

**DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN
LA UNIVERSIDAD. VOLUMEN II: EL INFORME DE LECTURA**

Editores

Jennifer Tovar González

Eva Patricia Velásquez-Upegui

Yonathan Alexander Escobar-Arboleda

EÓLICA GRUPO EDITORIAL

Jorge Alberto Rodríguez Olvera

Director Editorial

María Andrea Godoy González

Arte y Concepto

Susana Mercedes Valdez López

Formación y Diseño Gráfico

Angélica Hernández Morales

Encuadernación

D.R. © Eólica Grupo Editorial S. C.

Santa Clara número 1, Fraccionamiento

Santiago, C.P. 76179, Querétaro, Qro. México.

www.eolicaeditorial.com

Este libro no podría ser impreso sin el apoyo Programa del Fondo de Proyectos Especiales de Rectoría (FOPER), El Grupo de Investigación en Análisis del Discurso Oral y Escrito (GIADI) y El Centro de Formación Permanente en Habilidades para el Dominio del Discurso Académico (CEDIAC).

Agradecimientos a:

Diseño de portada: Carlos Mario Gutiérrez Marín.

Edición de portada: Daniel Valencia Ramírez

Primera edición: octubre 2020

ISBN Obra Completa: 978-607-98692-2-9

ISBN Volumen 1: 978-607-98692-3-6

Hecho en México

Made in Mexico

CONTENIDO

Prólogo	5
Agradecimientos	6
Introducción	7
1. UNIDAD 1: LEER PARA PLANIFICAR LA ESCRITURA DE UN INFORME DE LECTURA.....	9
1.1 La comprensión lectora: una competencia para el aprendizaje	9
1.2 Leer textos académicos: ¿para qué y cómo?	11
1.2.1 ¿Cómo leer un artículo de investigación?	13
1.2.2 ¿Cómo leer el capítulo de un libro?	17
1.2.3 ¿Cómo leer un ensayo?	21
1.3 Actividades	24
1.3.1 Prueba tus conocimientos	24
1.3.2 Aplica lo aprendido	26
2 UNIDAD 2: EL DISCURSO REPORTADO Y LA INTERTEXTUALIDAD EN EL DISCURSO ACADÉMICO	35
2.1 Intertextualidad	36
2.2 Las voces en el discurso académico	38
2.3 Las estructuras y los verbos de reporte según Beke (2011).....	40
2.3.1 Las estructuras de reporte: características lingüísticas y discursivas	40
2.3.2 Los verbos de reporte y su potencial evaluativo	46
2.4 Actividades	49
2.4.1 Prueba tus conocimientos	49
2.4.2 Aplica lo aprendido	55
3 UNIDAD 3: EL INFORME DE LECTURA	63
3.1 El informe de lectura: definiciones	63
3.2 Tipos de informes y sus características.....	66
3.3 Elaboración del informe de lectura	70
3.4 Actividades	76
3.4.1 Prueba tus conocimientos	76
3.4.2 Aplica lo aprendido	80

4	UNIDAD 4. INFORME DE LECTURA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	87
4.1	El informe de lectura como guía para la construcción de conocimiento	88
4.2	El informe de lectura promueve la autonomía en el aprendizaje.....	90
4.3	El informe de lectura en el aula de clases	92
4.4	Actividades	99
4.4.1	<i>Prueba tus conocimientos</i>	99
4.4.2	<i>Actividad de respuesta abierta</i>	101
5	Referencias	101
	Sobre los autores.....	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1	Momentos y estrategias en el proceso de la lectura	12
Tabla 1.2	Propósitos de lectura de un artículo científico	13
Tabla 1.3	Estructura y estrategias de lectura en el artículo científico	15
Tabla 1.4	Estrategias y sugerencias para la primera, la segunda y la tercera lectura de un artículo científico	16
Tabla 1.5	Los componentes del capítulo de libro	17
Tabla 1.6	Propósitos de lectura del capítulo de un libro	18
Tabla 1.7	Modos de organización de la información y sus estrategias de lectura.....	19
Tabla 1.8	Estrategias generales y específicas para la lectura de un capítulo de libro	20
Tabla 1.9	Propósitos de lectura de un ensayo.....	22
Tabla 2.1	Estructuras y verbos de reporte según Beke	40
Tabla 2.2	Verbos de comunicación verbal	46
Tabla 3.1	Caracterización de los tipos de informes basados en los criterios de formato y finalidad.....	67
Tabla 3.2	Caracterización de los tipos de informes basados en el criterio de uso social	68
Tabla 3.3	Propuesta para la elaboración de un informe de lectura.....	71
Tabla 3.4	Ejemplo de informe de lectura	73
Tabla 4.1	Formato sugerido para el informe de lectura.....	93
Tabla 4.2	Formato diligenciado del informe de lectura.....	94
Tabla 4.3	Propuesta de rúbrica para el informe de lectura	97

Prólogo

Agradecimientos

Gracias al apoyo del Programa del Fondo de Proyectos Especiales de Rectoría (FOPER) 2021-2022, a través de la Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria de la Universidad Autónoma de Querétaro y, muy especialmente, a la maestra Verónica Núñez Perusquía, por la confianza y el apoyo incondicional.

Introducción

El dominio del discurso académico resulta esencial para el desempeño del estudiantado en los espacios escolares. Quizás sea el ámbito universitario el espacio de mayor promoción de este tipo de discurso, en tanto que los textos orales y escritos son la vía por excelencia de acceso, producción y difusión del conocimiento. Estas actividades regulan, conducen y consolidan el proceso de enseñanza-aprendizaje, por esta razón, es esencial el desarrollo de habilidades que permitan al estudiantado participar de manera efectiva en los procesos de formación profesional. Este es uno de los principales objetivos de nuestro volumen, que es el segundo de una colección titulada “Desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en la Universidad”. El primer volumen estuvo dedicado a *El resumen*, como tipo de texto básico para iniciar la formación académica, y en esta segunda entrega se aborda *El Informe de lectura*, que supone un movimiento textual más elaborado que el propio resumen.

En concreto, el presente volumen se dedica al estudio y a la práctica del *Informe de lectura* como estrategia para el aprendizaje a través de los procesos de lectura y escritura, y del reconocimiento de la voz ajena, de la atribución del conocimiento y de la relevancia de la citación en el discurso académico. A lo largo del libro, se promueve la incorporación del informe en la dinámica de clase, puesto que consideramos que tiene una fuerte incidencia en la preparación del estudiantado para realizar una lectura activa y una escritura eficaz, actividades necesarias en su desempeño profesional.

El libro está conformado por cuatro unidades. En la primera, Carolina Urizar Ocampo y Jennifer Tovar González definen y contextualizan el proceso de lectura en la universidad, tanto en los programas de licenciatura como de posgrado y, a la par, ofrecen una serie de estrategias que nos permiten leer para comprender, para aprender y para escribir diferentes tipos de textos, como el artículo de investigación, el capítulo de libro y el ensayo, es decir, proponen una lectura planificada hacia un fin específico: la construcción del conocimiento.

En la segunda unidad, Yonathan Alexander Escobar-Arboleda presenta los procesos lingüísticos y discursivos que construyen el diálogo entre los interlocutores presentes en un texto académico, es decir, la voz de quien escribe, las voces de las personas a las que se les da participación al interior del texto, y el rol que desempeña en este diálogo quien lee el texto. Se asume que la construcción del conocimiento es una acción en la que dialogan diferentes participantes que afirman, niegan, refuerzan o contraponen conceptos, saberes e ideas, y en esa medida, su voz y postura debe ser reconocida, además, de la función que cumplen estas voces en la argumentación y el entramado textual.

La tercera unidad se dedica a la definición y tipología del *Informe de lectura*. En esta unidad, Alejandra Gómez Cortés, Lucero Itzel Esquivel Moreno y Fátima Díaz Gutiérrez abordan en detalle las características de este tipo de texto, exponen diferentes propuestas en cuanto a su estructura y ejemplifican cada una de ellas. Esta cuidadosa revisión brinda una perspectiva amplia con relación a los usos, las prácticas y aplicaciones del *Informe de lectura* de acuerdo con las necesidades del lector o lectora.

Por último, en la cuarta unidad, Eva Patricia Velásquez-Upegui y Sofía Alejandra Villalva Camacho reflexionan sobre la integración del *Informe de lectura* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como estrategia que promueve el aprendizaje autónomo y como herramienta de evaluación. Este capítulo está dirigido tanto a docentes u orientadores como a estudiantes. En el primer caso, se pretende exponer las ventajas de incorporar este tipo de texto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en cuanto al estudiantado, se pretende que reconozcan las razones pedagógicas que motivan la incorporación de determinadas tareas en el aula de clase, es decir, que descubran el por qué y el para qué realizar un *Informe de lectura* y cómo se incorpora en la práctica de clase.

Como en el volumen anterior, los ejemplos que acompañan a cada unidad del volumen II pueden ser consultados en la página web <https://lecturaescrituraacademica.blogspot.com/>. En este mismo entorno virtual se encuentran las propuestas para la resolución de las actividades sugeridas, junto con algunas actividades adicionales.

Nuestro trabajo no podría concretarse en este producto sin el apoyo del Programa del Fondo de Proyectos Especiales de Rectorías (FOPER) 2021-2022), a través de la Secretaría de Atención a la Comunidad Universitaria de la Universidad Autónoma de Querétaro, que tiene como objetivo apoyar las iniciativas de los alumnos y alumnas, y contribuir en su formación, mediante el desarrollo de proyectos en las diferentes áreas de conocimiento.

Con este segundo volumen, esperamos contribuir a la práctica permanente de la lectura y la escritura en la universidad, puesto que tenemos el convencimiento de que cada actividad realizada por el estudiantado que incluya estas habilidades significará un progreso en el dominio del discurso académico. Este libro está diseñado intencionalmente de manera incompleta, la parte que le falta es la que aportará quien decida leerlo y utilizarlo, solo así será una obra acabada.

Los autores

1. UNIDAD 1: LEER PARA PLANIFICAR LA ESCRITURA DE UN INFORME DE LECTURA

Carolina Urizar Ocampo
Jennifer Tovar González
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)

Una de nuestras tareas fundamentales al ingresar a la educación universitaria es formarnos en la lectura y la escritura académica, independientemente de nuestro campo laboral o profesional de acción. Leer y escribir son dos actividades esenciales de aprendizaje durante nuestro paso por la licenciatura, la maestría o el doctorado, y a pesar de nuestros años invertidos en la educación básica y media superior, es una realidad que en la universidad nos enfrentamos a varias debilidades en cuanto a la lectura, lo cual incide negativamente en nuestro desempeño a corto y largo plazo.

Con el fin de facilitar la lectura como un paso previo a la escritura de un informe, en esta primera unidad partimos de la premisa de que cada género académico – el artículo científico o de investigación, el capítulo de libro, el informe de lectura, la monografía, el ensayo, etc. – requiere distintas formas de lectura (véase Rivera Morelos et al., 2020). Por ello, explicamos varias estrategias relevantes para la comprensión de textos escritos en el ámbito académico universitario, las cuales podrás aplicar para la elaboración del informe de lectura en la Unidad 3 de este volumen y para la vida académica en general.

Competencia general

- Identificar los propósitos de lectura más relevantes para tres géneros académicos universitarios: el artículo de investigación, el capítulo de libro y el ensayo, con el fin de planear la redacción de un informe de lectura.

Competencias particulares

- Distinguir las principales características estructurales de tres géneros académicos universitarios: el artículo de investigación, el capítulo de libro y el ensayo.
- Nombrar y definir las partes constituyentes de estos tres géneros académicos universitarios, así como sus funciones dentro de cada género.
- Conocer las estrategias de lectura activa más adecuadas de estos tres géneros académicos para la elaboración de un informe de lectura.

1.1 La comprensión lectora: una competencia para el aprendizaje

La lectura está profundamente asociada con las actividades escolares y, en particular, con la evaluación a través de la producción oral y escrita, como los exámenes, las presentaciones orales, el ensayo o el informe de lectura. En el ambiente universitario, estas prácticas

académicas exigen habilidades diferentes a las que desarrollamos en el bachillerato o en la preparatoria, puesto que entramos a una cultura académica distinta e interactuamos con formas de comunicación con las que, la mayoría de las veces, no estamos familiarizados.

En el nivel universitario tenemos contacto con textos especializados, caracterizados por utilizar un vocabulario técnico, formatos estandarizados, elementos visuales que requieren una interpretación (por ejemplo: diagramas, gráficas de barras, ilustraciones anatómicas, etc.) y representaciones simbólicas (por ejemplo: ecuaciones, fórmulas químicas, símbolos fonéticos, etc.). Por ello, leer en la universidad es uno de los principales recursos para aprender y adquirir el conocimiento de nuestra área disciplinar.

Como argumentan Castro-Azuara et al. (2020), se espera que el estudiantado sea capaz de “discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico y metodológico o construir una conclusión” (p. 6). Para poder llevar a cabo estas tareas, la lectura crítica, avanzada y profunda – y no sólo la decodificación del sistema lingüístico – es esencial.

Cabe resaltar que leer es un proceso activo en donde se entrelazan el bagaje cultural del lector, la naturaleza de la información y la finalidad de la tarea o el objetivo con el que se está leyendo (Torres, 2015). Para que la lectura sea un verdadero recurso de aprendizaje, es indispensable que se cumplan una serie de condiciones.

La **primera condición** es que *debe realizarse activamente*. En palabras de Solé (2013), se debe lograr atribuir un significado al texto escrito y construir una interpretación a partir de lo que leemos. Para ello, insiste la autora, es primordial el conocimiento previo que tengamos del tema. En esa medida, aunque el texto sea el mismo, dos personas con distintos conocimientos previos pueden construir significados con mayor o menor complejidad, fijarse en datos o resultados diferentes y extraer conclusiones poco o nada semejantes del contenido. Al mismo tiempo, esos esquemas de conocimiento nos ayudan a que tomemos un posicionamiento ante la información, si la organización de las ideas es coherente; y nos lleva hacia una conclusión fundamentada, si estamos a favor o en contra de las afirmaciones presentadas, o si el contenido es relevante o pertinente para las condiciones sociohistóricas en las que vivimos.

Desde luego, un lector o lectora con más experiencia en el campo disciplinar al que pertenezca el texto especializado tendrá más recursos para comprender y construir el significado de ese texto; mientras que, como estudiantes, en nuestros primeros años de formación universitaria, contamos con menos recursos para ello. Aun así, ese bagaje de conocimientos previos siempre es dinámico, variable y, sobre todo, ampliable. Por lo tanto, a medida que leemos más, añadimos más conocimiento a nuestro bagaje y aprendemos más.

La **segunda condición** es *tener un propósito o una intención que guíe la lectura*. Es importante tener claro para qué estamos leyendo, porque de ese objetivo depende la manera en la que nos acercamos al texto. En el ámbito académico con frecuencia leemos con el

objetivo de aprobar un examen o cumplir con una tarea, esto es, para ser evaluados. Sin embargo, leer únicamente para tener éxito en una evaluación impone algunas expectativas que pueden condicionarnos al fracaso. Cuando nos iniciamos en el proceso de lectura, menciona Solé (2013), sentimos la presión de no leer al mismo nivel de nuestros pares o docentes, de empeñarnos en retener la información en lugar de comprenderla, o de abandonar la lectura porque nos parece demasiado compleja, confusa o densa. Por fortuna, no es posible leer con un único objetivo porque, una vez más, nuestros conocimientos previos, y la capacidad para ampliarlos, nos brindan mayores oportunidades de activar diversas estrategias de lectura, con lo que nos damos cuenta de que leer puede servir para cumplir diversos propósitos.

La **tercera condición** *implica conocer y familiarizarnos con las estructuras de los géneros académicos*. Los textos académicos y los textos especializados poseen estructuras y formatos particularmente estandarizados, por lo que reconocer sus partes, sus funciones y la manera en que se organiza la información es fundamental para nuestra comprensión.

En resumen, en este apartado hemos querido destacar la importancia de conceptualizar **la lectura** como un **proceso activo** en el que intervienen los conocimientos previos sobre el tema de la lectura – aun cuando sean mínimos – y los conocimientos nuevos que adquirimos a través de ella. Para leer de manera exitosa es indispensable tener claro el **objetivo** para el que estamos leyendo, pues nuestro acercamiento al texto no será el mismo si solo buscamos información, si leemos para investigar los antecedentes del estudio de un fenómeno o si leemos para presentar un examen. El o los propósitos determinarán otros factores, como i) el tiempo que debemos dedicar la lectura, ii) si consultamos otras fuentes de información, como los diccionarios especializados, y iii) la jerarquía que daremos a las ideas contenidas en los textos.

De esta manera, en la siguiente sección discutiremos algunas estrategias de lectura generales para la mayoría de los tipos de texto que leemos en la universidad y, después, otras más específicas de acuerdo con tres géneros académicos: el artículo científico o de investigación, el capítulo de libro y el ensayo argumentativo. Estas estrategias son parte del proceso inicial para la construcción del informe de lectura.

1.2 Leer textos académicos: ¿para qué y cómo?

La lectura de los textos académicos, es decir, aquellos textos que se producen en contextos académicos y cuya función principal es la formación de profesionales en las distintas áreas de conocimiento (véase Rivera Morelos et al., 2020), exige operaciones mentales complejas, pues al mismo tiempo que leemos, debemos “procesar, organizar, integrar y producir información” (Caldera & Bermúdez, 2007, p. 249). Existe una gran diversidad de textos académicos – dependiendo de la disciplina en la que nos desarrollamos – aunque independientemente de ello, como bien lo menciona Carlino (2008) “leer es un proceso estratégico [...] encaminado a recabar conocimiento de un texto según el propósito de

lectura” (p. 48). Por ello, las estrategias cognoscitivas constituyen una base importante en este proceso.

De acuerdo con Caldera y Bermúdez (2007), las estrategias cognoscitivas se relacionan con la comprensión de la lectura y, por ende, con la capacidad de extraer y construir significados de un texto escrito. Estas estrategias se dividen en tres momentos claves de la lectura: antes, durante y después, como podemos ver en la Tabla 1.1:

Tabla 1.1 Momentos y estrategias en el proceso de la lectura

Antes	Establecer el propósito de lectura (por ejemplo: estudiar, realizar un resumen o ponencia, redactar una tesis, seguir instrucciones, buscar información, etc.). Planear actividades que permitan cumplir los objetivos. Usar el conocimiento previo sobre el contenido (el tema) del texto o sobre su organización estructural. Anticipar el contenido del texto a partir de predicciones o hipótesis acerca de lo que tratará. Para ello, podemos comentar el título y los subtítulos, revisar los gráficos o las imágenes (si las hay) o explorar el índice.
Durante	Seleccionar y categorizar la información: identificar las ideas principales, realizar notas al margen, subrayar o resaltar partes del texto, etc. Realizar inferencias: observar, deducir y/o parafrasear el contenido del texto. Identificar las estructuras textuales: los textos se organizan en formatos convencionales y reconocibles, por lo que debemos determinar si estamos ante un cuento, una monografía, un artículo de investigación, un instructivo, etc.
Después	Integrar la información relevante de distintas partes del texto y desechar aquella que es redundante o irrelevante. Generar analogías y ejemplos que profundicen la comprensión de lo leído. Emitir opiniones acerca del contenido del texto, resumirlo o parafrasearlo.

Elaborada a partir de Caldera y Bermúdez (2007).

Es importante mencionar que, aunque es posible dividir el proceso de lectura en tres momentos, este no se lleva a cabo de forma rigurosamente lineal (Caldera & Bermúdez, 2007), es decir, las estrategias pueden intercambiarse, dependiendo de las necesidades y conocimientos de cada lector y lectora. De esta manera, los tres momentos forman un ciclo que regulará nuestras actividades cognoscitivas cuando nos acercamos a los textos; algunas estrategias pueden repetirse si necesitamos releer, o pueden cambiar si estamos leyendo en otro idioma o si es la primera vez que leemos un género determinado.

En las siguientes secciones, presentaremos estrategias para leer un artículo de investigación, el capítulo de un libro o un ensayo con el fin de redactar un informe de lectura. No se describen en detalle cada una de sus características, sin embargo, se destacan aquellas partes en las que hay que prestar atención durante el proceso de la lectura de comprensión¹.

1.2.1 ¿Cómo leer un artículo de investigación?

Los artículos de investigación, también conocidos como artículos científicos o *papers*, poseen una relevancia innegable en la generación y divulgación del conocimiento en distintas ramas de las ciencias, gracias a su inmediatez, accesibilidad, actualidad en los resultados, antecedentes, discusiones y, sobre todo, por la posibilidad de establecer contacto con autores y autoras (Sánchez Upegui, 2016). De allí que sea tan importante familiarizarnos con este género, pues gran parte de la comunicación científica depende de este recurso, y la formación universitaria no es ajena a esta situación.

Es necesario tener en cuenta que el propósito central del artículo científico es comunicar los resultados originales e inéditos de una investigación (Sánchez Upegui, 2016). En ese sentido, la lectura de este género puede responder a necesidades específicas como las presentes en la Tabla 1.2:

Tabla 1.2 Propósitos de lectura de un artículo científico

Identificar un problema de investigación determinado en el área de conocimiento de nuestra carrera.
Conocer la aplicación práctica de una teoría importante o de una corriente, perspectiva o tradición epistemológica.
Averiguar cómo se llevó a cabo una investigación, en términos del diseño metodológico (experimentos, entrevistas, observaciones de clase, intervenciones pedagógicas, etc.), los medios e instrumentos utilizados.

¹ Estos géneros académicos ya se han caracterizado en la Unidad 1 del *Volumen I: El resumen* (Rivera Morelos et al., 2020). Para más información consulte <https://www.giadi.org> o <https://lecturaescrituraacademica.blogspot.com>

Identificar cómo se presentan los resultados del artículo de investigación, por ejemplo, por medio de gráficas, datos estadísticos, histogramas, diagramas, ilustraciones, tablas, etc.

Identificar las limitaciones del estudio para concluir si el problema de investigación ha sido resuelto o si hay aspectos que han quedado sin respuesta.

Familiarizarse con el vocabulario especializado de nuestra área de conocimiento, incluyendo conceptos y símbolos.

Conocer los trabajos desde otras perspectivas, disciplinas o líneas actuales consideradas como imprescindibles, a los cuales podemos tener acceso mediante las referencias bibliográficas.

Seleccionar fuentes de información que puedan ayudarnos a construir un estado del arte o de la cuestión acerca de un objeto de investigación en un área del conocimiento.

Actualizarse con respecto a las publicaciones y abordajes teóricos recientes.

Reconocer el tipo de género textual nos permite tener una mayor claridad de la forma en que será tratado el tema u objeto de estudio del trabajo que se lee (Lobato-Orsorio, 2019), y con ello podremos aplicar eficazmente las estrategias de lectura adecuadas para comprender mejor.

Como hemos mencionado anteriormente, los géneros académicos siguen formatos convencionales, es decir, se estructuran y organizan de maneras relativamente estables para ser reconocibles entre las comunidades disciplinares. El artículo de investigación se construye de acuerdo con la estructura comúnmente abreviada IMRyD – refiriéndose a la Introducción, Metodología o Materiales y Métodos, Resultados y Discusión – o RIMRDC – refiriéndose al Resumen, Introducción, Metodología o Materiales y Métodos, Resultados, Discusión y Conclusiones.

Basándonos en Leiva (s.f.a) y el Centro de Español Uniandes (s.f.), a continuación, señalamos en cuáles apartados se debe prestar mayor atención y a cuáles estrategias recurrir (Tabla 1.3). Leiva (s.f.a) propone una lectura enfocada en las primeras partes del artículo, como el título y el resumen. La autora sugiere que, en caso de que nuestro propósito de lectura sea buscar información para producir otro texto escrito, es decir, que estemos en el proceso de la investigación documental, entonces la lectura debe ser exploratoria. No obstante, es fundamental poner atención a los principales elementos estructurales para obtener una comprensión global del artículo.

Tabla 1.3 Estructura y estrategias de lectura en el artículo científico

Partes del artículo científico	Estrategias de lectura
Título	Realizar predicciones o hipótesis sobre el tema del que trata el artículo. Si el título es muy general, es recomendable continuar leyendo el resumen.
Resumen o Abstract	El Resumen es una versión abreviada de los apartados del artículo de investigación. Por ello, se recomienda leerlo atentamente para identificar las partes: Introducción, Metodología o Materiales y Métodos, Resultados y Discusión. Podemos subrayar o resaltar cada una para distinguirlas.
Palabras clave o Key words	Este pequeño listado de conceptos describe el contenido principal del artículo. Leerlos nos permite hacer una idea general del texto y entender cuáles son los temas centrales. Si no conocemos el significado de alguno de esos conceptos, podemos recurrir a un diccionario o un glosario especializado.
Introducción	Este apartado merece una lectura atenta. Particularmente porque aquí se debe identificar el o los objetivos del estudio, revisar lo que se ha dicho sobre el problema de investigación y reconocer la pertinencia del estudio o investigación. En esta parte suele haber muchas citas, por lo que también podemos tomar nota de las voces citadas.
Metodología o Materiales y Métodos	En principio, no se recomienda una lectura atenta de este apartado, a menos que nos interese saber, específicamente, cómo se recolectaron los datos, cómo se utilizó un instrumento, cómo se realizó un experimento o si buscamos replicar el estudio. Por lo tanto, podemos realizar una lectura global.
Resultados	Esta sección es informativa, solo se recomienda una lectura atenta únicamente cuando nos interesa encontrar un dato específico obtenido con la metodología del estudio. Este apartado exige que podamos interpretar gráficas, datos estadísticos o diagramas, por lo que puede ser un poco confuso cuando comenzamos a leer artículos de investigación.
Discusión y/o Conclusión	Esta sección es sumamente útil, por lo que se recomienda una lectura cuidadosa y profunda. En esta parte, el autor presenta una interpretación y explicación de los datos obtenidos y los relaciona con

	el objetivo de la investigación. Es importante leer cuidadosamente para identificar las conexiones entre los hallazgos del estudio, las teorías y los objetivos presentados en la Introducción.
Referencias bibliográficas	Este apartado es una lista con las referencias de las fuentes citadas en todo el artículo. Se sugiere que tomemos nota o resaltemos aquellas que pueden servirnos para conocer mejor el tema, especialmente cuando estamos en el proceso de recopilación de fuentes de información confiables. Esta parte requiere que conozcamos algunos modelos de cita y referencia como MLA, APA, Chicago, Harvard, etc., dependiendo del área disciplinar.

Elaborada a partir de Leiva (s.f.a) y Centro de Español Uniandes (s.f.).

En resumen, Leiva (s.f.a) sugiere centrar la atención en el título, el resumen, las palabras clave, la introducción y la discusión o la conclusión del artículo en una primera lectura. Enfocarnos en estas partes nos permitirá comprender la naturaleza de la investigación. A pesar de ello, recomendamos que después de la primera lectura de estos cinco elementos, hagamos una segunda lectura de todo el artículo para consolidar la comprensión.

Por otro lado, el Centro de Español Uniandes (s.f.) plantea un proceso de lectura más dinámico, nos aconseja tomar notas, parafrasear y sintetizar la información a medida que vamos leyendo. El Centro propone tres lecturas:

Tabla 1.4 Estrategias y sugerencias para la primera, la segunda y la tercera lectura de un artículo científico

Primera lectura	No leer el artículo de principio a fin. Concentrarnos en la lectura del título, el resumen, la introducción y las conclusiones. Revisar los gráficos, tablas o los diagramas. Resaltar o subrayar los conceptos que no entendemos. Identificar la tesis o la propuesta del artículo y sus argumentos.
Segunda lectura	Releer el artículo en el orden en que está escrito. Prestar atención a los conceptos e ideas resaltados o subrayados en la primera lectura, e intentar resolver las dudas generadas. Escribir la idea central del artículo en nuestras propias palabras. Elaborar uno o dos argumentos presentes en el texto.
Tercera lectura	Releer el artículo enfocándonos en los argumentos, el método y la discusión. Releer las secciones donde el autor presenta su contribución.

	Leer activamente por medio de preguntas para reconocer el punto de vista del autor o autora, particularmente en la discusión y/o las conclusiones.
--	--

Elaborada a partir del Centro de Español Uniandes (s.f.)

Como podemos observar, esta segunda propuesta exige mayor trabajo cognitivo, pues se trata de una lectura extensa y crítica, con una mayor interacción con el texto. No obstante, nuestras necesidades y propósitos de lectura nos permitirán elegir una de las dos estrategias – o incluso ambas –. Si nuestro propósito es redactar un informe de lectura, la elección dependerá del género que leemos. Así, si debemos reportar la lectura de un artículo científico, claramente la primera propuesta es la más adecuada. Cuando redactamos el informe de lectura de otros géneros como el capítulo de un libro, una novela o una noticia, la segunda propuesta puede ser más útil.

1.2.2 *¿Cómo leer el capítulo de un libro?*

Los libros son fundamentales en la divulgación del conocimiento porque reúnen el trabajo teórico y de investigación de individuos o grupos de investigación con el mismo rigor que los artículos de investigación. Si bien la primera diferencia entre ambos géneros es la extensión del texto, también es evidente que el artículo científico posee una estructura más uniforme y reconocible que el capítulo del libro, pues cada una de sus partes están rotuladas, como lo vimos en el apartado anterior (véase Rivera Morelos et al, 2020). No obstante, el capítulo de un libro también posee una consistencia estructural que hace posible una lectura ordenada y estratégica.

Al respecto, Leiva (s.f.b) destaca cuatro componentes del capítulo de un libro, los cuales se describen en la Tabla 1.5.

Tabla 1.5 Los componentes del capítulo de libro

Partes del capítulo de libro	Descripción
Título	Presenta la temática general del capítulo y su lectura puede ayudarnos a activar los conocimientos previos sobre el tema.
Marco inicial	Funciona como una introducción al capítulo, aunque no lleve explícitamente ese título. Aquí, se presenta un panorama que ayudará a la comprensión global del capítulo: detallan perspectivas teóricas,

	definen conceptos clave y, con frecuencia, describen la organización del capítulo.
Desarrollo estructurado por subtítulos	El contenido de un capítulo suele organizarse a través de subtítulos que dan cuenta de diferentes subtemas. La organización de la información puede ir de lo general a lo particular, o viceversa. Los subtítulos nos dan una idea del tratamiento y la extensión del tema, lo cual puede ayudarnos a establecer metas de lectura.
Marco final	Cumple con la función de conclusión o de cierre del capítulo. Con frecuencia, en esta parte encontramos una síntesis de los puntos esenciales del capítulo, por lo que leerla en primer lugar puede ayudarnos a comprender globalmente el tema y prepararnos para una lectura más profunda.

Elaborada a partir de Leiva (s.f.b)

De manera general, podemos considerar que esta es la estructura tradicional del capítulo de un libro, aunque es cierto que, en función de las áreas de conocimiento, existe una gran variedad de maneras de presentar la información en el formato del libro impreso o digital. En muchos casos, nos enfrentamos con los llamados textos multimodales, esto es, aquellos constituidos por información no verbal como las imágenes, las ilustraciones, los dibujos o las fotos. Las funciones de estos elementos visuales no son solamente decorativas, sino que también apoyan la lectura del texto fortaleciendo cierta información. Como lo explica Parodi (2010): “la relación funcional que se busca entre la información verbal y la no verbal suele ser una complementariedad, es decir, de apoyarse mutuamente para la construcción de una comprensión del objeto y su descripción” (p.127).

Una vez que hemos caracterizado la estructura del capítulo de un libro, se da paso a establecer algunos de los propósitos de lectura de este género.

Tabla 1.6 Propósitos de lectura del capítulo de un libro

Aprender una teoría recurriendo a los postulados originales. Familiarizarse con el vocabulario especializado de nuestra área de conocimiento. Aprender las definiciones de los conceptos y términos fundamentales de nuestra disciplina. Relacionar autores y autoras con sus respectivos enfoques o propuestas teóricas. Contextualizar un tema que será desarrollado con mayor detalle en clase. Profundizar sobre un tema que ha sido tratado de manera global en clase. Prepararnos para un examen oral o escrito. Redactar un informe o un resumen del contenido del capítulo con fines evaluativos.

Documentarnos para redactar un estado del arte o de la cuestión para una tesis.

Es pertinente aclarar que no existe una forma correcta o incorrecta de leer el capítulo de un libro, porque esta dependerá de nuestros objetivos. Sin embargo, sí hay estrategias más organizadas para poder aprovechar el tiempo de lectura y comprender mejor el texto. A continuación, describimos dos propuestas desarrolladas por Parodi (2010).

La primera estrategia consiste en **identificar la organización de la información**. Parodi (2010) plantea que encontraremos tres modos relativamente estables de formas esquemáticas, así, podemos identificar un texto como predominantemente narrativo, descriptivo o argumentativo. En función de su organización estructural, podemos poner atención a diferentes elementos de los textos:

Tabla 1.7 Modos de organización de la información y sus estrategias de lectura

Modo de organización	Géneros	Estrategias de lectura
Narrativo	Noticia Novela Fábula Relato Cuento Crónica	Identificar el desarrollo de la serie de eventos enmarcados en periodos importantes para la historia. Identificar los acontecimientos principales Resaltar los datos lingüísticos: verbos (acciones) en tiempo pasado (<i>postuló, ha construido, había encontrado, afirmaba</i>) y marcadores transicionales de temporalidad (<i>en esa época, antes, después, posteriormente, entonces</i>).
Descriptivo	Manual Normas Leyes Instructivo Monografía	Identificar dos maneras de <i>organización</i> : la clasificación y la comparación. Poner atención a marcas de ortografía como las comas utilizadas en la caracterización de un objeto. Identificar elementos léxicos como los adjetivos que denotan diferencias o similitudes. Identificar elementos léxicos que introducen ejemplos (<i>por ejemplo, es el caso de</i>), definiciones (<i>se define, significa, se refiere, pertenece a, se llama</i>), relación de semejanza o de diferencia (<i>es similar, se parece a, a diferencia de, por el contrario</i>).
Argumentativo	Ensayo	Identificar el <i>punto</i> de vista del autor (¿de qué nos quiere convencer?).

	Artículo de investigación Tesis Carta de exposición de motivos Columna editorial.	Identificar las razones que respaldan su punto de vista. Identificar elementos léxicos como los adjetivos y los adverbios, que indican las valoraciones del autor (<i>lamentablemente, no obstante, es indudable, aunque, afortunadamente</i>).
--	--	--

Elaborada a partir de Parodi (2010)

La segunda estrategia tiene que ver con ***encontrar y seguir la coherencia del texto***. En este punto, nos queda claro que los capítulos de libro suelen ser muy extensos y que requieren de una gran cantidad de tiempo y de concentración para leerlos y, más aún, para comprenderlos, por ello, fácilmente podríamos “perder el hilo” de lo que leemos. Para leer más eficientemente, Parodi (2010) propone tres estrategias de lectura, las cuales se pueden aplicar en la lectura de capítulos de libro, y que se enfocan en pistas léxicas, es decir, en identificar las palabras y los conceptos clave del texto para darnos cuenta de si el capítulo está hablando de lo mismo o si hay giros temáticos.

Tabla 1.8 Estrategias generales y específicas para la lectura de un capítulo de libro

Estrategia general de lectura	Estrategia específica de lectura
Relacionar personas, cosas y situaciones que se vuelven a nombrar a lo largo del texto.	Relacionar una misma expresión. Relacionar una expresión con otra diferente. Completar espacios vacíos.
Relacionar las oraciones que señalan causas y efectos.	Descubrir la relación que una palabra establece entre los hechos mencionados en la cadena lingüística. Relacionar causas-efectos a partir de lo que uno sabe previamente.
Descubrir el significado de una palabra nueva en el mismo texto.	Identificar los marcadores discursivos que presentan una definición o explicación (<i>o sea, en otras palabras, esto es, es decir</i>).

Elaborada a partir de Parodi (2010).

Estas dos propuestas nos exigen conocer y aprender sobre las características del texto y el lenguaje utilizado en su redacción, en lugar de ser expertos en el contenido. El objetivo de estas estrategias es mejorar nuestros procesos de lectura y desarrollar la habilidad de acercarnos a los textos académicos de manera más activa para involucrarnos con ellos. El proceso de la lectura comprensiva no es mecánico ni automático, por lo que debemos estar conscientes de aquello que nos funciona o no al momento de leer.

1.2.3 ¿Cómo leer un ensayo?

El ensayo es el máximo representante de los textos argumentativos. Su importancia en la educación universitaria reside en que es una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida en que, tanto su producción como su comprensión, implica inferir y construir significados explícitos y ocultos (Zambrano Valencia, 2012). Este género nos exige reflexionar, exponer ideas de manera sistemática, crítica y polémica con el fin de aprender no sólo a interrogar, sino también a problematizar y proponer soluciones a dichos problemas (Angulo Marcial, 2013a). Aunque hay distintos tipos de ensayo, en los que no profundizaremos en esta sección, una definición clara y precisa es la que nos ofrece Rosado Rostro (2012), quien explica que el ensayo es:

una organización textual centrada en el **juicio** y en la toma de una **postura** respecto de algún **asunto polémico**. Dicha acción implica que se **defenderá** la posición que se asuma a través de una serie de **razones**. Es por ello que este tipo de escrito tiene como objetivo **expresar opiniones o rebatirlas** con el fin de **persuadir o convencer** a un receptor (pp. 148-149) (Las negritas son nuestras).

Antes de adentrarnos a la lectura del ensayo, es conveniente tener en mente que en el texto podemos encontrar puntos de vista con los que no estamos de acuerdo, por lo que es fundamental que tengamos la capacidad de evaluar las opiniones ajenas de manera crítica antes de desecharlas por completo. Además, se debe sopesar la fuerza de los argumentos o razones que autores y autoras presentan para defender sus opiniones y preguntarnos si son lo suficientemente convincentes, coherentes y relevantes con lo que afirma. Ahora bien, en el extremo opuesto también es posible que estemos completamente de acuerdo con estas opiniones porque son muy parecidas a la nuestra. En este caso, el ensayo requiere que tengamos la misma actitud crítica con estas posturas y sus argumentos para que reconozcamos las limitaciones de su planteamiento. En ese sentido, algunos de los objetivos a lograr mediante la lectura de un ensayo pueden ser los siguientes:

Tabla 1.9 Propósitos de lectura de un ensayo

Conocer las opiniones o puntos de vista acerca de un tema polémico dentro de nuestra disciplina.

Evaluar la pertinencia de los datos o hechos que se presentan como evidencia para defender un punto de vista.

Reconocer las limitaciones, objeciones o contradicciones en el planteamiento de ideas y tesis.

Identificar el manejo de la información, como las relaciones retóricas entre las ideas (causa, consecuencia, adición, conclusión) o la jerarquización de los conceptos.

Aprender a inferir lo que no se escribe, pero sí comunica mediante implícitos.

Cumplir con un fin evaluativo: demostrar el nivel de comprensión de lectura de un género complejo.

Emitir una opinión propia que puede diferir o no con el posicionamiento del autor y justificarla.

Aprender a diferenciar entre opiniones y hechos.

El ensayo cuenta con una estructura relativamente sencilla. Está compuesto por tres partes fundamentales: la introducción, el desarrollo y la conclusión (Rivera Morelos et al., 2020). En la introducción, se presenta la tesis, postura u opinión de quien escribe, la cual no está expresada de manera explícita, en la mayoría de las ocasiones. En el desarrollo, se exponen las razones o argumentos para defender la tesis inicial. En este apartado es posible que encontremos ejemplos, hechos, datos estadísticos o citas de otras fuentes como parte de los argumentos con los que se pretende convencer de una postura en particular. Finalmente, la conclusión es el cierre del texto, en esta parte se retoma la tesis inicial y analiza los argumentos presentados para integrarlos (Rosado Rostro, 2012; Zunino & Muraca, 2012).

Ya que sabemos cuál es la estructura del ensayo, su objetivo y los fines por los que podríamos leerlo, en esta parte sugerimos una estrategia de lectura propuesta por la Fundación para el Pensamiento Crítico (Paul & Elder, 2003b). Como es evidente, leer un ensayo demanda una lectura atenta y activa, por lo que en el proceso de lectura debemos cuestionar varias veces no sólo la información que se nos presenta, sino también la forma en la que se hace. Para ello, Paul y Elder (2003b) conciben dos niveles de lectura minuciosa: el nivel del **análisis** y el de la **evaluación**.

El **nivel de análisis:** se basa en los ocho elementos del pensamiento crítico, en los que se asume que todo razonamiento (Paul & Elder, 2003b, p. 6-7):

1. Tiene un propósito.
2. Es un intento de solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo.
3. Se fundamenta en supuestos.
4. Se hace desde una perspectiva.
5. Se fundamenta en datos, información y evidencia.
6. Se expresa mediante conceptos e ideas que, simultáneamente, le dan forma.
7. Contiene inferencias o interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones y dan significado a los datos.
8. Tiene implicaciones o consecuencias positivas y negativas.

En consecuencia, al leer un ensayo, podemos preguntarnos lo siguiente, en el orden que deseemos:

¿Cuál es el propósito fundamental del texto?

¿Cuál es la pregunta clave que se está tratando de responder?

¿Qué información o datos se utilizan para los razonamientos?

¿Cuáles son los conceptos más básicos que presenta el texto?

¿Cuáles son las inferencias o conclusiones más fundamentales a las que se llega?

¿Qué suposiciones hace el autor o autora en su planteamiento?

¿Cuáles son las implicaciones más significativas del texto?

¿Cuál es el punto de vista con respecto al asunto tratado en el texto?

El **nivel de la evaluación:** hemos comentado que cuando leemos un ensayo también debemos poner atención a la forma en que se presenta la información, lo cual es posible mediante el nivel de evaluación de la lectura. Paul y Elder (2003a) aconsejan tomar en cuenta nueve estándares intelectuales: claridad, precisión, certeza, relevancia, significatividad, profundidad, amplitud, lógica y justicia. Por consiguiente, se propone realizar las siguientes preguntas:

¿El autor o autora enuncia claramente su intención o el texto es, de algún modo, vago o confuso?

¿La persona que escribe es certera o veraz en lo que expresa?

¿El texto es lo suficientemente preciso para proveer detalles y especificaciones cuando son necesarias?

¿El texto es fiel a su propósito o se desvía presentando información irrelevante?

¿El texto nos conduce hacia las complejidades inherentes del tema o se describe superficialmente?

¿El texto da cabida a otros puntos de vista relevantes o se escribe con una perspectiva muy estrecha?

¿El texto posee consistencia interna o presenta contradicciones que el autor o autora no explica?

¿El texto es significativo o se trata el tema de modo trivial?

¿El texto trata el tema de manera justa o muestra sólo un lado de la situación?

En pocas palabras, leer un ensayo no es una tarea fácil, especialmente porque nos enfrentamos al carácter subjetivo de las opiniones de los demás. La naturaleza crítica, dialógica, persuasiva y analítica del ensayo (Rodríguez Ávila, 2007) contribuye a desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas que difícilmente se alcanzan con otros géneros académicos. Como afirma Angulo Marcial (2013a): “el verdadero ensayo no intenta transmitir lo que ya se sabe, sino mostrar y probar una idea nueva, algo que no sea obvio, una nueva mirada o relación novedosa” (p. 112), de allí que este género puede desafiar, en cierta medida, los conocimientos y tradiciones que tenemos arraigados.

A manera de conclusión, queremos destacar que en esta primera unidad hemos mostrado las estrategias que consideramos más convenientes para leer algunos de los textos académicos más comunes en la universidad. Al mismo tiempo, nos hemos enfocado en resaltar que para leer eficazmente son necesarias tres acciones: definir el propósito de la lectura, reconocer la organización estructural del género que vamos a leer y, de esta manera, decidir cuáles estrategias específicas debemos aplicar para mejorar nuestra comprensión. Más adelante podrás poner en práctica dichas estrategias para la elaboración del informe de lectura.

1.3 Actividades

1.3.1 Prueba tus conocimientos

El objetivo de esta sección es que recuperes la información sobre cada una de las estrategias de lectura y los constituyentes de los tres géneros académicos universitarios a través de sus funciones. No es necesario que memorices los conceptos, más bien, te recomendamos que revises nuevamente la unidad para contestar correctamente.

1. Escribe delante de cada estrategia si esta se realiza *antes, durante o después* de la lectura.

- a) Integrar la información relevante de distintas partes del texto y desechar la que es repetitiva. _____
- b) Establecer el propósito de lectura. _____
- c) Realizar notas al margen y subrayar o resaltar partes del texto. _____
- d) Realizar inferencias: observar, deducir y/o parafrasear el contenido del texto. _____
- e) Emitir opiniones acerca del contenido del texto, resumirlo o parafrasearlo. _____
- f) Anticipar el tema que tratará el texto haciendo predicciones o hipótesis sobre el título, los subtítulos y las imágenes. _____

2. Escribe tres objetivos que pretendes lograr al leer un artículo de investigación.

Me interesa leer un artículo de investigación para _____,
para _____, y para _____.

3. Escribe tres objetivos que pretendes lograr al leer el capítulo de un libro.

Me interesa leer el capítulo de un libro para _____, para
_____, y para _____.

4. Escribe tres objetivos que pretendes lograr al leer un ensayo.

Me interesa leer un ensayo para _____, para
_____, y para _____.

5. Lee atentamente cada una de las definiciones y escribe delante de ellas a qué parte del artículo de investigación se refiere.

- a) Es una versión abreviada de los apartados del artículo de investigación. _____
- b) Es un pequeño listado de conceptos que describe los temas centrales del artículo de investigación. _____

- c) Debemos leer atentamente si queremos conocer los pasos de la investigación y los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos. _____
 - d) Este apartado exige que podamos interpretar gráficas, datos estadísticos o diagramas. _____
 - e) En esta parte se presenta una interpretación y explicación de los datos obtenidos y se relacionan con el objetivo de la investigación. _____
 - f) Si el tema del artículo de investigación nos interesa, debemos revisar esta parte porque es una lista del trabajo de otras fuentes. _____
6. Escribe delante de cada acción de lectura a qué parte del capítulo del libro se refiere: *el título, el marco inicial, el desarrollo o el marco final*. Uno de los términos se puede utilizar más de una vez.
- a) Activa los conocimientos previos que tenemos sobre el tema. _____
 - b) Los subtítulos nos dan una idea del tratamiento y la extensión del tema, lo cual puede ayudarnos a establecer metas de lectura. _____
 - c) Aquí encontramos una síntesis de los puntos esenciales del capítulo. _____
 - d) En esta parte, se presenta un panorama que ayudará a la comprensión global del capítulo. _____
 - e) Es la parte final del capítulo, pero si la leemos primero puede ayudarnos a comprender globalmente el tema y prepararnos para una lectura más profunda. _____
7. En los textos multimodales, ¿cuál es la finalidad del uso de las imágenes o fotos?
8. En el ensayo, ¿para qué se utilizan datos, hechos y citas de otras fuentes?
9. Cuando leemos un ensayo, ¿qué preguntas podemos hacernos para saber si el texto cumple con el estándar de *claridad*?
10. Cuando leemos un ensayo, ¿qué preguntas podemos hacernos para saber si el texto cumple con el estándar de *relevancia*?

1.3.2 Aplica lo aprendido

El objetivo de esta sección es que pongas en práctica las estrategias de lectura de los tres géneros académicos universitarios. Recuerda que estos ejercicios son una preparación para

planificar la escritura de un informe de lectura de un artículo de investigación, del capítulo de un libro o de un ensayo.

1. Lee con atención los siguientes títulos de artículos de investigación y responde ¿de qué crees que tratará el texto?

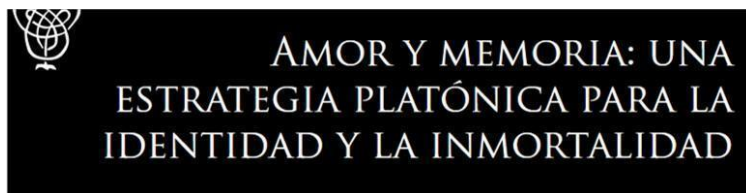
Título 1²

(Todavía) Tenemos que hablar del cebo :
animales no humanos como trabajadores
en el turismo pantanal

Título 2³

Pueblos indígenas y tribales y derechos humanos
en la jurisprudencia de la Corte Interamericana
de Derechos Humanos: una mirada crítica

Título 3⁴



Título 4⁵

¡Coreografía, música... acción!
Caracterización y patrones gestuales de los juegos de
manos en castellano

² Teixeira Baptistella, E. (2021). (Todavía) Tenemos que hablar del cebo: animales no humanos como trabajadores en el turismo del Pantanal. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 6(2), 139-150. 10.29112/ruae.v6i2.999

³ Paredes Paredes, F. (2021). Pueblos indígenas y tribales y derechos humanos en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: una mirada crítica. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 1(21), 167-196. <http://dx.doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2021.21.15591>

⁴ Fierro, M. A. (2021). Amor y memoria: una estrategia platónica para la identidad y la inmortalidad. *Circe, de clásicos y modernos*, 25(2), 61-83. <http://dx.doi.org/10.19137/circe-2021-250203>

⁵ Riera Martínez, J. & Casals Ibáñez, A. (2021). ¡Coreografía, música... acción! Caracterización y patrones gestuales de los juegos de manos en castellano. *Revista Musical Chilena*, 75(235), 101-131. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/56751/67439>

2. Lee atentamente los títulos de diferentes artículos de investigación y relaciónalos con las palabras clave. Escribe el número correspondiente debajo de cada letra. Atención: Hay dos números que no necesitarás.

Títulos	A	B	C	D	E
Palabras clave					

Títulos	Palabras clave
a) El encanto distópico: un análisis del consumo de películas sobre pandemias durante el confinamiento por el Covid-19. b) Análisis del transporte de ozono en la cuenca atmosférica de Puebla-Tlaxcala en el centro de México. c) Desafíos actuales en la estadística oficial. d) La política de la competitividad, la cooperación y el desarrollo de destinos turísticos brasileños. e) Ciudades santuario y solidarias en América Latina: una revisión de literatura.	1. Ciudades santuario, ciudades solidarias, América Latina, migrantes, refugiados. 2. Metazoarios parásitos, peces anuales, cuerpos de agua temporales. 3. Turismo, competitividad, índice de competitividad turística, 65 destinos inductores. 4. Coronavirus, cuarentena, pandemia, películas distópicas; consumo cultural. 5. Credibilidad, Código de Buenas Prácticas Estadísticas, descentralización funcional, regionalización, datos masivos. 6. Contaminantes atmosféricos, dinámica de ozono, intercambio intercuenas, ozonosondeos. 7. Fronteras, estadocentrismo, sistema internacional, cooperación transfronteriza.

3. Lee cuidadosamente el siguiente resumen de un artículo de investigación. Identifica y resalta o subraya el texto que explica la Metodología o los Materiales y Métodos del estudio.

Texto 5⁶

Este trabajo estudió la comprensión de la lectura de palabras en un paciente con afasia primaria progresiva no fluente y trastornos concomitantes en la lectura. Se controló la frecuencia (alta, baja) y la categoría gramatical (sustantivos, verbos) de las palabras en tres experimentos para valorar el reconocimiento visual, la comprensión a través de la lectura y la comprensión auditiva. La eficiencia en la lectura fue evaluada manipulando el tiempo de exposición a las palabras (100 ms, tiempo ilimitado). Los trastornos en la lectura se confirmaron y se demostró empíricamente que el paciente presenta dificultades en la comprensión de la lectura directamente relacionados con la eficiencia de los procesos. Las dificultades en la lectura consistieron en lentitud en el acceso a las representaciones ortográficas (principalmente de verbos) y dificultades en la inhibición de formas ortográficamente similares.

4. Lee cuidadosamente el siguiente resumen de un artículo de investigación. Identifica y resalta o subraya el texto que expone la Discusión y las Conclusiones del estudio.

Texto 6⁷

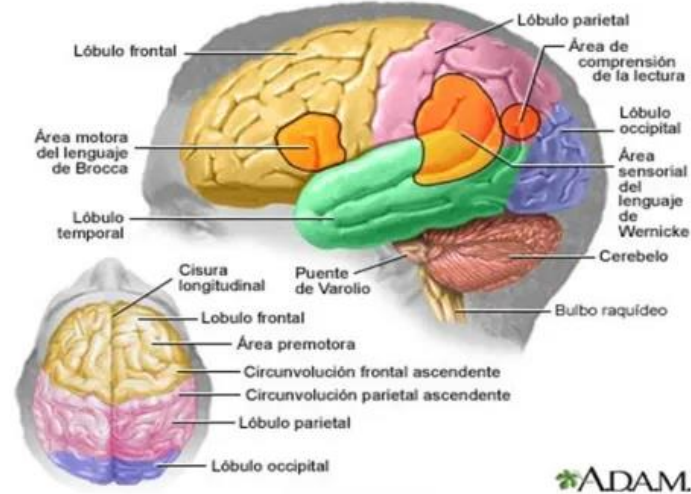
El objetivo de este estudio fue evaluar el riesgo en la salud de lactantes de menos de un mes a 24 meses de edad por ingesta de leche materna con contenido de cadmio (Cd), mercurio (Hg) y plomo (Pb). Se cuantificó el riesgo de efectos no carcinogénicos (REN) usando modelación probabilística con el programa Crystal Ball®, siguiendo los lineamientos del modelo de la Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos (USEPA). El promedio de los niveles máximos medidos de Cd (8.87 µg/kg), Hg (20.88 µg/kg) y Pb (37.29 µg/kg) estuvo 5, 21 y 19 veces, respectivamente, por encima de los límites máximos permitidos por la Organización Mundial de la Salud. Con relación al riesgo, los valores asociados con el contenido de al menos uno de los metales en leche materna pudieran superar en cada lugar de muestreo y cada subgrupo de lactantes los límites máximos permitidos por la USEPA ($REN \geq 1$). Se presentó la primera evidencia de contaminación por metales pesados en leche materna de mujeres que viven en la ribera del río Cauca. En casos aislados, los lactantes expuestos por ingesta de esta leche exceden el consumo tolerable de dichos contaminantes. Tomando en cuenta el peor escenario, los niños de la zona presentan riesgo no cancerígeno superior al máximo permitido. Se confirma la necesidad de acciones de mitigación para reducir potenciales riesgos a la salud de los lactantes. Esto no debe conducir a la sustitución de la lactancia como medida adecuada, sino a establecer políticas integrales que disminuyan las inequidades ambientales y de salud.

5. Las imágenes de los libros pueden ayudarnos a comprender globalmente el contenido del texto. Observa las siguientes ilustraciones y haz predicciones sobre el tema del que trata el libro en el que se encuentran.

⁶ Aguillón-Solís, C., Salvador-Cruz, J. & Marcos-Ortega, J. (2019). Alteraciones de la lectura en un caso de afasia primaria progresiva no fluente. *Cuadernos de Neuropsicología*, 13(2), 62-72. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/370>

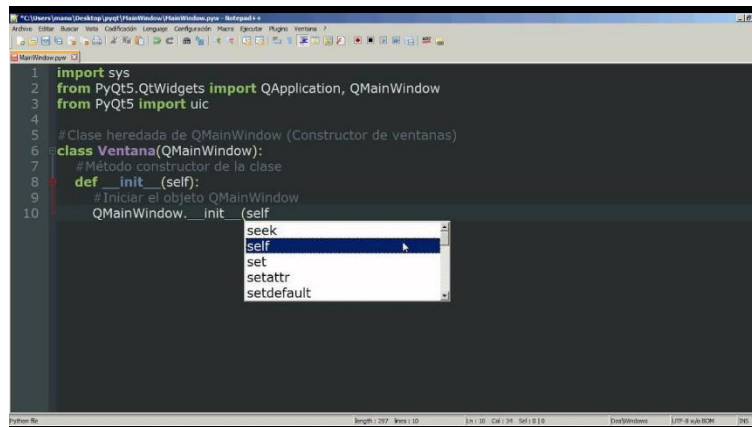
⁷ Zapata Rivera, A. M., Quimbayo, P. M., Méndez, F., Ordoñez Betancourth, J. E., Abrahams Chow, N. & Páez-Melo, M. I. (2019). Evaluación de riesgos a la salud de lactantes expuestos a metales traza en leche materna. *Revista Internacional de Contaminación Ambiental*, 35(4), 787-796. <https://doi.org/10.20937/RICA.2019.35.04.01>

Texto 7⁸



El texto donde aparece esta imagen posiblemente trata el tema de:

Texto 8⁹



El texto donde aparece esta imagen posiblemente trata el tema de

⁸ Orientación Andújar (2016, junio 27) *Afasia, causas y clasificación*.

<https://www.orientacionandujar.es/2016/06/27/afasia-causas-clasificacion/>

⁹ Dávila, M. J. (2015, junio 23). 1 – Python PyQt (Interfaz gráfica) – Instalación y primer archivo.

<https://www.youtube.com/watch?v=xC9zV3QVqVs>

Texto 9¹⁰



El texto donde aparece esta imagen posiblemente trata el tema de

6. Lee con atención los siguientes textos y:

- Determina su modo de organización de la información (MOD) y justifica la respuesta.
- Subraya los elementos que te permitan identificar su MOD y justifica la respuesta.

Texto 10¹¹

Hoy en día se puede decir que la alimentación, acto social realizado por todos los seres humanos, sigue un patrón de comportamiento que, conscientemente o no, se halla firmemente arraigado en las características personales del sujeto, convirtiéndose en un tema de conversación en el que cualquier persona opina, guiándose por su experiencia individual, al considerar que su modo de comer es el normal, y encontrar raro como lo hacen otros individuos. Estas opiniones están influenciadas por las creencias, rutinas, el placer o repulsión de los alimentos, o por el ambiente en el que desarrollan su vida. Sin embargo, aunque en las sociedades industrializadas están cubiertas las necesidades basales de los ciudadanos, de tal forma que la mayoría de la población tiene acceso a la sanidad, no pasa hambre y está alfabetizada, se encuentra inmersa en un estilo de vida cómodo que le permite focalizar su atención en mejorar su calidad de vida. A su vez, el desconocimiento sobre las necesidades nutricionales, así como la gran disponibilidad de alimentos que conforman la dieta, conducen a la proliferación de mitos y bulos sin fundamento científico que arraigan en las personas considerándolos como verdaderos. Algunos de estos mitos, entre otras cosas, prometen vivir más años, en mejores condiciones, retrasar el envejecimiento..., creencias que pueden provocar cambios en los hábitos alimentarios de la población y repercutir desfavorablemente en la salud, al pensar que los alimentos que habitualmente consumimos son menos saludables, cuando en realidad, nos proporcionan todos los nutrientes necesarios sin tener que recurrir a los “superalimentos”.

¹⁰DWGAutoCAD (2021). *Planos arquitectónicos de casa unifamiliar en AutoCAD*. (2021). <https://www.dwgautocad.com/cs01-planos-de-casa.html>

¹¹ Bressel Larrú, C. (2020). *Análisis crítico sobre los supuestos beneficios de los superalimentos*. [Trabajo de fin de grado no publicado]. Universidad Autónoma de Madrid.

Texto 11¹²

En el año 2006, tras acabar la formación del programa de doctorado, tuve que decidir sobre qué temática emprender el proyecto de tesina. Cumplido mi primer objetivo, que consistía en entender de raíz qué es el diseño y cómo investigarlo, tocaba poner en práctica lo aprendido. Posiblemente porque nos ubicábamos en los albores del apagón analógico de la televisión, volvió a mi mente esa conferencia en la universidad donde se planteó cuál sería el futuro de los medios ante el nuevo mapa digital y convergente con Internet. Habían pasado ya siete años desde entonces y la televisión al uso no había sufrido grandes transformaciones; para la mayor parte de la población ver la tele seguía siendo lo mismo. Ésta parecía inmutable ante los vertiginosos cambios que otros medios estaban experimentando en la Red. Tanto Google como el mando a distancia empezaron a cuestionar el concepto de *mass media*. La posibilidad de que el usuario seleccionara, fragmentara y ampliara los contenidos televisivos replanteaba la forma de entender los grandes medios y canales de comunicación orientados al gran público. Eran los albores del apagón analógico. El Real Decreto del 29 de julio de 2005 adelantó en España la fecha prevista para finalizar las emisiones digitales de televisión terrestre, fijando el 3 de abril de 2010 para dar paso a la difusión digital que prometía más calidad, cantidad, variedad e interactividad en las emisiones. La llegada de la televisión digital no sólo significaría un cambio tecnológico, sino también una revisión de las formas de producirla y diseñarla

7. Lee el siguiente fragmento de un ensayo. Identifica y escribe cuál es la tesis que el autor defiende.

Texto 12¹³

Quienes develaron la época de la posverdad descubrieron el hilo negro o el agua tibia. Inventar realidades, falsear los hechos, alterar la verdad es tan viejo como el debate público. Mentir para seducir al respetable, tender una cortina de humo sobre la realidad, alcanzar fines particulares que se presentan como objetivos colectivos, es una práctica tan vieja que es difícil rastrear sus orígenes y a sus practicantes más destacados. En 1712 apareció en Londres un folleto anónimo anunciando la próxima publicación de un “Tratado ciertamente curioso que se propone mediante suscripción”. Se trataba de una obra en dos volúmenes sobre “el arte de la mentira política”. Esa magna obra nunca apareció, pero el folleto que hacía una detallada reseña de los capítulos del presunto primer volumen no tiene desperdicio. El librito, con un marcado tono irónico, se le atribuyó a Jonathan Swift, el autor de Los viajes de Gulliver, aunque hoy sabemos que lo escribió uno de sus cuates, John Arbuthnot, médico de la reina y profesor de matemáticas. Así que no deja de ser curioso que un panfleto sobre el arte de la mentira estuviera, durante un largo tiempo y gracias a las cadenas de rumores, contaminado por un escamoteo de identidad.

8. Lee el siguiente fragmento de un ensayo. Identifica y transcribe la tesis que el autor defiende y los argumentos que presenta para sostener su punto de vista.

¹² Heredia López, N. (2015). *Diseño de la interfaz y diseño de la interacción. El rol del diseño en el cambio de paradigma televisivo*. [Tesis doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.

¹³ Woldenberg, J. (2020, octubre 01). *El arte de la mentira política*. Nexos.
<https://www.nexos.com.mx/?p=50306>

Texto 13¹⁴

Parábola del pan Juan Villoro

Los gobiernos del mundo anuncian recortes a la cultura en nombre de la economía (ser supremo de la teodicea contemporánea). La paradoja es que la gente sobrevive al encierro gracias a la cultura. Desde hace siglos, el esfuerzo de lavar la ropa se supera cantando.

Churchill aseguraba que Gran Bretaña ganó la guerra por no haber cerrado los teatros. Un pueblo que representa Hamlet durante los bombardeos no puede ser vencido. La afición del primer ministro por la pintura y la literatura fue vista por sus colegas como una extravagancia similar a su ingesta de puros y whisky, y tuvo algunas repercusiones imprevistas (el nombre de la banda de jazz-rock Blood Sweat and Tears surgió del más inflamado de sus discursos y la academia sueca perfeccionó su lista de errores al concederle el Premio Nobel de Literatura). La contradictoria y carismática figura del legendario bulldog inglés no dejará de inspirar películas y series de televisión. Más allá de las circunstancias de su vida, conviene rescatar una de sus convicciones: la política carece de sentido al margen del arte. Hace unos días, en una carta al ministro de Cultura de España, el director de teatro Lluís Pasqual recordó una frase de Churchill: "Si sacrificamos nuestra Cultura... ¿alguien me puede explicar para qué hacemos la guerra?".

¿Tiene sentido salir del encierro en países sin teatros, galerías, librerías o salas de conciertos? Los artistas no parecen prioritarios en tiempos de emergencia. Se les suprimen apoyos, ignorando que la gente necesita gratificación estética. En tiempos desprovistos de grandeza nadie toma una tribuna parlamentaria con el ánimo de Churchill, por no decir con su retórica.

Y, sin embargo, la crisis se sobrevive gracias a que las personas imaginan. Para salir del presidio mental, unos comparten memes, gifs o tuits, otros recitan poemas, se disfrazan, cantan, conversan por teléfono o Skype, sueñan, escuchan los sueños de otros. Miles de artistas han regalado en línea sus obras de teatro, sus películas, sus libros, sus conciertos. La especie resiste a través de formas de representación de la realidad (eliminadas de los presupuestos públicos como la parte más prescindible de la realidad).

En "El gran inquisidor", capítulo de Los hermanos Karamázov, Dostoyevski reflexionó sobre el eterno dilema de las prioridades humanas. Iván, el hermano intelectual, cuenta una parábola a Aliosha, el hermano religioso. En el siglo XVI, un viejo inquisidor sevillano vuelve a ver a Cristo y lo apresa porque su regreso pone en entredicho las enseñanzas de una Iglesia que se ha apartado de su prédica. El anciano explica al mesías el peor de sus errores. Cuando oyó la voz de Dios en el desierto, pudo haber pedido cualquier cosa. El Padre Eterno le ofreció concederle pan para toda la humanidad. Así, Jesús podría alimentarla por siempre, controlar su economía, someterla a su yugo. Su respuesta fue desconcertante: "No sólo de pan vive el hombre". ¿A qué se refería? Jesús prefirió promover la libertad, aun a riesgo de que se usara en su contra. Ya en la cruz, pudo haber acudido a un milagro, subir al cielo escoltado por los ángeles. Pero no quiso imponer su fe con un truco. La gente debía decidir libremente si creía en él o no. Los milagros y el reparto del pan son coacciones. Iván presenta la historia como un fracaso del cristianismo (un sacrificio inútil en nombre de la libertad); Aliosha lo entiende como un triunfo de la fe sin ataduras. Entre ambos, media otra figura. Dostoyevski sugiere que el pan y la libertad son inseparables. Imaginar que el trigo puede ser horneado y compartirlo son actos culturales. Ponerle precio es otra cosa. En 1929, escribió Federico García Lorca: "No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las

¹⁴ Villoro, J. (2020, abril 24). Parábola del pan. *Etcétera*. <https://www.etcetera.com.mx/opinion/parabola-del-pan-por-juan-villoro/>

reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos claman a gritos". La mitad de nuestra existencia es imaginaria: el sabor del pan depende de la libertad.

La civilización comenzó en torno a una fogata. Los gobiernos del mundo deberían saber que eso sirvió para tres cosas imprescindibles: calentarse las manos, preparar comida y contar historias...

La tesis que el autor defiende es:

Los argumentos que presenta para defender su punto de vista son:

9. Lee atentamente los siguientes argumentos de un ensayo, ¿cuál crees que sea la tesis o el punto de vista que se sostiene?

- a) Que una cámara de fotografía en conjunto con un radar de velocidad detecte si he transgredido los límites de velocidad en las calles y avenidas de la ciudad de México –y en consecuencia envíen un castigo o multa por traspasar ese límite– me parece uno de los aciertos más relevantes del jefe de gobierno.
- b) Hay grupos que propugnan por eliminar el nuevo Reglamento de Tránsito por su carácter punitivo. Pero eso es justamente lo que necesita esta sociedad: castigos.
- c) Los ciudadanos debemos ser responsables en cada transacción en la que violentemos el orden legal, y si en una calle el límite de velocidad es 40 kms/hr, no entiendo por qué alguien que circula a 60 kms/hr se molesta si le llega una multa con fotografía del momento exacto en el que esto ocurrió.

Con base en estos tres argumentos el punto de vista que el autor defiende es:

2 UNIDAD 2: EL DISCURSO REPORTADO Y LA INTERTEXTUALIDAD EN EL DISCURSO ACADÉMICO

Yonathan Alexander Escobar-Arboleda
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

La construcción del conocimiento en la academia forma parte de un proceso que corresponde no solo a estudiantes y docentes, sino que además se concibe dentro de una lógica de negociación o relación más extensa en la que se ven inmersos distintas personas involucradas en los procesos de revisión, evaluación y edición de los textos académicos. Esta construcción no es tarea sencilla, pues supone la creación y elaboración de textos primordialmente intertextuales y polifónicos en donde se conjuntan diversas voces que se refuerzan, se reafirman y hasta se contraponen, es decir, que dialogan e interactúan. Este hecho, por supuesto, implica un ejercicio amplio de subjetividad, en el entendido de que quien escribe da acceso a otras voces en su texto, pero también se proyecta y se posiciona frente a su disciplina y su comunidad discursiva.

Esta unidad está organizada en cuatro secciones. En la primera se presenta un panorama general relacionado con el concepto de intertextualidad; en la segunda parte, la atención se centra en las voces en el discurso académico y la conceptualización de la cita como el recurso más empleado, dado sus valores normativos, formales, funcionales y retóricos. Posteriormente, se presenta una propuesta relacionada con los tipos de citas, las estructuras de reporte y algunas clasificaciones de los verbos de reporte para la comunicación científica. Por último, se proponen las actividades de reconocimiento y aplicación de los conceptos abordados.

En síntesis, esta unidad está dedicada a presentar algunas formas lingüísticas usadas en el proceso de construcción y atribución del conocimiento científico las cuales son de gran utilidad, por ejemplo, para la elaboración de informes de lectura.

Competencia general:

- Reconocer los procesos lingüísticos de identificación de las distintas voces discursivas en los textos académicos y científicos.

Competencias particulares:

- Identificar las características principales del discurso reportado en la comunidad discursiva.
- Reconocer y clasificar algunas estructuras y verbos de reporte para la construcción de textos académicos.

- Relacionar algunas estructuras y verbos de reporte necesarios para el desarrollo de escritos académicos.
- Aplicar los conceptos para el desarrollo de textos adecuados al contexto académico.

2.1 Intertextualidad

En términos generales, los textos se insertan en redes y nodos de interacción y correlación que son, comúnmente, como señala Soto (2009), complejos y dinámicos, y funcionan algunas veces como respuestas a otros textos o como provocaciones o invitaciones para la producción de mensajes posteriores. Bajo esta mirada y siguiendo algunas propuestas como las de Swales (1990), Voloshinov (1992), Calsamiglia y Tusón (2001); Soto (2009) pone de manifiesto que los textos pueden considerarse como una red comunicativa que motiva acciones locales y globales y que está al servicio de las comunidades discursivas.

En consonancia con esta analogía del texto como una red de conexión o nodos de sentido, Aguilar González y Fregoso Peralta (2013) destacan que el intertexto es el nudo en donde se agrupa un significado con otro, es decir, que hay una confluencia de un texto anterior con el presente. Asimismo, se concibe como una “red de relaciones culturales que posibilitan la construcción significativa de un escrito” (p. 419). De igual modo, estos autores aluden a otras fuentes para quienes la intertextualidad también es la *construcción-reconstrucción* de textos a partir de un *tejido* o un *mosaico*.

De acuerdo con lo anterior, la intertextualidad (Villalobos Alpízar, 2003) es un *mosaico* porque según Kristeva (1997) todo texto se construye a partir de múltiples citas y, en ese sentido, “todo texto es absorción y transformación de otro texto” (p. 3); es *construcción* porque “es todo el lenguaje, anterior y contemporáneo, que llega al texto no según la vía de una filiación identificable, de una imitación voluntaria, sino según la vía de diseminación” (Barthes, s.f., p. 13); y, finalmente, es un *tejido de voces* “que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que ya hemos leído o escuchado en algún momento de nuestra vida” como lo expresa Mendoza Filolla (1994, s.d).

En esa medida, elaborar un informe de lectura, tal y como se propone en la Unidad 3, supone construir, a partir de un texto base, un nuevo texto en el que confluyen, algunas veces, las voces del autor o autora en cuestión con las voces citadas. Esta actividad exige, por parte del estudiantado, reconocer los distintos matices que los textos ofrecen para apropiarlos, adoptarlos y, a partir de ellos, pronunciarse en un nuevo documento que se ajuste a las necesidades didácticas y pedagógicas requeridas. Este proceso de apropiación de la información para la escritura del informe de lectura implica, además, saber diferenciar y dar cuenta de las distintas voces que construyen ese tejido de sentidos y saberes.

Por su parte, autoras como Tannen (2007) indican que el término intertextualidad se refiere a las “nociones de relacionalidad, interconexión e interdependencia en el discurso” (p. 8).

Por ende, Aguilar González y Fregoso Peralta (2013) señalan algunas características de este concepto en el discurso académico:

- Da cuenta de la co-presencialidad de dos o más textos.
- Dentro de esta dualidad se incluyen: *la cita*, con o sin comillas, con o sin referencia precisa; *el plagio* como una copia no declarada, literal, y *la alusión* ¹⁵que es un enunciado que para comprenderlo supone su identificación con otro enunciado.
- La citación en el texto científico es la interacción entre otras autoridades académicas y el autor del escrito. Son textos integrados al discurso que sirven para apoyar los argumentos (p. 420).

De acuerdo con Rajić (2012) existen varios términos que, a pesar de no ser equivalentes, poseen la característica de compartir un rasgo en común, esto es: “presuponen la existencia de dos o más actos de habla en un mismo acto de la enunciación” (p. 296). Algunas de las expresiones que considera la autora para dar cuenta de estas características son conocidas en varias corrientes lingüísticas y literarias como: *evidencialidad*, *enunciados ecoicos*, *usos citativos*, *citas encubiertas* o *polifonía*¹⁶.

La autora explica que la incorporación de un acto comunicativo dentro de otro tiene la función de cumplir diferentes intenciones comunicativas y aclara que, por ejemplo, en este proceso se puede no solo citar palabras que son ajenas a la persona que emite alguna información, sino que además se puede eludir cualquier responsabilidad asociada a dicha información. De igual modo, Rajić agrega que estos procedimientos también permiten al emisor expresar acuerdos o desacuerdos con lo dicho en un enunciado previo.

Por otro lado, Luzón Marco (1997), refiriendo a los trabajos de Bajtín y Kristeva, explica que hablar de intertextualidad implica reconocer que un texto no es autónomo, sino que, dada su naturaleza, está constituido por elementos de otros textos o, como ella los nombra, “pre-textos”. La autora establece vínculos entre los conceptos de intertextualidad y coherencia para dar cuenta de la importancia de este dúo no solo para el proceso de producción de un texto, sino también para los procesos de comprensión de los mismos.

En la primera situación, dice la autora, los pre-textos pueden ser reestructurados para la configuración de un nuevo texto, para modificar discursos existentes o para generar nuevos tipos de discursos. En la segunda dirección, lectores y lectoras deben reconocer este conjunto de redes y nodos de información para comprenderlos e interpretarlos a la luz de las conexiones existentes en el mismo texto producido y del conocimiento enciclopédico o los

¹⁵ Los autores definen este concepto como “un fenómeno lingüístico de naturaleza semántica. Es aquello dicho sin ser expresado, una referencia indirecta, clara y evidente para el lector y el escucha. Los indicadores para identificarla podrían ser los implícitos, sobreentendidos y presupuestos.” (Aguilar González & Fregoso Peralta, 2013, p. 420).

¹⁶ Este se ha abordado desde distintos lugares (Anscombe, 2008; Calsamiglia y Tusón, 2001; Pereira do Nascimento, 2015; Puig, 2004, 2013; Rajić, 2012, entre otros) y, evidentemente, reviste gran importancia para la construcción de los textos en este intercambio de información y producción de conocimiento en la academia.

saberes previos que se tienen a partir de la experiencia del mundo. En esa misma línea, Fairclough (1992) distingue entre *la intertextualidad manifiesta* y *la interdiscursividad o la intertextualidad constitutiva*. La primera la describe como “la propiedad de aquellos textos que abiertamente y explícitamente se construyen con elementos o fragmentos de otros textos específicos” (p. 85). Se incluyen aquí las citas directas e indirectas; por otro lado, la intertextualidad constitutiva la define como la inclusión de convenciones (géneros, registros, estilos) entre textos de diferente naturaleza, por ejemplo, fragmentos de conversaciones para el diseño de pautas publicitarias, uso de cierto vocablo científico en el discurso periodístico, entre otros.

En síntesis, de acuerdo con Luzón Marco (1997), esta inserción no es una tarea sencilla puesto que “un texto puede mezclar varios pre-textos, asimilar el pre-texto, comentarlo, sustituirlo, resumirlo, contradecirlo, responder a lo que en él se dice, re-acentuarlo (ej. usándolo de un modo irónico, parodiándolo)” (p. 137). Es tarea, entonces, del estudiantado producir nuevos textos con base en la experiencia lectora adquirida de textos base.

2.2 Las voces en el discurso académico

De acuerdo con Hyland (1999, 2010), la construcción del conocimiento hace parte de un proceso social en el que diversas partes (quienes editan, evalúan, leen) ratifican, transforman y generan propuestas de conocimiento científico. Estas apuestas al conocimiento son de común acuerdo entre quien escribe y la comunidad discursiva y disciplinar a la que se pertenece; de ahí que, tal como lo dice el autor, “la cita es fundamental para los contextos sociales de persuasión, ya que puede proporcionar una justificación para los argumentos y puede demostrar la novedad de las propias posiciones” (Hyland, 1999, pp. 341-342).

Sánchez Upegui (2015) indica que citar es una actividad multidimensional en tanto que es formal-normativa, ética, textual y retórica, y que tiene incidencia directa en la construcción y apropiación del conocimiento científico. Algunas de las características que señala el investigador son:

- La citación es una estrategia para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académico-investigativa.
- La intencionalidad, la valoración y la manera como incluimos las fuentes que utilizamos en nuestros textos son actividades subjetivas con propósitos comunicativos que trascienden la normativa y están presentes en la citación.
- Interpretamos lo que otros han escrito, y de forma deliberada, con fines argumentativos, los incluimos en nuestros textos para lograr diferentes propósitos.
- La citación no solo es la inclusión en un texto del conocimiento previo que se tenga de otros textos, sino que se trata de una estrategia retórica al servicio de la orientación y finalidad discursiva que el escritor tenga.

- La atribución intencionada del conocimiento ha sido vista como la función central de la citación, pero no es la única: el posicionamiento, la persuasión y la interacción también están presentes en la intertextualidad (Sánchez Upegui, 2015, pp. 100-102).

No alejados de esta perspectiva, algunas visiones (Angulo Marcial, 2013b; Bolívar et al., 2010, 2011; Brendel et al., 2011; Brunetti, 2009, Calsamiglia & López Ferrero, 2003; Gallucci, 2016, 2017, Reyes, 1995, Sánchez-Jiménez, 2016) coinciden en la relevancia y pertinencia de la citación en la escritura académica, para replicar y transformar saberes a través del diálogo en el texto. Entre ellas, Beke (2009) quien advierte que cuando se escribe no solo se ofrecen evidencias del grado de conocimiento que docentes y estudiantes poseen, sino que además se evalúa dicho conocimiento para expresar, de manera explícita, la certeza y la veracidad que se tiene sobre las ideas, resultados y planteamientos expuestos en un texto de carácter académico.

Esta es una idea compartida en este volumen puesto que cuando se cita, ya sea en un informe de lectura, tesis, monografía, ensayo o en otro género académico, el estudiantado además de demostrar una lectura rigurosa de algunas fuentes documentales, también evidencia el nivel de comprensión de los documentos leídos y el nivel de apropiación de la información contenida en ellos para la elaboración de nuevos textos que den cuenta de la comprensión y el aprendizaje de un tema en particular. Esta es la oportunidad, para que el estudiantado evalúe su propio proceso de aprendizaje y para que el profesorado identifique los aspectos medulares en los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes¹⁷.

Por otra parte, la investigadora indica, también, que el estudio de las citas no ha sido ajeno entre la comunidad discursiva, razón por la cual se han hecho investigaciones centradas en aspectos retóricos, disciplinares y culturales. Dentro de estos estudios, la autora destaca las investigaciones centradas en las distintas voces presentes en el discurso a través de recursos tales como el uso de pronombres personales de primera persona (yo, me, mi, nos, nosotros), el metatexto (expresiones referidas al mismo texto), las negaciones (el uso del adverbio “no”, por ejemplo) las estructuras adversativas (empleo de oraciones que expresan oposición mediante nexos tales como “pero”) y las referencias o estructuras de reporte (formas de citar o dar reconocimiento a otras voces dentro de los textos a partir de las citaciones) (véanse Bolívar et al., 2010; Bolívar et al., 2018, Montolío & Santiago, 2018; Romero González & Álvarez Álvarez, 2019).

Dicho esto, Beke (2011) señala que para estudiar la construcción del conocimiento en la academia es necesario reconocer dos tipos de procedimientos que son fundamentales en la escritura científica; por un lado, la atribución del contenido proposicional a fuentes ajenas y, por el otro, el reporte de la experiencia. En el primero de los casos toda esta información puede ser atribuida mediante citas (directas, indirectas, integradas, no integradas, paráfrasis) y referencias (alusión y mención a otras fuentes) con el objetivo de incorporar otras voces en

¹⁷ Véase el capítulo cuatro de este volumen.

el discurso académico y cumplir varias de las funciones previamente ya señaladas. A su vez, en la segunda situación, el reporte de la experiencia se puede materializar a través de distintos tipos de verbos de reporte (-yo- considero, creo, -él/ella- considera, dice, explica, señala) que comprometen o no a quien escribe con el contenido expresado y que permiten dar cuenta de la apropiación de la información, los puntos de vista adoptados y el conocimiento adquirido para la elaboración de informes, ensayos, u otros textos.

2.3 Las estructuras y los verbos de reporte según Beke (2011)

A continuación, siguiendo la propuesta de Beke (2011), se presentan los modos de clasificar tanto las estructuras como los verbos de reporte (Tabla 2.1). Esta propuesta sirve como insumo para que el estudiantado reconozca algunas formas mediante las cuales pueda introducir, en sus informes de lectura (véase la Unidad 3), las informaciones y datos que ha clasificado, categorizado y evaluado como pertinentes, relevantes o no:

Tabla 2.1 Estructuras y verbos de reporte según Beke

Estructuras de reporte: características lingüísticas y discursivas	Los verbos de reporte y su potencial evaluativo
1. Cita no integrada (CNI) a. Fuente b. Identificación c. Referencia d. Ejemplo 2. Cita integrada (CI) a. Sujeto b. Agente c. Grupo preposicional d. Grupo nominal e. Adjunto f. Copulativa 3. Estilo directo (ED) a. Cita directa b. Cita en Bloque	1. Tipos de verbos a. Verbos de discurso o “verba dicendi”: <i>afirmar, decir...</i> b. Verbos de investigación: <i>analizar, calcular...</i> c. Verbos de cognición: <i>creer, pensar...</i> d. Otros verbos: <i>formar, fundar...</i> 2. Potencial evaluativo de los verbos a. Verbos fácticos: <i>admitir, establecer...</i> b. Verbos contra fácticos: <i>exagerar, fallar...</i> c. Verbos no fácticos: positivo (<i>argumentar</i>), neutral (<i>citar</i>), tentativo (<i>aludir</i>), crítico (<i>atacar</i>)

Elaborado a partir de Beke (2011, p.74)

2.3.1 Las estructuras de reporte: características lingüísticas y discursivas

a) La cita no integrada (CNI):

Su función principal es atribuir a otra voz una proposición que el escritor o escritora del texto académico puede señalar como verdadera o también cuestionarla en la argumentación. Se caracteriza porque el nombre de la fuente citada y la fecha aparecen en paréntesis, al final (a) o dentro de la oración (b) o en una nota al pie:

a) La investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales **(Whittemore, Chase y Mandle, 2001: 524)**. Los retratos, las historias, los relatos de la 4 experiencia humana evocadores, reales, significativos constituyen, pues, la esencia de la investigación cualitativa, y pueden verse amenazados por el excesivo énfasis en el método científico como opuesto al arte y a la creatividad de la interpretación **(Whittemore, Chase y Mandle, 2001: 524, 526)¹⁸**.

b) Las investigadoras y los investigadores cualitativos observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas **(Gilgun, 2005: 260)**, su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan pueden afectarlos **(Cutcliffe, 2003: 141)¹⁹**.

Dependiendo de la norma de citación que se esté empleando, en la mención pueden aparecer uno (Escobar) o los dos apellidos (Escobar Arboleda), y la página puede ser introducida mediante los dos puntos (: 14) o a través de la abreviatura de página (p. 14)

La CNI tiene diferentes realizaciones sintácticas y semánticas en las cláusulas y oraciones y se clasifica según su función: ***fuentes, identificación, referencia y ejemplo***.

Fuente: se refiere al origen de donde proviene la información. Quien escribe puede referenciar una o más fuentes. Tales fuentes se señalan con el nombre y la fecha y pueden aparecer al final del enunciado:

Han de abandonar, entonces, la engañosa simplicidad **(Kvale, 1996: 2)** asociada con la investigación cualitativa y reconocer que no bastan las buenas intenciones y la capacidad de escuchar para realizarla con rigor y sistematicidad. Lo que se requiere es formación en esa metodología, habilidades, entrenamiento, destrezas y perspicacia **(Pyett, 2003:1172)**, ya que la indagación será tan buena como lo es el/la investigador/a **(Morse et al., 2002: 10)²⁰**.

¹⁸ Vasilachis de Gialdino. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

¹⁹ Vasilachis de Gialdino. (2006).

²⁰ Vasilachis de Gialdino. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

Identificación: se señala una corriente de pensamiento, modelo o propuesta específica, cuyo autor o autora se identifica entre paréntesis y con fecha:

Las investigaciones posteriores se han basado en estos dos enfoques y los han extendido a nuevas áreas de análisis. Por ejemplo, se han desarrollado enfoques contextuales para estudiar la oralidad, el sonido y la música (**van Leeuwen, 1999**), los textos científicos (**Lemke, 1998**), los hipertextos (**Lemke, 2002**), las acciones y los gestos (**Martinec, 2002**) y para realizar investigaciones en el área de la educación (**Jewitt, 2006**) y de la alfabetización (**Kress, 2003**). Además, a partir de enfoques gramaticales aplicados a las matemáticas (**O'Halloran, 2005**), los hipertextos (**Djonov, 2007**) y a una gama de otros textos multimodales (**por ejemplo Bednarek & Martin, 2010**) ha surgido una propuesta conocida como análisis del discurso multimodal desde una perspectiva sistémico-funcional (SFMDA según sus siglas en inglés)²¹.

Referencia: quien escribe refiere al lector o lectora a otras fuentes a través de estructuras directivas como “véase, vea, vean, ver”, seguidas por el nombre de las fuentes, fecha o incluso la página. A diferencia de la función de fuente, aquí no se proporciona toda la información, sino que remite a otros trabajos para que se lean las palabras directas en los respectivos textos:

Estos enfoques proporcionan perspectivas complementarias debido a que derivan del enfoque socio-semiótico de Michael Halliday para el estudio de los textos, la sociedad y la cultura (**ver Iedema, 2003**) que ancla la crítica social en prácticas sociales concretas a través de tres principios fundamentales²²:

Ejemplo: se provee ejemplos de otras investigaciones o se refiere a ellas para demostrar que su afirmación está apoyada en otros trabajos; al mismo tiempo, esto permite saber que hay más ejemplos de los que aquí se citan:

Este campo, profundamente fértil, ha visto el desarrollo de diversos trabajos cuyos enfoques semánticos (**Chamizo Domínguez, 2005; Kövecses, 2004; Lizcano, 2006; Moreno Lara, 2005; Musolff, 2016**), entre otros, han centrado la atención en el estudio de las metáforas y sus usos con propósitos no sólo estilísticos, sino también retóricos, argumentativos y persuasivos²³.

²¹ O'Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED*, 12(1), 75-97.

²² O'Halloran, K. L. (2012).

²³ Escobar-Arboleda, Y. A. (En prensa). El hombre, realidad biológica y social: el uso de la metáfora científica en el discurso político de Jorge Eliécer Gaitán. *Discurso y Sociedad*.

b) La cita integrada (CI)

Estructura en la que la fuente citada se nombra dentro de la oración y cumple una función sintáctico-semántica. La voz referenciada puede cumplir la función de sujeto en oraciones activas y pasivas, estar incluido en un grupo nominal, un grupo preposicional o en un adjunto. En la cita aparece el apellido del autor y la fecha:

Gunther Kress y Theo van Leeuwen (1996 [2006] y Michael O'Toole (1994 [2010] proporcionaron los fundamentos de la investigación multimodal en las décadas de 1980 y 1990 siguiendo la teoría del lenguaje como semiótica social de Michael Halliday (1978; 1985 [1994, 2004]) para dar forma al potencial de significado de las palabras, los sonidos y las imágenes como conjuntos de sistemas inter-relacionados y sus estructuras **Kress y van Leeuwen (2006) exploraron** las imágenes y el diseño visual y **O'Toole (2010) aplicó** el modelo sistémico funcional de Halliday al análisis semiótico de muestras de arte, pintura, escultura y arquitectura²⁴.

Maldonado (1999) define a este estilo como discurso indirecto y lo describe como la “reproducción de palabras desde el sistema de referencias deícticas del hablante que reproduce” (p. 3551). Para este autor, todo discurso indirecto está constituido por una ‘expresión introductora’ (El) que contiene un verbo de decir y una cita indirecta (CI) cuya marca es la conjunción *que*, y que está subordinada al verbo de la expresión introductora:

Heritage y Raymon (2005) **señalan que** las acciones sociales involucran a las personas en compromisos que otros deben reconocer y validar. Estos autores, basados en los postulados de Goffman (1967, 1997), **indican que** en las conversaciones y en la interacción el acuerdo y desacuerdo son consecuencias de la solidaridad social²⁵.

Las citas integradas pueden clasificarse de acuerdo con las funciones sintácticas que desempeña el autor o autora referida en los enunciados y con las estructuras sintácticas en las que aparece.

Sujeto: el referente de la fuente citada cumple el rol del sujeto en la cláusula u oración porque coincide en número con el verbo:

Brown y Levinson (1993) y Levinson (2003) han señalado que las lenguas difieren en la forma de describir el espacio y se observa a la hora de interpretar y realizar una

²⁴ O'Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED*, 12(1), 75-97.

²⁵ Escobar- Arboleda, Y. A. (2019). *La negación: diálogo e interacción en el discurso político de Jorge Eliécer Gaitán (1946)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Querétaro.

tarea no-lingüística de orientación espacial. Asimismo, **Boroditsky (2001)** ha **señalado** que las lenguas difieren en la descripción del tiempo y conduce también diferencias en el modo de pensar sobre el tiempo²⁶

Agente: el referente de la voz reportada cumple la función de sujeto lógico o actor en una construcción pasiva. Esta estructura permite focalizar la información por encima del autor o autora:

Las evidencias dan cuenta de **lo expresado por Pérez Osorio (2022)** cuando se afirma que...

Grupo preposicional: dentro de un grupo nominal, la fuente se nombra en un grupo preposicional (*para, según, de acuerdo con*):

Este interrogante carecería de sentido en los distintos ámbitos académicos en los que se dan por probados y ciertos tanto los supuestos evolutivos **de Denzin y Lincoln (1994)** respecto del pasado como sus evaluaciones y prospectivas respecto del presente y del futuro²⁷.

Grupo nominal: la fuente forma parte de un grupo nominal:

Los postulados chomskianos a diferencia de **la visión saussureana** se caracterizan...

Adjunto: son opcionales y ocupan un lugar periférico en la cláusula. Esto no implica que sean menos importantes. Consta típicamente de grupos adverbiales (supuestamente, aparentemente, presuntamente), preposicionales (*para, según, de acuerdo con*), cláusulas no finitas (*dice ser/evidenciar, mostrar...*) y suelen utilizarse entre comas:

El tipo de modelo propuesto constituye, **para Morse (1999b: 404-405)**, un intento de monitorear, de controlar el desarrollo de los métodos cualitativos, dado que se desechan los esfuerzos de los que produjeron aportes con anterioridad, suponiendo que lo pasado es inferior a las perspectivas e ingenio del presente²⁸.

Copulativa: la referencia a otras voces se realiza en una estructura copulativa, es decir, van introducidos por verbos como *ser, estar o parecer*:

²⁶ Chi Pech, J. I. (2021). Preferencia de clasificación de objetos en niños bilingües maya-español. *Revista Semas*, 2(4), 35-51. <https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/30/31>

²⁷ Vasilachis de Gialdino. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

²⁸ Vasilachis de Gialdino. (2006).

Los autores más destacados en esta área son **Ávila (2019), Sánchez (2001) y Vélez (2008)**. Por su parte, en la segunda corriente se encuentran **Caicedo (2008) y Ramírez García (2011)** para quienes la ciencia...

c) El estilo directo o la cita directa (ED)

De acuerdo con Beke (2011) este tipo de citas se pueden emplear para varias razones: i) mantener el equilibrio entre las expectativas de lectores y lectoras, la complejidad del tema tratado y el carácter persuasivo del texto, ii) reforzar los planteamientos de quienes escriben el texto y iii) asegurar una lectura justa del texto citado. Maldonado (1999) define este estilo como la “reproducción literal de palabras propias o ajenas” (p. 3551). Al mismo tiempo, Maldonado agrega que todo discurso directo está constituido por una ‘expresión introductora’ (EI) que contiene un verbo de ‘decir’ y una cita directa (CD) marcada tipográficamente por guiones o comillas, y que es siempre reproducción literal de un enunciado.

Cita directa (CD): tanto la CNI (a) como la CI (b) pueden estar acompañadas de una CD. En el primer caso, al final de la cita, se nombra la fuente, la fecha y la página entre paréntesis; en el segundo, la fuente aparece antes de la cita textual y está acompañada por la fecha del trabajo en paréntesis. La página aparece al final de la cita²⁹:

- a) En este sentido considero que las interpretaciones personales y la selección de ejemplos son importantes para entender la sociedad y su cultura. No son “construcciones desarrolladas por personalidades anómalas en un vacío social... todas las interpretaciones son importantes porque son todas ellas política y socialmente posibles” (**Kellehear, 1993: 85**)³⁰.
- b) De estos últimos, **Varela y Martín García (1999)** señalan que “se trata de prefijos que niegan algún rasgo semántico del contenido significativo de la base, por lo que el significado de la forma prefijada es opuesto al de la forma simple” (**p. 5019**)³¹.

Cita en bloque (CB): la CI puede estar acompañada de una cita en bloque y suele ser introducida por un verbo de reporte. Generalmente aparece con una sangría especial y en otro tamaño de letra. Así como ocurre con la cita directa, la fuente va acompañada por la fecha del trabajo y al final del texto citado aparece la página consultada:

²⁹ Este tipo de estructuras coincide en lo que la norma APA denomina citas con énfasis en el texto y citas con énfasis en el autor, respectivamente.

³⁰ Conrado, G. (2007). El corpus del delito: la cultura como hipertexto. *Estudios de lingüística aplicada*, (46), 1-29. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/577/629>

³¹ Escobar- Arboleda, Y. A. (2019). *La negación: diálogo e interacción en el discurso político de Jorge Eliécer Gaitán (1946)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Querétaro.

Berlin y Fetzer (2012) sostienen:

La interacción y los planes respectivos para la acción grupal cooperativa también incluyen a los medios cuando funciona como un representante de las personas que se esfuerzan por protegerlos contra cualquier forma de control gubernamental completo (es decir, los medios como un foro para el diálogo mediado o el “cuarto estado” "En un sistema de controles y balances) (p. 11)³².

2.3.2 Los verbos de reporte y su potencial evaluativo

Tipos de verbos

La propuesta que presenta Beke (2011), según lo advierte la autora, está inspirada principalmente en los trabajos desarrollados por Thompson y Ye (1991), Thomas y Hawes (1994) y Hyland (2000, 2002) y contempla cuatro categorías centrales: **discurso, investigación, cognición y otros**.

Verbos de discurso o “verba dicendi”: son los verbos de “decir”, expresan las actividades verbales que los humanos realizan con la intención de comunicar algo; semánticamente se caracterizan porque el sujeto oracional suele ser humano o animado y el objeto directo refiere al producto del acto verbal. Algunos verbos que hacen parte de esta clase son: *afirmar, decir, plantear, llamar*:

Escandell-Vidal y Leonetti (2009, p. 25) **afirman** que las funciones refutativas de la negación son el producto de procesos dialógicos o representaciones de ficciones dialógicas en las que el hablante se hace eco de las palabras de un supuesto interlocutor³³.

De acuerdo con Maldonado (1999) el verbo “decir” es el más común, pero existen otros, aun cuando estén en zonas fronterizas, como: *mandar, ordenar, pedir, rogar, suplicar* que pueden estar tanto en el discurso directo como en el indirecto. De acuerdo con la autora, este tipo de verbos se pueden clasificar como se observa en la Tabla 2.2:

Tabla 2.2 Verbos de comunicación verbal

Tipos	Ejemplos
Verbos que implican la verdad o la falsedad del discurso citado	<i>Revelar, pretender, etc.</i>

³² Escobar- Arboleda, Y. A. (2019).

³³ Escobar- Arboleda, Y. A. (2019).

Verbos que sitúan el discurso reproducido en la orientación argumentativa	<i>Responder, repetir, concluir, etc.</i>
Verbos que explicitan la fuerza ilocutiva	<i>Suplicar, prometer, rogar, etc.</i>
Verbos que inscriben el discurso reproducido en una tipología de las distintas formas de narrar un hecho	<i>Relatar, contar, demostrar, comentar, etc.</i>
Verbos que especifican el modo de realización fónica del enunciado	<i>Gritar, murmurar, cuchichear, etc.</i>
Verbos de opinión	<i>Opinar, considerar, reputar, juzgar, etc.</i>
Verbos de valoración positiva	<i>Alabar, aplaudir, aprobar, celebrar, felicitar, elogiar, etc.</i>
Verbos de valoración negativa	<i>Criticar, reprochar, etc.</i>
Verbos declarativos	<i>Decir, comunicar, mencionar, notificar, manifestar, responder, contestar, etc.</i>
Verbos de manera de decir	<i>Gemir, gritar, susurrar, chillar, balbucear, murmurar, etc.</i>
Verbos marcadores de la modalidad de enunciación	<i>Exclamar, preguntar, etc.</i>
Verbos de orden o mandato	<i>Mandar, ordenar, encargar, prohibir, etc.</i>
Verbos de petición o ruego	<i>Rogar, pedir, suplicar, exigir, solicitar, reclamar, etc.</i>
Verbos declarativos con valor prospectivo	<i>Anunciar, pronosticar, augurar, predecir, prometer, jurar, avisar, etc.</i>

Es importante advertir que esta clasificación de *verba dicendi* de Maldonado (1999) no posee criterios homogéneos y explícitos, razón por la cual existen algunas propuestas alternas en español como las de Pérez (2002), Escribano Hernández (2001) y Lorences (2012) y en inglés como las de Verschueren (1979).

Verbos de investigación: son verbos que dan cuenta de las actividades de las voces reportadas. Algunos son: *analizar, calcular, descubrir, explorar, mostrar, observar*.

En esta situación Maizels (2007, 2012) **estudia** los discursos de Cristina Fernández de Kirchner, candidata a la presidencia de la República de Argentina para las elecciones presidenciales y legislativas del 2007. En sus investigaciones ella **analiza** tres discursos: i) la presentación oficial de la candidatura de Kirchner, ii) el discurso donde ella presenta la fórmula oficialista: Cristina Fernández de Kirchner (CFK) - Julio Cobos y iii) el discurso ante empresarios brasileños en Brasilia el 3 de octubre de 2007³⁴.

³⁴ Escobar- Arboleda, Y. A. (2019).

Verbos de cognición: se refieren a procesos mentales. Algunos son: *creer, pensar, ver*

Bolívar (2010) **considera** que el diálogo “siempre es una interacción de algún tipo entre personas y también está representado por la gente en sus diálogos con otras personas” (p. 54)³⁵.

Otros verbos: no corresponden a ninguna categoría ya mencionada. Hacen parte de este grupo verbos como: *crear, formar, fundar, practicar*. Estos son comunes en segmentos narrativos y se emplean, generalmente, para ampliar informaciones la fuente citada.

Bajo esta visión, autores como Gutiérrez (2020) Álvarez (2001) **fundan** nuevas perspectivas y líneas de trabajo para el estudio de...

Potencial evaluativo de los verbos

Beke (2011), similar a otras posturas (Bolívar et al., 2010; Bolívar et al., 2018, Hyland, 2010, 1999; Montolío & Santiago, 2018; Romero González & Álvarez Álvarez, 2019), señala que los verbos de reporte pueden aportar otros valores a los actos lingüísticos, mediante los cuales escritores y escritoras evalúan el contenido de lo referido.

De acuerdo con la investigadora estos verbos: i) pueden ser indicadores de la relación existente o no entre la fuente reportada y el planteamiento expresado, ii) pueden dar cuenta de la posición de quien escribe en relación con lo expresado en la cita y iii) pueden implicar verdad o falsedad, neutralidad o certeza frente a lo dicho.

Verbos fácticos: quien escribe considera la información reportada como “verdadera” o “fáctica”. Son verbos en los que este expresa acuerdo o se coincide con lo mencionado por la voz citada. Algunos son: *admitir, establecer, reconocer*.

Tomando en cuenta esto, Bolívar (2010) **distingue**, teóricamente, tres formas de diálogo: i) *Diálogo como interacción entre personas en tiempo real (Dp)*, que se evidencia cuando se turnan para hablar, y cuando ejercen el control sobre la participación de otros en el diálogo, ii) *Diálogo a nivel textual (Dt)*, cuando los productores de textos dan acceso a algunas voces seleccionadas, iii) *El diálogo como acceso (Da) a nivel social*, lo que significa que a algunas personas se les niega la posibilidad de participar en el diálogo social³⁶.

Verbos contra fácticos: el escritor o escritora considera la información reportada como “falsa” o “contra fáctica”. Algunos verbos son: *exagerar, fallar, ignorar*.

³⁵ Escobar- Arboleda, Y. A. (2019).

³⁶ Escobar- Arboleda, Y. A. (2019).

Sin embargo, Ureña (2022) **desconoce** las variables económicas asociadas con el fenómeno en cuestión.

Verbos no fácticos: no hay una señal clara que indique un acuerdo entre quien escribe y la voz reportada. El escritor o escritora puede evaluar la información de manera positiva, neutral, tentativa o crítica.

- Positiva: *argumentar, sostener, ver*
- Neutral: *citar, comentar, dirigir*
- Tentativa: *aludir, creer, hipotetizar, sugerir*
- Crítica: *atacar, condenar, objetar, refutar*

Para finalizar, es importante recordar que en esta unidad se observó cómo a través de la noción de intertextualidad es posible integrar, traer e incorporar otras voces en el proceso de elaboración de discursos académicos, sobre todo, cuando se trata de la escritura de informes de lectura, en donde el estudiantado necesita demostrar que ha comprendido el texto o los textos base para su informe y que, además, reconoce con suficiencia los modos para jerarquizar y presentar la información que considere más pertinente para la elaboración del discurso. Este proceso de incorporación de voces ajenas implica dialogar con otras voces y hacer uso adecuado y ético de la información, pues no solo con las estructuras y verbos de reporte, el estudiantado explicita y da lugar a los demás, sino que también reconoce el lugar que va construyendo paso a paso en la academia y abre espacios para la interacción y la construcción de saberes y nuevo conocimiento.

2.4 Actividades

2.4.1 Prueba tus conocimientos

A continuación, encontrarás una serie de ejercicios que te permitirán volver sobre el contenido de este capítulo. Lejos de la memorización, el objetivo de estas preguntas consiste en rastrear los conceptos y sus respectivas características para reforzar la lectura de los contenidos aquí abordados. Para la resolución es importante releer, rastrear, identificar y seleccionar las características más adecuadas de los conceptos en cuestión.

1. De acuerdo con la información, los textos se pueden comprender como una red de conexión o nodo de interacción y de sentido porque:
 - a) Están desarrollados a partir de elementos gramaticales que funcionan para la cohesión y la coherencia.

- b) Incorporan muchas palabras y citas para hacer los textos ricos en complejidad y así demostrar el dominio en el uso de las estructuras y los verbos de reporte.
- c) Están altamente estructurados y permiten la incorporación de distintas voces para argumentar y contra argumentar algunos puntos de vista.
- d) Forman parte de una comunidad discursiva en donde la producción exige que haya intercambio entre grupos de investigación.

2. Asocia cada una de las características que ofrece Kristeva (1997) sobre la intertextualidad con su respectivo significado.

- | | |
|--------------------|---|
| 1. Tejido de voces | () Conjunto de citas que permite que un texto retome y transforme informaciones contenidas en otros textos |
| 2. Construcción | () Convergencia entre distintos lenguajes en el tiempo que se unen para reproducir voces del pasado y del presente. |
| 3. Mosaico | () Combinación de distintas materialidades leídas o escuchadas. |

3. NO es una característica o rasgo propio de la intertextualidad:

- a) La posibilidad de incluir otras voces dentro del discurso para el intercambio y producción del conocimiento.
- b) La posibilidad de fortalecer los argumentos y explicaciones en un texto.
- c) La posibilidad de emplear distintos recursos lingüísticos para dar cuenta de la dualidad en las posturas epistémicas.
- d) La posibilidad de apropiación individual de las palabras y de las investigaciones sin el debido reconocimiento.

4. La afirmación de que “la intertextualidad y la polifonía son dos conceptos equivalentes” es:

- a) Verdadera porque: _____

- b) Falsa porque: _____

- c) Ambivalente porque: _____

5. Sánchez Upegui (2015) indica que citar es parte de una actividad multidimensional. Explica en qué consisten estas dimensiones y ofrezca un ejemplo (textual o contextual) para cada una de ellas.

Dimensión	Descripción-Explicación	Ejemplo
Formal-Normativa		
Ética		
Textual y Retórica		

6. Marca con una x, si las siguientes afirmaciones sobre las características de la escritura académica son falsas o verdaderas:

Afirmación	F	V
Docentes y estudiantes ofrecen evidencias del grado de conocimiento que poseen al incluir otras fuentes.		
La única manera de reconocer las voces en el discurso es mediante el empleo de estructuras de reporte, citas o referencias.		
Docentes y estudiantes evalúan el conocimiento y la certeza de la información, las ideas y las investigaciones.		
Docentes y estudiantes se posicionan y ofrecen su punto de vista sobre el conocimiento y la certeza de la información, las ideas y las investigaciones.		
Docentes y estudiantes trabajan de manera aislada para producir la información necesaria y relevante a publicar en el ámbito académico		
Docentes y estudiantes construyen sus textos y sus propias ideas a partir de planteamientos innovadores y creativos que no han sido discutidos por otras personas		
Docentes y estudiantes interactúan con otras personas que pertenecen a la comunidad discursiva.		
Docentes y estudiantes incorporan otras voces en el discurso para afirmar o rechazar algunas posturas y así argumentar las propias.		

7. Completa el siguiente cuadro comparativo, a partir de la propuesta de Beke (2011). Señala las características y elementos centrales de cada uno de estos tipos de citación

Cita no Integrada (CNI)	Cita Integrada (CI)	Estilo Directo (ED)

8. Completa los siguientes enunciados, con la opción adecuada (algunas opciones se pueden repetir):

- a) La cita no integrada
- b) La cita integrada
- c) El estilo directo
- d) La cita integrada y no integrada

- En _____ quien escribe atribuye a otra fuente las ideas o proposiciones. Estas le sirven para dar fuerza argumentativa al punto que se intenta explicitar o comprobar.
- En _____ los datos de identificación de la fuente no funcionan como sujeto oracional y suelen aparecer en la parte final.
- En _____ la fuente cumple la función sintáctica de sujeto oracional.
- En _____ quien escribe busca que su lector o lectora tenga una lectura justa y exacta de las palabras de la fuente citada.
- En _____ es posible encontrar el uso del discurso o la cita directa.
- En _____ pueden existir casos de citas en bloque y pueden estar introducidas por un verbo de reporte.
- El uso de _____ también se puede caracterizar en términos de “citas con énfasis en el texto” y “citas con énfasis en el autor”

9. Relaciona el tipo de cita CNI con su respectiva definición o característica:

Tipo de cita

Definición / característica

- | | |
|-------------------|---|
| | () Amplía el panorama de otras investigaciones con orientaciones similares o diferentes. |
| a) Fuente | () Da cuenta primordialmente de una corriente teórica o |
| b) Identificación | modelo en particular. |
| c) Referencia | () Presenta el origen de donde proviene la información. |
| d) Ejemplo | () Orienta al lector o lectora a la revisión de otras fuentes importantes, pero no desarrolladas en el texto base. |

10. Busca en internet uno o más artículos científicos y de ahí extrae fragmentos (citas) que permitan ejemplificar cada uno de los tipos de citas no integradas (CNI)

Tipo de cita no integrada	Ejemplo
Fuente	
Identificación	
Referencia	
Ejemplo	

11. Relaciona el tipo de CI con su respectiva definición o característica

Tipo de cita	Definición / característica
	() La fuente citada se introduce mediante expresiones tales como <i>ser</i> o <i>estar</i> .
	() La fuente es parte de un grupo nominal.
a) Sujeto	() La fuente referenciada aparece mediante palabras introductorias como: para, por, según...
b) Agente	
c) Grupo preposicional	() La fuente citada cumple la función de sujeto lógico de la oración.
d) Grupo nominal	
e) Adjunto	() La fuente citada coincide con el sujeto oracional del verbo de reporte.
f) Copulativa	() Suelen utilizarse entre comas y ocupan lugares periféricos.

12. Busca en internet uno o más artículos científicos y de ahí extrae fragmentos (citas) que permitan ejemplificar cada uno de los tipos de citas integradas (CI)

Tipo de cita integrada	Ejemplo
Sujeto	
Agente	
Grupo preposicional	
Grupo nominal	
Adjunto	
Copulativa	

13. Identifica cuáles de los siguientes verbos pueden ser considerados verbos de reporte y cuáles no. Clasifícalos en la tabla:

Ampliar, afilar, abrazar, aclarar, beber, buscar, brindar, cortar, calificar, caracterizar, decir, distinguir, disminuir, encontrar, entender, entretener, formular, fallecer, fundar, habitar, hallar, hablar, identificar, idiotizar, incluir, llamar, mentir, manotear, mostrar, narrar, negar, obnubilar, observar, obtener, pensar, publicitar, plantear, querer, rellenar, recordar, respirar, resaltar, señalar, soñar, saber, subrayar, tomar, tener, tocar, usar, utilizar, ver.

Verbo de reporte	No es verbo de reporte

14. A continuación, siguiendo la propuesta de Beke (2011), clasifica los siguientes verbos de reporte según las categorías expuestas por la autora:

Acotar, acuñar, basar, clasificar, comentar, concluir, deducir, distinguir, editar, entender, estudiar, evaluar, explicar, entrever, ilustrar, incluir, inferir, mencionar, mostrar, negar, narrar, opinar, ofrecer, observar, presentar, proponer, recordar, reconocer, reportar, sistematizar, sostener, ver

Verbos de discurso o “verba dicendi”	Verbos de investigación	Verbos de cognición	Otros verbos

15. Completa los siguientes enunciados, con la opción adecuada:

- a) Verbos fácticos
- b) Verbos contra fácticos
- c) Verbos no fácticos

- Quien escribe asume una posición poco clara que evidencie un común acuerdo entre este y la fuente citada: _____
- Quien escribe asume una posición negativa o en contra de lo expresado por la fuente citada porque considera que la información no es pertinente o adecuada: _____
- Quien escribe asume una posición positiva o a favor de lo expresado por la fuente citada porque considera que la información es pertinente o adecuada: _____

2.4.2 Aplica lo aprendido

En este apartado encontrarás una serie de ejercicios para aplicar tus conocimientos. A diferencia de los retos anteriores, aquí el objetivo consiste en desarrollar cada una de las preguntas a través de la reflexión, la conciencia y la interiorización del aprendizaje de cada uno de los elementos abordados en esta unidad.

1. Una forma de entender los escritos es a través de la analogía de los textos como “una red de conexión y nodos de sentido”. Elabora una en la que se haga evidente dicha característica y argumenta tu respuesta.
2. Siguiendo la propuesta de Beke (2011), marca con una x los rasgos o tipo de citas que correspondan a los siguientes fragmentos (textos 1 a 26) y que permitan establecer su clasificación:

Texto / Fragmento	Cita no integrada (CNI)				Cita integrada (CI)						Estilo directo (ED)	
	Fuente	Identificación	Referencia	Ejemplo	Sujeto	Agente	Grupo preposicional	Grupo nominal	Adjunto	Copulativa	Cita directa	Cita en Bloque
1												
2												
3												
N												

Texto 1³⁷

El método de “presaturación” recibió atención por McDonald (1973), Poor (1978), Tucker & Poor (1978) y González et al. (2017), esta técnica consiste en inducir la expansión de un suelo mediante la adición de agua, en el área de interés se forma un estanque, el cual sirve para almacenar el agua que mantendrá sumergida la superficie que se utilizará para la construcción, presaturando el suelo e incitando una expansión inicial.

Texto 2³⁸

³⁷ Gonzáles-Rufino, J. L. & Chávez-Alegría, O. (2021). Evaluación de la expansión en suelos presaturados. *Ingeniería, investigación y tecnología*, 22(4), 1-14. <https://doi.org/10.22201/fi.25940732e.2021.22.4.027>

³⁸ Gonzáles-Rufino, J. L. & Chávez-Alegría, O. (2021).

McDonald (1973) analizó si era posible mantener el contenido de agua de materiales expansivos en varios tramos de prueba, utilizando geomembrana en la rasante y barreras verticales en ciertos cortes.

Texto 3³⁹

La estabilización del suelo con cal disminuye el índice plástico y el límite de contracción de las arcillas (Kaur & Gurdeep, 2012; Singh et al., 2013).

Texto 4⁴⁰

Blight & deWet (1965) lograron 90 % de la expansión estimada de una arcilla, saturándola durante dos meses, utilizando drenes verticales de arena para reducir el tiempo que tarda el agua en penetrar el suelo.

Texto 5⁴¹

Wise & Hudson (1971) subrayaron que el embalsado de agua se debe utilizar de manera limitada debido al costo y tiempo que el suelo tardaría en humedecer de manera aceptable y por la impermeabilidad del material arcilloso.

Texto 6⁴²

De acuerdo con Liang et al. (2020) este tipo de epidemias llevan a las personas a experimentar problemas psicológicos como trastorno de estrés postraumático, angustia psicológica, depresión y ansiedad.

Texto 7⁴³

De ahí que, los medios pueden estar cumpliendo, a criterio de Igartua & Humanes (2004):

una función legitimadora de los estereotipos étnicos y contribuyendo, de manera indirecta, a que en las sociedades modernas se perciba como poco aconsejable la convivencia entre personas de diversos orígenes étnicos, al acentuarse en la cobertura informativa los daños y efectos más negativos en detrimento de los aspectos positivos como pueda ser la contribución socioeconómica de las minorías étnicas y los inmigrantes. (p.54)

Texto 8⁴⁴

³⁹ Gonzáles-Rufino, J. L. & Chávez-Alegría, O. (2021).

⁴⁰ Gonzáles-Rufino, J. L. & Chávez-Alegría, O. (2021).

⁴¹ Gonzáles-Rufino, J. L. & Chávez-Alegría, O. (2021).

⁴² Navarro-Acosta, A., Soto-Mendoza, V., Saucedo-Zendejo, F. R., Guajardo-Espinoza, J. M. & Rivera-Morales, M. T. (2022). Evaluación psicológica de profesores y alumnos mexicanos durante la pandemia de COVID-19 mediante técnicas de Machine learning. *Ingeniería, investigación y tecnología*, 22(4), 1-15. <https://doi.org/10.22201/fi.25940732e.2021.22.4.026>

⁴³ Mullo López, A., Falconí Suárez, F. & Balseca Mera, J. (2021) El discurso del prosumer y la representación del fenómeno migratorio venezolano en redes sociales de la prensa de Ecuador. *Discurso & Sociedad*, 15(2), 408-438.

⁴⁴ Navarro-Acosta, A., Soto-Mendoza, V., Saucedo-Zendejo, F. R., Guajardo-Espinoza, J. M. & Rivera-Morales, M. T. (2022). Evaluación psicológica de profesores y alumnos mexicanos durante la pandemia de COVID-19 mediante técnicas de Machine learning. *Ingeniería, investigación y tecnología*, 22(4), 1-15. <https://doi.org/10.22201/fi.25940732e.2021.22.4.026>

Recientemente se ha reportado el impacto psicológico de la epidemia en el público en general: Pacientes, personal médico, niños, adultos mayores y estudiantes universitarios, quienes enfrentan la pandemia (Özdin et al., 2020; González et al., 2020a; Tull et al., 2020; Huarcaya, 2020; Zolotov et al., 2020; Elmer et al., 2020).

Texto 9⁴⁵

Es por ello que la aplicación de algoritmos de machine learning e inteligencia artificial constituyen una herramienta prometedora para el diagnóstico de la salud mental y la detección oportuna de posibles peligros (Graham et al., 2019; Shatte et al., 2019; Mohammad et al., 2018).

Texto 10⁴⁶

Hasta el momento, son importantes y numerosos los estudios que se han encargado de analizar la representación de la violencia de género en la prensa de habla castellana (Ananías Soto & Vergara Sánchez, 2016; Muñoz, 2016; Zurbano Berenguer, 2012; Zurbano Berenguer & Liberia Vayá, 2014).

Texto 11⁴⁷

Sin embargo, la forma en la cual la ciudadanía recibe estas noticias en las redes sociales ha sido aún poco estudiada en Latinoamérica (Janos & Espinosa, 2019).

Texto 12⁴⁸

Según el INEI (2017), entre las causas más importantes por las cuales las mujeres no denuncian a sus agresores se encuentran el sentimiento de vergüenza y el considerar que denunciar es innecesario.

Texto 13⁴⁹

En los últimos años, muchos de los estudios desde el ACD han articulado sus investigaciones con los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004). Siguiendo esa línea, en esta investigación adoptamos el Sistema de la VALORACIÓN (Martin & White, 2005), el cual organiza y sistematiza los recursos evaluativos que configuran los posicionamientos actitudinales en tres sistemas: ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN.

Texto 14⁵⁰

El estudio de caso suele usarse para abordar un problema particular o poco conocido que resulta relevante en sí mismo (Neiman y Quaranta, 2006), en esta investigación, el caso constituye un problema acotado (Hood, 2009), que se aborda desde el discurso de un sujeto con características singulares desde una perspectiva hegemónica de la participación política.

⁴⁵ Navarro-Acosta, A., Soto-Mendoza, V., Saucedo-Zendejo, F. R., Guajardo-Espinoza, J. M. & Rivera-Morales, M. T. (2022).

⁴⁶ Arcela Pérez, M. (2021). Deslegitimando la violencia de género en el fanpage de Facebook del diario El Comercio: análisis interseccional de los casos de Magaly Solier y Lorena Álvarez. *Discurso & Sociedad*, 15(4), 722-743.

⁴⁷ Arcela Pérez, M. (2021).

⁴⁸ Arcela Pérez, M. (2021).

⁴⁹ Arcela Pérez, M. (2021).

⁵⁰ Godoy-Echiburú, G. (2021). El posicionamiento valorativo en el discurso de subversión identitaria de un actor social categorizado con discapacidad intelectual en Chile. *Discurso & Sociedad*, 15(4), 804-833.

Texto 15⁵¹

El modelo de análisis de contenido de sitios web que se plantea en este trabajo está basado en la teoría semiótica multimodal (Kress y van Leeuwen 1996; Kress 2000; Kress y van Leeuwen 2001; Kress y van Leeuwen 2002; Jewitt y Kress 2003; Kress 2003; van Leeuwen 2005; Kress, 2010) y adaptado a un Análisis del Discurso Multimodal (O'Halloran 2016)

Texto 16⁵²

En las últimas décadas se han multiplicado los estudios que se centran en la representación lingüística y visual de los inmigrantes en la prensa (Bañón y Romero, 2013; KhosraviNik, 2009, 2010; López, 2020; Martínez Lirola, 2016, 2017a, 2017b; Moore, Gross y Threadgold, 2012; van Dijk, 2005, 2018). Generalmente, los estudios coinciden en señalar que la prensa contribuye a presentar la inmigración como un problema y a crear un discurso racista que no favorece la integración de los inmigrantes (Konstantinidou y Michailidou, 2014; Richardson y Wodak, 2013; Richardson y Colombo, 2014).

Texto 17⁵³

En cuanto a los procesos migratorios es importante destacar que la mayoría se los realiza vía terrestre, por lo que,

se estima que cada día entran 37.000 venezolanos a Colombia y salen otros 35.000, siendo el Puente Internacional Simón Bolívar, en Villa del Rosario (departamento de Norte de Santander), el paso migratorio de mayor registro, con más de diez millones de movimientos de entrada y de salida anuales. (Eguren & Estrada, 2018 p.348)

Texto 18⁵⁴

Por su naturaleza multifactorial, para Jiménez (2007), la forma en que la sociedad trata a las personas con discapacidad (PCD) ha sido una disputa y, aunque ha habido cambios, todavía hoy en día "el problema no es sólo ni es fundamentalmente una cuestión de lenguaje, sino, sobre todo, de la actitud de las otras personas y de la sociedad ante las personas con discapacidad" (Jiménez, 2007, citado por Ferreira, 2008, p.147).

Texto 19⁵⁵

Wodak (2003) afirma que hay dos principios fundamentales que toda corriente de ACD sigue: "a) la relación existente entre el lenguaje y la sociedad y b) la relación existente entre el propio análisis y las prácticas analizadas" (p.367).

Texto 20⁵⁶

⁵¹ López Pena, Z. (2021). Una propuesta para el análisis multimodal de dos sitios web oficiales turísticos en torno a la ciudad de Santiago de Compostela. *Discurso & Sociedad*, 15(4), 834-859.

⁵² Martínez Lirola, M. (2021) Aproximación crítica discursiva a los rescates del Aquarius y el Open Arms. *Discurso & Sociedad*, 15(2), 383-407.

⁵³ Mullo López, A., Falconí Suárez, F. & Balseca Mera, J. (2021) El discurso del prosumer y la representación del fenómeno migratorio venezolano en redes sociales de la prensa de Ecuador. *Discurso & Sociedad*, 15(2), 408-438.

⁵⁴ Vergara Heidk, A., Cruz Volio, G., Torres Calderón, G. (2021). Discursos sobre discapacidad en la prensa escrita costarricense: una revisión desde el Análisis Crítico del Discurso al discurso publicitario. *Discurso & Sociedad*, 15(2), 498-527.

⁵⁵ Vergara Heidk, A., Cruz Volio, G., Torres Calderón, G. (2021).

⁵⁶ Vergara Heidk, A., Cruz Volio, G., Torres Calderón, G. (2021).

De estas dos premisas, siguiendo los postulados de Fairclough y Wodak (2008) y con el fin de dar cuenta del uso del poder en el lenguaje, Van Dijk (1999, pp.25-26) expone que los ocho principios del ACD son que “trata de problemas sociales, las relaciones de poder son discursivas, el discurso constituye la sociedad y la cultura, el discurso hace un trabajo ideológico, el discurso es histórico, el enlace entre el texto y la sociedad es mediato, el análisis del discurso es interpretativo y explicativo y que el discurso es una forma de acción social”

Texto 21⁵⁷

En ese sentido, Habermas (1999) ya había manifestado que:

Con la fuerza ilocucionaria de una emisión un hablante puede motivar a un oyente a aceptar la oferta que entraña su acto de habla y con ello a contraer un vínculo (*Bindung*) *racionalmente motivado*. Este concepto presupone que los sujetos capaces de lenguaje y de acción pueden referirse a más de un mundo, y que al entenderse entre sí sobre algo en uno de los mundos basan su comunicación en un sistema (p. 360).

Texto 22⁵⁸

El meme en Internet, en tanto imagen estática, implica tomar en consideración una muy amplia discusión sobre este formato generador de sentidos y su condición como texto. Conscientes de la existencia de abordajes postlingüísticos como los realizados por Mitchel (1986) y que implican una discusión sobre la imagen que rebasa los alcances del presente trabajo; nuestro acercamiento más bien estará basado en los planteamientos de autores como Vilches (1984), Lotman (1996), Batjín (1999) y Barthes (1977; 1989), Ricoeur (2001 en GARCÍA, 2011, p. 7) y Zecchetto (2002).

Texto 23⁵⁹

Esta conceptualización de Aguilar (2008) condensa propuestas previamente realizadas desde la semiótica.

Texto 24⁶⁰

Por ejemplo, para Lotman (1996, p. 54), el texto supone una codificación, una “estructura organizada de signos”.

Texto 25⁶¹

Desde Batjín, un texto puede ser entendido como cualquier conjunto coherente de signos (1999, p. 294), que se manifiesta en un enunciado específico.

Texto 26⁶²

El AID recibe este nombre porque, según como lo expone Bolívar (2007), el énfasis debe ser puesto en el nivel interpersonal para la descripción del discurso porque “es en este nivel donde se construyen las representaciones del mundo, se deciden los contenidos, y se promueven los cambios” (p. 249).

⁵⁷ Escobar- Arboleda, Y. A. (2019). *La negación: diálogo e interacción en el discurso político de Jorge Eliécer Gaitán (1946)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Querétaro.

⁵⁸ Pérez Salazar, G. (2019). El meme en internet como texto digital: caracterización y usos sociales en procesos electorales. *Texto Livre*, 12(1), 1–18. DOI: 10.17851/1983-3652.12.1.1-18.

⁵⁹ Pérez Salazar, G. (2019).

⁶⁰ Pérez Salazar, G. (2019).

⁶¹ Pérez Salazar, G. (2019).

⁶² Escobar- Arboleda, Y. A. (2019). *La negación: diálogo e interacción en el discurso político de Jorge Eliécer Gaitán (1946)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Querétaro.

3. Toma ÚNICAMENTE cinco (5) citas o fragmentos de los textos enumerados de 1 a 26 y reformula la redacción cambiando el tipo de citación de acuerdo con la propuesta de Beke (2011). (Si la cita es no integrada, reformula la redacción y cámbiala a una cita integrada o de estilo directo y viceversa).

(Teniendo en cuenta los modos de clasificación de cada tipo de cita, indaga cuál de las subcategorías es la más pertinente para elaborar la reestructuración o reelaboración de la cita)

4. Siguiendo la propuesta de Maldonado (1999), marca con una x los tipos de citas que correspondan a los fragmentos enlistados de 1 a 26, en el punto anterior, y que permitan establecer su clasificación:

Texto/ Fragmento	El discurso directo (DD)	El discurso indirecto (DI)
1		
2		
3		
4		
n		

5. Elabora, con tus propias palabras y recursos, una cita no integrada del tipo: *fuentes, identificación, referencia y ejemplo*.
6. Elabora, con tus propias palabras y recursos, una cita integrada del tipo: *sujeto, agente, grupo preposicional, grupo nominal, adjunto y copulativa*.
7. Elabora, con tus propias palabras y recursos, una cita en estilo directo del tipo: *directa y en bloque*
8. A partir de la información proporcionada en este tuit, elabora una cita siguiendo cualquiera de los estilos vistos con anterioridad.



9. A partir de la información proporcionada en esta publicación de Facebook, elabora una cita siguiendo cualquiera de los estilos vistos con anterioridad.



10. Elabora una cita (directa o indirecta) en la que expreses estar de acuerdo con la información indicada u obtenida de un texto base.
11. Elabora una cita (directa o indirecta) en la que expreses estar en desacuerdo con la información indicada u obtenida de un texto base.
12. Elabora una cita (directa o indirecta) en la que no se exprese de manera directa acuerdo o no con la información indicada u obtenida de un texto base.

3 UNIDAD 3: EL INFORME DE LECTURA

Alejandra Gómez Cortés
Lucero Itzel Esquivel Moreno
Fátima Díaz Gutiérrez
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)

En los diferentes grados de escolaridad, el *informe de lectura* es una de las herramientas más importantes para la alfabetización académica y puede definirse, según Carlino (2003), como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de los textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410). Dada la relevancia de este tipo de texto, en este capítulo se ofrecen diferentes nociones de informe y se caracteriza específicamente el *informe de lectura*. Posteriormente, se aborda, *grosso modo*, los tipos de informe y las propiedades de cada uno. Más adelante, se presenta una propuesta metodológica para la elaboración de este texto y, finalmente, se proponen diversas actividades que ayudarán al estudiantado en su preparación gradual para la producción de su propio informe.

Competencia general

- Escribir informes de lectura de manera eficaz de acuerdo con las exigencias académicas.

Competencias particulares

- Reconocer las características del informe de lectura para su elaboración y distinción con respecto a otros géneros discursivos académicos.
- Identificar el informe de lectura como una herramienta de estudio para la comprensión y producción de textos.

3.1 El informe de lectura: definiciones

La palabra *informe* nos remite al verbo ‘informar’, que proviene de la palabra latina *informare*, compuesta por el prefijo *in-* y el morfema *forma* con las acepciones literales de ‘dar forma’, ‘formar una idea a partir de algo’. Estas derivan en otras no tan literales como ‘representar’, ‘describir’ e ‘instruir’ (Real Academia Española-ASALE, 2014; Lewis & Short, 1879).

Un informe es un género discursivo⁶³ que se organiza con la finalidad comunicativa de transmitir información de hechos, circunstancias o temas determinados que constituirán una realidad representada discursivamente, esto es, una realidad precisa o un objeto de información que es representado textualmente a partir de la observación, de la experimentación o de la documentación (Porro, 2013).

Con la palabra *informe* se encuentran englobados una variedad de textos dispares. De manera general, el informe es entendido como “una descripción de los fenómenos observados y una interpretación de ellos en términos de conocimiento teórico con que cuenta el alumno” (Botta et al., 2002, p. 21). Entre la variedad de textos que podemos encontrar bajo este nombre están el informe de investigación, el informe laboral, el informe de tareas, el informe de laboratorio y **el informe de lectura**, siendo este último el de interés para el desarrollo de esta unidad.

No ha sido tarea sencilla encontrar, formular y brindar una definición única del informe de lectura, ya que este término se ha usado para nombrar diferentes tipos de documentos en diversas disciplinas. De esta manera, el concepto y la estructura de este tipo de texto varía en función de los requisitos y las necesidades de cada área del conocimiento, por lo que es importante especificar sus características para evitar confusiones.

No hay un consenso en cuanto al nombre de este tipo de texto. Se le conoce también como *informe bibliográfico*, *reporte de lectura* o *relatoría*, pero para efectos del presente volumen será denominado *informe de lectura*. También se hace referencia a este concepto como *síntesis*, *extracto*, *reseña descriptiva* y *resumen* (López Villalva, 2007), pero consideraremos al *informe de lectura* un tipo de texto distinto a estos últimos conceptos. No debe ser confundido con el resumen, porque este es una repetición condensada del contenido de un texto fuente, mientras que el informe de lectura intenta acceder a su estructura fundamental (Létourneau, 2009). Tampoco se le debe igualar con la monografía, pues para elaborar este documento es necesario revisar, consultar y sintetizar diversas fuentes, mientras que el *informe de lectura* se basa en un solo texto origen.

Existen diferentes definiciones del *informe de lectura* ajustadas a las necesidades propias de cada autor. Algunas de ellas son muy sintéticas, por ejemplo, Hincapié (2017, p. 248) dice que este tipo de texto es un “mecanismo de verificación y comprensión de una lectura”, mientras que Clerici (2016, p. 25) lo concibe simplemente como un “resumen de lecturas realizadas”. Por su parte, otras propuestas como la de López Franco (2018, p. 43) describen, incluso, sus propiedades fundamentales:

1. *Reelaborado*: porque se realiza a partir de otro texto.

⁶³ Entendemos género discursivo en términos de Porro (2013) quien, siguiendo a Bajtín (1982), lo define como “un tipo textual con características temáticas o de contenido, composicionales o estructurales y estilísticas o retóricas, que lo diferencian de otros” (p. 3).

2. *Comprensivo*: porque expone la información esencial de un texto más extenso a manera de síntesis.
3. *Informativo*: porque da a conocer lo que el lector, autor del informe, comprendió del texto origen/fuente.

De igual manera, se ha dilucidado este concepto a través de sus características. Tal es el caso de Jurado Jurado (2018) quien afirma con toda claridad que:

El informe de lectura es un texto escrito en prosa, que ofrece a sus lectores una visión y comprensión global de un texto, generalmente un capítulo de libro, un artículo de revista o un libro. Da cuenta de lo leído y para ello reconstruye el texto en sus contenidos y estructura. Pese a la variabilidad de su extensión, el informe de lectura suele ser corto, concreto, coherente y global (2018, p.59).

De acuerdo con Jurado Jurado (2018), la característica principal del informe de lectura es que se trata de un texto expositivo y argumentativo, puesto que presenta un texto previo para que sea entendido por alguien más, da a conocer un tema mediante una explicación clara y, a su vez, busca convencer al lector o lectora sobre la postura manifestada en el informe.

López Villalva (2007), por su parte, propone que el informe de lectura es un ejercicio en el que se coordinan la lectura y escritura. Toma en cuenta las habilidades lingüísticas, pragmáticas y cognitivas del estudiantado con el objetivo de sintetizar la información que pueda encontrarse en un texto determinado sin tergiversarlo. De acuerdo con esta autora, las características esenciales del *informe de lectura* son las siguientes (2007, pp. 28-29):

1. Responde a un objetivo de lectura: el objetivo constituye la guía de lectura o el marco de referencia a partir del cual se procesará la información y se evaluará el informe. Puede ser establecido por el maestro o por el alumno.

2. Se apega al texto de partida: su mayor cualidad se centra en apegarse fielmente al texto de partida y a los objetivos, siendo la comprensión la habilidad lingüística que se pone en juego.

3. Su escritura se realiza en tercera persona: la realización en tercera persona da pauta a que lleve una escritura objetiva como requisito.

4. Su base es el resumen: al tener como base un resumen, la actividad principal consiste en exponer las ideas más relevantes del texto de partida, lo que básicamente consiste en seleccionar, generalizar, parafrasear y, en general, reformular en forma breve las ideas principales (Rivera Morelos et al., 2020).

5. Se estructura en tres partes principales: *introducción* (incluye al autor, la obra y los datos para su contextualización), *cuerpo o desarrollo* (comprende la síntesis del respectivo texto) y *párrafo final* (marcación del final a través de una frase).

6. Su extensión puede variar: esto depende del texto de partida y de los objetivos del informe.

7. Se debe identificar claramente la voz del autor de otras voces citadas: esta operación se lleva a cabo con sus debidas marcas textuales a fin de no incurrir en un plagio. (Sobre estos aspectos véase el capítulo 2 de este volumen).

8. Debe contener referencias: al final se consignará la bibliografía adecuada para la consulta del texto fuente.

Por su parte, Galván (2018) plantea que el informe de lectura es un tipo de texto discursivo cuyo principal objetivo es “[...] producir, a partir de uno o más textos fuentes de reconocidos autores expertos, un texto crítico por parte del estudiante para un tercer lector, ya sea el profesor u otro alumno” (p. 63). En este sentido, el informe de lectura guarda similitudes con el ensayo y otros géneros discursivos; por ejemplo, con la reseña académica, puesto que también impulsa al estudiantado a tener una postura propia sobre la lectura que realiza, mediante la generación de ideas originales y críticas en el texto nuevo.

Coincidimos con Galván (2018) en que el informe de lectura comparte características con otros textos académicos. Sin embargo, como veremos en la siguiente sección, existen dos tipos diferentes de informe de lectura, y cada uno de ellos presenta características que los distinguen entre sí. En últimas, consideramos que un informe de lectura es un tipo de texto que contiene diferentes modos discursivos (expositivo, argumentativo, descriptivo) y tiene como finalidad reportar el contenido de un texto fuente, lo que involucra el desarrollo de habilidades para la lectura crítica y la escritura propositiva, aspectos que evidencian la comprensión y el conocimiento sobre el tema abordado.

3.2 Tipos de informes y sus características

Aunque nuestro interés es conocer los tipos de informes de lectura, consideramos pertinente reconocer la clasificación previa de estos en general para ubicar de dónde proviene el informe de lectura como tipo de texto.

A pesar de la diversidad de formas que puede adquirir un informe en general, debido a las convenciones propias de las disciplinas, se reconocen una serie de aspectos en común a todos los enfoques. En este sentido, Tapia-Ladino y Burdiles Fernández (2009) proponen que, desde un punto de vista cualitativo, las características imprescindibles en cualquier tipo de informe son las siguientes:

1. Su estructura básica está compuesta por un título, tema, desarrollo, conclusión y referencias bibliográficas.
2. En la mayoría de los casos, el título se compone por la palabra “informe” seguido del nombre del tema, como “Informe de lectura”, “Informe de prácticas profesionales”, etc.
3. La organización predominante en el desarrollo del informe es la deductiva, ya que comienza desde los aspectos generales de un tema hasta los más específicos.

4. Generalmente, las conclusiones o cierre buscan acatar las instrucciones del docente y no surgen de una necesidad discursiva de quien escribe. Por tal razón, suelen ser breves, superficiales y no siempre corresponden con el contenido del desarrollo. Sin embargo, lo deseable es obtener una reflexión más profunda, que surja del mismo cuerpo del texto.
5. Al final de todo informe, se encuentran las referencias consultadas y utilizadas en el texto.

Con respecto a los tipos de informe, en general, se encuentra la clasificación propuesta por Tapia-Ladino y Burdiles Fernández (2009, p. 37), quienes toman como criterios principales el formato del informe y la finalidad con que se realiza, como se observa en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1 Caracterización de los tipos de informes basados en los criterios de formato y finalidad

Formato del informe	Finalidad	Tipos
1. Informe de caso	Describir algo o alguien para proponer puntos críticos que requieren intervención.	1. Informe clínico 2. Informe psiquiátrico 3. Estudio de Familia 4. Análisis de caso 5. Análisis de sistemas de información empresarial 6. Resolución de un problema económico
2. Informe tipo artículo	Presentar una investigación con formato IMRD.	1. Informe tipo artículo 2. Réplica de una investigación económica 3. Ensayo
3. Cuestionario	Responder a un set de preguntas o instrucciones.	1. Informe de extracción de ADN 2. Informe de lectura 3. Informe de caso problema
4. Informe monográfico	Presentar una visión sintética y panorámica de un tema con baja pretensión de originalidad.	1. Descripción de una enfermedad 2. Descripción de un proceso
5. Informe de observación	Describir un fenómeno observado en terreno siguiendo	1. Informe de laboratorio

	un protocolo.	2. Informe de observación de una clase
6. Propuestas de intervención didáctica	Proponer el diseño de una secuencia didáctica	1. Planificación de una unidad o de una clase

Nota. Adaptada de Tapia-Ladino y Burdiles Fernández (2009).

La ventaja de esta clasificación radica en que se puede identificar fácilmente la estructura y finalidad de cada tipo de informe, lo que permite determinar si un texto puede ser considerado, o no, un informe. Sin embargo, la desventaja se encuentra en que es una clasificación muy general y, por lo mismo, no toma en cuenta los diferentes tipos de formato que existen para los informes de lectura, pues lo limita al de “cuestionario”.

Otra clasificación existente toma como ejes el uso social y el contexto en que se produce un informe. Esta es presentada por Porro (2013), quien distingue tres tipos diferentes: el científico, el académico y el administrativo (Tabla 3.2).

Tabla 3.2 Caracterización de los tipos de informes basados en el criterio de uso social

Tipos de informe	
Uso social	Descripción
Científico	Rinden cuenta de proyectos de investigación en sus diferentes etapas (avances, o ya concluidos).
Administrativos y técnicos	Se producen en distintos organismos públicos y privados. Dan cuenta de las diferentes tareas y actividades que se llevan a cabo en los diferentes ámbitos sociales.
Académicos	Surgen como una herramienta de estudio a petición del docente, para mostrar el proceso de aprendizaje por parte del estudiantado. Son usados en diferentes áreas de conocimiento.

Nota. Elaborado a partir de Porro (2013)

A partir de esta clasificación, podemos asignar el *informe de lectura* al tipo académico, dado que está vinculado con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles de formación. Las clasificaciones presentadas en la Tabla 3.1 y en la Tabla 3.2 Tabla 3.1 nos ofrecen un panorama de la estructura de cualquier tipo de informe en diferentes ámbitos.

Como se ha resaltado en diversas fuentes (Universidad de Antioquia, s. a., p. 214; García, 2008; López Franco, 2018 p.43), una clasificación de los informes de lectura tiene que ver con la estructura interna del texto, ya sea enunciativa, argumentativa o mixta.

a) La estructura enunciativa, que es predominante en los textos expositivos, descriptivos, explicativos y analíticos.

b) La estructura argumentativa, que abarca tanto textos argumentativos como interpretativos.

c) La estructura mixta entre las dos anteriores, como lo menciona Jurado Jurado (2018), en la que el informe de lectura se caracteriza por tener rasgos de un texto expositivo y argumentativo al mismo tiempo.

Para tener una imagen más clara de los tipos de informe de lectura que se pueden elaborar a partir de las estructuras antes mencionadas, a continuación, se presentan las características generales de los informes de lectura, a excepción de la estructura mixta puesto que involucra a las estructuras enunciativa y argumentativa.

a) Informe de lectura con estructura enunciativa

Este tipo de *informe de lectura* puede tener características de un texto expositivo, explicativo, descriptivo y/o analítico. En primera instancia, puede ser expositivo en el sentido de que informa o da a conocer un tema, con un orden lógico, para que sea entendido por cualquier persona. También puede ser explicativo porque se caracteriza por la voluntad de hacer comprender fenómenos, generalmente respondiendo a la pregunta “¿por qué?” (Adam, 1992). Además, es posible que presente características de un texto descriptivo⁶⁴ si hay en él una enumeración de los atributos de un objeto, un ser vivo o incluso un sentimiento (Adam, 1992).

Finalmente, el informe de lectura puede ser analítico si en este se condensa, de manera precisa, la información obtenida ya sea con nominalizaciones o con una sintaxis compleja y si se indica el punto de vista del autor ante el texto mismo (Aparici et al., 2021; Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009), con el ánimo de persuadir con argumentos al lector o lectora para que comparta la misma opinión (Driver et al., 2000; Rosado Villegas et al., 2021).

⁶⁴ Existen dos tipos de descripciones: la científica u objetiva, que informa con precisión sobre las propiedades físicas del ente a describir, sin que intervenga la opinión del autor o autora del texto; y la literaria o subjetiva, en la que sí intervienen la opinión, pensamientos y sentimientos del autor o autora del texto (Horcas Villareal, 2009). En este último caso, el objetivo es lograr que el objeto descrito sea percibido de forma similar a la experiencia inicial (Casado Guerrero, 2009, p.2).

b) Informe de lectura con estructura argumentativa

La argumentación consiste en presentar datos creíbles (argumentos) con el fin de persuadir a los lectores y lectoras para que admitan una conclusión y cambien sus opiniones, actitudes y comportamientos respecto a un tema (Plantín, 1998; Adam, 1992; Álvarez, 1995).

Así, cuando hablamos de textos argumentativos, nos referimos a aquellos que ofrecen los medios necesarios (razones, argumentos, o la información relevante) para dejar en claro la postura desarrollada en un texto fuente. Por lo tanto, siguiendo la definición de argumentación, el principal objetivo de estos textos es convencer al lector o lectora para que acepte una conclusión, mediante la presentación y explicación de hechos y datos que la comprueben (Jurado Jurado, 2018).

La estructura del producto de entrega depende del tipo de informe de lectura que se le pide al estudiantado (enunciativo, argumentativo o mixto) y generalmente responde a un formato ya establecido dentro del curso o seminario. No obstante, en el siguiente apartado presentaremos algunos lineamientos para tomar en cuenta durante la elaboración del informe.

3.3 Elaboración del informe de lectura

El informe de lectura es un texto cuyo objetivo es informar sobre un texto leído, para ello es recomendable seguir una serie de pasos que permitan redactarlo desde cero. En este proceso es indispensable considerar el resumen (Rivera Morelos et al., 2020) como una técnica de comprensión y selección de la información relevante.

1. Leer atentamente el texto base, tomando en cuenta los tipos de lectura y los modos textuales vistos previamente.
2. Subrayar términos desconocidos e investigar su significado en el diccionario.
3. Releer el texto para tener una mejor comprensión.
4. En la segunda lectura, subrayar las ideas principales del texto.
5. Tomando las ideas principales, escribir la introducción y el cuerpo del informe, ya sea llenando el apartado correspondiente en un formato establecido, o siguiendo la estructura expuesta anteriormente (enunciativa, argumentativa o mixta) para elaborarlo en prosa.
6. Concluir el informe con lo dicho por el autor si se trata de un informe enunciativo, o con tu opinión y argumentación si se trata de un informe argumentativo.
7. Recuerda anotar todos los datos importantes, como el título, la bibliografía y los datos específicos requeridos por quien solicita el informe (nombre, materia, etc.).

Los pasos anteriores están enfocados en la elaboración de un informe de lectura; sin embargo, no está de más considerar, de manera complementaria, las estrategias para los diferentes momentos del proceso de lectura que se propusieron en la Unidad 1.

Una vez que se cuenta con el material revisado, es importante considerar las partes que conforman el informe de lectura para pasar a la etapa de la escritura. Si bien, algunas posturas difieren en cuanto al formato que debe seguir un informe de lectura, coinciden en ciertas características. Algunas perspectivas (Gracida & Martínez, 2007; Sozzi, 2016) concuerdan en que un informe de lectura está compuesto por tres partes textuales que son: la introducción, el desarrollo y la conclusión, y elementos paratextuales como: título, subtítulos, citas textuales y bibliografía.

Jurado Jurado (2018) propone que contar con una serie de preguntas previas a la elaboración del informe de lectura es de gran ayuda, dado que, de esta manera, el estudiantado tendrá herramientas que le permitirán identificar los elementos más importantes del texto para presentarlos en el informe final. Estas preguntas pueden ser sobre quién escribió el texto y quiénes son citados en el mismo, cuál es su objetivo, en qué contexto fue escrito, para qué público y qué conceptos principales estructuran su propuesta.

En términos generales, puede afirmarse que la estructura de un informe de lectura depende de tres aspectos: la disciplina en la que es requerido, el tipo de texto de partida y los requerimientos u objetivos de la tarea. A continuación, en diálogo con otros investigadores e investigadoras que han trabajado este tipo de texto, se presenta una propuesta general e integradora que pretende ser útil para elaborar un informe de lectura desde diferentes disciplinas y tipos de texto, aunque queda a disposición de los ajustes que requiera la persona que pida o lleve a cabo el informe.

Tabla 3.3 Propuesta para la elaboración de un informe de lectura

Parte esencial del informe	Contenido sugerido	Descripción
Identificación del texto fuente	Título, referencia bibliográfica	Esta sección es primordial para saber a qué texto nos referimos a fin de poderlo ubicar y citar más adelante si es requerido. La referencia bibliográfica puede escribirse con normas APA 7 o con las normas sugeridas por el profesorado.
Ubicación espacio - temporal de quien realiza el informe	Quién escribe, para quién escribe	En este apartado se deben distinguir las características de la persona que realizó el informe a fin de saber dónde, cuándo y con qué finalidad lo escribió. Se puede escribir el nombre de la materia y docente que solicita la tarea.

Introducción ⁶⁵	Objetivos, propuesta, premisa, referentes teóricos	López Franco (2018) señala que la introducción se presenta con un estilo propio y que en ella se menciona cómo se hará el informe. De modo que debe contener, de manera breve, una exposición sobre la estructura que seguirá el informe de lectura.
Desarrollo	Explicación sobre la presentación de la información, metodología y/o resultados	En esta sección, debe quedar clara la manera en que se expone la información del texto fuente. Debe abordarse con la suficiente profundidad y detalle para que sea un texto coherente, pero es recomendable evitar que resulte innecesariamente extenso. De acuerdo con López Franco (2018, p. 44), existen cuatro modalidades posibles para el contenido de esta sección del informe: 1.-Exposición de la tesis y argumentos desarrollados en el texto origen. 2.-Descripción de lo que el texto origen presenta. 3.-Análisis de la manera en que se realizó un estudio o ejercicio en el texto de partida. 4.-Interpretación de la estructura argumentativa del texto origen. En esta sección es fundamental el uso de citas y paráfrasis (Ver capítulo 2)

⁶⁵ De acuerdo con Sozzi (2016), una introducción debe atraer la atención del lector y despertar su curiosidad sobre el tema a tratar, por lo cual en esta sección se pueden abordar los siguientes puntos: presentación general del tema a tratar, justificación de la elección del tema o la necesidad de abordarlo, aclaración del enfoque que se seguirá, presentación de la finalidad del informe e inclusión de fuentes bibliográficas.

Conclusiones	Reflexión con respecto al trabajo, alcances de la propuesta	Para finalizar el informe, se sugiere que se retome la introducción para indicar si se cumplió lo que se mencionó en ella y, posteriormente, se hace un balance de lo expuesto en el desarrollo. López Franco (2018) aconseja dejar el tema abierto con alguna estrategia como el uso de preguntas, líneas a seguir, nuevos temas, o menciones de otras referencias. Además, puede incluir una sección que presente una postura personal ante la lectura del texto. En ella, el autor o autora del informe puede contrastar las ideas presentadas con las de otras fuentes que estén relacionados con el tema, o puede mencionar algunos ejemplos para ilustrar.
--------------	---	--

A continuación, en la Tabla 3.4 presentamos un ejemplo del informe de lectura para ilustrar lo expuesto en la Tabla 3.3. Este informe se realizó a partir de un artículo científico titulado “Las bases biológicas de la diferenciación sexual humana en el siglo XXI”, escrito por Flores (2001).

Tabla 3.4 Ejemplo de informe de lectura

Parte esencial del informe	Contenido
Identificación del texto fuente	Título: Sobre las bases biológicas del sexo Referencia: Flores, J. (2001). Las bases biológicas de la diferenciación sexual humana en el siglo XXI. <i>Desacatos. Revista de Ciencias Sociales</i>, (8), 85-100. https://doi.org/10.29340/8.1194
Ubicación espacio - temporal de quien realiza el informe	Estudiante: María Martínez Romero Materia: Temas selectos de biología I Docente: Dra. Clara Pérez López Fecha: 20 de marzo de 2021

Introducción	En este informe, se va a presentar el artículo de Javier Flores sobre las bases biológicas del sexo. En esta breve introducción se exponen los objetivos, la propuesta y la premisa a partir de los cuales se desarrolla el texto fuente. Objetivos: examinar, de manera sintética, el conocimiento actual sobre el sexo en los humanos, que ha surgido a partir de los enfoques biológico y médico, y las críticas que surgen desde la propia ciencia, a la visión creada por esta dimensión biológica, con la idea de facilitar la labor de creación de puentes entre disciplinas que hoy aparecen tan lejanas. Propuesta: la propuesta del artículo debe su realización a la crítica que se efectúa al paradigma de dos sexos únicos. Premisa: se parte de la premisa de que cuatro elementos ponen en duda el valor del paradigma de los dos sexos únicos: 1) la muerte del determinismo genético, 2) la individualidad del sexo, 3) la existencia de una línea básica de desarrollo del sexo biológico común a todos los humanos y 4) las relaciones entre la sociedad y la diferenciación sexual.
--------------	--

Desarrollo	En esta sección se explican los cuatro postulados que, de acuerdo con Flores (2001), ponen en duda el valor del paradigma de los dos sexos únicos. 1) La muerte del determinismo genético: sienta sus bases en las propuestas de Craig Venter y el PGH (Proyecto del Genoma Humano). Ambas partes aportan datos y conceptos que anuncian la muerte del determinismo al desechar la idea de que las personas están fuertemente atadas por el genoma. 2) La individualidad del sexo: en este apartado se hace una crítica al paradigma de dos sexos mediante la propuesta del autor acerca de que no existe un número específico de sexos, sino un sexo individual. En la determinación del sexo, se externa que la medicina ha jugado un papel meramente anatómico y ha ignorado enfoques ultraestructurales, genéticos y bioquímicos a lo largo de muchos años. Finalmente, se explican cinco fenómenos asociados a la individualidad: la individualidad biológica desde la perspectiva de Galeno, la poca presencia de la individualidad en la medicina científica, la diversidad de individualidades en hermafroditas, la reincorporación de la individualidad en la medicina científica y su relación con el genoma, y el concepto de individualidad del sexo como una diversidad de expresiones de la sexualidad manifestadas en los seres humanos. 3) La existencia de una línea básica de desarrollo del sexo biológico común a todos los humanos: el origen femenino. En la presente sección se explicita un experimento de Jost (1947) realizado con conejos en el que se comprueba que la eliminación intrauterina de las gónadas (ovarios o testículos) trae como consecuencia el desarrollo de características sexuales femeninas, independientemente del sexo cromosómico del embrión. En humanos no hay experimentos sobre lo anteriormente mencionado; sin embargo, hay dos condiciones donde hay presencia de anomalías en los ovarios o los testículos en el desarrollo embrionario de los humanos: la disgenesia gonadal y el síndrome de Swyer. 4) Las relaciones entre la sociedad y la diferenciación sexual: las expresiones sociales en torno a la diferenciación sexual han contribuido de manera decisiva al derrumbe del paradigma de los dos sexos, lo que ha desencadenado la existencia de una relación entre ciencia y sociedad.
------------	---

Conclusiones	En este informe se presentó la investigación de Flores (2001), quien cumple con su objetivo de examinar el conocimiento actual sobre el sexo en los humanos. El autor concluye que los nuevos avances en la genética molecular han puesto en duda que el modelo de los dos sexos, sustentado en la biomedicina, continúe en vigencia. A raíz de tal insuficiencia, han surgido nuevos modelos científicos cuya finalidad es explicar dicho fenómeno de la diferenciación sexual. A partir del presente informe, considero que los conflictos sociales relacionados con la identidad sexual, en la actualidad, son eficientemente apoyados por investigaciones científicas. La presente es una combatiente al paradigma de dos sexos, por lo que abre puertas para que la sexualidad pueda ser vista en sus distintas individualidades.
--------------	--

En el ejemplo anterior, se pueden identificar las partes imprescindibles de cualquier tipo de informe, en línea con lo que mencionan Tapia-Ladino y Burdiles Fernández (2009), así como con las características propias del informe de lectura propuestas por López Franco (2018). Es importante recordar que lo que aquí se propone no es una forma única o absoluta para la elaboración del informe, sino que busca ser un punto de partida para la extracción y exposición de la información pertinente.

Como se expresó previamente, dar una definición cerrada para el informe de lectura resulta ser una tarea complicada, puesto que, como se ha mencionado (Galván, 2018; Jurado Jurado, 2018; López Villalva, 2007), este tipo de texto comparte características con otros textos académicos. No obstante, podemos resaltar que el principal objetivo del informe de lectura es funcionar como una herramienta para la comprensión textual en cualquier ámbito del conocimiento porque retoma lo más importante de un texto fuente y lo reelabora para facilitar al lector el acceso a la información.

3.4 Actividades

3.4.1 Prueba tus conocimientos

Estas actividades están dirigidas a comprender el contenido de este capítulo, de manera que puedas recuperar la información leída.

1. Escribe las semejanzas y diferencias que encuentras entre un resumen y un informe de lectura.

El resumen y el informe de lectura	
Semejanzas	Diferencias

2. De acuerdo con López Franco (2018), menciona cuáles son las tres propiedades principales del informe de lectura y a qué se refiere cada una de ellas.
3. A continuación, se presentan las secciones o contenidos con los que debe contar el informe de lectura. Agrúpalos en la celda correspondiente, de acuerdo con la propuesta presentada en este capítulo.

Parte esencial del informe	Contenido sugerido
Identificación del texto fuente	
Ubicación espacio - temporal del autor del informe	
Introducción	
Desarrollo	
Conclusiones	

Título, Materia, Docente, Objetivos, Metodología, Uso de citas, Estructura del informe, Reflexión

4. En los siguientes enunciados, selecciona verdadero o falso de acuerdo con la información previamente leída acerca del informe de lectura.

Afirmación	F	V
Los términos <i>resumen</i> e <i>informe de lectura</i> se refieren exactamente al mismo tipo de género académico.		
El informe de lectura da cuenta de lo leído y para ello reconstruye el texto en sus contenidos y estructura.		
El principal objetivo de los textos expositivos es convencer al lector o lectora de una postura o hipótesis, a través de hechos y datos que lo comprueben.		
Las palabras clave son aquellos conceptos centrales del texto origen.		
Las palabras clave se eligen al azar a lo largo del texto y no siempre necesitan definirse.		
La última sección del informe de lectura es la de la conclusión, en donde se hace una crítica detallada del texto leído.		

5. Parafrasea los siguientes párrafos, es decir, explica con tus propias palabras el contenido de cada uno de ellos.

Texto 1⁶⁶:

La Geomática se refiere al método integrado para la medición, análisis y uso de los datos terrestres, denominados datos espaciales (geoespaciales), los cuales provienen de satélites que orbitan la tierra, sensores marinos y aerotransportados, mapas, bases de datos, así como de equipos de medición terrestre. La Geomática es un término científico moderno que hace referencia a un conjunto de técnicas que se integran para capturar, procesar, analizar, interpretar, publicar y guardar información geográfica.

Texto 2⁶⁷:

No vincularse a nadie, ni siquiera a la persona que más queremos. No ligarse a ninguna patria, aunque sea la más sufriente y necesitada. No dejarse llevar por la compasión, aunque sea una compasión dirigida a los hombres superiores. No apegarse a una ciencia, por mucho que nos atraiga con los inestimables descubrimientos que nos tiene reservados. No adherirnos a nuestro propio desapego, a esa voluptuosa ansia de lo lejano y lo exótico. No apegarnos a nuestras virtudes: no sacrificarnos como seres totales, por algo que nos singularice, como, por ejemplo, nuestra “hospitalidad”. Hay que saber reservarse: he aquí la mejor prueba de que se es independiente.

Texto 3⁶⁸:

La resonancia magnética recurre a potentes imanes para alinear, de forma transitoria, los núcleos de átomos de hidrógeno de los tejidos del organismo, en su mayoría correspondientes a moléculas de agua. Cuando se desactiva el imán, los núcleos en rotación (o resonancia) toman a su estado normal, con liberación de energía en forma de ondas de radio. La frecuencia de estas ondas revela la concentración local de hidrógeno, que varía de acuerdo con el tipo de tejido (óseo, adiposo, etcétera). Este proceso genera un mapa muy detallado, no menos fino a menudo que el análisis postmortem. La técnica permite distinguir entre sustancia gris (sombras neuronales), sustancia blanca (fibras nerviosas aisladas por mielina grasa, más células de sostén) y líquido cefalorraquídeo, o LCR (el líquido que ocupa las cavidades internas del cerebro y las que lo envuelven). Además, las distintas resonancias magnéticas pueden conjugarse y crear así un modelo virtual tridimensional, que puede luego seccionarse a lo largo de cualquier plano o ángulo.

Texto 4⁶⁹:

El postulado estructuralista (Chomsky 1965; Saussure 1966), según el cual la lingüística debe preocuparse esencialmente del hablante oyente ideal en una comunidad de habla homogénea, es en principio incompatible con los postulados sociolingüísticos. La sociolingüística se ubica en el plano de la actuación para estudiar el hecho lingüístico en toda su dimensión social, ya que considera de vital importancia el hecho de que las lenguas se organizan primariamente para cumplir una función comunicativa y social. Al estudiar la lengua como conducta, por tanto, el sociolingüista se concentra en la variedad de formas en que se usa, y la observa como

⁶⁶ Araque Rojas, F., Flores Araque, F., De Sá Rodríguez, J., Entrena Pineda, M. & Rebolledo Wueffer, R. (2014). *Manual de capacitación básica en Geomática para las comunidades organizadas*. Fundación Instituto de Ingeniería para Investigación y Desarrollo Tecnológico.

⁶⁷ Nietzsche, F. (2005). *Más allá del bien y del mal*. Alianza

⁶⁸ Allen, J. S., Damasio, H. & Bruss, J. (2005). Estructura del cerebro humano. *Investigación y ciencia*, (340), 68-75.

⁶⁹ Silva-Corvalán, C. & Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.

objeto complejo en el que se enlazan tanto las reglas del sistema lingüístico como las reglas y factores sociales que interactúan en un acto de comunicación social.

6. Señala a qué tipo de *informe de lectura* corresponden las características que se presentan en la siguiente tabla:

Característica	Informe enunciativo	Informe argumentativo
Posee características de un texto expositivo porque da a conocer un tema con orden lógico para ser entendido por cualquier lector.		
Presenta la información del texto origen y el autor del informe comparte su punto de vista sobre el mismo (sin llegar a persuadir al lector).		
Una de sus metas puede ser que el lector comprenda diversos fenómenos, usualmente respondiendo a la pregunta <i>¿por qué?</i>		
Su principal finalidad es persuadir al lector para convencerlo de que cambie de opinión, actitud o comportamiento respecto a un tema.		
Contiene información que comprueba datos o hechos.		

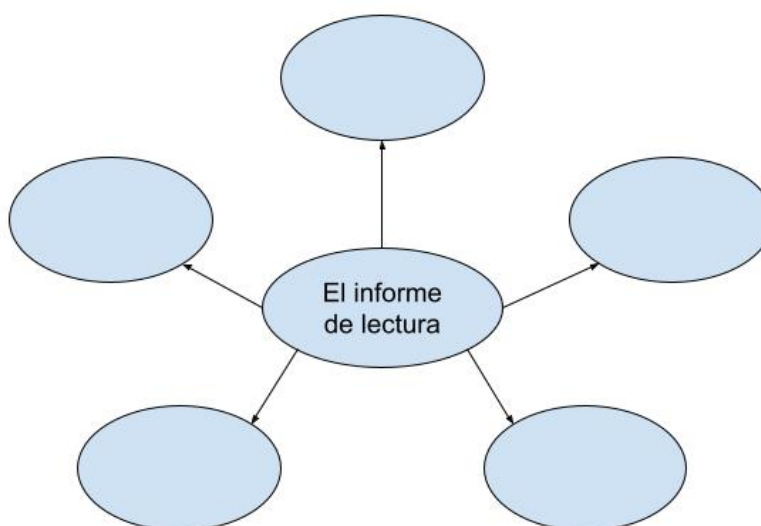
7. Lee el siguiente fragmento perteneciente a un informe de lectura. De acuerdo con lo que escribiste en el ejercicio anterior, ¿este fragmento pertenece a un informe expositivo o a uno argumentativo? Justifica tu respuesta.

El análisis acústico revela que en este corpus hay variaciones alofónicas que afectan la proporción de la longitud temporal del elemento fricativo /tʃ/ de la y la frecuencia en la que se encuentran los picos de intensidad de ruido de dicho elemento fricativo. Las mujeres de los grupos extremos más jóvenes y mayores presentan una tendencia a aproximar sus realizaciones de la /tʃ/ a la /ʃ/ en la palabra “china”, mientras que mujeres más jóvenes acercan más su producción a /s/ en la palabra “ocho”. Los hombres aproximan la /tʃ/ a su /s/. Las vocales que anteceden y preceden inciden en los valores de transición.

La proporción de la longitud del elemento fricativo es mayor en mujeres mayores que en hombres de su misma edad. Sin embargo, las mujeres más jóvenes tienden a reducir el elemento fricativo, mientras que los hombres jóvenes superan la proporción de las mujeres.

8. Completa cada uno de los círculos del siguiente mapa mental con los cinco conceptos que refieren a las partes esenciales y comunes a todo tipo de informe. Guíate con las palabras que se encuentran en el recuadro.

Identificar el texto fuente	Hipótesis	Marco teórico
Argumentos	Ubicación espacio - temporal del autor del informe	
Desarrollo	Conclusiones	Introducción



3.4.2 Aplica lo aprendido

1. Con base en el siguiente texto, recupera la información más relevante para redactar el cuerpo del informe de lectura. Puedes guiarte con las siguientes preguntas: ¿Cuál es el objetivo del texto? ¿Cuál es la premisa? ¿Qué se puede concluir del texto?

Texto 5⁷⁰

⁷⁰ Esquivel Hernández, G. (2015). *Desigualdad Extrema en México. Concentración del poder económico y político*. OXFAM.

I. La magnitud de la desigualdad en México

Desigualdad en México en perspectiva comparada

Gerardo Esquivel Hernández

Colegio de México

En comparación con otros países, ¿qué tan desigual es la distribución del ingreso en México? No es fácil responder a esta pregunta por tres razones. La primera es que los datos no son necesariamente comparables. La segunda, que las encuestas de hogares en las que se basan las mediciones se realizan con muy diferente periodicidad entre países. La tercera es que, en realidad, hay muy pocos esfuerzos dedicados a la recopilación sistemática de indicadores comparables de desigualdad. No obstante, se cuenta con la base Standardized World Income Inequality Database y con la base de datos del Banco Mundial conocida como World Development Indicators.

Ambas presentan cifras de desigualdad relativamente homogéneas para un periodo reciente y para una muestra amplia de países.

En la Standardized World Income Inequality Database, con datos de entre 2008 y 2012, México tiene un Coeficiente de Gini de 0.441 cuando el promedio es de sólo 0.373. En otras palabras: México tiene mucha más desigualdad que el promedio de todos los países en la muestra. De hecho y al ordenarlos de menor a mayor nivel de desigualdad, México ocupa el lugar 87 de 113 países; el 76% de los países de esta muestra presentan menor desigualdad de ingreso. La segunda base de datos—para 132 países—confirma estos resultados. Aunque las cifras son más dispersas en el tiempo, se incluyen las más recientes de 2000 a la fecha. Aquí y con una metodología ligeramente distinta, México tiene un Coeficiente de Gini de 0.483, mientras que el promedio de los otros países es de sólo 0.404. En términos porcentuales, la diferencia es similar a la primera base de datos. Al ordenar a los países por desigualdad ascendente, México ocupa el lugar 107 de 132; es decir, 80% de los demás países tienen menor desigualdad. En ambos casos, México está dentro del 25% de los países con mayores niveles de desigualdad en el mundo.

2. Los siguientes fragmentos forman parte del texto “La Antropología de la Educación como disciplina: proyecto de diseño” que puedes encontrar en la revista *Teoría de la Educación*⁷¹. Señala a qué parte pueden pertenecer, si forman parte de la introducción, el desarrollo o la conclusión.

Texto 6⁷²

En cualquier caso, no interesa analizar sólo qué es la Antropología de la Educación, sino cómo se instala y se desarrolla en diferentes contextos intelectuales y sociales. La configuración de esos contextos determina el

⁷¹ Puedes consultar el texto completo en <https://doi.org/10.14201/3067>

⁷² Bouché Peris, H., Feroso Estébanez, P. Larrosa Bondía, J.& Sacristán Gómez, D. (1995). La Antropología de la Educación como disciplina: proyecto de diseño. *Teoría de la educación*, 7, 95-114. <https://doi.org/10.14201/3067>

contenido intelectual compartido y el tipo de problemas con los que trabaja y las reglas de creación, evaluación y uso del conocimiento producido.

Texto 7⁷³

Como comunidad científica de profesionales, la Antropología de la Educación, en contextos pedagógicos, ha de explicitar las funciones de quienes integran el colectivo. Los tres modos de entenderla exigen algunas operaciones previas de cierta complejidad: qué es la Antropología general; su estructuración interna; la problemática de la educación como objeto de trabajo; el carácter interdisciplinar de la Pedagogía; y cómo se entiende su enseñanza.

Texto 8⁷⁴

La Antropología de la Educación ha comenzado a configurarse como una asignatura troncal en los Planes de estudios pedagógicos; por lo tanto, interesa su adquisición y su transmisión, en un contexto pedagógico. Toda asignatura requiere, como soporte intelectual, un corpus heterogéneo de textos y autores, un conjunto delimitado de conceptos, teorías, métodos, temas y problemas. Y, por último, requiere también el soporte social de un colectivo profesional, universitario en nuestro caso, con determinadas funciones, que necesita un reconocimiento.

3. Realiza un texto descriptivo a partir de la siguiente imagen sobre el ciclo del agua⁷⁵ (entre 70 y 150 palabras)



4. Uno de tus amigos está en contra de la esterilización de gatos, y juntos encuentran el siguiente texto. Indica si estás a favor o en contra de lo que el autor menciona y por qué.

⁷³ Bouché Peris et al., 1995.

⁷⁴ Bouché Peris et al., 1995.

⁷⁵ Global National Aeronautics and Space Administration. (2022). El ciclo del agua [imagen]. https://climate.nasa.gov/climate_resources/279/pagina-de-colorear-el-ciclo-del-agua/

Los beneficios de esterilizar un gato⁷⁶

La esterilización ofrece beneficios tanto para ti como para tu amado compañero. ¿El beneficio de esterilizar un gato? Menos camadas no deseadas y menos preocupaciones parentales para ti.

Esterilizar (o castrar) es el proceso por el cual el veterinario de tu gato lo deja estéril. Cuando los gatos machos son esterilizados se le llama castración. Cuando las hembras reciben el mismo tratamiento, se le llama esterilización (sin embargo, se pueden llamar ambos esterilización).

Es difícil aceptarlo, pero actualmente no hay hogares suficientes para gatos que necesiten ser adoptados. De acuerdo a la Sociedad Americana de Prevención de la Crueldad a los Animales (ASPCA), 3.4 millones de gatos llegan a albergues cada año. Al esterilizar a tu gato, ayudarás a reducir la sobrepoblación de esta comunidad felina. Y aún más importante, la castración y esterilización ayudan a tu gato a tener una vida más larga y sana.

5. Tu profesor de habilidades de expresión oral te encomendó la realización de una entrevista con formato de diálogo a un profesional acerca de su trabajo. A partir del siguiente texto, menciona las ventajas y desventajas que pueden presentarse al realizar la entrevista con el formato propuesto.

La entrevista como diálogo⁷⁷

La entrevista, por su parte, es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Su relevancia radica en que "tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio" (Velasco y Díaz de Rada 2006: 34). Me parecen especialmente significativas dos cuestiones apuntadas por estos autores:

- *Tejida sobre el diálogo*, es decir, evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. Woods plantea que "entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar" (1987: 82).
- *Proporciona discurso ajeno*, es decir, los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se comenten.

Las principales características que el etnógrafo debe tener para realizar entrevistas, según Woods, "giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad" (1987: 77). Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea de "vagabundeo" (Goetz y Le Compte 1988: 108).

Stake plantea que: "A menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a

⁷⁶ Grunert, J. (2016, agosto 5). Los beneficios de la esterilización | Hill's Pet. Hill's Pet Nutrition. <https://www.hillspet.com.mx/cat-care/new-pet-parent/benefits-of-neutering-a-cat>

⁷⁷ Álvarez, Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de Investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). <http://hdl.handle.net/10481/6998>

alguien a hacer su trabajo, aunque no sean optimistas sobre el beneficio que les pueda procurar la investigación" (Stake 2005: 58).

La principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal, que de otro modo sería imposible conocer.

Los foros de discusión también constituyen, desde la etnografía, una forma particular de entrevista, aconsejable cuando el tema a tratar genera conflicto entre los miembros de la comunidad.

6. A partir del texto “Género y sociedad: del mundo Yoruba al Occidente”, llena el siguiente formato

Texto 9⁷⁸

Género y sociedad: del mundo Yoruba al Occidente

Muy por el contrario, de acuerdo con Matory, en la región Yoruba el sistema de género y su vocabulario son usados para crear un régimen social marcado por posiciones relativas rígidamente jerarquizadas que atraviesan el ámbito entero de las relaciones humanas y de los humanos con las divinidades. Desgraciadamente, su obra no responde a la pregunta central: ¿cómo eso afecta efectivamente el género y el ejercicio de la sexualidad? La gramática de género es abordada meramente como el idioma de las jerarquías sociales. El argumento enfatiza que los iconos del género se destinan fundamentalmente a sustentar y expresar la jerarquía social. A pesar de lo que el autor afirma, nos encontramos frente a un sistema que, aunque independiza el género del sexo biológico, no rompe y ni siquiera corroe el régimen de género, entronizándolo como paradigma de todas las relaciones en un mundo intensamente moldeado por las jerarquías. En el sistema Yoruba, afirma el autor que comento, el género existe a través de predicados, y estos predicados son sociológicos, relacionales. El femenino, como Matory nos lleva a comprender para el mundo que describe, es un atributo relativo a la posición de la novia, y el masculino no es un predicado del hombre sino del marido en su posición marital. El género, una vez más, es posición en relación y no esencia biológica (1994, p. 164). Pero, al final, una matriz rígida de poder y de prestigio jerárquica y heterosexual persiste en este orden de género "técnico" -para citar el término que Matory utiliza-, altamente artificial y autoconsciente. La distribución de derechos y de deberes y el código de etiqueta son determinados por el "género", entendido de esta forma: como el lenguaje de los rangos relativos. Posiciones relativas móviles son contenidas dentro de un paradigma institucional fijo. "Más que afirmar o desarticular las categorías de género existentes, este transvestitismo sagrado sustenta transformaciones de género que lo tornan el más denso de todos los emblemas locales de poder (ase) y de subjetividad" (1994, p. 175). Aquí, el acto de "montar" arma la escena de la asimetría (sexualmente, ritualmente y, en tanto alegoría, socialmente). "El género, entonces, es el idioma de las relaciones entre dioses y sacerdotes, caballeros y caballos, 238 padres e hijos, viejos y jóvenes, reyes y plebeyos" (1994, p. 177). Así, "como una fuente de predicaciones metafóricas sobre jerarquía política, privilegio económico y salud personal, el género deja de ser género como nosotros lo conocemos" (1994, pp. 177-178). Y el autor se pregunta: "¿El cross-dressing afirma o corroe los roles hegemónicos de género? ¿Cuáles son las fronteras que el cross-dressing ultrapasa?" (1994, p. 202). Yo diría que él mismo proporciona las evidencias para la respuesta: ninguna frontera es cruzada. Las posiciones fijas de hombre/mujer son sustituidas por las posiciones móviles, relacionadas, marido/esposa en el centro del sistema. La estructura marido/esposa atraviesa el sistema organizándolo jerárquicamente. Marido/esposa se torna la metáfora permanente de la polis religiosa organizada jerárquicamente. Así, "el

⁷⁸ Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo. (Fragmento)

transvestitismo sartorial y cefálico" practicado en Oyo Yoruba no es visto por Matory como "una inversión ritual con la intención de manifestar el poder del desorden [...]. Ni surge para minar las desigualdades del poder relativo al género" (1994, p. 211). Antes, y claramente, Matory habla de la conservación de un orden por medio de la simbolización secundaria de ese orden y, así, el transvestitismo es conducido al centro del orden institucional, como una fuerza conservadora en la estructura. Eso en el sentido preciso de que, en las propias palabras de Matory, "el transvestitismo no es un fenómeno marginal. Es central, una vez que se encuentra codificado y diseminando en un estado imperial y hoy responde a las aspiraciones más profundas de centenas de miles de nigerianos, beninenses y, como podemos ver, brasileños" (1994, p. 215). Mientras Oyeronke dice al Occidente que el género no existía entre los Yoruba precoloniales y reivindica así la diferencia de su propio mundo y su propia diferencia, el recado de Matory es que el transvestitismo y la transposición de esquemas fijos de género a anatomías variables es un idioma eficaz de organización social tanto o más eficiente que una concepción de género asentada en la biología. Sobre todo porque, como el modelo de Matory sugiere, lo que cuenta es la lógica (jerárquica) de la matriz de género, no la anatomía que lo incorpora.

Formato 1 para elaboración de un informe de lectura.

Cita bibliográfica del texto	Fecha	Nombre el estudiante	Materia	
Preguntas previas a la lectura				
A partir del título, ¿de qué crees que tratará la lectura?	¿A qué género textual pertenece este documento?	¿Quién es el autor del texto?	¿De dónde está tomado este texto? Ej. Libro, periódico, artículo de revista	¿Qué crees que vas a aprender con esta lectura?
Preguntas para después de leer				

¿Cuál es la idea central del texto?	¿Cuál es la propuesta del autor? (¿De qué nos quiere convencer?)	¿A qué conclusiones llega el autor del texto?	¿Cuál es tu opinión frente a los argumentos de este autor?	¿Qué más te gustaría saber sobre este tema?

7. Apoyándote en el ejercicio anterior, elabora un *informe de lectura* en prosa con el texto previamente dado. Utiliza el formato de la tabla 3.4.

4 UNIDAD 4. INFORME DE LECTURA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Eva Patricia Velásquez-Upegui
Sofia Alejandra Villalva Camacho
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)

El aula de clase es un espacio en el que circulan los discursos académicos como herramienta de acceso al conocimiento, como mecanismo de validación de los aprendizajes y, también, como producto de generación e innovación de los saberes. De este modo, tal espacio se concibe como el contexto en el que se dinamiza la lectura y la escritura académica en sus diferentes dimensiones y, por ende, es esencial analizar de qué manera los textos se integran en los procesos de enseñanza-aprendizaje para conseguir los mejores efectos cognitivos derivados tal integración del discurso académico. Este capítulo está dirigido tanto a docentes como a estudiantes, en la medida en que se intenta destacar la relevancia del *Informe de Lectura* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este aspecto permite comprender las ventajas que exhibe para todos los actores involucrados en este proceso.

En este apartado presentamos la relevancia del informe de lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde tres dimensiones: la primera, como orientación para la construcción del conocimiento en la medida en que sirve de guía para la lectura y para la escritura académica; la segunda, como mecanismo para el aprendizaje autónomo; y la tercera, como herramienta de evaluación y monitoreo del aprendizaje.

Competencia general

- Reconocer las ventajas del informe de lectura como una guía para la construcción autónoma del conocimiento

Competencias particulares

- Conocer la relevancia que tiene el informe de lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar el informe de lectura como una herramienta para mejorar el rendimiento académico.
- Emplear el informe de lectura como una guía para mejorar la lectura y la escritura académica, así como para reforzar el aprendizaje autónomo.
- Reconocer en el informe de lectura una herramienta de evaluación del aprendizaje y del dominio de habilidades para la lectura y escritura académica.

4.1 El informe de lectura como guía para la construcción de conocimiento

La lectura y la escritura son habilidades necesarias para un óptimo desempeño académico en la universidad. Cuando el estudiantado ingresa a la formación universitaria, por lo regular, se espera que estas habilidades se hayan desarrollado en los grados escolares previos, y que los retos de la educación superior, entre otros, sean potenciar las destrezas ya adquiridas. Sin embargo, la mayoría de las veces ocurre que la lectura y la escritura no se han consolidado y, por el contrario, el estudiantado cuenta con un desarrollo bastante incipiente de dichas habilidades. Además, los propósitos y retos de la educación superior están orientados a la formación profesional lo que exige nuevas formas de leer y escribir que implican nuevos retos para el estudiantado, es decir, deben enfrentarse a situaciones y aprendizajes distintos que le exigen nuevas habilidades y destrezas académicas.

Algunas tareas en el ámbito escolar pueden resultar bastante complejas, este es el caso de la lectura sobre un saber específico. La lectura es una de las mejores herramientas para acceder al conocimiento, y cuando el estudiantado no cuenta con la competencia para llevarla a cabo el proceso de aprendizaje puede verse seriamente afectado, puesto que como lo señala Arándiga (2005):

disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento escrito, y en la escuela, esta competencia es básica para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos, en Internet, para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos; analizar datos, mapas, y disfrutar con la lectura, entre otras tareas (p. 50).

El cuerpo docente se enfrenta, no solo al reto de abordar el saber específico de su área de conocimiento, sino también a la dificultad que presenta buena parte del estudiantado para el acceso a la información a través de la lectura. Una manera de orientar este proceso, para conducir a la comprensión de documentos especializados desde cada asignatura, es a través del informe de lectura, en la medida en que proporciona una guía para leer y extraer la información de mayor relevancia en el texto. Este proceso se realiza desde el aula de clase bajo la dirección de docentes, con independencia de que exista o no un acompañamiento para el grupo de estudiantes fuera del aula de clase, es decir, aunque en las instituciones exista un plan formativo para el desarrollo de estas habilidades discursivas⁷⁹.

En el proceso de aprendizaje, la orientación ofrecida por el profesorado es fundamental e indispensable para el desarrollo del conocimiento. En este sentido, el informe de lectura constituye el trazado de una ruta que le permite al estudiantado mantener un acompañamiento

⁷⁹ En la Universidad Autónoma de Querétaro el Grupo de Investigación en Análisis del Discurso Oral y Escrito (GIADI) lleva a cabo el proyecto Centro de Formación Permanente en Habilidades para el Dominio del Discurso Académico (CEDIAC) que tiene como objetivo contribuir al desarrollo de la lectura y la escritura académica en la universidad a través de actividades permanentes dirigidas a la comunidad en general.

permanente durante su proceso lector. Esta guía se vuelve imprescindible, en la medida en que los textos académicos, en muchos casos, resultan ser de difícil acceso (Ulloa Herrera et al., s.f). De modo que el informe permite que el estudiantado progrese en su nivel de comprensión, puesto que a medida que avanza en el proceso de lectura cumple con una serie de tareas que abonan a la comprensión local y global de un texto.

Si bien el aprendizaje autónomo es una finalidad de la formación académica, las tareas guiadas por el cuerpo docente serán la vía que garantice esta meta. Como una actividad guiada, la ventaja esencial del informe de lectura es que posibilita que el estudiantado reconozca la relevancia que tiene cierto contenido propuesto en su formación disciplinar, además de permitirle identificar los conceptos claves dentro del tema que se esté abordando, y su relación con el contenido general de la asignatura. Este tipo de aproximación al texto constituye la base para que el estudiantado diseñe su propia ruta para la construcción del conocimiento.

El informe de lectura estructura el proceso lector dado que propone una serie de etapas que orientan y conducen al estudiantado en la comprensión de un nuevo conocimiento. De acuerdo con Galván (2018), estas etapas se refieren a la producción de sentido y a la producción textual. En cuanto a la producción de sentido, hace referencia a una lectura atenta y cuidadosa, al reconocimiento de la estructura del texto y a la comprensión de su significado; es decir, a la identificación de los objetivos, hipótesis, antecedentes, argumentos y conclusiones⁸⁰. Por su parte, la producción textual involucra la planeación escritural de un texto nuevo en relación con la estructura de un texto fuente, la redacción crítica y la revisión final. La realización de un informe, desde esta perspectiva, requiere de la transformación del conocimiento a través de la comprensión de los saberes que autores y autoras del texto fuente movilizan en su discurso en relación con los conocimientos que lectores y lectoras poseen, esto conlleva al progreso en el dominio de los distintos niveles de lectura desde la descodificación a la lectura metatextual⁸¹(Arenas Torres, 2014).

La riqueza del informe de lectura como tarea escolar radica en que combina dos habilidades que posibilitan la consolidación del aprendizaje: la lectura y la escritura. En este sentido, además de leer para comprender, el informe de lectura permite evidenciar la adquisición del conocimiento, a través de la escritura, es decir, la escritura como medio para construir el saber disciplinar (Navarro, 2017). En su realización, el estudiantado se prepara de manera integral para asumir los retos de su aprendizaje y de su posterior desempeño en ámbito

⁸⁰ Véase la Unidad 1, apartado 1.2 *Leer textos académicos: ¿por qué y cómo?*

⁸¹ 1) **fonética**: separación de palabras en unidades fonéticas mediante espacios en blanco; 2) **decodificación primaria**: dotar a las palabras de sus significados haciendo uso del léxico, sinonimia, contextualización y radiación; 3) **decodificación secundaria**: procesar ya no las palabras de forma aislada sino como componentes de una estructura mayor; 4) **decodificación terciaria**: Entender la relación entre las proposiciones; 5) **Lectura categorial**: Identificar la estructura semántica del texto; 6) **Lectura metatextual**: Entablar una relación entre el texto y aspectos externos a él. (Arenas Torres, 2014, p. 54-59).

laboral, dado que tanto la lectura como la escritura son actividades inherentes a la vida universitaria y profesional (Tapia-Ladino & Burdiles Fernández, 2009).

La escritura, desde esta perspectiva, activa los saberes que el estudiantado ha adquirido para construir y reconstruir un conocimiento nuevo. Esta actividad exige, por tanto, el análisis de lo que otras voces han dicho sobre un tema, es decir, se realiza una representación que evidencia la comprensión de la propuesta abordada y, a la vez, permite el avance hacia un conocimiento más complejo.

En el proceso de escritura del informe, por lo regular, el estudiantado expone su posición frente a la lectura, dialoga con autores y autoras y expresa su comprensión frente a los conceptos abordados de manera original y crítica (Galván, 2018). El desarrollo de esta naturaleza promueve la construcción de una voz propia diferenciada de la voz ajena del texto. Este aspecto posibilita la construcción de una identidad como lector(a)-escritor(a), que se manifiesta en la seguridad a la hora de producir un texto y que, además, permite generar hábitos de reconocimiento de la autoría a través de una adecuada atribución del conocimiento ajeno.

4.2 El informe de lectura promueve la autonomía en el aprendizaje

La situación de salud actual ocasionada por la pandemia de SARS COV-2 ha provocado que la población mundial se recluya en sus viviendas, limitando el acceso a lugares concurridos como las escuelas, colegios e instituciones universitarias. Esta situación ha desplazado el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas presenciales a la completa virtualidad, aspecto que ha inducido a la promoción de la autonomía frente al desarrollo del conocimiento⁸². Cárcel Carrasco (2016) define el aprendizaje autónomo como “un proceso donde la propia persona autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos” (p. 54). Se habla de aprendizaje autónomo cuando una persona es capaz de llevar a cabo tareas de manera independiente como resultado de la autorreflexión en torno a sus conocimientos y motivaciones para aprender. Esta autonomía puede alcanzarse a través de estrategias⁸³ que, además de preparar al estudiantado para un óptimo desempeño académico, lo sitúan dentro de las prácticas académicas.

El informe de lectura prepara al estudiantado para acceder a diferentes tipos de textos y para desarrollar un método propio que le permita conducir su propio aprendizaje, es decir, en la medida en que tiene el control sobre esta estrategia, puede mejorar su eficacia y resultados,

⁸² Esto es válido no solo en un escenario de pandemia ya que la lectura y, por lo tanto, la elaboración de un informe de lectura, implican una actividad individual que motiva el desarrollo del aprendizaje autónomo independientemente del ámbito en que se realice dónde se realice.

⁸³ De acuerdo con Coloma Romero et al. (2015) una estrategia corresponde con el conjunto de pasos para el logro de un objetivo, en nuestro caso corresponde con el desarrollo del conocimiento a través de la realización del informe de lectura.

además de extender su empleo en diferentes tareas académicas en general. Asimismo, el informe es una estrategia que el estudiantado podrá utilizar fuera del aula de clases y en su quehacer profesional, porque le permite convertirse en protagonista activo de su aprendizaje; alguien que reconoce sus necesidades y plantea un objetivo claro para satisfacerlas, y así avanzar en el dominio de un saber específico (Buitrago & Úsuga, 2019).

Al igual que otras estrategias lectoras, el informe de lectura le permite al estudiantado adquirir, retener, procesar y recuperar información (Castillo Anteu, 2011). Es una estrategia que supone el procesamiento profundo de la información, puesto que además de posibilitar la comprensión en un nivel superficial, estructural y semántico del texto, conduce a la generación de un conocimiento observable plasmado en la escritura. Este conocimiento se formaliza a través de una determinada tradición discursiva ligada al área disciplinar en la que el texto se inserta, lo que supone el conocimiento profundo de los modos de escritura académica, la argumentación desde el punto de vista científico (Carlino, 2008) y la manera cómo los textos circulan en el ámbito académico.

Rincón Castellanos (s.f) afirma que el informe de lectura le ofrece al estudiantado la posibilidad de ampliar sus conocimientos, recoger información, estructurar su pensamiento, forjarse un criterio propio y, adicionalmente, prepararse para abordar otras formas de escritura más complejas—como la monografía, la tesis y el ensayo— (p. 136). Por tanto, es una herramienta versátil, en la medida en que su empleo constituye la base para la construcción de textos académicos de mayor complejidad más allá del propio informe. Se trata del desarrollo de un conocimiento de base que, posteriormente, se convierte en el fundamento de procesos más complejos dentro de la investigación, por ejemplo, la conformación de antecedentes, marcos de referencia, marcos teóricos, entre otros.

Las características del informe de lectura anteriormente mencionadas conducen al estudiantado hacia el aprendizaje autónomo, el cual debe llevarse a cabo a través de una práctica, en principio, guiada por el profesorado en el aula de clases, hasta convertirse en un trabajo independiente y constante. Así el informe posibilita que el estudiantado realice tareas de comprensión y producción planeadas y ejecutadas desde el momento mismo en que inicia la lectura.

Desde el punto de vista textual, en el proceso de generación del informe, el estudiantado reconoce y, a la vez, plantea una superestructura textual, entendida como la estructura *global* que caracteriza el *tipo* de texto (Van Dijk, 1978) en la medida en que logra detectar la organización jerárquica de las ideas en el texto fuente. La relevancia de esta tarea radica en que se identifica el orden en el que están distribuidas las unidades textuales y la relación que existe entre ellas como parte de la estructura discursiva. De acuerdo con Van Dijk (1978) “la superestructura es una especie de *esquema* al que el texto se adapta” (p. 143), es decir, le confiere cierta identidad y pertenencia a una determinada tipología textual.

El informe de lectura no solo implica la detección de la superestructura textual, sino también de los nodos desde los que se deriva el contenido. Cada nodo se desarrolla de manera extensiva en macroestructuras o redes de significado. De modo que el estudiantado reconoce las ideas centrales del texto y sus derivaciones a través de ideas secundarias, es decir, detecta las funciones que cada red semántica cumple en la construcción discursiva.

La identificación de la superestructura y la macroestructura textual da lugar a la comprensión global del texto y, a su vez, dichas estructuras al ser integradas en la producción escrita dan lugar a la consolidación del conocimiento. Aunque este proceso también se lleve a cabo en la realización de un resumen, en el informe de lectura se exige, además, la evaluación de los contenidos y la integración de la información en un conocimiento propio. El informe se convierte en un producto observable del aprendizaje adquirido, en el que la información nueva es sistematizada, estructurada y evaluada por el estudiantado.

4.3 El informe de lectura en el aula de clases

El informe de lectura en el aula de clases dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se mencionó previamente, es una estrategia para el aprendizaje autónomo y, a su vez, es un mecanismo para que el profesorado pueda identificar el progreso académico del estudiantado en cuanto al dominio de su saber disciplinar, y a la manera cómo estos conocimientos se formalizan en sus propias tradiciones discursivas. Como lo plantea Jurado Jurado (2018), el informe no está al margen de las competencias profesionales ni de las prácticas discursivas del propio saber científico, por el contrario, promueve su dominio y apropiación.

En nuestra práctica docente, hemos observado que el informe de lectura introduce al estudiantado en el conocimiento del discurso académico y lo dispone para su misma práctica. La realización frecuente de informes a lo largo de un curso genera progresos observables en la lectura y escritura académica. Dentro del aula de clases se propone que todo texto leído vaya acompañado de la entrega de un informe, de modo que cada entrega realizada por el estudiantado haga parte de la evaluación global, además de estar sujeta a la retroalimentación del profesorado para garantizar su mejora, sin estar sujeto necesariamente a una valoración cuantitativa, sino que la propia entrega y corrección constituyan en sí mismas el logro del aprendizaje.

Cada informe de lectura supone un reto cognitivo para el estudiantado en términos de la comprensión y producción escrita, además de que conlleva una autoevaluación permanente, de modo que la presentación de un nuevo informe permite subsanar las dificultades presentadas en el informe inmediatamente anterior. Por esta razón, se recomienda que el estudiantado conserve sus producciones para que puedan cotejar su progreso a lo largo del curso. Se entiende entonces que la autonomía no tiene que ver exclusivamente con la

adquisición del conocimiento, sino también con la autoevaluación frente al desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura académicas.

Como propuesta de trabajo en el aula, ofrecemos un formato para la presentación del informe de lectura, sin el ánimo de que sea único. Este formato lo hemos empleado con resultados muy positivos para la realización de informes de artículos científicos en el área de la lingüística teórica. La extensión sugerida no debe exceder las dos cuartillas (Tabla 4.1). Entre los resultados positivos se encuentra que el estudiantado mejora las habilidades para: i) el reconocimiento de la estructura del texto, ii) la comprensión de las ideas centrales del autor, iii) la síntesis de la información, iv) la redacción y la ordenación de las ideas, v) la eficacia en la lectura y la escritura y vi) la expresión de comentarios críticos del texto.

Tabla 4.1 Formato sugerido para el informe de lectura

INFORME DE LECTURA
Fecha: Se trata de la fecha de realización del informe de lectura. Este dato le permite al estudiantado mantener un registro de su trabajo y reconocer su progreso en cada entrega.
Referencia Bibliográfica: Aquí se deben ingresar los datos bibliográficos del documento, según el sistema de citación del área de estudio. En el caso del área de lingüística se sugieren las normas APA sexta o séptima edición.
Pregunta o problema de investigación: En este apartado se espera que se reconozca cuál es la pregunta o problema que el autor o autora quiere solucionar o reflexionar a través del texto fuente. Es importante tener en cuenta que en muchos textos este tipo de información no se encuentra escrita de manera explícita en el documento, en tales casos el estudiantado deberá inferir la pregunta de investigación a partir del contenido del texto.
Objetivos: Una vez que se reconocen los objetivos planteados en el texto fuente, se deben anotar en este apartado. Como en el caso anterior, a veces esta información no está claramente expresada en el documento y deberá inferirse a partir del contenido del texto.
Marco teórico: Se espera que brevemente se expliciten los conceptos teóricos fundamentales abordados en el texto fuente junto con quienes desarrollan estos abordajes teóricos.
Metodología: se explica la metodología llevada a cabo en el proceso de investigación plasmado en el texto fuente. En los casos en los que no aplica, se omite este apartado.

Resultados: Se exponen los resultados a los que se llega con la investigación o los aportes al desarrollo del conocimiento.
Conclusiones: Se extraen las conclusiones derivadas de la investigación.
Comentarios: el estudiantado expresa la valoración crítica del texto fuente, con independencia de que en cada apartado previo haya expresado una evaluación más particular.

A continuación, compartimos un ejemplo de un informe de lectura realizado por una estudiante para la materia de Fonética y la Fonología en el área disciplinar de Lingüística Teórica, para ilustrar el producto final de este proceso (Tabla 4.2):

Tabla 4.2 Formato diligenciado del informe de lectura

INFORME DE LECTURA
Autor del reporte: Claudia Soto Fecha del reporte: 03 de febrero del 2022 Referencia Bibliográfica: Massone, M. (1988). Estudios acústicos y perceptivos de las consonantes nasales y líquidas del español. <i>Estudios de fonética experimental</i> , 3, 13-34.
Pregunta de investigación
¿Cuáles son las propiedades acústicas que permiten inferir propiedades articulatorias de las consonantes nasales y líquidas del español?
Objetivos
Revisar la descripción articulatoria de las consonantes nasales y líquidas del español. Analizar las propiedades espectrales de las consonantes nasales y líquidas españolas en distintos contextos fonéticos Establecer mediciones cuantitativas de las propiedades acústicas de estas consonantes
Marco teórico

La autora desarrolla ampliamente los conceptos de los sonidos nasales y líquidos del español. En el primer caso, menciona que el español cuenta con cinco sonidos nasales: [m] bilabial, [n] ápicogingival, [ɲ] dorsopalatal, [ŋ] dorsovelar y [ɱ] labiodental. En la tradición estructuralista se considera que [m, n, ɲ] son variantes de los fonemas /m, n, ɲ/, mientras que [ŋ, ɱ] son variantes posicionales de /n/. Con respecto a los sonidos líquidos, se explica que comprenden el sonido lateral /l/ y las vibrantes, simple /r/ y múltiple /r/. Al respecto, la autora cita el trabajo de Navarro Tomás (1932) para explicar que la vibrante simple [r] consta de una oclusión completa en el área alveolar y de una sola vibración, a diferencia del sonido [r] que presentan más vibraciones en la misma zona articulatoria.

Además, aborda el trabajo de Ladefoged (1975) para definir el sonido percusivo. Este se realiza mediante un movimiento articulatorio distinto al de la vibrante pues consta de la realización de una breve oclusiva y una aproximante. En español, se puede distinguir entre estos dos sonidos a los que el AFI transcribe como [ɾ] y [ɽ]. La autora menciona que en otras lenguas se han realizado estudios acústicos con habla natural y sintética que han servido para describir los rasgos que determinan el espectro de los sonidos nasales y líquidos (Fant, 1960; Fujimura, 1962; Jassem, 1962; y Borovičková y Malač, 1967). sin embargo, en el español no se han realizado esta clase de estudios. De igual manera, la autora coteja los resultados de experimentos perceptivos previos con los realizados por ella en 1979 y en 1980.

Metodología

Para llevar a cabo el análisis se emplearon diversos contextos lingüísticos con la presencia de las consonantes líquidas y nasales: 1) pronunciación en forma aislada y prolongada de los sonidos [m, n, ɲ, l, r]; 2) los sonidos [m, n, ɲ, l, r] pronunciados en un contexto silábico CV utilizando las cinco vocales del español; 3) Pronunciados en contexto C1VC2 (consonante-vocal-consonante), donde C1=[p], V= [a, e, i, o, u] y C2= [n, l, r]; 4) Para elicitación de la producción del sonido [r] se emplearon, en su mayoría, palabras estructuradas fonológicamente de acuerdo con el español en dos contextos: V1CV2 (vocal-consonante-vocal) en los que V1 y V2 = un mismo sonido; y V1CV2 en los cuales V1= [a] y V2= [a, e, i, o, u]; 5) palabras del tipo “blando, engorroso, portón, enfermo, infierno”, entre otros. pues los alófonos de los fonemas estudiados sólo aparecerán en ciertos contextos; 6) Los sonidos [r] y [l] empleando palabras con sentido que estuvieran formadas por los grupos consonánticos [br, pr, tr, dr, fr, kr] y [bl, pl, gl, fl, tl, kl] combinadas con las cinco vocales españolas; 7) secuencias VCV en las que la consonante era el sonido aproximante dental [ð] con las cinco vocales como V2 y la [a] como V1. Todas las emisiones fueron realizadas por dos hombres adultos hablantes de la variedad del español de Buenos Aires, y fueron grabadas con una grabadora profesional AMPEX AG 440-2. Se obtuvieron registros

espectrográficos de banda ancha y registros de amplitud de las emisiones formadas con la vocal [a].

Resultados

La investigadora realizó diversas mediciones a partir de la información ofrecida en los espectrogramas (altura de los formantes (F1, F2, F3), duración). Las porciones nasales fueron delimitadas de acuerdo a la menor intensidad del murmullo nasal y la discontinuidad entre los formantes nasales y vocálicos. Con respecto a los sonidos nasales, la autora encontró que el espectro se caracteriza por un patrón de formantes similar en [m] y [n]. Para ambos sonidos el F1 se localiza en los 330 Hz. Sin embargo, el valor de la frecuencia del F1 y F2 varía según el tipo de sílaba, el contexto fónico y el hablante. La autora explica que en los sonidos [m] y [n] no fue posible medir F3 debido a la poca intensidad que presentaba en los datos. El sonido palatal [ɲ] tiene el F1 alrededor de los 400 Hz, F2 en 1100 Hz y F3 en los 2300 Hz. Los valores de [ɲ] se encuentran más cercanos a [m] y los de [ɲ] a [n]. La duración de los sonidos nasales se ve afectada por el punto de articulación, el acento, posición en la sílaba, contexto fónico y tempo.

Con relación a los sonidos lateral y vibrante [l, r], se encontró que poseen un patrón de formantes similar al de las vocales; en el sonido [r] el F1 se ubica alrededor de 500 Hz, el F2 varía según la vocal en contexto (entre 1200 y 1600 Hz), y el F3 en 2200 Hz; la duración del sonido es de 57 milisegundos (más larga en sílabas CV); los periodos de silencio propios de este sonido son más largos en sílabas CVC y en secuencias VCV. Para el sonido lateral [l], el F1 se localiza en los 400 Hz, el F2, al igual que [r] varía según la vocal en contexto, y el F3 se halla alrededor de 2700 Hz. En grupos consonánticos, este sonido [l] es más largo en sílaba tónica que en átona. Con respecto a los experimentos perceptivos, la autora encuentra que los hablantes confunden [n] y [m] si sólo se les muestra el murmullo nasal. Por su parte, [l] es confundida con [r] con otros sonidos que presentan un punto de articulación similar. Además, el sonido [r] es confundido en posición final puesto que puede realizarse como una aproximante; no así en posición inicial.

Finalmente, la autora aborda la aproximante y la percusiva [ɾ, ɽ], las cuales aparecen en el español de Buenos Aires en contextos VCV. Por un lado, el sonido percusivo presenta una frecuencia de 500Hz, incluso una banda de ruido en los 2000Hz, mientras que en la aproximante el F1 es de 450 Hz, y los F2 y F3 varían según la vocal. Ambos sonidos cuentan con una duración de 22 ms.

Conclusiones

El español distingue entre una vibrante una percusiva y una aproximante para el fonema /r/.

Para las consonantes nasales el murmullo nasal aporta pistas de modo y punto de articulación. Sin embargo, será la transición del F2 lo que distinga entre ellas.

Los sonidos [m, ɱ, n, ɲ, ɳ, l, r, ɾ] presentan un patrón de formantes similar al de las vocales.

Comentario personal

El artículo presenta un desarrollo claro y explicativo de cómo emplear las propiedades de la frecuencia en la descripción articulatoria de los sonidos nasales y líquidos del español. Además, los resultados a los que se llega resultan de suma importancia para el análisis acústico y descriptivo de los sonidos de una lengua, aspecto que revela hallazgos interesantes como el hecho de que en el español de Buenos Aires se cuente con sonidos vibrantes percusivos y aproximantes en función del contexto de realización.

Como se comentó previamente, se espera que el estudiantado pueda recibir una evaluación cualitativa que le permita reconocer los puntos en los que deben aportar información más profunda, clara o precisa. En la Tabla 4.3, se ofrece una propuesta de evaluación a manera de rúbrica que puede servir como guía para emitir una evaluación al trabajo realizado.

Tabla 4.3 Propuesta de rúbrica para el informe de lectura

Referencia Bibliográfica	Presenta los datos bibliográficos incompletos o incorrectos	Presenta los datos bibliográficos sin seguir las normas sugeridas, ya sea APA, Chicago etc	Presenta los datos bibliográficos completos de acuerdo con las normas sugeridas
Pregunta o problema de investigación	La pregunta o problema de investigación no corresponde con el planteamiento del autor del texto fuente.	La pregunta o problema de investigación no está claramente planteada.	Expone claramente la pregunta o problema de investigación.

Objetivos	Los objetivos expuestos no corresponden con los planteamientos expresados en el texto fuente.	Los objetivos planteados están incompletos y no están claramente expuestos.	Se exponen claramente los objetivos generales y específicos planteados en el texto fuente.
Marco teórico	Los conceptos teóricos fundamentales y exponentes se presentan de manera incompleta.	No se explican claramente los conceptos teóricos fundamentales y sus exponentes citados en el texto fuente.	Se presentan los diferentes conceptos teóricos fundamentales y sus exponentes citados en el texto fuente.
Metodología	Faltan aspectos metodológicos mencionados en el texto fuente.	La metodología no se expone claramente.	Se explica la metodología desarrollada en la investigación.
Resultados	Los resultados presentados en el texto fuente, o los aportes al desarrollo del conocimiento se exponen de manera incompleta.	Los resultados presentados en el texto fuente o los aportes al desarrollo del conocimiento no se exponen claramente.	Se exponen los resultados presentados en el texto fuente, o los aportes al desarrollo del conocimiento.
Conclusiones	No se exponen las conclusiones de la investigación revisada	Las conclusiones de la investigación revisada se presentan de manera incompleta y poco clara.	Se presentan, de manera precisa, las conclusiones de la investigación revisada.
Comentarios	No se ofrece una valoración crítica del texto fuente.	Se ofrece una valoración crítica que no guarda relación con el texto fuente.	Se ofrece una valoración crítica del texto fuente.

Concluimos este apartado recordando que la lectura y la escritura son habilidades necesarias para un óptimo desempeño académico en la universidad. No obstante, algunas tareas como leer un documento sobre un saber específico pueden resultar una actividad bastante compleja para gran parte del estudiantado, aunque esta sea una de las mejores herramientas para

acceder a la información y generar conocimiento. De manera que el profesorado a nivel universitario se enfrenta a un reto doble, por un lado, el de abordar el saber específico de su área de conocimiento y, por el otro, el de orientar el aprendizaje ante la dificultad que presenta el estudiantado para el acceso a la información a través de la lectura.

Una manera de orientar este proceso de lectura de documentos especializados desde cada asignatura es a través del informe de lectura, dado que permite que el estudiantado: a) cumpla con una serie de tareas que abonen a la comprensión local y global del texto a medida que avance en el proceso de lectura, b) identifique las superestructuras y las macroestructuras que dan lugar a la comprensión del texto, c) genere una estructura del proceso lector que le permita conocer la forma cómo debe introducirse en la adquisición de un nuevo conocimiento, d) evidencie su proceso de comprensión a través de la escritura proporcionando un aprendizaje integral, e) amplíe sus conocimientos, recopile información, estructure su pensamiento, se forje un criterio propio y se prepare para abordar otras formas de escritura más complejas—como la monografía, la tesis y el ensayo— y f) genere un aprendizaje autónomo.

De igual forma, esta herramienta permite que el profesorado: a) dinamice el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) brinde una guía para integrar la habilidad de la lectura y de la escritura, c) conozca el proceso de comprensión de sus estudiantes mediante su capacidad para detectar información de mayor relevancia y d) identifique el progreso académico del estudiantado en cuanto al dominio de su saber disciplinar.

Por todo lo anterior, se puede decir que el informe de lectura conduce al estudiantado al autoaprendizaje y es una herramienta que lleva al profesorado, independientemente de su área de especialidad, a la enseñanza exitosa de los saberes propios de su campo de estudio. Al final, se busca que el estudiantado sea capaz de realizar un trabajo autónomo y permanente para llevar a cabo procesos complejos dentro de la investigación, o bien, desempeñarse de forma exitosa en cualquier ámbito profesional.

4.4 Actividades

4.4.1 Prueba tus conocimientos

De acuerdo con la información del capítulo, responda las siguientes preguntas de selección múltiple con única respuesta.

1. Al momento de realizar un informe de lectura es importante que el estudiantado:
 - a) Realice un resumen del texto.
 - b) Transcriba las ideas principales.
 - c) Cuente con una guía para su desarrollo.
 - d) Realice un mapa conceptual.

2. El informe de lectura permite, entre otras cosas, que el profesorado:
 - a) Realice una buena evaluación cuantitativa del aprendizaje.
 - b) Explique bien un tema.
 - c) Conozca el proceso de comprensión lectora.
 - d) Propicie el aprendizaje autónomo del estudiantado.
3. De acuerdo con el texto anterior, el objetivo del informe de lectura es que el estudiantado:
 - a) Aprendan las reglas ortográficas.
 - b) Desarrollen un aprendizaje autónomo.
 - c) Mejoren sus calificaciones.
 - d) Adquieran nueva bibliografía.
4. Todo informe de lectura debe realizarse de la misma manera:
 - a) Sí, porque todos los textos son académicos y circulan en ámbitos universitarios.
 - b) No, porque cada texto tiene características particulares según su tipología y la disciplina a la que pertenece.
 - c) Tal vez, porque son publicados por revistas y editoriales de prestigio académico.
 - d) Ninguna de las respuestas anteriores.
5. Cuando el estudiantado realiza un informe de lectura logra:
 - a) Obtener un aprendizaje integral.
 - b) Generar un aprendizaje autónomo.
 - c) Forjarse un criterio propio que le prepara para redactar otro tipo de textos.
 - d) Todas las respuestas anteriores.
6. El informe de lectura conjunta estas dos habilidades que son indispensables para el aprendizaje:
 - a) Escritura y ortografía.
 - b) Lectura y escritura.
 - c) Escritura y gramática.
 - d) Lectura y corrección de estilo.
7. El informe de lectura no sólo es una guía para adquirir conocimientos, sino que además:
 - a) Evidencia la comprensión lectora mediante la escritura.

- b) Aporta información sobre qué tan cognitivo es el alumnado.
- c) Convierte al estudiantado en lectores y lectoras funcionales.
- d) Todas las respuestas anteriores.

8. El informe de lectura sirve como una introducción al:

- a) Ámbito académico.
- b) Ámbito técnico.
- c) Ámbito literario.
- d) Ámbito comunicativo.

9. El informe de lectura es:

- a) Un tipo de texto científico.
- b) Un método para desarrollar la escritura creativa.
- c) Un método para buscar información relevante en medios.
- d) Una guía que ayuda a desarrollar y consolidar el conocimiento.

10. Desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, los informes de lectura deben:

- a) Evaluarse cuantitativamente.
- b) Autoevaluarse.
- c) Ser evaluados por pares.
- d) Evaluarse en función de su progreso.

4.4.2 Actividad de respuesta abierta

Contesta ampliamente las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera el informe de lectura aporta a la construcción de conocimiento?
2. ¿Cómo se ligan el informe de lectura y la autonomía del aprendizaje?
3. ¿Por qué es importante considerar la estrategia del informe de lectura dentro del aula de clases?

5 Referencias

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Aguilar González, L. E. & Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía

- e intertextualidad en el texto científico. *RMIE*, 18(57), 413-435.
- Álvarez. M. (1995). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Arcos.
- Angulo Marcial, N. (2013a). El ensayo: algunos elementos para la reflexión. *Innovación Educativa*, 13(16), 107-121.
- Angulo Marcial, N. (2013b). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13(63), 95-116.
- Anscombe, J. C. (2008). La polifonía: nociones y problemas. *Archivum*, (58-59), 21-51.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N. & Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work. *Infancia y Aprendizaje*, 44(1), 9-46. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848093>
- Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61.
- Arenas Torres, H. Y. (2014). *La comprensión de lectura: un andamio de disertaciones. Teoría de las seis lecturas y su incidencia en los niveles de comprensión lectora en estudiantes del ciclo III de una institución escolar pública de Bogotá*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (s.f.). "Teoría del Texto", traducido y tomado de la Enciclopedia de la Pléyade. U2
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. (2009). El reporte de los otros en el discurso académico. En Shiro, M., Bentivoglio, P., & Erlich, F. (Comp.). *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 859-610). Universidad Central de Venezuela
- Bolívar, A. & Beke, R. (Comp). (2011). *Lectura y escritura para la investigación*, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A.; Beke R. & Shiro M. (2010). Las marcas de posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. En: G. Parodi (editor), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Ariel.
- Bolívar, A.; Cruz, A. & López, S. (2018). El compromiso autoral explícito, implícito y oculto en introducciones y conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística*, XXX(49-50), 8-28
- Botta, M., Warley. J. & Fasano de Roig, N. (2002). *Tesis, tesinas, monografías e informes*. Biblios
- Buitrago, L. A. & Úsuga, S. M. (2019). *La lectura y la escritura autónoma: una forma de interactuar con la vida y el mundo* [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Boliviana.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4760/La%20lectura%20y%20la%20escritura%20aut%C3%B3noma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brendel, E., Meibauer, J. & Steinbach, M. (2011). *Understanding Quotation*. De Gruyter Mouton.

- Brunetti, P. (2009). *El discurso referido. Formas canónicas de citación en la prensa diaria*. Comunicarte.
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Calsamiglia, H. & López Ferrero, C. (2003). Role and position of scientific voices: reported speech in the media. *Discourse Studies* 5(2), 147-173.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel.
- Cárcel Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico*, 5(3), 54-62.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/67>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Casado Guerrero, Y. (2009). El texto descriptivo. *Innovación y Experiencias Educativas*, (18), 1-10.
- Castillo Anteu, J. A. (2011). Proceso lector como instrumento de aprendizaje [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Castro-Azuara, M. C., Domínguez-Ángel, R. & Nava-Nava, R. (2020). Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 3-20. DOI: 10.11144/Javeriana.m12-25.rple
- Centro de Español Uniandes (s.f.). *Estrategias para leer artículos académicos*. Universidad de los Andes.
https://leo.uniandes.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=142:estrategias-para-leer-articulos-de-revistas-academicas&catid=8&Itemid=115
- Coloma Romero, E., Maldonado Cáceres, C. & Sánchez Franco, M. (2015). Estrategias discursivas para redactar textos en contextos académicos. En: M. Aguirre, C. Maldonado, C. Peña. y C. Rider (comp.) *Cómo leer y escribir en la universidad*. (pp. 17-43). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Clerici, C. (2016). *Textos académicos y científicos: Pautas de escritura para principiantes*. Universidad de Concepción del Uruguay.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3)
- Escribano Hernández, A. (2001). Uso periodístico de la lengua: los títulos en prensa [Tesis doctoral]. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge
- Galluci, M. J. (2017). El discurso referido en la tradición gramatical hispánica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 4(2), 213-256.
- Galluci, M. J. (2016). El discurso referido en los manuales sobre análisis del discurso

- y pragmática lingüística. *Lengua y habla* (20), 200-224.
- Galván, C. (2018). Planificar un informe de lectura. En: F. Navarro y G. Aparicio (coord.). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. (pp. 63-92). Universidad Nacional de Quilmes.
- García, N. (2008). Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes. *Rollos Nacionales*, 3(25), 81-91.
- Gracida M., & Martínez, G. (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hincapié, J. P. (2017). Didáctica de la lectoescritura universitaria: Dos reseñas a Jonathan Potter. *Praxis & Saber*, 8(18), 243-266.
<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.4318>
- Horcas Villarreal, J. M. (2009). *Texto descriptivo. Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv6.htm
- Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 125–143. DOI: <http://doi.org/10.35360/njes.220>
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: reporting practices in academic writing. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 115-130). Longman.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-267.
- Jurado Jurado, J. C. (2018). Un modelo del informe de lectura como apropiación de los contenidos disciplinares. En S. López Franco (Ed.), *Texturas: Tipología de formas de lectura y escritura en la universidad. Vol 1* (pp. 49-92). Universidad EAFIT.
- Kristeva, J. (1997). Bajtún, la palabra, el diálogo y la novela. En Navarro, Desiderio (selecc. y trad.). Intertextualité. UNEAC, Casa de las Américas.
- Leiva, N. (s.f.a). *Cómo leer un artículo de investigación. Claves para enfrentar sus apartados*. Programa de apoyo a la comunicación académica. Pontificia Universidad Católica de Chile.
http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso_en_pdf_extenso/3_lectura_exploratoria_de_un_articulo_de_investigacion.pdf
- Leiva, N. (s.f.b). *Cómo leer un capítulo de libro*. Programa de apoyo a la comunicación académica. Pontificia Universidad Católica de Chile.
http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso_en_pdf_extenso/2_lectura_exploratoria_de_capitulo_de_libro.pdf
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador*. La Carreta Editores
- Lewis, C. T. & Short, C. (1879). *A Latin Dictionary*. Clarendon Press.
- Lobato-Orsorio, L. (2019). El novel sujeto lector ante el texto académico: el difícil paso de la comprensión general a la especializada. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-19.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.14>

- Lorences, T. F. (2012). "Hablar y decir": La especialización informativa de los verbos de lengua en español. *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*, 39, 189-217.
<https://revistas.usc.gal/index.php/verba/article/view/874>
- López Franco, S. (2018). *Texturas: Tipología de formas de lectura y escritura en la universidad* (Vol. 1). Universidad EAFIT.
- López Villalva, M. A. (2007). El informe de lectura. En M. I. Gracida Juárez & G. T. Martínez Montes (Coords.), *El quehacer de la escritura* (pp. 23-54). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Luzón Marco. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *Epos, XIII*, 135-149
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque, & V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3551-3595). Espasa Escalpe.
- Mendoza Filolla, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.
- Montolío, E. & Santiago, M. (2018). Objetivación e implicación. En Montolía, E. (Ed), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursiva*. (pp. 540-582). Ariel.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7.15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Paul, R. & Elder, L. (2003a). *La guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf
- Paul, R. & Elder, L. (2003b). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Parodi, G. (Coord.). (2010). *Saber leer*. Instituto Cervantes / Aguilar.
- Pereira do Nascimento, E. (2015). A polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos: a construção de sentidos a partir da evocação da palavra alheia. *Letras de Hoje, Porto Alegre*, 50(3), 342-351.
- Pérez, S. I. (2002). Verbos de acto de habla y modalidad. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 53(23). 51-66.
<https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/436>
- Puig, L. (2013). La polifonía en el discurso. *Enunciación*, 18(1), 127-143.
- Puig, L. (2004). Polifonía lingüística y polifonía narrativa. *Acta Poética*, 25(2), 377-417.
- Porro, J. (2013). *Informe sobre el informe (Cátedra de Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos CURZA)*. Universidad Nacional del Comahue.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Ariel
- Rajić, J. (2012). Polifonía y formas verbales. *Verba Hispánica*, XX(1), 295-305.
- Real Academia Española-ASALE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Ariel.

- Rincón Castellanos, C.A. (s.f). *Unidad 15. El informe de lectura y la reseña*.
<https://docplayer.es/27432813-Unidad-15-el-informe-de-lectura-y-la-resena.html>
- Rivera Morelos, D. I., Velásquez Upegui, E. P., Escobar-Arboleda, Y. A., Tovar González, J. & Esquivel Moreno, L. I. (2020). *Desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en la universidad. Volumen I: El resumen*. Eólica Grupo Editorial.
- Rodríguez Ávila, Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 147-159.
- Romero González A. N. & Álvarez Álvarez, M d. N. (2019). La construcción de la voz de autor: trayectoria a través de una titulación de grado. *Contextos educativos*, (24), 233-251.
- Rosado Rostro, R. (2012). *Argumentación*. Secretaría de Educación Pública.
- Rosado Villegas, E., Mañas Navarrete, I., Yúfera Gómez, I. & Aparici Aznar, M. (2021). El desarrollo de la escritura analítica: aprender a enlazar la información, aprender a posicionarse. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-18.
<https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.10>
- Sánchez-Jiménez, D. (2016). Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Diálogo de la Lengua* (VIII), 16-36.
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez Upegui, A. A. (2015). Análisis lingüístico de la citación en artículos de ciencias sociales y humanas. *Revista la sallista de investigación*, 2(1), 99-124.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *E language of schooling. A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum
- Solé, I. (2013). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Literatura y Lingüística* (20), 141-157.
- Sozzi, M. (2016). *Leer y escribir. La lectura y la escritura en diferentes disciplinas en el comienzo de los estudios universitarios*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). *E challenge of academic language*. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tannen, D. (2007). *Talking voices Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse* Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M. & Burdiles Fernández, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito. *Letras*, 51(78), 17-49.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S045912832009000100001&lng=es&tlng=es.

- Torres, P. (2015). La comprensión lectora como competencia fundamental en la formación docente. Una propuesta estratégica. En C. Muse (Ed.) *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. 3 / Lectura y escritura en el nivel superior* (pp. 52-62). Universidad Nacional de Córdoba.
- Thomas, S. & Hawes, T. (1994). Reporting verbs in medical journals articles. *English for Specific Purposes*, (13), 129-148.
- Thompson, G. & Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365-382.
- Ulloa Herrera, J. R, Crispín Bernardo, M. L. & López Peniche, O. B. (s.f). *La lectura y la escritura ¿se deben aprender en la universidad? Programa de Formación de Académicos*.
https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp_AD-ED_La_lectura_la%20escritura.pdf
- Universidad de Antioquia, (s.a.). *El informe de lectura y la reseña*.
<https://urlshortner.org/ibqUD>
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Verschueren (1979) The analysis of speech act verbs: Theoretical preliminaries. *Journal of Pragmatics*, 3(5), 457-460. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(79\)90020-1](https://doi.org/10.1016/0378-2166(79)90020-1)
- Villalobos Alpízar, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica, XLI (103)*, 137-145.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza
- Zambrano Valencia, J. D. (2012). El ensayo: concepto, características, composición. *Sophia*, (8), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749012>
- Zunino, C. & Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (Coord.). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp- 61-77). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Sobre los autores

Jennifer Tovar González

Licenciada en Lenguas Modernas en Español por parte de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro y estudiante de la Maestría en Lingüística en la misma casa de estudios. Se ha desempeñado como docente impartiendo cursos para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a nivel superior y media superior y clases de español como lengua extranjera. Es miembro del Grupo de Investigación en Análisis del Discurso Oral y Escrito (GIADI) de la UAQ. Sus principales intereses son la prosodia, análisis del discurso y la docencia.

Eva Patricia Velásquez Upegui

Doctora en Lingüística de El Colegio de México, México. Es Profesora e investigadora del área de Lingüística en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dirige el Grupo de Investigación en Análisis del Discurso Oral y Escrito (GIADI) y la revista de lingüística teórica y aplicada SEMAS, de la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus áreas de interés son la prosodia y sus relaciones con la dialectología, la pragmática y el discurso, y el análisis del discurso.

Yonathan Alexander Escobar-Arboleda

Candidato a Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, con énfasis en Estudios de la Comunicación, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Lingüística por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en México. Magíster en Hermenéutica Literaria y Licenciado en Comunicación Social por la Universidad EAFIT en Medellín, Colombia. Actualmente coordina el Grupo de Investigación en Análisis del Discurso Oral y Escrito (GIADI) en México y hace parte del Semillero de Análisis del Lenguaje (SAL). Sus áreas de interés son la lingüística, la comunicación y el análisis del discurso político, periodístico y académico.

Carolina Urizar Ocampo

Maestra en Ciencias del Lenguaje por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y licenciada en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Actualmente, es estudiante del doctorado en Lingüística en la Universidad Autónoma de Querétaro. Desde 2007, ha sido profesora de inglés y francés en instituciones de nivel superior, públicas y privadas, en el estado de Puebla. Colabora con el grupo de investigación GIADI de la UAQ desde agosto de 2020. Sus intereses de investigación se orientan al análisis del discurso académico, la escritura universitaria y la investigación de corpus de aprendices de lenguas.

Lucero Itzel Esquivel Moreno

Licenciada en Letras Clásicas por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Lingüística por la Universidad Autónoma de Querétaro y estudiante del Doctorado en Lingüística en esta misma universidad. Fue profesora adjunta de la materia Nociones Básicas de Lingüística en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se ha desempeñado como docente, traductora e intérprete de japonés. Es miembro del Grupo de Investigación en Análisis del Discurso (GIADI) de la UAQ. Sus líneas de investigación son análisis del discurso, enseñanza de segunda lengua, lingüística histórica, filología y literatura.

Alejandra Gómez Cortés

Licenciada en Lenguas con Enfoque Turístico por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Actualmente cursa la Maestría en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y es miembro del Grupo de Investigación en Análisis del Discurso (GIADI) de la UAQ. Sus áreas de interés son la lingüística, en específico la entonación del habla de las variantes del español mexicano, así como temas relacionados con la sociolingüística y el desarrollo de competencias en el aprendizaje de segundas lenguas.

Sofía Alejandra Villalva Camacho

Licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Actualmente estudia la Maestría en Lingüística en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Sus áreas de interés son la lingüística, específicamente la fonología y la entonación, así como la docencia.

Fátima Díaz Gutiérrez

Estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Español en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha realizado trabajos de prosodia en el programa de Verano de la Ciencia (UAQ) y actualmente es miembro del Grupo de Investigación en Análisis del Discurso (GIADI) de la UAQ. Sus áreas de interés son la lingüística, la literatura y la docencia.