con matices diferentes. En este sentido, si bien los géneros asumen algunos rasgos generales, adquieren ciertas particularidades según el requerimiento de la situación en que debe ser producido. En ese sentido, se recomienda analizar detenidamente la demanda de escritura. También, poder leer algunas producciones del tipo solicitado, a modo de ejemplo, resulta orientador.

2. Definir el destinatario

Uno de los puntos centrales y estratégicos de la actividad de escritura consiste en clarificar quién es el **destinatario**. Es fundamental conocer de qué lector se trata cuando elaboramos un informe de lectura. En los ámbitos de formación, suele ser frecuente un mal entendido ya que el destinatario principal de dicha producción es el profesor, quien tiene como propósito evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante. En ese marco, si bien el docente es un conocedor experto en las temáticas que se abordan en el informe,

en función del sentido evaluativo que adquiere la actividad, se comporta como un lector que no conoce sobre el asunto. Esta condición impacta en las decisiones del escritor quien debe suponer que se dirige a un lector no especializado en el tema. En función de lo expuesto, es importante señalar que todo texto configura un tipo de lector y establece un piso de conocimientos compartidos.

3. Los propósitos/objetivos

Con relación a los propósitos u objetivos puestos en juego en la elaboración de un informe de lectura es importante destacar que el estudiante está orientado por dos metas. Por un lado, la finalidad explícita del escrito está marcada por las características propias del género en que se inscribe y que consiste en hacer saber algo a otros en torno a una temática de la cual el estudiante supone –o debe suponer– que el destinatario no conoce o sabe muy poco. En este sentido el texto pretende dar cuenta de la organización, sistematización y jerarquización de un tópico a partir de diversas fuentes leídas. Por otro lado, un objetivo implícito que atraviesa toda la tarea está dado por la necesidad del estudiante de demostrar al profesor que ha aprendido y comprendido con suficiente profundidad una determinada temática a partir de las lecturas indicadas. Este aspecto no dicho de la elaboración del escrito debe ser tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso a fin de tomar las mejores decisiones y hacer uso de los recursos más adecuados para que el estudiante se legitime como un buen lector y escritor académico.

4. Construir una imagen de escritor

Reflexionar sobre el tipo de género, el destinatario y los propósitos contribuye a delinear cómo se espera que el escritor se vincule con relación al tema, cómo trae otras fuentes/voces a su escrito en relación a la propia y con los lectores. En otros términos, implica pensar la imagen de escritor o lo que algunos autores llaman construir “la voz del autor” que se transmitirá a través del texto. Por ejemplo, si se espera que un escritor informe a partir de la consulta a fuentes, las decisiones de escritura y el uso de recursos serán de un tipo. En estos casos se recurre a mecanismos de despersonalización a través

del uso de la tercera persona o la voz pasiva para crear una sensación de “objetividad”. En cambio, si se trata de producir un escrito cuyo propósito fundamental es persuadir y presentar la propia perspectiva del escritor, se busca personalizarlo mediante ciertos recursos como: el uso de la primera persona del singular o del plural, términos valorativos que confirman la posición del escritor e incorpora la de otros para legitimar su punto de vista y/ o introduce perspectivas opuestas con el fin de descalificarlas o relativizarlas⁸.

5. La consulta bibliográfica

La investigación bibliográfica suele ser una actividad fundamental que precede a la realización de todo informe o monografía, e incluso, acompaña su desarrollo. Básicamente, implica la búsqueda, selección y lectura comprensiva de textos con el fin de desarrollar el tema y cumplir los objetivos propuestos. Usualmente, los trabajos escritos que solicitan las cátedras deben basarse en textos obligatorios cuya selección ya está indicada por el profesor. En otras ocasiones, el desarrollo del escrito debe complementarse con materiales y consultas bibliográficas que emprenden los alumnos guiados por el profesor o por el programa de la materia.

En estas situaciones podemos recurrir a las bibliotecas de la Universidad Nacional de Córdoba y, especialmente, a la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, donde se encuentran libros y revistas vinculados a las asignaturas de la carrera. En el sitio <http://www.bibliotecas.unc.edu.ar/> podrán acceder el catálogo de todas ellas y consultar sus direcciones. Este lugar es de mucha ayuda cuando se cuenta con los datos bibliográficos básicos de los materiales buscados, como el apellido y nombre del autor o el título de los textos o documentos.

Otra fuente de información accesible son las publicaciones digitales o los sitios de Internet especializados o no en la temática que abordaremos, aunque en estos casos es preciso tomar ciertos recaudos. Los libros y revistas que publica una editorial conllevan la

⁸ Sobre la construcción de la voz autoral, mecanismos de despersonalización y uso de otros recursos puede consultarse, entre otros, el capítulo “Construir una voz autoral” escrito por Cecilia Obregón en el Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad. Publicado en el año 2018 por la Universidad Nacional de Quilmes.

evaluación y verificación previa de un conjunto de normas de calidad; por su parte en Internet se sugiere la utilización de buscadores académicos como Google Académico, Scielo, Redalix y Latindex.

Ante esta situación, Leandro Varela sostiene:

Es necesario tomar distancia de los textos que se analizan y un modo de hacerlo es prestar atención a sus condiciones de producción, circulación y consumo. Con frecuencia es necesario hacer un relevamiento de información o búsqueda de bibliografía para facilitar el reconocimiento de esas condiciones, que además deben ser distinguidas de las del propio texto, que tiene una finalidad distinta que la de los enunciados analizados en el informe de lectura (2007, p. 201).

Por ello, es importante analizar e identificar ciertos datos y elementos que nos brinden alguna certeza en torno a los documentos que se consultan. Por ejemplo, debemos tener en cuenta lo que ya se anticipó en capítulos anteriores:

- Quién es el autor y qué rasgos lo identifican o acreditan como una voz autorizada para referirse a determinados temas.
- Cuál es el contexto institucional de la documentación, es decir, el texto, por ejemplo, está publicado en una página web de la universidad, en un sitio personal o blog, en un sitio de índole comercial donde se ofrecen productos y servicios, etc.
- Cuándo fue publicado o actualizado el texto.
- Cómo está presentada la información; si hay marcas que nos indiquen que es un fragmento de otro texto: un artículo periodístico, un ensayo, etc.

Por otra parte, hasta tanto no tener referencias claras de los autores y obras relevantes en el campo de estudio en el que se está investigando, es importante asegurarse de la fiabilidad de las fuentes bibliográficas digitales a través de consultas al profesor.

📌 Actividad de proceso: Planificar la escritura del Informe de lectura

A continuación, ofrecemos un conjunto de actividades orientadas a elaborar un plan de escritura. Si bien refieren a producir un Informe de lectura, pueden retomarse para planificar la elaboración de otros textos de circulación pública como un trabajo práctico, un parcial, una monografía, etc., atendiendo siempre a las particularidades que cada texto y situación comunicativa demande. Como hemos dicho, la elaboración de todo texto requiere recorrer distintas etapas: planificar, textualizar, revisar/reescribir/editar.

Les proponemos las siguientes actividades para comenzar a elaborar el Informe:

1. De acuerdo a la fecha en que se debe entregar el texto, determinen un cronograma de trabajo que incluya la planificación, la textualización y la realización de al menos dos borradores y su reescritura.
2. Mencionen los objetivos a los cuales deberá responder el Informe de lectura en función de un eje temático que ustedes definan a partir de los textos del corpus.
3. Describan el público al cual será destinado el Informe y su ámbito de circulación.
4. Recuperen las actividades de escritura personal o privada realizadas en los capítulos II y III, así como en las guías de lectura incluidas en el documento *Selección de textos y actividades preliminares*, que han elaborado de cada texto fuente (datos paratextuales y biográficos, titulado de párrafos, resúmenes, cuadros, esquemas, mapas conceptuales u otros escritos).
5. Sobre la base de la actividad de cierre del capítulo III, realicen una lista de las principales ideas seleccionadas que van a trabajar de cada texto del corpus para elaborar el Informe.
6. Escriban libremente o graben en notas de voz, todo lo que sientan, opinan y piensan en relación a los textos y al tema que tratan.
7. Exploren a través de un organizador gráfico (listado, cuadro comparativo, esquema, diagrama u otra forma visual) cómo relacionarían las ideas elegidas de los textos fuentes y éstas con el eje temático asignado.

8. A partir de los datos que han buscado sobre los autores (ver cap. II), elaboren en su Diario de lectura un párrafo que dé cuenta de sus biografías académicas
9. Busquen en el sitio web de la biblioteca de la FCC al menos dos textos que puedan potencialmente aportar al eje temático del Informe. Anoten las palabras clave que utilizaron para localizarlos y sus datos como referencia bibliográfica.

Segundo momento: textualizar/redactar el Informe de lectura

A lo largo de los capítulos hemos planteado que tanto al hablar, como al leer o escribir lo hacemos en el marco de géneros discursivos y que éstos constituyen formas tipificadas de comunicarnos y regulan las formas en que interactuamos en determinadas circunstancias. Por lo tanto, cada género discursivo convoca determinadas expectativas y maneras específicas de comportarnos, decir o hablar.

Escribir un Informe de lectura requiere conocer cuál es su estructura y de qué modo podremos utilizar el lenguaje, es decir, qué términos son aceptados y cuáles son rechazados porque no son acordes con su ámbito de circulación.

A continuación, abordaremos dos cuestiones que requieren ser tenidas en cuenta en el proceso de escritura. En primer lugar desarrollaremos las características que posee la estructura de un Informe de lectura como género y la describiremos globalmente. Luego precisaremos algunos aspectos a tener en cuenta en la escritura de cada uno de sus apartados: introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía. Esta información se acompaña de actividades que contribuyan a su elaboración.

La segunda cuestión a tener en cuenta en el proceso de textualización, se relaciona con las maneras de incluir las distintas voces y la de quien escribe el informe. Esto lo retomaremos en el apartado “Uso de citas directas, indirectas, paráfrasis: el ingreso de voces en el enunciado académico”. También nos detendremos en la necesidad de poner en juego procedimientos que otorguen coherencia global a los distintos segmentos y los recursos de cohesión que permiten enlazar, relacionar y ordenar la disposición de la información a lo largo del texto. Esto será abordado en los apartados “Usos de recursos de cohesión- Procedimientos léxicos y Procedimientos gramaticales”.

1. La estructura del Informe de lectura y sus apartados

Les proponemos analizar el siguiente cuadro que da cuenta no sólo de las partes constitutivas del Informe de lectura como género académico sino que además muestra cuál es la función de cada una. Sería interesante relacionar estas características con las respuestas que ustedes aportaron al iniciar el capítulo. Luego de este cuadro encontrarán algunas precisiones con relación a cada uno de los apartados que integran el género Informe de lectura.

PARTES	PROPÓSITO	SEGMENTOS BÁSICOS
INTRODUCCIÓN	Ubicar al lector en lo que está por leer	<ul style="list-style-type: none">-Anunciar el objetivo del trabajo y presentar el tema-eje temático.-Indicar el corpus de análisis, es decir, las fuentes textuales de las cuales nos servimos en el análisis.- Justificar el uso de esas fuentes cuando la selección está a cargo de quien escribe.-Anticipar la/s ideas centrales que se desarrollarán.-Mencionar la organización/orden en que será presentada la información, es decir la disposición de los subtemas que se desplegarán.

PARTES	PROPÓSITO	SEGMENTOS BÁSICOS
DESARROLLO	Exponer un tema a partir del análisis de un conjunto de textos o fuentes	<p>Analizar lo expuesto en los textos del corpus sobre el tema elegido de manera resumida y establecer relaciones (“diálogos”) entre sí.</p> <p>Definir las relaciones entre los distintos párrafos y utilizar conectores pertinentes: relaciones temporales, de causa-efecto, comparación, enumeración, problema-solución.</p> <p>Determinar qué recursos y en qué orden se van a usar para avanzar en el análisis de los textos: citas, uso de preguntas, definiciones, ejemplos, comparación, etc.</p> <p>Valorar aspectos de las fuentes trabajadas.</p>
CONCLUSIÓN/ CIERRE	Crear una <u>sensación de cierre</u> , de trabajo acabado	<p>-Sintetizar las ideas centrales planteadas (parafrasear lo ya expuesto de manera breve).</p> <p>-Evaluar lo planteado señalando alcances y limitaciones del eje y/o interrogante que hayan planteado.</p> <p>-Plantear posibles líneas de indagaciones y/o nuevos interrogantes.</p>
BIBLIOGRAFÍA	Mostrar las fuentes para que el lector pueda consultarlas	- Listar la bibliografía consultada (según las normas/convenciones requeridas).

Cuadro reformulado sobre la base de Carlino (2005).

1.1 Escribir el apartado Introducción

El escritor del Informe aparece en este apartado como un presentador del tema y de los recursos que serán utilizados. La función de la introducción es mostrar al lector un mapa de lo que va a encontrar y funciona como una especie de “promesa”. Tal como se planteó

en el cuadro que establece los rasgos generales de la estructura del Informe de lectura, se espera que en el apartado **Introducción** el escritor anticipe sintéticamente al lector el plan de escritura de modo tal que anuncie: qué temática o problemática será abordada, qué fuentes serán tomadas, hacer una breve contextualización de los autores de los textos fuente y del ámbito en que fueron producidas. También puede incluir una breve descripción de cuestiones mayores en las que se inscribe la temática problemática que se aborda. Se espera asimismo que el escritor explicita el orden que tendrá la exposición de sub temas y/o las relaciones más generales que articulan las fuentes que serán analizadas.

Escribir la introducción puede ser una buena manera de comenzar a esbozar el plan preliminar de trabajo. Sin embargo, las primeras versiones de introducción nunca deben “atar al escritor”. Solo deben funcionar como hipótesis de trabajo que será revisada/reformulada o confirmada según se avance en el proceso de textualización. Si bien este es el primer apartado con que se encuentra el lector, muchas veces es lo último que se reescribe en función de las modificaciones o ajustes que se hayan ido introduciendo en el proceso de elaboración del informe hasta llegar a la versión definitiva.

Actividad de proceso

A continuación, presentamos, como ejemplo, dos introducciones elaboradas como parte de Informes de lectura. La situación en la cual fueron resueltas estas introducciones es la siguiente: el profesor asignó un eje temático para la elaboración del informe a los escritores: ***El abordaje de la interacción comunicativa por parte de la Escuela de Palo Alto***. Los textos fuente indicados para su elaboración fueron:

-Yves Winkin; “El telégrafo y la orquesta” en *La nueva comunicación*. Ed. Kairós. Barcelona, 1994.

-Armand y Michèle Mattelart; capítulo “La teoría de la información” en *Historias de las teorías de la comunicación de la comunicación*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.

Lean como lectores críticos cada ejemplo, como si un compañero estuviera por entregar el Informe y les pide que sugieran dos o tres correcciones para mejorar el apartado Introducción. Resuelvan, luego, las actividades que figuran a continuación de los dos ejemplos.

Ejemplo 1 de Introducción

A partir de la lectura de los textos de Armand y Michele Mattelart: *Historias de la teorías de la comunicación*, capítulo 3: *La teoría de la información* por un lado, y de Yves Winkin “El telégrafo y la orquesta”, en *La nueva comunicación*, por otro; este informe se propone dar cuenta de uno de los aspectos desarrollados por esos autores: el abordaje de la interacción comunicativa por parte de la Escuela de Palo Alto. Luego de la lectura y análisis de los textos propuestos por la Cátedra, se trata aquí de dejar en claro qué es la Escuela de Palo Alto, quiénes la conforman, cuál es su propuesta para explicar la comunicación y de qué enfoques derivan sus posturas y de quiénes se diferencian.

Desarrollar y establecer un nuevo punto de vista en el campo científico, en general, implica una serie de acciones que pueden ir desde la aceptación de algo de lo que se tiene por cierto (con todo lo que significa esto en el ámbito de las ciencias) para discutirlo, mejorarlo, incorporarlo; hasta el rechazo de los paradigmas y axiomas dominantes para establecer nuevos puntos de partida.

Ejemplo 2 de Introducción

El objetivo de este trabajo es el de analizar dos textos que se expondrá a continuación es hecho en base a datos tomados de las lecturas realizadas a los autores (un compilador y un francés) un informe sobre los textos y lo que se plantean. La comunicación es como sistema de canales múltiples en el que el autor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no: por sus gestos, sus miradas, su silencio e incluso su ausencia.

- Luego de esta primera lectura, ¿reconocen diferencias entre una y otra introducción?
¿Cuáles?
- Realicen una segunda lectura de ambas introducciones recuperando el cuadro anterior: que indica qué tipo de información debe tener este apartado Identifiquen y subrayen dichos segmentos en ambas introducciones. Anoten los aspectos que no están señalados explícitamente.
- Les proponemos que se pongan en el lugar de autor de una las introducciones y la reescriban incorporando las sugerencias que hicieron ustedes en la actividad anterior.

1.2 Escribir el apartado Desarrollo

El desarrollo del Informe de lectura constituye la parte en la cual el escritor debe expandir el tratamiento de las fuentes analizadas de manera rigurosa y precisa recuperando la perspectiva que presentan de la temática abordada. En el desarrollo, la coexistencia de la voz del enunciador principal (el escritor del informe) y los enunciadores secundarios (las fuentes) se trabaja de un modo particular. Así como la introducción y la conclusión/cierre exigen una escritura condensada y una mención sintética de las fuentes, este apartado demanda el despliegue del eje temático en subtemas que van uniendo nueva información a la ya presentada. Para ello el escritor debe tomar decisiones en distintos planos: construir una jerarquía temática que permita identificar el tema y subtemas; definir cómo y con qué finalidad ingresan las voces de las fuentes, cuál es su grado de compromiso con las mismas y cómo da cuenta de su propia voz.

Como ya se ha planteado, el desafío es asignar un nuevo orden, jerarquía y relaciones diferentes a los textos-fuente atendiendo al eje temático y a la vez recuperar las perspectivas que esas fuentes tienen sobre la temática. En la etapa de textualización, quien escribe el informe debe seleccionar e incorporar ciertos recursos para exponer las ideas a través de comparaciones, preguntas y respuestas, ejemplos, definiciones. También es habitual de los géneros académicos la incorporación de las notas al pie como recurso para el tratamiento de información que considera oportuno ser aclarados, complementados, contrastados, sin interrumpir el hilo conductor del escrito.

Es importante al avanzar en la información, que el escritor indique con claridad al lector el tipo de relaciones que articulan el contenido. Para eso cuenta con un conjunto de conectores discursivos que permiten indicar con pertinencia esa articulación. Por ejemplo, en el caso de relaciones temporales se debe recurrir a expresiones como “En primera instancia/fase/etapa/momento...”, “En una segunda instancia...”, “Por último...”. Este tipo de expresiones que articulan globalmente información de párrafos entre sí e inclusive entre apartados, también son utilizados para unir oraciones entre sí y serán abordados en el apartado “Recursos de cohesión”.

En el desarrollo, se suelen incluir valoraciones de las fuentes trabajadas, lo mismo que la incorporación de una perspectiva personal de quien escribe frente al tema tratado, siempre y cuando sea esto requerido. En general, hay ciertas reglas de negociación en el marco de las “conversaciones” académicas para valorar el trabajo de otros y a la vez proteger la imagen del escritor al construir afirmaciones que sean aceptadas. Los mitigadores y reforzadores discursivos constituyen herramientas mediante las cuales el escritor puede presentar esas apreciaciones para suavizarlas o intensificarlas con cierto grado de diplomacia. Son expresiones mediante las cuales se pone en duda o relativiza una afirmación (“quizás”), se expresa certeza (“sin duda”). En otros casos se usan cuantificaciones poco precisas (“algunos”, “un poco”, “todos”, “todas”). También se utilizan para indicar un deber (“es necesario”, “es imperioso”)⁹.

1.3 Escribir el apartado Conclusión

La conclusión es el apartado en el cual el escritor busca dar un cierre al texto. Aquí reúne todos los elementos abiertos durante el desarrollo. Se caracteriza, al igual que la introducción, por ser más breve en su extensión que el desarrollo. Si bien en este tramo se recuperan los textos fuentes, no se espera que se sigan abriendo elementos de análisis ni que se incorporen citas, comparaciones o definiciones nuevas. Solo se espera que se recapitule lo ya expuesto de manera sintética y, quizás, con otras palabras.

⁹ Sobre mitigación y refuerzo puede consultarse, entre otros, el capítulo ya mencionado en nota al pie anterior (Nº 8)

En este tramo del texto el escritor, para dar esa sensación de cierre al lector, busca explícitamente reponer/volver sobre los propósitos planteados en la introducción y el modo en que fueron “cumplidos” durante el desarrollo del trabajo. En ese sentido, la conclusión opera como una recapitulación de lo abordado sobre el eje temático, se mencionan las fuentes trabajadas y las relaciones, orden y jerarquía en que fueron presentadas por el escritor. A veces se valoran alcances y limitaciones y /o interrogantes o líneas objeto de posteriores indagaciones.

El escritor suele indicar al lector, con conectores específicos, el inicio de este apartado. Por ejemplo: “En síntesis”, “Como cierre”, “A modo de cierre”, “Para finalizar”, “En resumen”.

📌 Actividad de proceso

Ahora veremos dos ejemplos de conclusiones:

Ejemplo 1 de Conclusión

Lejos de concebir a la comunicación como un acto verbal consciente, consideran que se trata de un proceso social que incluye además de la palabra, también los gestos, las miradas, los espacios. Esta complejidad de elementos en distintos niveles exige un enfoque que dé cuenta de todo el comportamiento en un contexto dado para así captar las significaciones que se producen.

Ejemplo 2 de Conclusión

En síntesis, y para concluir se plantea sobre la comunicación la información, la historia y la Escuela de Palo Alto o el Colegio Invisible.

- Luego de esta primera lectura, ¿reconocen diferencias entre una y otra? ¿Cuáles? ¿Podrían señalar por qué?

- Realicen una segunda lectura atendiendo la información del cuadro sobre lo que debe incluir una conclusión de Informe de lectura. Subrayen el tipo de información que aparece en ambos ejemplos.
- Piensen al menos una recomendación que harían para mejorar cada uno de esos ejemplos.

1.4 Escribir el apartado Bibliografía

Un apartado importantísimo que contienen los textos académicos de circulación pública es la declaración de las fuentes consultadas. Esto otorga seriedad al escritor por cuanto permite hacer explícito los textos leídos y dan cuenta de su participación en la discusión dentro de un determinado campo académico. Existen reglas o convenciones específicas para dar cuenta de esas lecturas. Dichas convenciones varían según los campos disciplinares y, además, suelen tener actualizaciones periódicas. En el campo de las Ciencias Sociales durante las últimas décadas se ha instalado el uso de las Normas APA (American Psychological Association). De esta manera el lector podrá conocer en forma rápida y precisa todos los datos pertinentes para identificar las fuentes. La forma de registrarlo dependerá del tipo de trabajo consultado y su soporte (diario, libro, página de Internet, etc.). Si bien existen distintas convenciones, según la situación comunicativa en la que se elabore un texto –pueden no ser las mismas para escribir un artículo en una revista especializada que una ponencia para un congreso–, es habitual que el listado de las fuentes se presente y organice alfabéticamente.

El estilo APA no es el único, tal como se ha aclarado, pero una vez que elijamos alguno –o nos indiquen el uso de uno determinado– debemos ser coherentes y respetar los mismos criterios en todo el trabajo. En el siguiente cuadro podrás apreciar distintos modelos de referencias bibliográficas de acuerdo a la fuente establecidos por las Normas APA, que suele tener actualizaciones.

Ejemplos de referencias bibliográficas según Normas APA

Libros	Apellido, Inicial del Nombre (Año). <i>Título</i> , Editorial, Lugar de Publicación. <u>Un solo autor:</u> Bajtín, M. (2011). <i>Las fronteras del discurso</i> . Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta. <u>Dos a cinco autores:</u> Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). <i>Metáforas de la vida cotidiana</i> . Madrid, España: Cátedra. <u>Seis o más autores:</u> Bazerman, C. et.al. (2016). <i>Escribir a través del currículum. Una guía de referencia</i> . Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
Capítulos de libros compilados	Apellido, Inicial del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Apellido, Inicial del Nombre. <i>Título del libro</i> (página inicial – página final). Ciudad, país de publicación: Editorial. Bajtín, M. (2011). El problema de los géneros discursivos. En Bajtín, M. <i>Las fronteras del discurso.</i> , pp.248-293. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
Revistas	Apellido, Inicial del Nombre (Año). Título de artículo. En <i>Revista</i> , Volumen (número de la edición), página inicial-página final. Ingul, O. (1990). La sociedad y la comunicación. En <i>Revista de comunicación social</i> , 9(1), pp. 5-17.
Páginas web	Sánchez, J. (1998). El texto y el autor. Recuperado el 14 de Febrero 2006 de http://palimpsesto/free/sanchez/text . Sánchez, H. (2002).La universidad hoy”. <i>Revista de educación</i> 11. Recuperado el 20 de octubre de 2005 de http://www.educa/~pwlac/G18_03hugol Sánchez, H. “La universidad hoy”. Recuperado el 13 de marzo de 2003 de http://www.educa/~pwlac/G18_03hugol
Artículos de periódico	Burgo, E. “Cómo son las industrias de la nueva generación”, <i>Clarín</i> , 4 de octubre de 2006.
Apuntes y otros textos	Castagno, F. y Ávila, X. (coord.) (2023). <i>Lectura, escritura y oralidad. Prácticas para aprender y comunicar en la Universidad</i> . Documento de Cátedra, Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos. Córdoba, Argentina: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

Actividad de proceso

- A partir de los siguientes datos elaboren las referencias bibliográficas de acuerdo a la información ofrecida en **Modelos de referencias bibliográficas según Normas APA**.

(2005). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Carlino, P.

.....
.....

Siglo XXI. Bajtín, M. México. (1999). *Estética de la creación verbal*.

.....

Leer múltiples documentos para escribir académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas, Castelló, M. Bañales Faz, G. y Vega López, N. Revista *Pro-Posições, Campinas*, V. 22, n° 64, p. 97-114. (2011).

.....
.....
.....

- Elaboren a continuación las referencias bibliográficas de dos de los textos fuente elegidos por ustedes para elaborar el Informe.

Texto fuente 1

.....
.....

Texto fuente 2

.....
.....

2. El ingreso de voces en el texto y el uso de recursos de cohesión

2.1 Uso de citas directas/ indirectas/ paráfrasis: el ingreso de “voces” en el enunciado académico

El discurso académico necesariamente debe traer las palabras de otros enunciados ya dichos, entonces es importante establecer claramente quién dice qué cosa y demarcar la voz del enunciador principal y de los enunciadores secundarios (es decir esos otros que son convocados). Se trata de **citar** las palabras ajenas diferenciando cuál es la **voz citante** (el enunciador principal) y cuál o cuáles las **voces citadas**. Los procedimientos de citación permiten ordenar esta polifonía: cita directa, cita indirecta, cita mixta y cita de paráfrasis se distinguen entre sí por el modo como trasladan las palabras de una situación de comunicación hacia otra. Así, el escritor debe hacer saber al lector cuándo ingresa y sale su propia voz y cuándo la de los autores que necesita convocar a su texto.

Durante el transcurso de la carrera les solicitarán la producción de diversos textos escritos como una de las condiciones para aprobar las asignaturas. En algunos casos deberán responder consignas en forma puntual y sintética; en otros, elaborar textos más complejos y extensos, como informes o ensayos. En estos casos es indispensable investigar y utilizar información procedente de diversas fuentes bibliográficas (libros, revistas, periódicos, entre otros), que deberán identificarse claramente en el trabajo producido. La función de esta identificación es, por un lado, permitir al lector verificar, cotejar o profundizar en esas fuentes si fuera de su interés y, por otro, para reconocer el trabajo y los méritos correspondientes a sus autores. Utilizar información procedente de otros textos en el ámbito académico sin citarlos se considera una falta de rigor en el tratamiento y declaración de las fuentes utilizadas y, en muchos casos, una falta de honestidad intelectual y se lo denomina plagio. Por el contrario, la realización de un trabajo minucioso y preciso con las fuentes constituye una vía de legitimación de un escritor en un determinado campo (Bazerman et. al, 2016).

Atendiendo a la distinción entre la voz citada y la voz citante, en un texto podemos referir los aportes de otros autores mediante los siguientes procedimientos de citación:

a- Cita directa: se utilizan comillas y dos puntos, separando claramente la voz citante de la voz citada. Lo citado conserva con exactitud las marcas de su enunciación original: pronombres y huellas espacio temporales.

En los textos académicos producidos en el ámbito de las ciencias sociales, cuando el contenido citado es extenso¹⁰, entonces se recurre a señales textuales. Por ejemplo, se puede usar un tamaño menor de tipografía o diferente y-o márgenes más amplios o acotados que los del cuerpo textual. Así queda claramente diferenciado para el lector el ingreso de una voz diferente a la del enunciador principal.

Ejemplo (considerada cita extensa según Normas APA):

Cassany afirma respecto al acto de escribir:

En muchas ocasiones, se puede constatar que muchos y muchas estudiantes creen que escribir consiste simplemente en fijar en un papel el pensamiento huidizo o la palabra interior, pero las escritoras y escritores con experiencia saben que la materia en bruto del pensamiento debe trabajarse como las piedras preciosas para conseguir su brillo (1996, p.60).

b- Cita indirecta: se puede distinguir entre voz citante y voz citada; en general el nexo **que** es el que introduce la voz citada, pero ésta no conserva las huellas de la enunciación original: el sistema pronominal y las referencias espacio-temporales deben ser cambiados para adaptarlas al entorno de comunicación de la voz citante.

Ejemplo:

Así entonces, respecto al acto de escribir, Cassany sostiene que en muchas ocasiones, se puede constatar que muchos y muchas estudiantes creen que

¹⁰ Esta extensión estará establecida por el cuerpo de normas de citación que se decida seguir o sea requerida. En el caso de las Normas APA (versión 2016), de uso habitual en dicho ámbito, se considera cita extensa a aquellas que tienen más de 40 palabras. En esas situaciones la cita se separa del cuerpo principal, se utiliza sangría en el lado izquierdo e igual tamaño de tipografía. Al final se registran los datos de la obra entre paréntesis y se coloca punto final.

escribir consiste simplemente en fijar en un papel el pensamiento huidizo o la palabra interior, pero las escritoras y escritores con experiencia saben que la materia del pensamiento debe ser trabajada como las piedras preciosas para conseguir su brillo (1996, p.60).

c- Cita mixta: Combina dos modos de citación (indirecto o parafraseo con directo); en este caso las comillas tienen la doble función de destacar lo dicho por el autor que se cita y avisar al lector que fue dicho textualmente por el autor citado.

Ejemplo:

Cassany dice que en muchas ocasiones, se puede constatar que muchos y muchas estudiantes creen que escribir consiste “simplemente en fijar en un papel el pensamiento, huidizo o la palabra interior”, pero según el autor, las escritoras y escritores con experiencia saben que “la materia en bruto del pensamiento debe trabajarse como las piedras preciosas para conseguir su brillo” (1996, p.60).

d- Cita de parafraseo: “Aquellas partes del texto que señalan o mencionan ideas, conceptos o investigaciones de otros autores y que se acompañan con el nombre del autor y/o número de página (opcional) para dar evidencia de que se trata del saber propio o de otros. Es bastante evidente que se trata de información atribuible a otro aunque no llevan comillas, ni cursiva, y pueden no llevar número de página” (Bolívar, 2004, s/d). En este caso, no necesariamente queda diferenciada la voz citante de la voz citada ya que no se puede recuperar *textualmente* lo dicho por la fuente original; la paráfrasis o reformulación implica algún grado de interpretación por parte de quien cita¹¹.

¹¹ En este desarrollo reservamos el nombre de cita de parafraseo para la cita que presenta estas características diferenciándola así de la indirecta caracterizada anteriormente, aunque es necesario aclarar que esta última también es una forma de paráfrasis en la que, como se dijo, es posible la recuperación de las palabras textuales de la voz citada; por otra parte, en la indirecta quien cita no interpreta lo citado.

Ejemplo:

Cassany (1996) distingue entre la visión simplificada del acto de escribir que tienen muchos estudiantes de la noción trabajosa y ardua que tienen del mismo hecho los escritores con experiencia.

En todos los casos, deberá identificarse claramente que la información en que nos basamos procede de otros autores aplicando para ello ciertas convenciones y datos que deben cumplir y presentar todos los textos académicos. La necesaria intervención de distintas “voces” en los textos, que ingresan a través del estilo directo, indirecto, mixto o mediante la paráfrasis, les da a éstos un carácter *polifónico*; en este sentido, tal como se aclaró más arriba, la distinción entre voz citante y voz citada nos conduce a la presencia de un enunciador principal (que convoca otras voces) y otros enunciadores secundarios (esas otras voces convocadas).

Por un lado, es necesario tener presente los procedimientos gramaticales y tipográficos para la clara distinción de las voces de los diferentes enunciadores; y por otro, es indispensable también conocer el sistema de referencias bibliográficas que permite dar cuenta de la pertenencia de esas intervenciones según el campo disciplinar.

En el informe de lectura la relación entre la cantidad de citas y la extensión del texto final debe ser equilibrada. Por esta razón, la selección de citas debe realizarse cuidadosamente.

Si bien en el informe de lectura se recurre a los diferentes procedimientos de citación expuestos arriba, es la *paráfrasis o reformulación* el modo dominante de convocar al nuevo texto las voces de los textos fuentes. Se trata de una operación compleja que involucra la lectura, la interpretación y la escritura no como pasos sucesivos de un proceso, sino como una actividad en simultánea concurrencia cuyo resultado será esa nueva producción (el informe) en la que se podrá “leer” los significados originales de los textos trabajados, aunque mediados ahora por la “voz” y la intervención de un nuevo enunciador. Según Elena Valente (2013), la reformulación o paráfrasis “designa una relación de equivalencia semántica o formal, constituye una práctica lingüística específica con la cual, a través de la palabra, un enunciador retoma un enunciado propio o ajeno y

realiza sobre él determinadas operaciones con finalidades específicas” (p. 5). La misma autora, siguiendo a Catherine Fuch (1994) diferencia las reformulaciones *intradiscursivas*, es decir aquellas que se realizan dentro del discurso de un mismo enunciador, de las *interdiscursivas*, las que implican un traspaso de una situación de comunicación a otra (Valente, 2013).

📌 Actividad de proceso

- En el desarrollo que Francisco Albarello hace después del subtítulo *El género híbrido* del capítulo 7, incluye las “voces” de otros autores: mencionen cuáles son esas voces citadas en este primer gran fragmento del texto. Anoten cuáles son las marcas textuales o tipográficas que les permiten en cada caso reconocer esas citas.

- Seguramente, en la actividad anterior, entre otros, han mencionado a Walter Ong, que es el último autor citado en el segmento indicado. Con buen criterio, el autor principal (Albarello) ingresa esa voz con distintos tipos de citas (es lo más recomendable cuando necesitamos citar larga o reiteradamente a un autor o autora). Identifiquen y anoten con qué tipos de citas ingresan las palabras de Ong al texto.

- Ahora ejercitaremos la paráfrasis a partir del desarrollo que está encabezado con el subtítulo *El chat como práctica letrada vernácula*, en el mismo capítulo de Albarello que venimos trabajando (página 148 del original). Para el siguiente ejercicio, es necesario que consideren dos grandes fragmentos en el contenido de ese segmento del capítulo; la división entre las dos partes estará dada por el nexa ***sin embargo*** que inicia el párrafo que promedia la página 149 del original. Antes de dicho nexa es el **primer fragmento**; a partir de ese nexa, es el **segundo fragmento**. Para cada una de estas dos partes hay una actividad diferenciada, aunque relacionada (a y b):

- a- Así, a continuación, les presentamos dos opciones de paráfrasis que procuran dar cuenta de la parte inicial, es decir el primer fragmento considerado. Lean atentamente las dos paráfrasis y cotéjenlas con el texto fuente. Una de ellas se ajusta más a él; la otra paráfrasis presenta algunas incorrecciones que será necesario que señalen y que harán que la descartes.

Primera paráfrasis:

En este apartado, Albarello comienza criticando el chat por su empobrecimiento del lenguaje, su irrespetuosidad hacia las normas gramaticales y ortográficas. Atribuye al chat una función expresiva que exige entenderlo como un género nuevo, a medio camino entre la oralidad y la escritura. Según el autor, el chat produce cada vez más una deformación de las palabras porque se escribe rápido, desde el celular sin prestar atención al mensaje.

Segunda paráfrasis:

En este segmento del texto, Francisco Albarello (2019) hace referencia al supuesto empobrecimiento del lenguaje que causaría el chat. Así el autor retoma el desarrollo de Joan Mayans quien atribuye el apartamiento de las normas gramaticales del chat a un proceso consciente por parte de los usuarios, que se relaciona con lo que este último autor denomina su función expresiva. Este factor exige entenderlo como un género nuevo, a mitad de camino entre la oralidad y la escritura, diferenciado de las expresiones canónicas o tradicionales. Por un lado, la oralización de la expresión en el chat es producto de la rapidez y, por otro lado, las condiciones de producción (por ejemplo, se escribe desde un dispositivo móvil) influyen en el carácter descontracturado de este tipo de textos.

b- Seguidamente será necesario que continúen la escritura de la paráfrasis seleccionada, pero, en este caso, dando cuenta del segundo fragmento de la parte del capítulo 7 que estamos considerando (es decir del desarrollo que va desde el nexo indicado más arriba –**sin embargo**, pág. 149 hasta pág. 150– y que incluye centralmente los aportes de Daniel Cassany):

.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- A continuación, les presentamos una paráfrasis de un fragmento del texto de Carlos Scolari *Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack*. Lean esta reformulación y busquen a qué sección del texto fuente corresponde (se puede identificar el fragmento por el intertítulo que aquí está omitido):

Al comenzar su escrito, y tras dejar en claro su objetivo de poner la atención en los formatos textuales breves que se producen y circulan en el nuevo ecosistema mediático, Scolari **reivindica** a Marshall McLuhan por su temprana claridad para comprender la dinámica de los medios y también por su característica resolución de las premisas teóricas que desarrollaba en aforismos cuya brevedad facilitaba su resonancia en distintos sectores académicos o de divulgación.

En el marco de los cambios producidos por las nuevas tecnologías de las redes digitales, el autor argentino **señala** algunas transformaciones que se han ido dando: el paso del sistema de medios con eje en el *broadcasting* hacia el *networking*, con el auge del consumo bajo demanda que realizan las nuevas generaciones, quienes –redes y dispositivos mediante– pueden acceder a los productos en el tiempo y en el lugar que quieran. Otro cambio es la multiplicación de “especies” de medios, dada justamente por la proliferación de dispositivos y experiencias de comunicación. Esto lleva a una mutación también en lo hábitos de consumo: del paso de mucho tiempo en pocos medios hacia poco tiempo en muchos medios. Así entonces, en este contexto, Scolari **detalla** una triple fragmentación: mediática, del consumo y textual; esta última, **explica** el autor, vinculada a los desprendimientos de las grandes piezas textuales que se esparcen con sus formatos breves por las redes.

- En la paráfrasis anterior, el autor de la reformulación utiliza cuatro verbos de comunicación que aparecen en negrita en el texto: reivindica, señala, detalla y explica. Los verbos de comunicación son aquellos que la voz citante utiliza para introducir la voz citada. No necesariamente son sinónimos del verbo decir, aunque su función en el texto les da un matiz particular vinculado a la introducción de la palabra ajena y además permiten definir la relación entre la palabra del enunciador principal y lo dicho por el enunciador secundario (aprobación, rechazo, crítica, etc.). Prueben cambiar los verbos señalados arriba por otros que consideren pertinentes. Les damos algunas opciones: plantea, advierte, valoriza, refiere, critica, caracteriza, argumenta, expone, aclara, demuestra, niega, afirma, rechaza, etc.

- Les proponemos a continuación que, en no más de siete líneas, redacten una paráfrasis del fragmento del texto que corresponde al intertítulo *Cultura Snack* del texto de Carlos Scolari que venimos trabajando (páginas 12 y 13 del texto original o fuente).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.2. Uso de recursos de cohesión

La cohesión es la relación que se establece en un texto entre sus diversos componentes a través del léxico y de los elementos gramaticales; junto a la coherencia constituyen dos de los aspectos definitorios de cualquier texto. Hay textos que están correctamente cohesionados, pero que no son coherentes, veamos un ejemplo:

No existen normas claras que regulen la expansión inmobiliaria en la ciudad de Córdoba, sin embargo los autores románticos tuvieron su auge durante el siglo XIX. Al revés de lo que se piensa, la computadora garantiza para el futuro un amplio universo de lectores.

En este conjunto de oraciones se cumple con los requisitos cohesivos: hay concordancia de género, número y persona; también hay concordancia entre sujeto y predicado; hay un conector que coordina dos proposiciones entre sí y la ortografía es correcta, pero carece de sentido global: no es coherente. La cohesión, que se produce al nivel de la superficie textual, se logra mediante *procedimientos léxicos* y *procedimientos gramaticales*.

2.2.1 *Procedimientos léxicos*

Sinonimia: se trata del reemplazo de una palabra por otra cuyo significado sea igual. Hay palabras para las que no se encuentra un significado equivalente, entonces es necesario recurrir a un sinónimo textual, es decir palabras que en un determinado texto tienen el mismo significado.

Ejemplo:

En el desarrollo que hace Albarello se desestima la **sustitución** de medio por uno nuevo; lejos de ese **reemplazo**, lo que hay, según el autor, es una adaptación o una evolución interdependiente.

Hiperonimia/hiponimia: es la relación que se establece entre dos términos, de los cuales uno tiene un significado genérico y abarcador, mientras que el otro tiene un significado más específico, incluido en el primer término.

Ejemplo:

Albarello proponen comprender la práctica de la lectura en función de los nuevos contextos en los que la primacía de los nuevos medios es la variable más relevante a considerar; el **autor** deja atrás la noción de lectura limitada al vínculo exclusivo con el papel impreso.

Antonimia: son palabras cuyos significados opuestos sostienen ideas contrarias en el texto.

Ejemplo:

Desde un punto de vista **positivo**, el mercado y estos nuevos tiempos permiten la recepción de cantidad de productores innovadores que antes no participaban de esta nueva economía; lo **negativo** es la asfixia a la posibilidad de creación con que ese mismo mercado amenaza.

Palabras generalizadoras: son términos que si bien tienen un significado propio, su amplitud permite incluir un conjunto de objetos o situaciones; su generalización las hace más imprecisas que los hiperónimos. Ejemplos: cuestión, hecho, asunto, tema, problema, cosa, etc.

Ejemplo:

Scolari primero deja claro qué entiende por narrativa transmedia y las nuevas formas de leer y crear que conllevan los nuevos entornos; una vez planteado este **tema**, realiza lo que él denomina “un identikit” del translector; **asunto** que es retomado en varios de los capítulos del libro de Albarello.

Repetición: mediante este recurso se reitera expresamente un término por diferentes causas. Puede ser para reforzar su presencia en el texto; porque dicha palabra no posee sinónimo; o para evitar confusiones que puede producir su sustitución por cualquier procedimiento de cohesión. No es aconsejable abusar de este recurso.

Ejemplo:

El **translector** es multimodal, en el sentido que es competente con los distintos lenguajes que se expresan y conviven en los nuevos dispositivos; ese **translector**, además, tiene competencias pos productivas: podrá ser él mismo re-creador de nuevos contenidos.

2.2.2 Procedimientos gramaticales

Referencia: es el reemplazo de una palabra o construcción con un significado definido, por otra palabra que refiere ella. Esta palabra es el pronombre. Llamamos pronombre a una palabra de significado ocasional que remite a otro término.

Ejemplo:

Francisco Albarello cita a Scolari al momento de desarrollar el concepto de ecología de los medios. **Ellos** retoman una metáfora **cuyo** origen **se** ubica en el investigador Marshall McLuhan. **Este la** había acuñado allá por 1960. Según Scolari, **esta** metáfora admite dos interpretaciones **que él** detalla muy claramente y **le** sirven para dar cuenta de los vínculos entre los medios y los lectores/usuarios, y también entre **aquellos** entre **sí**.

Elipsis: se evita la repetición innecesaria de una palabra o construcción, suprimiéndola; la palabra elidida debe ser mentalmente recuperable debido a su presencia en el contexto. Hay elipsis de sujeto y elipsis de verbo.

Ejemplo:

En el marco de la narrativa transmedia, los lectores no solo consumen el producto cultural, sino que amplían la narración con nuevas producciones. Incluso **()** llegan a ser integrantes de las comunidades de fans; **()** generan contenidos que muchas veces son “reabsorbidos” por la misma industria de medios.

Conectores: hacen explícitas las relaciones entre proposiciones y entre secuencias de oraciones. Son nexos que sirven para ordenar y relacionar frases o ideas dentro de una misma oración.

Ejemplos de conectores (se prevé ejercitaciones con los textos del corpus durante la clase):

<p>Introducir el tema del texto El objetivo principal de Nos proponemos exponer Este texto trata de Nos dirigimos a usted para</p>	<p>Marcar orden 1° en primer lugar 2° en segundo lugar 3° en tercer lugar 4° en cuarto lugar</p> <p>Primero primeramente Segundo Tercero Cuarto</p> <p>De entrada Ante todo Antes que nada Para empezar</p>	<p>Hacer hincapié Es decir En otras palabras Dicho de otra manera Como se ha dicho Vale la pena decir Hay que hacer notar O sea Lo más importante Esto es La idea central es En efecto Hay que destacar Hay que tener en cuenta</p>	<p>Indicar tiempo Antes Ahora mismo Anteriormente Poca antes Al mismo tiempo Simultáneamente Después Más tarde Más adelante A continuación</p>
<p>Acabar En conclusión Para concluir Finalmente En definitiva</p>	<p>Después Además</p> <p>En último lugar En último término</p> <p>Finalmente</p>	<p>Indicar condición Para En caso de Si Siempre que Siempre y cuando</p>	<p>Continuar sobre el mismo punto Además. luego Después. Asimismo A continuación Así pues</p>
<p>Indicar espacio Arriba/abajo Delante/detrás Encima/debajo En el interior/en el exterior</p>	<p>Al final Para terminar Como colofón</p>	<p>Resumir En resumen Brevemente Recapitulando En pocas palabras En conjunto</p>	<p>Para indicar objeción Aunque Si bien A pesar de Con todo</p>
<p>Distincuir Por un lado Por una parte En cambio Por otro Por otra Sin embargo Ahora bien No obstante Por el contrario</p>	<p>Iniciar un tema nuevo Con respecto a En cuanto a Por lo que se refiere a Sobre En relación con Acerca de Otro punto es El siguiente punto trata de</p>	<p>Indicar consecuencia A consecuencia Por consiguiente Por tanto Así que De modo que Por lo cual Por esto Pues</p>	<p>Detallar Por ejemplo En particular En el caso de A saber Así</p>
<p>Indicar finalidad En vistas a Con miras a A fin de Con el fin de que Con el objetivo de</p>	<p>Indicar oposición En cambio Antes bien No obstante Sin embargo De todas maneras</p>	<p>Indicar causa Porque Visto que A causa de Por razón de Con motivo de Pues Como Dado que Ya que Considerando que</p>	<p>Indicar tiempo Antes Ahora mismo Anteriormente Poca antes Al mismo tiempo Simultáneamente Después Más tarde Más adelante A continuación</p>

*Basado en Cassany (1996).

Texto 2:

Albarello refiere al transmedia a través de la caracterización que hace Scolari (2013): Scolari define la transmedia como un relato cuya historia se despliega por múltiples medios y plataformas, y en el que los consumidores asumen un rol activo en esa expansión. Así, Albarello y Scolari coinciden en el perfil de los lectores de estos medios y plataformas. Se trata de lectores competentes en los distintos lenguajes que conviven en estos medios y plataformas. Se trata de lectores capaces de descifrar diferentes sistemas de significación. Lectores que producen sus propios productos que los hacen parte de esos medios y plataformas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tercer momento: revisar/reescribir y editar el Informe de lectura.

La etapa de revisar/rearmar/corregir es un momento clave de la elaboración de cualquier escrito público propio o de otros. Es la instancia en la que se vuelve a mirar el texto, se toma "distancia" a efectos de mejorarlo y lograr su máxima claridad y eficacia comunicativa. Ante la pregunta ¿cuándo revisar un texto?, algunos escritores, generalmente los menos experimentados, sostienen que se desarrolla al final, para supervisar si existen algunos errores de ortografía y de acentuación. Cuando leemos/revisamos textos ajenos implica ponernos en el papel de lector crítico o de lectores que leemos como escritores. Para ello es necesario poner en juego criterios de lectura y

revisión –y reescritura en caso de ser autor– acordes al contexto en que ese texto fue producido. Abordaremos estas cuestiones en este apartado.

Si se piensa en la escritura como un proceso, la revisión no sólo debe hacerse al final sino tanto en la etapa de planificar como en la de textualizar. Es decir, desde el momento en que se comienza a configurar la situación de escritura como problema de comunicación, a explorar y confeccionar los primeros esquemas y cuadros para ordenar, relacionar y asignar una jerarquía a las ideas, hasta cuando se escribe o reescribe el trabajo. Revisar no significa detectar los errores al final del escrito y detenerse solamente en las fallas ortográficas. **Debemos pensar en una noción más amplia de revisión /corrección** tanto en la *forma* como en el *contenido* y que requiere **reescritura**.

Daniel Cassany (1996, 2004) señala que algunas investigaciones demuestran una gran diferencia en los modos de corregir un texto entre un **escritor novato** y un **escritor con experiencia**, ya que uno y otro desarrollan actividades distintas. Aquellos que no tienen mucha experiencia (en determinado campo discursivo y disciplinar) se focalizan en detectar errores e inconvenientes superficiales; mientras que para los segundos, los más experimentados, la revisión sirve para mejorar el escrito. Éstos prestan atención a distintos niveles como por ejemplo las ideas que se quieren transmitir, el modo en que están relacionadas y jerarquizadas entre sí, la utilización del lenguaje, la información que se suministra en los diferentes apartados, como así también la ortografía, la sintaxis, etc. A continuación, presentamos un cuadro extraído del libro *La cocina de la escritura* de Cassany sobre las diferencias entre los aprendices y expertos.

	Aprendices	Expertos
Objetivos	La revisión sirve para corregir errores y pulir la prosa	La revisión sirve para mejorar globalmente el texto
Extensión	La revisión afecta a palabras o frases aisladas	Afecta a fragmentos extensos de texto, las ideas principales y la estructura

	Aprendices	Expertos
Técnicas	La técnica más usada es tachar palabras.	Tratan la revisión como parte del proceso de desarrollar y redactar ideas.
Manera de trabajar	Revisan al mismo tiempo que leen el texto. Avanzan palabra por palabra. Cuando detectan un problema lo resuelven inmediatamente.	Deciden cómo se tiene que revisar: leyendo el escrito, detectando errores, reformulándolos, etc. Tienen objetivos concretos y una imagen clara de cómo quieren que sea el texto. Durante la revisión comparan esta imagen con el texto real. Dedican tiempo a diagnosticar el problema y planificar cómo pueden enmendarlo.

La etapa de revisión involucra un intenso trabajo de reescritura en función de diferentes planos en que se pone a prueba la calidad del texto: si responde a las características del género en que debe ser producido, si la construcción del texto se adecua al destinatario, si el tratamiento del tema es claro, si cumple con los objetivos que se propone, si el tratamiento de las fuentes y las voces es riguroso y preciso, si las relaciones establecidas y el orden propuesto son explicitados y señalados al lector a lo largo del desarrollo, si el uso del lenguaje es el adecuado. Seguidamente, presentaremos dos planos o niveles a partir de los cuales se puede organizar la revisión de un escrito propio o ajeno: el global y el local.

3.1 Revisar la producción a nivel global

En esta tarea se compromete una lectura objetiva y analítica del texto que permita detectar la claridad global. Supone rever cómo se articulan las distintas partes –subtemas– con el tema central. Implica revisar la coherencia global y mirar el texto como una suerte de radiografía donde se pueda advertir con cierta nitidez la estructura sobre la cual se disponen los diferentes párrafos, apartados, etc. En esta evaluación no podemos dejar de

reparar en el valor que adquiere la redacción de elementos paratextuales tales como: los títulos, subtítulos y otras formas de hacer saber al lector la organización que damos a la información.

También el peso que tienen los conectores para favorecer la reconstrucción de las relaciones entre las partes y de éstas con el tema global. No podemos dejar de mencionar el uso de la tipografía u otras señales visuales (sangría, subrayado, uso de itálica o negrita) para indicar al lector cómo leer la información.

3.2 Revisar la producción a nivel local

Este nivel de revisión es complementario con el otro. En este caso las piezas de revisión son una parte, o partes entre sí, del texto en cuestión. Se hace foco en aspectos gramaticales, ortográficos y semánticos. Por ejemplo, es necesaria la lectura acerca de cómo se da continuidad entre fragmentos de una oración o párrafo. En este tipo de revisión se hace foco en la coherencia local, es un análisis/revisión más lineal que el anterior.

Cassany (1995) sugiere la revisión desde distintos puntos de vista: el enfoque del escrito, ideas e información, estructura, párrafos, frases, palabras, puntuación, nivel de formalidad, recursos retóricos y presentación.

A continuación, presentamos una grilla que orientará la revisión de un Informe de lectura de acuerdo a las características y expectativas que pone en juego este género de acuerdo a lo planteado en el capítulo.

Presentación del trabajo	¿Cumple con las exigencias formales solicitadas? Tipografía, extensión, organización visual que permita identificar las diferentes partes del Informe de lectura: carátula, cuerpo del informe –introducción, desarrollo y cierre– y la bibliografía.
Coherencia	<p>¿En la introducción se expresa con claridad el eje del trabajo y los objetivos?</p> <p>En cuanto al desarrollo: ¿hay un orden lógico de la información? ¿Son claras las ideas expresadas? ¿Se usan conectores adecuados para señalar las relaciones y jerarquías que los escritores del Informe pretenden comunicar?</p> <p>¿Se utilizan los textos fuentes? ¿Hay un uso correcto de cada uno? ¿Se respeta el uso de las citas directas e indirectas? ¿Es claro el ingreso de las voces? ¿Se utiliza un lenguaje adecuado a la situación comunicativa?</p> <p>En la conclusión: ¿se recupera de manera breve lo expuesto en el desarrollo? ¿Se vuelve sobre los propósitos planteados en la introducción?</p>
Cohesión	¿Hay oraciones muy extensas y confusas? ¿La utilización de la puntuación es adecuada? ¿Se emplean conectores de manera correcta? ¿Aparecen repetidas las mismas palabras?
Corrección	¿Hay errores ortográficos y sintácticos?

A continuación, les compartimos un Informe de lectura elaborado por un grupo de autores ingresantes a la carrera a fin de que puedan observar cómo resolvieron la escritura de este género en función de los diferentes aspectos planteados en este capítulo y en los anteriores. Los estudiantes tuvieron que elaborar el texto a partir de un eje temático denominado “Transformaciones de las prácticas de lectura y escritura en entornos digitales/transmedia” –indicado por la cátedra– que implicaba leer y relacionar los textos del corpus (es el capítulo de Albarello que trabajan ustedes y otro escrito de Scolari) a partir de ese eje. Asimismo, se establecieron pautas formales de presentación del trabajo: extensión máxima de 5 hojas, elaboración grupal (tres autores), etc.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

CÁTEDRA
TÉCNICAS DE ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

COORDINADORES
Fabiana Castagno y Ximena Ávila

ALUMNOS: Xxxxx y Xxxxx



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

INTRODUCCIÓN

Desde la aparición de entornos digitales se produjeron grandes transformaciones en cuanto a las prácticas de lectura y escritura. La temática central de este informe es abordar cómo se lee y se escribe actualmente, como se genera y consume contenido y mediante qué herramientas se efectúa; para ello, vamos a trabajar la propuesta que realiza (1) Francisco Albarello, en su libro *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*, en el primer capítulo titulado, *hacia una ecología de las pantallas* (2019). Además, sumaremos el (2) aporte que efectúa Carlos Scolari, en su libro *El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de*

la comunicación (2016) el cual figura en un informe publicado por la Federación de Gremios de Editores de España.

Primero, nos centraremos en la gran aparición de la World Wide Web para comprender cómo se fueron creando estos nuevos entornos digitales y lo que esto significó para la Sociedad. Segundo, veremos cómo a través de las ecologías de pantallas, las formas de leer y escribir cambiaron sustancialmente. Luego, desarrollaremos los términos narrativa y lectura transmedia para comprender la circulación de contenido por diferentes medios y para describir modos de lectura y formas de generar contenido.

Tercero, veremos cómo se conforma y qué características tiene un translector de acuerdo a estas transformaciones que se viven en los entornos digitales.

(1) Francisco Albarello es Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral. Licenciado en Comunicación Social con orientación en Periodismo por la Universidad Nacional de la Plata. Y posee un Postgrado en Educación a distancia a través de redes digitales y recursos de Internet en la Universidad de Murcia (España).

(2) Carlos Alberto Scolari es Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario. Doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación por la Università Cattolica di Milano (Italia).

DESARROLLO

Para comenzar este apartado cabe preguntarse: ¿Qué marcó un antes y un después en las transformaciones de lectura y escritura? Sin dudas fue la aparición de la World Wide Web. Scolari lo análogo como un verdadero terremoto. La web innovó por completo las formas de consumir y generar contenido. Esto dio lugar a una gran actividad y revolución tecnológica que ocasionó cambios en la manera de acercar contenido a los usuarios, comparado a los medios ya existentes como el cine, la televisión y la radio. En efecto, Albarello explica que con la aparición de la web los antiguos medios no desaparecen ni son sustituidos, sino que evolucionan entre sí y de manera interdependiente.

A partir del surgimiento de la web se comenzó a consumir y a generar contenido. Las pantallas ocupan un rol preponderante en las nuevas formas de lectoescritura. Para referirse a ello, Albarello utiliza la metáfora “ecología de las pantallas” y propone: “un abordaje completo que atienda la diversidad de medios o dispositivos de lectura y las múltiples formas de apropiación del texto que éstos habilitan”. Aquí, aborda la multiplicidad de medios y cómo estos se complementan entre sí al generar, compartir y consumir contenido. Esto permite que el contenido circule de una manera

fluida y dinámica por los medios y no como una imagen fija en un determinado momento. Así mismo, hace referencia a la relación/interacción entre usuarios, medios y fuerzas sociales.

El término narrativa transmedia es importante para explicar la manera en la que circula contenido mediante la web, donde el usuario ocupa un rol activo interactuando, compartiendo y recreando este contenido. Por su parte, Scolari define: “Una narrativa transmedia tiene dos rasgos que la caracterizan: expansión narrativa y cultura participativa”. Un relato circula a través de múltiples medios y los usuarios no solo lo consumen sino que, en gran parte, expanden ese relato creando nuevas piezas textuales. Por lo tanto, deja de ser patrimonio de su creador. Además, utiliza los términos canon y fandom para comprender cómo está compuesta la narrativa transmedia. Donde canon sería el creador oficial y original del contenido y fandom todos aquellos que como fans recrean nuevo contenido sin fines de lucro.

También, la creación de la web dio lugar a un nuevo tipo de lector, permitiendo elegir el recorrido de lectura que desea, pudiendo circular por distintos contenidos y pasando poco tiempo en muchos medios. Albarello utiliza el término “lectura transmedia” de la siguiente manera: “para definir los modos de lectura, diferentes y complementarios, que se desarrollan en las múltiples pantallas de la actualidad”.

Para poder interpretar estos nuevos universos narrativos el usuario debe contar con ciertas características que no necesita en una lectura tradicional. Scolari presenta un concepto creado por Alvin Toffler (1980) para comprender a un nuevo tipo de lector que lo define de esta manera: “un hiperlector que no se limita a integrar e interpretar componentes textuales de forma activa sino que, además, se convierte en un prosumidor (productor + consumidor textual)”. De modo que, a este tipo de lector podremos llamarlo Translector. Esto significa que es un lector multimodal, que desarrolla capacidades para comprender nuevos lenguajes y sistemas semióticos, que aprende a moverse con contenidos interactivos y audiovisuales.

CONCLUSIÓN

Para concluir con este informe de lectura, podemos identificar el surgimiento de la World Wide Web como el factor principal de una de las expansiones de comunicación más importantes hasta la actualidad. Acompañando la evolución de las pantallas quienes fueron formando parte activa en la vida diaria de las personas. De tal forma que en poco tiempo se pasó a depender completamente de ellas para comunicarse, informarse, entre otras tantas funciones que permite esta nueva tecnología.

Esto dio lugar a nuevas maneras de consumir y generar contenido, permitiendo la circulación de este contenido a través de múltiples medios y plataformas en un lapso de tiempo nunca antes pensado. A su vez, impulsó la participación de usuarios que a lo largo de los años se fueron transformando de simples lectores hasta llegar a ser prosumidores, con las características necesarias para moverse dentro de este nuevo mundo digital.

Es importante destacar, la rapidez con la que la Sociedad se adapta a estas nuevas maneras de comunicarse, de leer y de escribir. Ya que, generó el desarrollo de nuevas capacidades de aprendizaje en cuanto a lenguajes, formas de lectura y formas de moverse en contenidos interactivos y audiovisuales. ¿Podemos decir que la “WWW” fue la máxima evolución en las formas de comunicarse en la Sociedad?

BIBLIOGRAFÍA

Albarello, F. (2019). Hacia una ecología de las pantallas. En Albarello, F. Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas, pp. 25-36. Buenos Aires, Argentina: Ampersand.

Scolari, C. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En Millán J. A, (coord). La lectura en España. Informe 2017, pp. 175-186. España: Federación de Gremios de Editores de España.

📌 Actividad de proceso: Revisar un Informe de lectura de otros y el propio

Les proponemos que se ubiquen en el lugar de un lector crítico-corrector y revisen a nivel global y a nivel local el informe de lectura.

Para la revisión tengan en cuenta los siguientes criterios:

Cumplimiento de las pautas formales de presentación indicadas por la cátedra: el informe será grupal (de 3 autores), la extensión: máximo será 5 páginas (incluida la portada y la bibliografía), tamaño de hojas: A4, márgenes: superior e izquierdo: 3 cm; inferior y derecho: 2 cm., interlineado: 1,5 tipografía: Times New Roman tamaño 12, alineación: justificado. Deberá contar con una carátula con datos institucionales y de los autores, título del Informe, subtítulo de los apartados.

Revisión a nivel global:

- Presencia de todos los apartados del Informe: Introducción, Desarrollo, Conclusión y Bibliografía. Debe también tener la carátula con datos institucionales y de los autores.
- Coherencia global entre las distintas partes del informe: articulación entre introducción, desarrollo y cierre/conclusión en función de la organización del eje temático abordado.
- Presencia de segmentos con la información esperada para cada parte del Informe.
- Claridad y jerarquía de las ideas expuestas a través del uso de conectores pertinentes, tema y subtemas.
- Análisis adecuado y preciso de los textos fuente con relación al eje temático propuesto por la cátedra.
- Delimitación precisa del ingreso de las voces ajenas y la propia en el texto según el apartado: uso correcto de citas (directas e indirectas, mixtas y paráfrasis).
- Uso pertinente de recursos: definiciones, ejemplos, comparaciones, notas al pie, citas, etc.

Revisión a nivel local:

- Uso correcto de recursos de cohesión: procedimientos léxicos y gramaticales y ortografía.
- Uso correcto de las convenciones o normas de citación de textos fuentes según las indicaciones que se establezcan.
- Documentación correcta de las fuentes en el apartado Bibliografía según criterio requerido.

En los próximos apartados presentamos las pautas, criterios y escala de evaluación que la cátedra utilizará para valorar el Informe de Lectura que ustedes elaboren durante el cursado.

Pautas formales de presentación del Informe de Lectura

- Ø La presentación del informe será grupal de hasta 3 autores.
- Ø Extensión: máximo 4 páginas (incluida la portada –ver modelo– y la bibliografía)
- Ø Hojas: A4
- Ø Márgenes: superior e izquierdo: 3 cm; inferior y derecho: 2 cm.

Ø Interlineado: 1,5.

Ø Tipografía: Time New Roman tamaño 12

Ø Alineación: justificado

Criterios de evaluación para valorar la versión definitiva presentada

- Presentación del trabajo que responda a las pautas formales indicadas por la cátedra.
- Presencia de todos los apartados del Informe: Introducción, Desarrollo, Conclusión y Bibliografía. Debe también tener la carátula con datos institucionales y de los autores.
- Coherencia global entre las distintas partes del informe: articulación entre introducción, desarrollo y cierre/conclusión en función de la organización del eje temático abordado.
- Presencia de información esperada para cada parte del Informe.
- Claridad y jerarquía de las ideas expuestas a través del uso de conectores pertinentes, tema y subtemas.
- Análisis adecuado de los textos fuente.
- Delimitación precisa del ingreso de las voces en el texto: uso correcto de citas (directas e indirectas).
- Uso pertinente de recursos: definiciones, ejemplos, comparaciones, notas al pie, etc.
- Uso correcto de fenómenos de cohesión y ortografía.
- Documentación correcta de las fuentes en el apartado Bibliografía según criterio requerido.

Escala de evaluación

Ø Excelente: 10

Ø Distinguido: 9

Ø Muy bueno: 7 y 8.

Ø Bueno: 6.

Ø Regular: 5

Ø Suficiente (aprobado): 4.

Ø Insuficiente (no aprobado): 1, 2 y 3

Ahora revisen su propio Informe de Lectura a partir de los criterios de revisión global y local trabajados en el ejemplo.

Actividad de cierre

Lean detenidamente el siguiente cuadro y realicen una segunda revisión del Informe de Lectura elaborado por ustedes teniendo en cuenta la siguiente grilla o rúbrica de evaluación. ¿En cuál de las tres columnas ubicarían el informe?

INDICADORES			
	Nota: de 8 a 10	Nota: de 5 a 7	Nota: de 1 a 4
Presentación del trabajo	El diseño gráfico del informe permite al lector identificar y comprender visualmente sus partes y la jerarquía de los temas y subtemas. Se usan correcta y coherentemente los elementos tipográficos y formales solicitados. El texto es visualmente atractivo y da gusto hojearlo.	El diseño y los elementos gráficos y tipográficos contribuyen a la comprensión e identificación visual de la estructura y las partes del informe, pero hay errores que confunden al lector y dan la impresión de descuido.	Carece de algunos o varios de los elementos formales y tipográficos solicitados. El informe es poco atractivo visualmente y no mantiene las mismas pautas de diseño en todas sus partes.
Coherencia global (relaciones y funciones de las partes del informe; organización temática)	La introducción ubica al lector en lo que está por leer mediante la inclusión de los segmentos textuales pertinentes, es eficaz y motivadora. El desarrollo aborda explícitamente los temas del informe; retoma las ideas y cumple los objetivos anticipados en la introducción. Además, progresa temáticamente de manera clara, jerarquizando y vinculando entre sí los temas y subtemas mediante títulos y subtítulos. La conclusión da una idea de cierre y de dominio del tema abordado.	En términos generales, la estructura y las partes del informe cumplen su objetivo, pero no ponen en primer plano información clave, hay fallas en la organización de temas y subtemas o ausencia de alguno de los segmentos textuales característicos de cada una de las partes. El texto se comprende, pero requiere, en ciertos momentos, del esfuerzo por parte del lector, ya que algunas relaciones entre las partes no se explicitan lo suficiente o se jerarquiza información que distrae y aporta muy poco al desarrollo de los temas.	Presenta problemas en la organización y las relaciones entre sus partes. La conexión y jerarquización entre los temas y subtemas es confusa o tienen errores conceptuales significativos, da la impresión de acumular información. Se debe hacer un gran esfuerzo para progresar en la lectura y comprender las relaciones entre los temas. No hay coherencia entre la introducción, el desarrollo y la conclusión.
Tratamiento de las fuentes	El lector puede distinguir claramente la voz del autor de la voz de las fuentes. Además, se proporcionan los datos bibliográficos en forma oportuna y precisa, tanto en el caso de las citas directas como en las indirectas. El texto integra las fuentes proporcionando información sobre las mismas, respeta su sentido original y las incluye con propósitos claros (ejemplificar, explicar, disentir, etc.). El escritor coordina/conduce claramente cuando ingresan esas voces y para qué lo hace.	Integra información proveniente de distintas fuentes y las cita, en general, correctamente, aunque en algunos casos no se realizan los ajustes o transformaciones necesarios ni se establecen relaciones claras entre la voz propia y la ajena. Por momentos, el lector no sabe cuál es la posición del autor con respecto al contenido de la cita.	El texto reúne y cita la voz de otros sin integrarlas con un propósito definido ni identificarlas claramente. El lector, en muchos casos, no sabe quién es el autor de lo que está leyendo. Se copia información de otras fuentes tal como se la encontró y da la impresión que no se entiende el contenido de lo que se cita.
Bibliografía	Se usan coherente y sistemáticamente las normas bibliográficas. El listado de fuentes está completo y ordenado alfabéticamente. Además, incluye todos los datos pertinentes. Da la impresión de que el autor domina competentemente las convenciones de los textos académicos y es riguroso en el tratamiento de las fuentes.	En general, se cumplen las convenciones bibliográficas, pero hay errores o faltan datos.	Las referencias bibliográficas dan la impresión de descuido o incompetencia del autor para producir textos académicos. No se respetan las convenciones solicitadas o hay errores que dificultan o vuelven imposible al lector identificar la fuente utilizada en el informe.

Coherencia global y local.	Las ideas están expresadas claramente y ligadas entre sí mediante conectores u oraciones transicionales entre los subtemas. La lectura es fluida, el léxico se adecúa a la situación comunicativa; da gusto leer el texto.	El texto se entiende, pero hay fallas en la redacción. Por momentos, el lector debe detenerse para completar las relaciones entre las ideas y no sabe a dónde se dirige ni qué intenta explicar o argumentar el autor.	En muchos casos, el lector no puede reconstruir lo que se dice. Los conceptos y palabras se repiten y la lectura se vuelve pesada. Hay párrafos que incluyen más de dos temas o ideas centrales, y párrafos que hablan de lo mismo y debieron estar unidos. Hay fallas en la puntuación y oraciones extensas y ambiguas.
-----------------------------------	--	--	--

🖋 Actividad: Reflexionar y recomendar a partir de la experiencia como escritor de un Informe de lectura

Teniendo en cuenta el proceso de trabajo realizado para producir el Informe de lectura, reflexionen y escriban en el Diario de Lecturas las respuestas a las siguientes actividades:

- Comparando el informe realizado con producciones escritas anteriores – desarrolladas en el secundario u otras instancias de formación–: ¿hubo alguna diferencia? Si las hubo: ¿cuáles fueron?
- Elaboren un listado, por orden de importancia, de los tres mayores logros y las tres mayores dificultades que tuvieron para realizar el informe. Mencionen cómo trataron de resolverlas.
- Escriban tres recomendaciones que harían a quienes ingresen en 2024 para elaborar un Informe de lectura.

Bibliografía

- Arnoux, E et al (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Backer, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer. Using Sources in the Disciplines*. Colorado, USA: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.) *Manual de escritura para carrera de Humanidades* (pp. 11 -16). Buenos Aires, Argentina: Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades – UBA –. Recuperado de : https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf
- Bazerman, C. et.al. (2016). Introducción a conceptos clave. En C. Bazerman, et al. *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (p. 51-63). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. En *Revista Signos*, vol.37 (55), pp.7 -18.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2004) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Madrid, España: Grao.
- Castagno, F. y Bocco, A. (2018). Estudiantes y prácticas letradas durante la formación de grado: aprender, comunicar y legitimar saberes. En *Aprender en escenarios universitarios complejos* (pp. 157-177). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Castagno, F. et.al. (2017). *Estudiar en la universidad: un proceso situado. Claves para la lectura y la escritura académica*. Documento de Cátedra. Córdoba, Argentina: Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castagno, F. y Dennler, M. (2006). La comprensión y producción textual: un proceso situado”. En *Producir y significar a partir de la lectura y la escritura*. Documento de Trabajo para el alumno. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Castagno, F. Rodríguez, C. y Pireto. A. (2018). Escritura, evaluación y entornos virtuales: un análisis desde la perspectiva de estudiantes nóveles. Ponencia presentada en

II Congreso Internacional ALES: Nuevas direcciones de la investigación en escritura. Santiago de Chile, 9,10 y 11 de Octubre de 2018.

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicar en contextos científicos y académicos.* Barcelona, España: Grao.

Castelló, Bañales Faz y Vega López (2011). Leer múltiples documentos para escribir académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. En Revista *Pro-Posições, Campinas*, vol. 22 (64), pp. 97-114.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation.* París: OPHRYS.

Klein, I (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario.* Buenos Aires: Prometeo.

Navarro, F. y Aparicio G. (coord.) (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad.* Bernal, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En Ibáñez y González (Ed.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, (pp.7-15). Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Navarro F. y Aparicio. G. (coord.) (2018). *Manual de Lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad.* Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Navarro, F. y Mari, A. (Coord.). (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración.* Bernal, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Obregón, C. (2018). Construir una voz autoral. En Navarro F. y Aparicio. G. *Manual de Lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp 217-255). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Varela, L. (2007). "El informe de lectura". En *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de Taller de discurso académico, político y parlamentario.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Biblos.

Sosa de Montyn, S. y M.G. Mazzuchino (2017). *Lectura y escritura en la Universidad. Prácticas discursivas.* Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Valente, E. (2013). La definición del tema en trabajos monográficos en el inicio de los estudios de postgrado. Reescritura, reformulación y construcción del ethos. Trabajo final de la carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.



CAPÍTULO V

La oralidad durante la formación académica

Así pues, desde el principio la escritura no redujo la oralidad sino que la intensificó, posibilitando la organización de los “principios” o componentes de la oratoria en un “arte” científico, un cuerpo de explicación ordenado en forma consecutiva que mostraba cómo y por qué la oratoria lograba y podía ser dirigida a obtener sus diversos efectos específicos (Ong; 2006, p. 19)

Fabiana Castagno, Ximena Ávila y Antonio Chiavassa

Resumen

En los capítulos anteriores se han abordado cuestiones relativas al sujeto estudiante que ingresa a la universidad, a los nuevos modos de leer y de escribir con los que se encuentra en un ámbito disciplinar. También, se planteó la importancia de escribir las lecturas – tanto de textos escritos como orales– a través de diferentes tipos de registros con el objetivo de aprender, analizar, comparar, sintetizar el pensamiento de expertos y, la vez, explorar y producir conocimiento propio como una forma de comenzar a participar en un determinado campo disciplinar o profesional. Asimismo se abordó la escritura de un género académico de circulación pública: el Informe de lectura que implica establecer un determinado vínculo con las fuentes leídas que se ve materializado en las decisiones que toman los escritores a la hora de incluirlas en su propio escrito.

El propósito de este capítulo es reflexionar y ofrecer algunos aportes relacionados con los géneros orales de circulación pública. Es decir, aquellos géneros que emergen en el acto de hablar con otros en el ámbito académico pero que requieren de lecturas y escrituras previas. Si bien existen numerosos tipos: las clases, los exámenes finales orales, las discusiones en grupos de estudio, entre otros, se abordará aquí la presentación oral de un texto teórico. Se describen algunas pautas para su producción acompañadas de diversas actividades.

🖋️ **Actividad disparadora**

Reflexionar sobre las siguientes preguntas disparadoras.

¿Qué es para ustedes hablar? ¿Piensan que hay distintas formas de hablar? ¿Consideran que tienen facilidad para comunicarse oralmente en distintas situaciones?

¿Es lo mismo una charla con amigos sobre un tema de la facultad que una presentación oral de un trabajo que realizaron en grupo? ¿Por qué?

¿Qué experiencias orales tuvieron en su formación previa? ¿Estas instancias resultaron un desafío o una dificultad? Si es así ¿cómo lo resolvieron?

La oralidad académica

Podemos identificar distintas maneras de hablar según el grado de formalidad o informalidad que asuman en el marco de las particulares situaciones comunicativas en que se producen. En cada una, hay un conjunto de relaciones que determinan expectativas, estipulan roles, turnos de palabra, niveles de simetría, duración, uso de ciertas formas del lenguaje verbal y corporal. Por ejemplo, conversar en el almacén del barrio sobre un tema de interés general mientras realizamos una compra, si bien tiene ciertas formas de interacción esperadas por parte de los hablantes para este tipo de intercambios, podría ser ubicada como un tipo de conversación más bien informal.

En el ámbito universitario también hay numerosas situaciones de oralidad, unas más informales o “espontáneas” como pueden ser las conversaciones mantenidas con los

compañeros en el bar mientras se espera el inicio de la clase de un profesor. Otras presentan un grado de formalidad que varía según sus propósitos y efectos. Por ejemplo, es diferente el modo en que se producen los intercambios orales en el espacio de la clase, en un examen oral o en un grupo de estudios donde se intercambian las lecturas efectuadas. En cada caso se caracterizan, en general, por interacciones reguladas pero de modo diferente. En la clase y en el examen, hay un control por parte de docentes y alumnos de lo que van a decir, además de estar pautados cuáles son los temas del diálogo. En el grupo de estudio esto es flexible y, si bien están condicionados por el objetivo que los reúne, hay márgenes amplios para conversar de manera descontracturada.

Otro género oral muy formalizado es la conferencia que casi se torna un monólogo –salvo sobre el final cuando se habilita espacio para preguntas–. Todas estas situaciones: la clase, el examen oral, los grupos de estudio, las disertaciones involucran un grado de formalidad distinto y ponen en juego, en todos los casos, un vínculo con la escritura y la lectura.

Como la lectura y la escritura, la oralidad en la universidad es una práctica compleja que se produce en contexto y compromete múltiples dimensiones: cognitiva, emocional, social, cultural, lingüística, corporal, comunicacional, entre otras. Se trata de una construcción situada en la que se involucran el lenguaje académico, la precisión conceptual, el vocabulario específico y la construcción de una voz propia (Borioli, en prensa).

En ese tipo de comunicación se involucran no sólo las palabras que se manifiestan fugazmente sino que también se comprometen los cuerpos, los gestos y el tono de voz de los hablantes. Hay estudios que afirman que estos componentes no verbales tienen la misma o mayor importancia que el contenido verbal. En otros términos, *cómo se dice* es tanto o más importante que lo *que se dice*.

Si bien la oralidad y la escritura presentan puntos de proximidad, tienen significativas diferencias que se deben considerar cuando se ejercitan en la universidad. Los hablantes comparten la situación comunicativa en un tiempo simultáneo –hoy las TIC permiten incluso que el espacio físico pueda no ser compartido–; mientras que en la escritura el tiempo de encuentro es diferido y se estabilizan las palabras al quedar registradas sobre

una superficie. Además, permite volver sobre lo escrito y, por lo tanto, libera la memoria para usarla de otra manera. Sobre estas distinciones, Carreras Doallo afirma que:

Es un evento comunicativo en el que los participantes están presentes en un mismo tiempo y espacio, ya que interaccionan e intervienen de manera directa y simultánea. Los hablantes pueden ajustar su discurso de forma dinámica a la audiencia según lo que perciben: aburrimiento, incomprensión, entusiasmo, crítica, aprobación. Por el contrario, la oralidad brinda menos tiempo que la escritura para planificar o para revisar lo dicho. Esta característica, en ocasiones, hace que los hablantes se pongan nerviosos en situaciones formales, evaluativas o de exposición ante extraños, típicas de la universidad.” (2018, p. 241)

A la vez, toda presentación oral que se efectúa en el ámbito académico requiere, al igual que la escritura, ser planificada, demanda una organización y estructura clara de la información que se va a presentar y, también, explicitar sus objetivos a la audiencia (Rusell, 2018). Supone caracterizar el género oral, los destinatarios, los tiempos y los soportes y recursos necesarios. Entonces, si bien tienen diferencias, la oralidad académica tiene fuertes vínculos con la lectura y la escritura. Como hemos visto, es necesario interpretar la situación comunicativa en la que se desarrolla, recopilar, analizar y sistematizar material para elaborar la presentación. Todas estas tareas involucran a la escritura y se afectan mutuamente.

Por último, de manera similar a la función epistémica de la escritura presentada en el capítulo II, “[e]l lenguaje oral no es solamente una herramienta para comunicar el conocimiento especializado en la universidad, sino también para modificar, robustecer o tensionar el propio conocimiento (...) una herramienta para aprender” (Montes y Navarro, 2020, p. 19). La elaboración de textos orales contribuye a un proceso de aprendizaje y de comunicación. A la par, constituye una participación legítima en los espacios de discusión académica y un medio para la expresión de la propia perspectiva.

Hablar a través de las pantallas

Los medios de comunicación amplían considerablemente nuestras capacidades de interacción oral. Con cada nuevo desarrollo tecnológico los interlocutores se acercan más a la experiencia de la conversación cara a cara. Mientras los medios más antiguos, como el teléfono de línea, sólo permitían transmitir audio, los dispositivos digitales actuales nos dan oportunidad de vernos como si estuviéramos en el mismo lugar.

Sin embargo, la oralidad mediada por artefactos tecnológicos tiene características propias. Pensar la comunicación virtual como una extensión de la antigua, puede conducirnos a realizar acciones inapropiadas a la hora de expresarnos oralmente. Además, si desconocemos las características particulares de la oralidad mediada por las pantallas, podemos desaprovechar muchas de sus ventajas.

Las videoconferencias, las reuniones en plataformas digitales como Google Meet o Zoom ya eran comunes en la universidad. Pero se volvieron imprescindibles en la excepcional situación sanitaria que atravesó el mundo desde el mundo en los años 2020 y 2021. Incluso con el retorno de las clases presenciales, la virtualidad se tornó parte integral de la formación universitaria. Por eso es necesario pensar ¿cómo altera la virtualidad a los géneros orales? ¿Hablamos de la misma manera a través de las pantallas?

El límite entre lo público y lo doméstico cambia en la oralidad académica mediada. Usualmente, en una interacción oral presencial con docentes y otros estudiantes, nos ubicamos en un aula o una sala de exposiciones, es decir, un espacio público que dispone de elementos distribuidos de manera bastante estandarizada: todas las aulas suelen ser muy similares. En los intercambios virtuales, por el contrario, nos conectamos desde diversos ámbitos, muchos de ellos personales, y no solo en recintos institucionales. Si prendemos la cámara o activamos el sonido, nuestro espacio privado se cuele hacia el mundo académico. Ante este escenario, se flexibilizan algunas exigencias de los géneros orales formales y hay mayor tolerancia con los imprevistos.

Por otro lado, la virtualidad solo canaliza una pequeña fracción de la totalidad de los gestos y disposiciones corporales que son parte de la interacción oral. El encuadre de la cámara selecciona algunos elementos y excluye otros, en particular enmarca nuestro

rostro y deja afuera el resto del cuerpo. Esto demanda construir otra sensibilidad, una percepción distinta de sí mismo y de los otros porque se reduce el repertorio de gestos y acciones que podemos utilizar para ampliar o enfatizar el sentido de nuestras palabras. Nuestras expresiones faciales cobran gran importancia y están en el centro de la exposición, mientras que la posición del cuerpo y el movimiento de las manos pierden relevancia.

El recuadro de la cámara, también, exige cuidar los movimientos bruscos y nos obliga a componer nuestro escenario. Todos estamos familiarizados con el esfuerzo de encontrar ese lugar hacia donde orientar la cámara para transmitir sólo lo que deseamos mostrar. En ese sentido, la oralidad académica se asemeja a la composición de planos en la cinematografía. Si a una presentación en persona la podemos asociar con el teatro, una exposición virtual nos recuerda al cine o a la televisión.

En la oralidad virtual, asimismo, las interacciones están mediados por un conjunto complejo de tecnologías de las que usualmente conocemos muy poco. Pensemos en el tránsito de nuestra imagen en una videollamada: ingresa por los sensores de nuestra computadora o teléfono celular, se digitaliza en códigos alfanuméricos, se traslada por impulsos eléctricos y electromagnéticos, y se distribuye a otros dispositivos repartidos por todo el mundo. En este proceso solo hay personas al inicio y al final, en el medio hay capas de dispositivos, cables y ondas que transmiten información. Sin esas líneas de conducción de datos no habría oralidad virtual.

A la par, nos comunicamos mediante plataformas, es decir programas conectados a la red que, en su mayoría, pertenecen a empresas privadas. Esto condiciona qué podemos o no hacer y las formas de hacerlo. Más aún, las conversaciones virtuales no existirían sin la conexión a internet que proveen operadores externos: otras compañías de las que tampoco sabemos mucho.

Los procesos y los agentes técnicos involucrados en una simple videollamada son innumerables y tenemos control sobre muy pocos. Podemos hacer cosas con la computadora y el celular, pero ellos también tienen la capacidad de hacer cosas con nosotros. Este aspecto no puede ignorarse en la planificación y realización de la oralidad virtual.

Presentaciones orales

En la vida académica existen distintas y variadas ocasiones en las cuales se deben resolver presentaciones orales como parte de su proceso de formación. La vida profesional, también, demanda diferentes situaciones en las cuales se requiere exponer: un proyecto para una propuesta laboral, defender una perspectiva ante colegas, por ejemplo.

Toda presentación oral tiene, como se señaló en el apartado anterior, ciertos rasgos que la distancian de la escritura. La característica que hace que el presentador y la audiencia compartan el mismo tiempo y puedan ver y escuchar el mensaje es de mucha importancia a la hora de pensar cómo realizar la presentación. El ámbito donde se llevará a cabo, la gestualidad, la disposición de los cuerpos, el uso de apoyos visuales, la entonación de la voz, el contacto visual, el modo –seguro, confiado en que se presenta la información– y las ayudas para orientar a la audiencia tienen un fuerte impacto en la comprensión del tema presentado.

Cuando analizamos en el Capítulo III cómo registrar las clases de los profesores pudimos advertir que esta tarea tiene particularidades que la diferencian del registro de textos escritos. Algunos elementos que propusimos tener en cuenta para la toma de notas pueden ser retomados ahora para ser pensados en sentido inverso: no ya desde el lugar de quien lee/escucha un texto oral, sino desde el rol de quien lo escribe/habla.

A continuación describimos los tres momentos de una presentación oral: planificación, exposición y evaluación. Si bien nos centramos en la exposición dentro de una asignatura frente a docentes y otros estudiantes, estas recomendaciones son útiles para otras instancias de oralidad académica como los exámenes, las clases, las explicaciones de posters o las defensas de trabajos finales.

Primer momento: planificar la presentación oral

El primer momento de una producción oral consiste en planificar la tarea. Una planificación cuidadosa es incluso una excelente manera de controlar los nervios o ansiedades que suelen producir las presentaciones. Implica reconocer un conjunto de

actividades con tiempos para su ejecución y demanda analizar cuidadosamente cada una de ellas. Pueden identificarse al menos cuatro:

- analizar la tarea: tipo de género oral requerido y el contexto de producción en el que se inscribe.
- elaborar de un guion o escrito que oriente la presentación
- elaborar apoyos si se considera oportuno
- ensayar el guion o escrito a fin de hacer ajustes necesarios

1. Analizar la tarea: tipo de género oral requerido y contexto en que se inscribe

Una de las primeras actividades del momento de planificación de una presentación oral es analizar el contexto en que debe ser producida y los requerimientos que el tipo de género involucra. No es lo mismo preparar una conferencia para un auditorio que compartir las lecturas en un grupo de estudio, presentar las lecturas de modo esquemático en una clase universitaria o hacerlo en el marco de un examen final.

Como mencionamos en capítulos anteriores, cada disciplina y asignatura tienen formas específicas de argumentar y exponer datos, evidencias y reflexiones. Es fundamental reconocer la organización de la disciplina y detectar la información que los docentes consideran imprescindibles en una presentación oral.

Además, se debe identificar cuál es el propósito de la presentación, cuáles son los requerimientos obligatorios de la asignatura y no pueden faltar, qué cuestiones quedan libradas a las decisiones del hablante, quiénes son los destinatarios, qué tiempo se asigna. En este punto es útil revisar las guías de evaluación, si las hubiera, y el programa de la materia porque brindan las pautas de evaluación del docente.

Marcelo Cárdenas (Montes y Navarro, 2019) brinda algunos consejos adicionales para planificar una presentación oral. Sugiere identificar qué espera el docente con la presentación; si las intenciones no se desprenden con claridad de las consignas, recomienda preguntar sin reparos al profesor o los ayudantes. Prestar atención a las presentaciones de pares también es útil para regular las expectativas y reconocer qué se puede mejorar. Por otro lado, los docentes también realizan presentaciones orales –las

clases son un ejemplo evidente– estas exposiciones son un buen modelo para orientar la planificación.

📌 Actividad de proceso

Imaginen que deben presentar a sus compañeros un anticipo de su informe de lectura en 10 minutos. En esta situación imaginaria, su profesor/a evaluará las decisiones de escritura (qué ideas seleccionan de los textos fuentes, qué relaciones establecen entre ellas, cómo se vinculan con el eje temático propuesto, qué recursos discursivos planean utilizar). El siguiente cuadro con preguntas pueden orientar el diseño de la exposición. Recuerden que no tiene respuestas correctas e incorrectas, son opciones sobre las que tomar decisiones en función del contexto. Estos mismos interrogantes se pueden aplicar a cualquier texto que deseen presentar, les recomendamos tenerlo presente en otras asignaturas.

1. ¿Para quién realizan la presentación oral del texto del corpus? ¿Qué sabe y no sabe el destinatario de la presentación oral? ¿Qué cosas sabe pero igualmente hay que explicar en la presentación oral como si no supiera? ¿Qué criterios para evaluar la presentación dispuso el docente?
2 ¿A qué aspectos les prestarán mayor atención para presentarlo oralmente? ¿Cómo son las presentaciones o las clases del docente? ¿Cómo son las presentaciones de los demás estudiantes?
3. ¿Qué orden propondrán para la presentación? ¿Seguirán el desarrollo del texto o expondrán las ideas principales en otro orden?
4. ¿En cuántos momentos se divide la presentación? ¿Cuánto debe durar cada uno para no superar los 10 minutos?
5. Si fuera grupal ¿Cómo organizarían y coordinarían la intervención de cada integrante?
6. ¿Presentarán algún tipo de apoyo visual? ¿Harán una presentación en PPT o PDF? ¿Expondrán algún objeto? Recuerden que no se trata de reproducir el texto.

7. En caso de ser una presentación presencial ¿qué recursos debe tener el lugar para que sea posible exponer? Y en el caso de la virtualidad ¿qué herramientas debe tener la plataforma de videollamada?

8. ¿Qué preguntas o intervenciones puede realizar la audiencia y el docente?

2. Elaborar un guion

Toda presentación oral académica que está altamente regulada siempre está precedida de escritura que permita orientar y regular lo que se va a exponer. Carlino (2005) sostiene que “la oralidad de las exposiciones es secundaria, ya que éstas suelen tener un origen escrito –si no en su totalidad, al menos como guion o plan de texto a desarrollar–” (p.211-212).

Hay distintas formas de escritura de las cuales puede valerse el expositor para esas situaciones: algunas son más esquemáticas y otras son totalmente textualizadas. La elección de uno u otro tipo de escrito dependerá de las decisiones del expositor y de las circunstancias en que se lleve a cabo. En algunos espacios muy formales es pertinente leer un texto, por ejemplo, un congreso. En otros contextos, aunque nada impide hacerlo, hay expectativas explícitas o implícitas que no habilitan la lectura. Incluso puede ser mal visto leer un escrito. Esta decisión (leer o no) se asocia a cuestiones también de orden emocional, por ejemplo, cuando el expositor se siente más seguro con la lectura del texto. En otras ocasiones, según las experiencias previas y el dominio del tema, con solo la escritura de palabras clave y el orden en que serán presentadas resulta suficiente.

Es importante recordar que, en la oralidad a diferencia de la escritura es necesario trabajar con la repetición y la redundancia a fin de orientar a quien escucha y ofrecer la posibilidad de seguir el hilo de la presentación ya que las palabras no quedan fijas o estables. La organización de una presentación oral es similar a los diversos géneros presentados en los capítulos anteriores. Usualmente se emplean los tres momentos de la estructura retórica clásica: inicio/introducción, desarrollo/cuerpo y cierre/conclusión.

En el momento de inicio de una presentación oral se debe informar los propósitos y el tema acompañado de expresiones que lo hagan explícito. En este momento de apertura es

importante captar la atención de la audiencia por eso se recomienda señalar cuál es la relevancia del tema junto con sus aspectos más interesantes.

Durante el desarrollo, el expositor se debe explayar en torno al tema con ideas que sean importantes y elegir ideas que apoyen a través del uso de ejemplos, comparaciones, etc. Es importante dejar en claro a la audiencia cuándo una idea es relevante y cuando es solo ilustrativa o de apoyo a través de expresiones claras tales como “*Lo importante*”, “*Es relevante*”, “*Un ejemplo*”, “*Un caso interesante*”, “*una experiencia que ilustra*”, etc. Cardenas (Montes y Navarro, 2019) aconseja exponer el desarrollo de manera clara y no subdividir en muchos subtemas, sino solo en bloques con los elementos fundamentales.

En el cierre, se recapitulan los puntos centrales y se refuerza el mensaje de la presentación. Se pueden exhibir las fuentes utilizadas para la presentación y poner a disposición de la audiencia lecturas o recursos ampliatorios de la información expuesta. Se finaliza con alguna expresión contundente que equivalga en la escritura al punto final. Se suele utilizar la palabra “*Gracias*” o “*Muchas gracias*” para indicarlo.

En la virtualidad, una opción útil para orientar la exposición es disponer del guion en otra pestaña o ventana. De esta forma, se pueden leer los ejes sin desviar la mirada de la pantalla y sin dar la impresión de estar leyendo. Por supuesto, también conviene tener el guion en un papel físico por los inconvenientes técnicos que puedan surgir.

Por último, pero no menos importante, debemos tener muy presente que la presentación oral siempre involucra alguna interacción con la audiencia. Si bien no podemos anticipar en el guion cómo se desarrollarán esos intercambios, debemos prever las principales preguntas, comentarios u objeciones que el docente o los demás estudiantes pueden realizar. De esta manera, podemos estar preparados para dar una respuesta satisfactoria a esas interpelaciones.

🖋️ Actividad de proceso

- A continuación, les brindamos un esquema que responde a la estructura retórica clásica con momentos de inicio, desarrollo y cierre. Les pedimos que completen el cuadro con las acciones necesarias para exponer los avances en la escritura del informe de lectura al docente y demás estudiantes. Luego, asignen una duración temporal a cada eje sin exceder los 10 minutos en total. Finalmente, redacten las expresiones o marcadores discursivos que señalen el inicio de cada momento. Incluimos algunos verbos y marcadores discursivos como ejemplos y guías.

Momentos	Ejes temáticos.	Duración temporal	Uso de expresiones que marcan cada momento (marcadores discursivos)
Inicio	Saludar... Presentar... Anticipar...		Buenos días, somos... Para redactar el informe de lectura decidimos...
Desarrollo	Identificar... Justificar... Analizar...		En primer lugar, seleccionamos las siguientes ideas de los textos fuente... Sostenemos que estas ideas responden al eje temático propuesto porque... Las relaciones que establecemos entre estas ideas son...
Cierre	Resumir... Recapitular... Responder... Saludar...		En síntesis, abordaremos... En definitiva, nuestra intención es... Muchas gracias por escucharnos, nos interesa escuchar sus preguntas y comentarios...

3. Elaborar apoyos para la presentación

Otra decisión importante que debe tomarse para una presentación es si incluirá algún tipo de apoyo visual para acompañar lo que se exponga. Este tipo de escritos e imágenes deben cumplir ese rol y no pasar a ser el centro de la presentación. Es decir, su función es la de complementar y contribuir a guiar a la audiencia al permitir fijar ciertos términos ante la fugacidad de la palabra oral.

Pueden utilizarse expresiones lingüísticas y otras maneras de representar la información como diagramas, gráficos, mapas u otras. Si presentan un texto de su propia autoría o de otro autor, no es recomendable transcribir bloques de texto. El público puede disponer del escrito para su lectura detenida en otro momento. Lo mejor es utilizar palabras clave, imágenes y diagramas que ilustren o sinteticen lo que se expresa oralmente. Las presentaciones con mucho texto pueden resultar tediosas incluso en ámbitos académicos.

En ese sentido, recuerden que el guion, como dijimos en el apartado anterior, tiene la función de orientar la exposición, mientras que la presentación es un apoyo. Detenerse a leer el texto que se está proyectando para saber qué se dice a continuación afecta a la fluidez. Los apoyos visuales no deben competir con el expositor por la atención de la audiencia solo complementar la expresión oral. Los vídeos que presentamos en la actividad integradora que cierra este capítulo son excelentes ejemplos: la presentación de Francisco Alberello no tiene demasiado texto, más bien exhibe imágenes ilustrativas, por otro lado, en el conversatorio con Carlos Scolari, el profesor Daniel Luque utiliza libros impresos para presentar a su interlocutor.

Es importante que el expositor tenga en claro en qué momento de la presentación oral se acompaña de cada uno de los apoyos que ha preparado. A veces una exposición que no está suficientemente coordinada con el apoyo visual puede llegar a operar en el sentido contrario al previsto: obstaculizar la comprensión y el recuerdo de lo que se dice. Por ejemplo, es muy común adelantarse y exponer ideas que están en placas posteriores de una presentación.

En caso de elegir una presentación en formato PPT o PDF la síntesis es fundamental. Cada placa debe contener solo los datos más importantes. La distribución del contenido

debe responder al guion con diapositivas de inicio, desarrollo y cierre claramente delimitadas. Asimismo, se recomienda colocar un título en cada placa y se puede mostrar un índice al inicio de la presentación que anticipe a la audiencia la organización de la exposición. Si se incluyen imágenes o gráficos, estos títulos son fundamentales para contextualizar estos elementos visuales, funcionan como epígrafes. También se pueden incorporar placas de transición para diferenciar con claridad cada uno de los momentos de la presentación.

Como ya señalamos anteriormente, se debe evitar leer la presentación porque esta acción nos obliga a apartar la mirada de la audiencia y genera una sensación de falta de preparación. Tampoco es conveniente saltar diapositivas, se le debe brindar un momento a la audiencia para visualizar y leer el contenido. Por eso es importante el ensayo de una exposición para optimizar el tiempo y garantizar que se puedan apreciar con detenimiento cada una de las placas.

Otro aspecto importante a considerar es la estética de una presentación en PPT o PDF. Debemos ser cuidadosos en la selección de fuentes y colores. Se recomienda utilizar una paleta de colores y una tipografía consistente con pocas variaciones que generen un efecto caótico. Los diferentes tamaños de letra y coloración se pueden emplear para enfatizar algún aspecto del contenido, pero sin excesos que resten claridad a la información. Además, hay que cuidar el contraste entre el fondo y el texto, recordemos que todos los miembros de la audiencia deben poder ver la presentación, incluso en espacios extensos. Por supuesto, una buena ortografía es fundamental y las imágenes deben ser relevantes para saturar visualmente las placas con elementos accesorios.

Los entornos virtuales ofrecen numerosas opciones para enriquecer una presentación con apoyos visuales y multimodales. Como todos los asistentes están en computadoras o teléfonos celulares se puede interrumpir una exposición y compartir un link con el público. Así, la presentación puede ejemplificarse con un vídeo, un audio o una página de internet. Incluso se puede recurrir a sitios interactivos que permiten realizar encuestas entre los asistentes a la presentación o realizar recorridos por simulaciones virtuales. Casi siempre el uso de estos recursos adicionales exige un mayor trabajo de organización previo, pero enriquece mucho una presentación. Es altamente recomendable disponer de

enlaces externos a vídeos, páginas web, podcast, etc. vinculados con la temática expuesta para compartir con la audiencia. Esto hace más interesante la exposición y muestra la solvencia del expositor en torno al tema.

4. Ensayar la presentación oral

Otra instancia muy importante a la hora de planificar una presentación oral es prever la actividad de ensayo del guion preparado de manera tal de ponerlo a fin de ver qué sucede con su “transformación” a la oralidad. Ensayar oralmente la presentación permite valorar y ajustar –si fuera necesario– lo que hemos textualizado: su claridad, su fuerza. A la vez posibilita analizar cuánto tiempo demanda, cómo coordinar la oralidad –a medida que se avanza en la exposición de las ideas– con los apoyos visuales o audiovisuales que permiten “fijarlas” visualmente.

Otro aspecto a explorar es cómo disponer el cuerpo: cómo ubicar las manos, cómo establecer contacto visual con los destinatarios y poder percibir qué pasa. También observar/escuchar cómo es la voz durante la presentación. Cómo modular, cómo realizar la entonación, en qué momentos hacer una pausa. Tal como se dijo en otro apartado los componentes no verbales, el cuerpo, la cara, los gestos, la mirada y el tono de voz llegan a adquirir, a veces, más relevancia que aquello que se dice.

La instancia de ensayo permite, además, memorizar lo que se va a decir y el orden en que se va a hacer. Conocer bien el tema sobre el cual se va a hablar y cómo está organizado otorga seguridad y confianza para el momento “real” de exposición. Inclusive, aunque el texto sea completamente leído, es importante efectuar varias lecturas a fin de ajustar detalles con respecto al uso de la voz, la posición del cuerpo, la mirada, los silencios y pausas y, todo ello, en relación con lo que se está diciendo.

Grabarse a uno mismo puede ser una excelente forma de ensayar una presentación oral. Es la versión digital de hablar frente al espejo. Hay muchos aspectos de nuestra manera de hablar de la que no somos conscientes: desde nuestra entonación hasta el movimiento de nuestras manos. En la virtualidad esto es más evidente. Como ya mencionamos, el encuadre de la cámara de la computadora o el teléfono celular seleccionan sólo una

porción de nosotros en la emisión. Debemos ser cuidadosos con lo que ocurre dentro de ese rectángulo. Por ejemplo, hay personas que se mueven demasiado cuando hablan y de a momentos se dejan de escuchar con nitidez. Además, el audio de un vídeo puede alterar el volumen y el tono de nuestra voz. Estos problemas solo pueden reconocerse con un ensayo y grabación previos que permitan evaluar cómo nos desempeñamos frente a las cámaras. La mayoría de las plataformas de videollamada ofrecen la posibilidad de grabar. Si debemos exponer en alguna de esas plataformas es altamente recomendable hacer una grabación de prueba.

Por cierto, no olviden que todos/as los/as comunicadores/as debemos hablar a la cámara alguna vez, sin importar a qué rama nos dediquemos. Aprender a expresarse a través de ella es una habilidad muy valiosa.

📌 **Actividad de proceso**

Graben con sus celulares o sus computadoras a ustedes mismos mientras ensayan la presentación de los avances en el informe de lectura. ¿Cuánto tiempo tardaron? ¿Qué gestos hacen frente a la cámara? ¿Qué ritmo y entonación le dan a su voz para acentuar/transmitir el significado de lo que leen a quienes los escucharían? ¿Cómo se escuchan? ¿Qué aspectos o elementos consideran que pueden mejorar su lectura?

Segundo momento: realizar la presentación oral

La puesta en escena de la realización siempre supone un cambio, una distancia o transformación respecto del ensayo y de todo lo trabajado en el momento de planificación. En este segundo momento es necesario prever una llegada anticipada al lugar de la presentación a fin de ordenar los recursos, revisar el funcionamiento de los apoyos –si los hubiera–, disponer el mobiliario o ajustar algún otro detalle que sea necesario. En el caso de la virtualidad, es muy recomendable probar que la plataforma funcione como es debido, especialmente con los apoyos visuales. Dijimos que la complejidad técnica en torno a una videollamada es alta. Hay muchos aspectos que no podemos controlar, pero

es conveniente atender a aquellos que sí. Por ejemplo, si tenemos una conexión a internet débil, se recomienda tener una red alternativa para conectarse o estar cerca del *modem*.

Uno de los desafíos más importantes es poder captar la atención de la audiencia y ser receptivo a sus expresiones para poder tomar decisiones en ese momento, si se puede. Es conveniente llevar siempre una versión impresa del guion o del escrito como así también de los apoyos audiovisuales. Es necesario en estos momentos recordar la importancia de la postura corporal, de la distancia con la audiencia, de la fuerza, entonación y ritmo de la voz. Nuestra presentación debe interpelar a todos nuestros oyentes por eso es importante garantizar que nos escuchen con claridad y establecer contacto visual con la audiencia.

Muchas veces en la preparación no se prevé la dimensión emocional que se compromete en las exposiciones orales. En ocasiones, genera ansiedad, nervios. De allí la importancia de ensayar de diferentes maneras para llegar mejor preparados a esa instancia. Otro elemento importante es saber cómo gestionar ciertos imprevistos y las preguntas de la audiencia.

En adición al ensayo previo, Montes y Navarro (2019) proponen algunas estrategias que pueden resultar útiles en el momento de la exposición oral presencial o virtual.

- Mirar a toda la audiencia para que ésta se sienta incluida: en presentaciones presenciales dirigir la mirada a los oyentes da la sensación de que el expositor interpela a cada uno; en el caso de la comunicación virtual la mediación técnica limita esta interacción pero se puede responder a los gestos de los asistentes (si son visibles a través de las cámaras) para enfatizar que se les presta atención.
- Controlar los movimientos involuntarios: la gestualidad es muy importante en la comunicación oral, moverse de un lado a otro, agitar las manos o balancearse pueden transmitir ansiedad e inseguridad sobre el tema que se expone, con práctica se puede tomar consciencia de estos movimientos y controlarlos.
- Hablar de forma pausada: no debemos precipitarnos en decir todo lo que sabemos, conviene hacer pausas para enfatizar las ideas más importantes y pensar qué decir a continuación.

- Elevar el tono de voz: nos debemos asegurar que toda la audiencia nos escucha con claridad, incluso con un micrófono y más aún en exposiciones virtuales.
- Reformular y enfatizar afirmaciones clave: la oralidad se diferencia de la escritura en que nuestras palabras no se asientan en un soporte que se puede releer, por eso es importante repetir las frases e ideas más importantes para que no pasen desapercibidas, o bien reformular con otras palabras las afirmaciones complejas y difíciles de entender.
- Interpelar directamente a la audiencia y responder a los imprevistos: las personas que asisten a una presentación oral son agentes activos con los que interactuar; el expositor no se limita a hablar en solitario, debe atender a las intervenciones de la audiencia (preguntas, comentarios, opiniones) y reaccionar a las situaciones imprevistas que pueden surgir.
- Aceptar el estrés como algo natural: los nervios y la ansiedad en una presentación oral académica son totalmente normales y casi inevitables, lo mejor es no pensar demasiado en cómo evitarlo sino considerarlo parte de la situación comunicativa en la que nos encontramos.

Tercer momento: evaluar la presentación efectuada

Un último momento de las presentaciones orales consiste en evaluar qué pasó durante su realización. Esta instancia reflexiva es de suma importancia para capitalizar la experiencia y poder retomar ese saber en futuras situaciones. La evaluación puede efectuarse a partir de diferentes aspectos o criterios de análisis por tratarse de un fenómeno muy complejo y según la realice el expositor o quien escucha. Por ejemplo, si uno se centra en una sucesión temporal podría analizar cómo fueron los momentos previos, al inicio, el desarrollo, el cierre y el diálogo con los asistentes –en caso de que se hubiera producido–. Otra forma de analizar la situación podría consistir en hacer foco en la comunicación verbal y no verbal del expositor durante la presentación. Otra forma de mirar la experiencia es a través de comparar la distancia o proximidad que hubo entre lo planificado y lo que realmente se llevó a cabo, el ingreso de imprevistos. Las decisiones

sobre qué aspectos analizar y valorar de la experiencia dependerá de los motivos y circunstancias en que se llevó a cabo.

👉 Actividad de cierre

Les proponemos ver dos vídeos con presentaciones orales organizadas por Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos. El primero es una conferencia de 2020 del Dr. Francisco Albarello en las “Jornadas virtuales: Centros y programas de escritura en la universidad: aportes y experiencias para promover enseñanzas inclusivas en contextos de virtualización”: <https://www.youtube.com/watch?v=o7UG5qRedYI>. El segundo es un conversatorio entre el Dr. Carlos Scolari y el Prof. Daniel Luque titulado “Multialfabetismo y Cultura Snack: <https://youtu.be/RgF1COKAH0g>.”

La primera es una presentación oral virtual muy estructurada y con importantes apoyos visuales, como indica su título, pertenece al género conferencia. La segunda, por otro lado, es un diálogo distendido entre dos especialistas con menos apoyos visuales y estructura, es decir, un conversatorio. Luego de ver los vídeos, imaginemos las decisiones que tomaron los expositores.

¿Qué tipo de público tienen la conferencia y el conversatorio? ¿Cuál es la formación que imaginan tienen estos públicos? ¿Qué tipo de interacciones pueden tener los autores con sus públicos? ¿Cómo se deben adaptar las exposiciones según el tipo de público?

¿Qué recursos utilizan Albarello, Scolari y Luque en sus exposiciones además de su voz? ¿Cómo son sus apoyos visuales? ¿Tienen mucho texto escrito o se concentran en las imágenes, ciertas palabras clave y objetos? ¿Qué ventajas les brinda exponer de manera virtual? ¿Hay diferencia entre la conferencia en solitario y el conversatorio a dúo?

¿Cómo usan el encuadre de la cámara los expositores? ¿Hacia dónde dirigen su mirada? ¿Con quién imaginamos que hablan?

¿Albarello hablan de memoria o se guían por algunos ejes? ¿Se imaginan cuáles son esas ideas centrales que guían su exposición? ¿Luque realiza preguntas y comentarios de memoria o en base a un guión? ¿Con qué criterio creen que organiza sus intervenciones?

Bibliografía

- Borioli, G. (en prensa). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la Universidad. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 3, núm. 3, 2005, pp. 207-229.
- Carreras Doallo, X. (2018). Presentación oral de un informe de coyuntura 2. En F. Navarro y L. Mari (Coord.) *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*, pp. 241-261. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castagno F. et al (2017). *Estudiar en la universidad, un proceso situado. Claves para la lectura y la escritura académica*. Manual de Cátedra, Año 2018, Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos. Córdoba: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.
- Castella, J. (2007). El discurso académico y el género discursivo de la clase. En J. Castellá, S. Comelles, A. Cros y M. Villá, *Entender(se) en clase*. Barcelona: Grao.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Montes, S y Navarro, F. (2019) *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Universidad de Chile.
- Navarro, F y Aparicio, G (coord.) (2018) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. y Mari, L.A. (coord.) (2018) *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rusell, G. (2018). Presentar oralmente un informe de lectura. En *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*, pp. 257-283. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- E. Sánchez Miguel, E. (1995). La comprensión de las explicaciones del profesor. En E. Sánchez Miguel, *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, pp.253-267. Buenos Aires: Santillana.

ANEXO

GUÍAS DE LECTURA PARA ACOMPAÑAR EL ABORDAJE DE LOS TEXTOS DEL CORPUS

El propósito de este Anexo es ofrecer un conjunto de actividades a través de guías de lectura para trabajar los tres textos que conforman el corpus seleccionado para el cursado de Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos durante el año académico 2023. Buscamos que la resolución de las actividades contribuya, junto a otras instancias, a construir una mirada sobre los textos y sobre ustedes mismos como estudiantes universitarios y, fundamentalmente, como lectores/escritores/hablantes académicos.

Las actividades se presentan ordenadas en tres momentos de acuerdo a una división sólo analítica del proceso de leer. Así se encontrarán con actividades relacionadas con las estrategias de pre lectura, durante la lectura y post lectura tal como se ha desarrollado particularmente en el capítulo II de este material de estudio. Cabe recordar que esos tres momentos y estrategias que despliega un/a lector/ se dan de manera recursiva y solapada y no resulta tan sencillo separarlos de manera pura.

Además, las tareas están formuladas en tercera persona del plural para dar continuidad al modo en que se incorporaron –en la mayor parte de los capítulos– las actividades disparadoras y las que propusimos en *Selección de textos y actividades*, entregado en diciembre de 2022. Sin embargo, el/la profesor/a a cargo de la comisión en la que participen del desarrollo de la asignatura indicará si las resuelven individualmente y/ o con otros compañeros. Finalmente, advertirán que algunas palabras están resaltadas en negrita –en ciertas actividades–. Con esta señal textual queremos destacar la temática a la cual está ligada esa actividad y, en algunos casos, remitimos expresamente al capítulo en el cual se desarrolla su explicación.

Como señalamos al final de la Introducción de este Documento de Cátedra, esperamos que la resolución de estas guías, la lectura de ambos materiales de estudio obligatorio, las clases compartidas durante el cursado, el intercambio con sus pares y la experiencia general de ingresar a la Facultad de Ciencias de la Comunicación signifique un momento valioso para ustedes en este proceso de formación que inician que no hace más que invitar a leer como escritores y escribir como lectores.

Guía de lectura de “Hibridación entre lectura y escritura. El chat como práctica letrada vernácula” de Francisco Albarello

Actividades de prelectura

1. El capítulo se titula “Hibridación entre lectura y escritura. El chat como práctica letrada vernácula”. ¿Por qué creen que el autor elige este título? ¿Cómo se relaciona con los subtítulos que organizan el desarrollo del texto?
2. Elaboren un listado con al menos tres datos **paratextuales** de acuerdo a la información disponible que acompaña el capítulo (tapa, solapa, contratapa, datos editorial, índice, prólogo, introducción, bibliografía). Una actividad similar se propone en el capítulo II de este material de estudio.
3. a) Identifiquen –en el capítulo– donde el autor esboza o anuncia el o los propósitos u objetivos que pretende lograr con el mismo. Transcribanlo y mencionen la página del texto donde aparece.
b) Ahora identifiquen en la introducción cómo presenta el autor este capítulo y cómo se relaciona con los propósitos trabajados en 3.a)

Actividades durante la lectura

4. ¿Consideran que este capítulo pertenece a un género académico? ¿Por qué? Mencionen tres características que darían cuenta de ello. Para responder pueden consultar el capítulo II del material de estudio en el que se propone una actividad similar.
5. Lean detenidamente el primer subtítulo “Un género híbrido” y elaboren una lista de los autores que Albarello **cita** o incorpora en ese segmento (o retomen dicha lista si ya la confeccionaron como parte de las actividades de proceso del capítulo IV). Elijan dos y analicen para qué creen que el autor los incluye, cómo ingresa esas voces en el texto y de qué manera las valora. La incorporación de las voces a través de citas es abordada en el capítulo IV del material de estudio.

6. a) Identifiquen un fragmento del texto en el cual Francisco Albarello utiliza como **recurso discursivo** una definición para presentar algunas características del género *chat*. En el capítulo II de este material de estudio se explica el tema vinculado a recursos discursivos.
- b) A partir de esa definición elaboren una **cita** directa que retome ese fragmento en donde el autor define o se da cuenta de algunas características del género *chat*. En el capítulo IV se desarrollan los distintos procedimientos de citación tal como se aclara en la actividad 5.
7. Identifiquen en el texto alguna parte en donde el autor le presenta al lector/a una pregunta. ¿Cómo ingresa la pregunta en el texto? ¿cómo se resuelve ese interrogante? Analicen qué función cumple ese recurso en esa parte del texto. En el capítulo II del material de estudio se desarrolla este tema tal como se indica en la actividad 6.
8. En qué parte del capítulo y a través de qué recurso discursivo Albarello recupera el epígrafe. ¿Qué información amplía al/la lector/a?
9. Identifiquen y transcriban tres frases o expresiones que den cuenta de cómo se presenta el autor ante el/la lector/s a través del uso de un tiempo y persona verbal determinado. Mencionen el número de página donde figuran.
10. El autor utiliza a lo largo del capítulo palabras en cursiva: ¿por qué creen que ha tomado esas decisiones como escritor? ¿Qué pretende indicar al/la lector/a con estas **señales textuales**? ¿Las usa siempre del mismo modo?
11. Los **conectores** definen distintos tipos de relaciones entre las ideas y son nexos que sirven para ordenar, relacionar oraciones, párrafos e incluso apartados. Como actividad, identifiquen en el texto al menos dos conectores que articulen párrafos. Registren los dos conectores y mencionen qué tipo de relación establecen, incluyan el número de página del texto donde está localizado cada uno. La temática sobre conectores es desarrollada en el capítulo IV de este material de estudio.
12. Albarello **cita** a Mc Luhan en distintos tramos del capítulo. Mencionen qué información recupera de ese autor y qué tipo de cita utiliza para ingresar la voz en su texto.

Actividades de post lectura

13. Elaboren un **resumen** del capítulo atendiendo los aportes del capítulo III de este material de estudio.

14. Scolari retoma, también, en “Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack” aportes de Mc Luhan: ¿qué relaciones podrían establecer con respecto a las ideas que tanto Scolari como Albarello recuperan de ese autor? ¿Y con relación a los procedimientos de citación que usan? ¿Cómo valoran o se posicionan ante esas ideas?

Guía de lectura de “El periodismo está atragantado de *snacks*” de Elisa Lieber

Actividades de prelectura

Para acompañar las primeras aproximaciones al texto, contesten las siguientes preguntas y realicen las actividades indicadas:

1. Acerca del vínculo (o no vínculo) de ustedes con los contenidos informativos de actualidad: ¿cómo se informan? ¿A través de qué medios? (en un sentido general, consideramos “medios” desde los portales digitales de los diarios, las ediciones impresas y también a las redes sociales) ¿Qué tipo de noticias suelen leer o escuchar? ¿Cómo llegan a ellas?

2. ¿Conocían a alguno de los medios mencionados al inicio del ensayo (pág. 78)? Si la respuesta es sí, ¿a cuál? ¿Qué referencias tenían? Si no los conocían, será conveniente que tengan un primer acercamiento a ellos a través de la Web.

Como se desarrolla en el capítulo II, los elementos **paratextuales** brindan importantes pistas que contribuyen a una mejor comprensión de los textos. En base a ello, respondan:

4. Respecto a la **contratapa** del libro y su lectura previa al artículo, ¿cuáles de los siguientes aportes le hace al lector/a antes de leer el texto seleccionado? Marquen el o los que correspondan y, si hace falta, incorporen algún aporte a la lista:

- Contextualización de la producción de los artículos.....
- Breve bibliografía de cada uno de los autores.....
- Adelanto de temas generales y subtemas que atraviesan el contenido general del libro.....
- Síntesis de cada uno de los artículos.....
- Mención de autores y autoras de los escritos incluidos.....

5. En el **prólogo**, Cristian Alarcón, el director/compilador de la obra, señala que el libro está compuesto por quince **ensayos**. ¿Cuáles son las particularidades de este género discursivo? ¿Qué expectativas con respecto al texto les permiten anticipar esta referencia?

Actividades durante la lectura

En la lectura del ensayo les proponemos prestar atención a los siguientes aspectos y recursos utilizados por la autora:

6. ¿En qué persona gramatical escribe Elisa Lieber? Transcriban algunas palabras o expresiones para ilustrar. Luego, anoten si encuentran alguna relación entre esta decisión de la autora con el género discursivo en el que se enmarca el escrito.

7. En su ensayo, la autora utiliza diferentes **recursos discursivos** descritos en el capítulo II de este material de estudio. Reconozcan dos ejemplos de cada uno de los siguientes recursos y transcriban las oraciones donde aparecen:

- Definiciones.
- Ejemplos
- Metáforas

Luego de cada transcripción, señalen por qué creen que fueron utilizados cada uno, es decir ¿qué función cumple ese recurso en el desarrollo del texto?

8. ¿Cuál es la analogía que organiza el texto de Lieber? ¿Con qué se compara la producción y el consumo de contenido periodístico?

9. Identifiquen los términos de la metáfora presente en el apartado *¿El huevo o la gallina?* del ensayo de Lieber. ¿A qué se refiere el "huevo" y a qué la "gallina", en el marco de este desarrollo? Señalen entre corchetes o transcriban el párrafo donde se mencionan estos términos ausentes en la metáfora cuya reposición mental por parte del lector es necesaria para la comprensión del recurso.

10. ¿Cuáles son las **secciones** en las que se divide el contenido del libro, según se detalla en el índice? ¿Tiene relación el nombre del capítulo que enmarca el texto de Elisa Lieber con el contenido desarrollado? Fundamenten brevemente esta última respuesta.

11. ¿Qué compara y propone combinar Lieber cuando afirma que cree en un periodismo “un poco *snack*, un poco *gourmet*”?

En capítulo IV de se desarrolla en detalle el recurso de citación, es decir, la introducción de la voz de otras/os en un texto. Se exponen, también, las distintas formas de citar. En base a ello, respondan:

12. ¿Identifiquen al menos dos **citas** que la autora incluye en el capítulo, es decir, **la voz de otra/os**? ¿Qué formas de citación son? ¿Qué función cumplen en el texto? En otras palabras: ¿con qué sentido la autora incluye la voz de otra/os en su propio escrito?

Actividades de post lectura

13. ¿Cuáles son los grandes ejes temáticos que propone Lieber para “repensar el periodismo del futuro”? ¿Qué recurso utiliza para que el/la lector/a los identifique más fácilmente?

14. Piensen y anoten cuatro palabras clave que den cuenta del contenido principal del texto. Comparen sus respuestas con las de otras/os compañeras/os.

15. Imaginen que un/a compañero/a suyo/a no pudo leer el ensayo de Lieber y les pide que sinteticen el contenido del texto en un escrito de no más de quince líneas. Pueden incorporar, además, alguna/s imagen/imágenes si lo consideran oportuno.

Guía de lectura de “Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack” de Carlos Scolari

Actividades de prelectura

1. En la tapa del texto se pueden observar algunos datos **paratextuales** que nos ayudan a una primera lectura. Podrían decir cuáles son y qué información estarían anticipando.
2. ¿Por qué consideran que el autor inicia el título del texto con la expresión *Tweetland*? ¿A qué remite esta expresión?
3. El texto presenta muchas imágenes. ¿Qué tipo de información aportan? ¿Por qué son relevantes para construir el significado del texto?
4. Uno de los recursos utilizados por el autor es la incorporación de Palabras Clave de manera destacada, en color amarillo y al margen del cuerpo del texto y/o imágenes. ¿Qué función cumplen en el texto?
5. Carlos Scolari afirma que Marshall McLuhan fue uno de los primeros autores en abordar los textos breves. ¿Quién fue McLuhan? Busquen en Wikipedia o Infoamérica (<https://www.infoamerica.org/teoria/mcluhan1.htm>) información sobre este autor y sus principales libros. Indaguen si algunas de sus obras se pueden encontrar en la biblioteca de la FCC (<https://eci.biblio.unc.edu.ar/>) ¿Cuáles?

Actividades durante la lectura

6. ¿Qué significa la siguiente afirmación: “si antes pasábamos mucho tiempo en pocos medios, ahora pasamos poco tiempo en muchos medios”? Proponga algunos ejemplos de su vida cotidiana.
7. Tomando en cuenta las propias expresiones del autor, extraigan una **cita directa** para definir “Cultura Snack”.
8. En la página 11 Scolari utiliza la expresión “esquirlas significativas” para referirse a la fragmentación textual. ¿A qué se refiere? ¿Qué recurso discursivo está utilizando?

9. En la página 12 el autor expone una opinión. ¿Qué cambios en la persona verbal lo indica?
10. ¿Por qué Scolari titula el apartado de la página 14 “Viejas/nuevas especies”?
11. En la página 21 utiliza el concepto de paratextos aplicado a los contenidos mediáticos breves, por ejemplo, el *teaser* o el *trailer*. ¿En qué se parecen estos microtextos a los paratextos que acompañan un texto convencional? ¿Por qué hace esta comparación o usa esta metáfora?
12. ¿Cuáles son para el autor los tres conceptos clave para comprender a la cultura snack?

Actividades de post lectura

13. ¿Qué características del género académico están presentes en este texto? ¿Cuáles son los rasgos que comparte con el texto de Albarello y cuáles no?

En el capítulo II, bajo el título "4. Identificar “las formas discursivas”" y bajo el título "Géneros académicos: tipos de textos habituales en la universidad", se exponen y definen características de los géneros académicos.

14. Elaboren un **esquema** del texto atendiendo a los aportes del capítulo III de este material de estudio.

