

EL

QUEHACER
DE LA
ESCRITURA



PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA
DE LA REDACCIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

María Ysabel Gracida Juárez
Guadalupe Teodora Martínez Montes
Coordinadoras

Colección 2007-2
Área de Talleres
Universidad Nacional Autónoma de México

Rector: Dr. Juan Ramón de la Fuente
Secretario General: Lic. Enrique del Val Blanco
Secretario Administrativo: Mtro. Daniel Barrera Pérez
Secretaria de Desarrollo Institucional: Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez
Secretario de Servicios a la Comunidad Universitaria: Mtro. José Antonio Vela Capdevila
Abogado General: Mtro. Jorge Islas López

Colegio de Ciencias y Humanidades

Director General: M. en C. Rito Terán Olguín
Secretario General: M. en C. Rafael Familiar González
Secretario Académico: Mtro. José Luis Moreno Rodríguez
Secretario Administrativo: Lic. Rafael Avilés Solís
Secretario de Servicios de Apoyo al Aprendizaje: Ing. Q. Valentín López Gazcón
Secretaria de Planeación: Lic. Rosalía Gámez Díaz
Secretaria Estudiantil: Lic. María de la Luz Reyes Morales
Secretario de Programas Institucionales: Mtro. Trinidad García Camacho
Secretario de Comunicación Institucional: Mtro. Alejandro García Nería
Secretario de Informática: Mat. José Chacón Castro

Directores de los planteles

Azcapotzalco: Mtro. Andrés José Hernández López
Naucalpan: Biól. Angélica Galnares Campos
Vallejo: Mtra. Lucía Laura Muñoz Corona
Oriente: Mtro. Miguel Ángel Rodríguez Chávez
Sur: Lic. Jaime Flores Suaste

El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario es una publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, editada por el Departamento de Actividades Editoriales de la Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje. Ciudad Universitaria, 04510, México DF
Teléfonos: 5448 3810 y 5448 3870. Fax: 5448 3867

Editora: Lic. Lilia Cervantes Arias
Formación y diseño de portada: DCG Mayra Monroy Torres

DEPARTAMENTO DE ACTIVIDADES EDITORIALES
SECRETARÍA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

EL
QUEHACER
DE LA
ESCRITURA

.....
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA
DE LA REDACCIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

María Ysabel Gracida Juárez
Guadalupe Teodora Martínez Montes
Coordinadoras

Laura López Pastrana
María Antonieta López Villalva
Concepción Lozada Chávez
Judith Orozco Abad
Rosa María Zuaste Lugo
Autoras

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



2007

Este libro fue auspiciado por el Infocab (Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM).

Esta publicación tiene fines didácticos y de investigación científica acorde con lo establecido en el artículo 148 y análogos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

Primera edición: 2007.

Este libro fue dictaminado favorablemente por el Comité Editorial del Colegio y está acorde con los Programas de Estudios vigentes.

DR © 2005 DIRECCIÓN GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Lateral de Insurgentes Sur s/n, esquina Circuito Escolar.
Ciudad Universitaria, México DF. CP. 04510

Impreso y hecho en México

ISBN:978-970-32-4358-7

Las autoras de este libro desean agradecer profundamente la generosa participación del profesorado de la UNAM, que aparece a continuación. Durante la primera parte del proyecto de investigación que antecedió a la redacción de este libro, recibimos de este grupo de docentes, ayuda invaluable.

Mtra. Judith Arreola Loeza, FES Acatlán
Dra. Adriana Berrueco García, FCP y S
Lic. Lilia Castellanos Medina, FF y L
Lic. Ma. Guadalupe Cedillo Rojas, FES Aragón
Dra. Patricia Escandón Bolaños, FF y L
C.P. Ivonne Flores Caballero, FC
Dra. Guadalupe Silvia García de la Torre, F de Medicina
Dr. Alejandro Garciadiego Dantan, FC
Lic. Josefina Hernández Téllez, FCP y S
Mtro. José Francisco Mendoza, FF y L
Mtra. Ma. de Lourdes Penella Jean, FF y L
Lic. Gloria Pombo Gordillo, F de Química
Mtro. Pedro Joel Reyes López, FF y L
Mtra. Sandy Rodríguez García, FES Aragón
Dr. Juan Antonio Rosado, FF y L
Lic. Xóchitl Andrea Sen Santos, FCP y S
Dra. Tatiana Sule Fernández, FF y L
Dra. Liliana Weinberg Marchevsky, FF y L
Lic. Juan Domingo Vidargas del Moral, FF y L
Mtra. Juana Alejandra Villagómez Ruiz, FES Zaragoza
Mtro. Héctor Zamudio Varela, F de Arquitectura

También agradecemos la labor de la profesora Ana Gloria Cardona Silva, del plantel Azcapotzalco del CCH, y de manera muy especial el apoyo y las valiosas aportaciones del Dr. José Bazán Levy.

ÍNDICE

Presentación

9

Introducción

13

Primera parte

Capítulo 1. El informe de lectura

María Antonieta López Villalva

23

Capítulo 2. La reseña académica

Rosa María Zuaste Lugo

55

Capítulo 3. El comentario de textos

Laura López Pastrana

87

Capítulo 4. El trabajo de investigación

Concepción Lozada Chávez

107

Capítulo 5. Análisis del texto literario. La narración
María Ysabel Gracida Juárez

157

Capítulo 6. El ensayo
Judith Orozco Abad

191

Segunda parte
La evaluación de la escritura
Guadalupe Teodora Martínez Montes

221

Glosario

261

PRESENTACIÓN

El libro que presentamos a su consideración ha sido el resultado de varios factores que intervinieron de diversas maneras para lograr su conclusión final. Hace dos años, las autoras participamos en la convocatoria emitida por el Infocab (Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM) y nuestro proyecto resultó aceptado. Con este apoyo, nos propusimos elaborar un libro que atendiera sustancialmente dos grandes propósitos: a) proporcionar a los docentes universitarios materiales de calidad para atender el problema de escritura con sus estudiantes en mejores condiciones y con mejores resultados, y b) abonar con este libro elementos teórico-metodológicos para fortalecer la formación académica y la práctica cotidiana en el salón de clases.

Esta obra surgió de un esquema de trabajo en el cual se programó una investigación previa sobre los tipos de escritos más solicitados por los docentes de facultades y escuelas de la UNAM, así como la revisión de una amplia bibliografía sobre el tema de cómo abordar la escritura y cómo solucionar los problemas que presenta en el ámbito escolar. Esto nos llevó a aplicar cuestionarios, realizar entrevistas e, incluso, revisar trabajos de estudiantes de diversas materias que nos permitieron deslindar qué se pide que escriban los alumnos, con qué criterios, con qué características de contenido y de formato, qué clase de ayuda o herramientas se les proporcionan, cómo visualizan los docentes este tipo de trabajo con los estudiantes, entre otros aspectos relacionados con el problema de la redacción en etapa escolar.

El libro es resultado de una indagación planificada con docentes de la propia UNAM y de una sistematización de experiencias probadas, lecturas actualizadas y seleccionadas para atender el proceso de la escritura y su resultado en un texto concreto, con todo lo que ello implica a nivel conceptual, teórico y didáctico.

Con base en esta investigación pudimos recabar datos importantes y claves para llevar a cabo una selección de los géneros más solicitados por los docentes en distintas facultades y escuelas de la UNAM. Dichos géneros seleccionados son los que conforman cada uno de los capítulos del libro, que han sido organizados de acuerdo con el grado de complejidad que

presentan en su elaboración. Así, están en primer lugar los de menor complejidad y luego se avanza hacia los de mayor, en el entendido de que la toma de conciencia de lo que requiere cada escrito llevará a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes de manera ascendente y gradual.

El libro es una propuesta didáctica cuyo enfoque práctico y funcional pretende auxiliar a los docentes en la atención del proceso de escritura centralmente, y de lectura paralelamente –un buen trabajo de escritura presupone un buen trabajo de lectura– y, asimismo, ofrece propuestas fáciles de seguir y aplicar en el salón de clase o fuera de él para revisar y valorar los resultados de dichos procesos.

Este material está enfocado esencialmente a auxiliar el trabajo de los docentes de la UNAM, bachillerato y nivel licenciatura, pues son en estas etapas escolares donde se requiere que los estudiantes cuenten con herramientas y procedimientos claros para realizar con éxito los escritos que se les piden. Esto ayuda de manera fundamental a que los alumnos sepan con claridad lo que se espera de ellos y puedan mejorar conscientemente sus procesos de escritura y revisión de manera permanente.

Consideramos valioso aportar algunas sugerencias sobre cómo puede aprovecharse de mejor manera este libro, pues quizá para algunas personas resulte un tanto novedoso este tipo de material. Una primera, y obvia, opción es seguir el orden del libro tal cual, pues, como se ha mencionado, el orden seguido en los capítulos va de menor a mayor grado de complejidad en cada tipo de escrito. Otra variable sería que cada docente vaya eligiendo el capítulo que ayuda a facilitar el tipo de trabajo solicitado y acuda a dicho capítulo de manera independiente. También se puede pedir a los estudiantes que revisen partes del libro, de manera individual, y sigan las pautas marcadas para cada tipo de escrito presentado.

La base didáctica de todos los capítulos de la primera parte tiene un eje común: la visión de la escritura como un proceso en el que intervienen varios factores como propósito del que escribe; criterios para la realización del escrito: coherencia, adecuación y cohesión, entre otros. En esta propuesta didáctica juegan un papel relevante las nociones de proceso, criterios para solicitar y revisar los textos, trabajo con las versiones en borrador de los escritos, revisiones y evaluaciones con cuestionarios, formatos *ex profeso* aplicables entre pares o en equipo, código de revisión.

En la segunda parte del libro se habla más específicamente de criterios de revisión, seguimiento y evaluación del proceso de escritura, y aunque son aportaciones de carácter general ayudan a identificar problemas o

errores que suelen cometer los estudiantes al momento de redactar, los cuales pueden solucionar ellos mismos conociendo y aplicando un código de revisión práctico, de fácil manejo para el docente y los alumnos.

El propósito final del libro es servir de material de apoyo esencial para los profesores al momento de solicitar textos escritos, para lo cual se dan las características de cada género escrito, formas de procesamiento de la información, algunos aspectos básicos para su proceso de redacción y elaboración (adecuación, coherencia, cohesión), ejemplos de cada texto trabajado con sus respectivas fuentes, así como formas de evaluación acordes con las características y los criterios solicitados en cada uno.

Por último, queremos presentar a las autoras del libro. Somos profesoras de tiempo completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Hemos trabajado desde hace más de 25 años en el campo de la docencia en los niveles de bachillerato y de licenciatura en la UNAM; asimismo, hemos participado en la formación y actualización docente en varias universidades del país, lo cual nos ha permitido sistematizar experiencias variadas y probadas sobre el problema de cómo abordar la escritura y cómo ayudar a los estudiantes y a los profesores a atender de manera eficaz y consciente el trabajo de la redacción, acorde con las características esenciales de todo texto escrito: coherencia, adecuación, cohesión, aspectos gramaticales.

Estamos convencidas de que el desarrollo pleno y consciente, por parte de docentes y alumnos, de la tarea de escribir bien y con un propósito claro es una faceta fundamental en la formación intelectual y humana de los estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

Enseñar a escribir no es responsabilidad únicamente del profesor de lengua y no se aprende a escribir sólo en las horas destinadas a esta área en las programaciones. La escritura es herramienta de construcción del saber y no sólo instrumento para expresarlo.

Anna Camps

Quienes ofrecemos este libro para los profesores nos hallamos plenamente convencidas de que el mejoramiento de las habilidades relacionadas con la escritura y la lectura conforman una herramienta primordial para el logro de conocimientos significativos en los alumnos de todos los niveles. Desafortunadamente, a menudo los docentes partimos de la base de que los estudiantes universitarios manejan de manera autónoma las prácticas de escritura comunes a la vida académica. Asimismo, presuponemos que hay conocimientos comunes en el medio académico, alrededor de los códigos implícitos que subyacen en las prácticas discursivas académicas.

Constantemente, como profesores universitarios, encomendamos tareas de escritura sin que haya una correspondencia entre nuestras intenciones como docentes y las necesidades de aprendizaje por parte de los alumnos. Este desfase, por desgracia, no ha sido motivo de reflexión en el ámbito académico y esto se debe –en parte– a la cantidad de elementos que se ponen en juego en el complejo proceso de enseñanza.

Para sortear las dificultades derivadas de la escritura, los alumnos acuden a ciertas prácticas de sobrevivencia. Así, encontramos que recurren a orientaciones “no profesionales”: se asesoran por compañeros de grados superiores que han cruzado con o sin éxito el umbral de la asignatura, quienes indican cuestiones que los propios docentes nunca explicitamos y que consideramos, equivocadamente, que ellos conocen de sobra. Nuestros ex alumnos intercambian consejos como los siguientes: “A x profesor le gusta que eches mucho rollo”, “prefiere lo sintético”, “le gusta que cites a los autores que se vieron en clase”, “si contradices los argumentos o la teoría con la cual está casado, fracasarás”; “le gusta que ejemplifiques con situaciones de la vida cotidiana”, “le interesa que consultes las últimas novedades hemerográficas”.

En otra línea –más apreciable– los alumnos se preocupan por consultar manuales de redacción o investigación documental para tener clara cuál es la manera adecuada de elaborar y presentar un trabajo escrito. No obstante, tampoco encuentran una orientación más valiosa que la que su propio profesor o profesora les puede ofrecer al explicar con cuidado las formas, los contenidos y las estrategias necesarias para producir un texto académico, eficaz, tanto para propiciar aprendizajes de los alumnos como para dejar satisfecho al docente.

Partimos de la idea de que todos somos profesores y profesoras de lengua. Pese a que no lo hayamos enfrentado explícitamente, éste es un principio asumido en la educación contemporánea. Luego de diversas investigaciones al respecto, los especialistas señalan la necesidad de que

cada maestro enseñe a leer y a escribir lo propio de su asignatura. Esto no es fácil de cumplir en la práctica por diversos motivos, uno de los cuales es la enorme cantidad de contenidos de los programas de estudio; la numerosa matrícula en las aulas y el número de grupos que atiende cada maestro. Por otra parte, coexiste la falta de formación alrededor de la escritura de la propia disciplina, entre otras causas que no nos detendremos a exponer en este espacio.

Es nuestro propósito subsanar en alguna medida ese vacío, evidente en los programas vigentes de las asignaturas de educación media superior y superior. La investigación confirma que el tiempo invertido en la escritura no sólo no es una pérdida, sino que reditúa en mejores aprendizajes por parte del alumnado. La orientación precisa y clara que el profesorado pueda aportar acerca de lo que el estudiante ha de escribir es un apoyo indispensable. Para colaborar en dicha tarea, presentamos en este libro una manera práctica de abordar los géneros de escritura académica más usuales en el ámbito universitario.

Esta obra conjunta el esfuerzo de varias profesoras de nivel medio superior que hemos estado trabajando, reflexionando y produciendo materiales en torno a la didáctica de la escritura. A la experiencia de décadas que esto representa, se suman las aportaciones de las propuestas teóricas más actuales, entre las que destacan los nuevos enfoques para la enseñanza de la escritura.

La indagación que antecedió a este trabajo nos permitió constatar, entre otras cosas, la escasa presencia de la escritura en los planes y programas de estudio de las diversas licenciaturas que se imparten en la UNAM. Paradójicamente, los momentos de mayor trascendencia en el proceso de evaluación del aprendizaje se dan a través de la producción textual, sea en forma de exámenes, ensayos, informes de lectura o de trabajos escritos de diversa factura, entre otras variantes.

La convicción acerca de la importancia que tiene la escritura en los procesos de construcción del conocimiento, nos hizo reconocer la urgencia de contribuir a la resolución de problemas compartidos por los docentes de diversas disciplinas. La falta de énfasis sobre los procesos de escritura desemboca, en alguna medida, en el fracaso de los estudiantes universitarios y la consecuente frustración no solo de ellos, sino también de sus profesores.

Advertimos que en la Universidad, aun cuando existen esfuerzos concretos para solucionar estos problemas, como cursos propedéuticos, remediales u optativos, hace falta conjuntar esfuerzos y criterios que atiendan de manera integral las necesidades de escritura del estudiantado.

CARÁCTER COLECTIVO DE LA OBRA

Aunque cada capítulo aparece firmado por su autora, es necesario recalcar el carácter de construcción colectiva que subyace en la obra, fruto de un seminario que sumó la planeación, el análisis, la discusión y la toma de decisiones académicas. Ello posibilitó la convergencia de perspectivas, no idénticas, pero sí congruentes. Consideramos que se ha cumplido uno de los objetivos de la UNAM, que establece la necesidad de propiciar el trabajo colegiado, la discusión y el análisis compartido de los problemas de enseñanza y sus posibles soluciones, dentro y fuera de las fronteras del propio bachillerato.

En este contexto, este libro facilita ciertas tareas al docente de licenciatura, fundamentalmente en la zona de la producción escrita, aunque también se toma como punto de referencia la lectura de diferentes tipos de textos. Es menester destacar que pensar y escribir son procesos cognitivolingüísticos cuyo desarrollo es paralelo y, por lo tanto, fundamental para conseguir conocimientos significativos. Mejorar las habilidades de lectura y escritura equivale a mejorar las posibilidades de aprendizaje en general, debido a la complejidad de las operaciones que se ponen en juego y que se articulan con la posibilidad de construir conocimiento.

17

EL LENGUAJE DE LA CIENCIA

Cada área del conocimiento, cada disciplina, posee sus propias maneras de leer y escribir, su propio discurso. Corresponde a los maestros atender estos aprendizajes para que los alumnos se apropien del metalenguaje correspondiente.

Es, por tanto, una demanda legítima e inherente a un contrato tácito que se establece en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas, la solicitud de ayuda a los profesores por parte de los alumnos universitarios en formación, alrededor de los aprendizajes metalingüísticos. Sin embargo, muchos docentes no nos hemos detenido a reflexionar acerca de las estrategias de lectura y de escritura que empleamos en clase, cuando en dicho campo seguramente poseemos un bagaje que empleamos personalmente, fruto de años de experiencia en la comprensión y producción escritas, pero que no hemos sabido compartir con nuestros alumnos.

Ante ese panorama, resulta natural que los docentes, al solicitar trabajos a los jóvenes, sólo brinden indicaciones vagas sobre los procesos de escritura

y los diversos géneros académicos solicitados. Se sobreentiende que sólo se evaluará la demostración de ideas o conjuntos de conocimientos, la valoración objetiva de los fundamentos de las posturas teóricas expuestas o analizadas en clase, así como la pertinencia de tales juicios. Quienes enseñamos hemos aprendido a manejar un metalenguaje de nuestra disciplina a lo largo de quehaceres académicos complejos, que comprenden la escucha de clases, exposiciones y ponencias; la lectura extensa e intensiva de diversos géneros textuales (artículos, protocolos, ensayos, tesis, etcétera); el ejercicio propio de la escritura de los géneros mencionados y la práctica oral en situaciones académicas desde conversaciones informales, debates, exposiciones, hasta una amplia gama de comunicaciones de tipo oral.

Estamos conscientes de que en cada área de conocimiento se manifiestan peculiaridades discursivas que el alumno deberá aprender como parte de su formación disciplinaria. La idea es que los maestros apoyen dicho aprendizaje. Nuestra obra no pretende, ni podría hacerlo, abarcar la diversidad textual a la que los estudiantes han de enfrentarse en las distintas disciplinas. Pero de ella pueden derivarse formas de trabajo más claras para realizar los escritos que cada carrera exige, a manera de esquemas generales para reconocer y producir los textos académicos de mayor demanda durante los estudios de licenciatura.

18

GÉNEROS HÍBRIDOS

El eje estructurador de este libro son los géneros de escritura académica, este hecho –aparentemente sencillo– nos llevó a elaborar las correspondientes definiciones operativas, en el entendido de que no existen los géneros puros, pero sí la necesidad de acotarlos en el espacio académico, por razones didácticas.

No cabe duda que hoy en día las fronteras entre las producciones discursivas se hallan en el centro de múltiples discusiones teóricas, donde géneros, como la novela (central en la cultura contemporánea), no dejan de ser cuestionados por el hecho de compartir rasgos comunes con otros espacios discursivos; los géneros periodísticos conforman otro ejemplo claro de discusiones sobre el establecimiento de fronteras entre géneros. Obviamente, el hecho de que éstos no existan puros ha contribuido a aumentar la confusión existente al respecto, cuando está de por medio la evaluación del aprendizaje. De ahí la necesidad de circunscribir estos discursos a situaciones concretas de aprendizaje enfrentadas en el ámbito universitario.

Dado que los límites entre una reseña y un ensayo, entre otros ejemplos, no son diáfanos y ante los fines didácticos que enfrentamos, constituyó una exigencia inmediata establecer linderos con base en los rasgos distintivos que conforman dichas prácticas discursivas en la propia UNAM, como las necesidades de evaluación, entre ellos.

Consideramos que nuestra propuesta es un primer paso hacia la construcción de un lenguaje común en torno al quehacer de la escritura académica, tanto para los alumnos como para los profesores. El solo hecho de que un profesor pueda decir “para mí el comentario no es esto sino esto otro...”, será un buen comienzo. Recordemos que la escritura es la vía a través de la que constantemente deben demostrarse conocimientos, habilidades, manejo de conceptos, dominio de teorías, creatividad, independencia de opinión, etcétera.

Desde nuestra perspectiva, no cabe duda de que el señalamiento de las fronteras entre los llamados géneros académicos permitirá dibujar una ruta en esta zona aparentemente dispersa que representa la escritura, para quien no ha desarrollado suficientemente sus habilidades de producción y comprensión textuales.

La finalidad de la obra es contribuir a que se establezcan ciertos acuerdos respecto a las definiciones y lo que debemos esperar de cada género, en beneficio del aprendizaje de la escritura por parte de los estudiantes. Estamos convencidas de que el panorama actual al respecto, presenta a la escritura como un espacio caótico, donde no existen criterios claros que ayuden al desenvolvimiento de los alumnos, que les permitan un crecimiento como el escritor o la escritora que necesariamente serán a través de sus estudios y de su ejercicio profesional.

Sabemos que no existen definiciones “únicas”, “definitivas” o “acabadas”, y no se trata de que cada quien proponga las suyas, consciente o inconscientemente, sino de derivar los criterios para construirlas, a partir del análisis de las características y de los propósitos de cada tipo de trabajo escrito que se solicita, como vía para adquirir conocimiento o como instrumento de evaluación.

A lo dicho hasta aquí, habría que agregar la inexistencia en el mercado editorial de una obra como ésta que aborda el problema de la escritura a través de una orientación alrededor de la escritura como un proceso para los diferentes géneros académicos y que, además, sea una referencia común a las distintas disciplinas del conocimiento universitario. También se ofrecen textos que funcionan como modelos para ejemplificar y se analizan para identificar sus características discursivas, mostrando el entretendido de cada género académico; además se brinda la orientación para evaluar tales

producciones textuales. Así, nuestra obra a partir de ser original y poseer tales peculiaridades, se puede considerar una propuesta educativa.

INSTRUCCIONES SOBRE EL USO DEL LIBRO

En lo que se refiere a la **estructura del libro** y de cada uno de sus capítulos, debemos destacar que no posee la intención de una lectura lineal, los apartados pueden leerse de manera separada, de acuerdo con las necesidades docentes; el profesor o la profesora puede recurrir a las orientaciones y ayuda que considere necesario brindar a sus alumnos.

En la primera parte, se ofrecen los capítulos referidos a los géneros académicos y, en la segunda, aparece un apartado concerniente a la evaluación de la escritura, donde se incluyen posibles vías para establecer criterios claros de evaluación que conduzcan a una mejora no sólo de la producción textual, sino también del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cada capítulo subyace un esquema con vías a darle cierta uniformidad a la estructura interna. Sin embargo, no todos responden a la misma distribución por motivos inherentes a las peculiaridades discursivas de cada género.

20

El **glosario** que aparece al final de la obra incluye los términos y nociones propios de la disciplina que se mencionan en el desarrollo, con la finalidad de que la lectura de cada capítulo no se vuelva farragosa. Dado que el enfoque comunicativo posee su propio metalenguaje y no es necesario que los usuarios del libro lo manejen, incluimos este apartado con la intención de que se consulten los términos necesarios para aclarar alguna duda.

El capítulo correspondiente a la evaluación pretende orientar las labores del docente y del propio estudiantado para verificar la pertinencia de las tareas discursivas encomendadas.

El centro de gravedad de nuestra propuesta se articula a través de ejes fundamentales: en primer lugar, la idea de que la escritura constituye un **proceso** donde es posible planificar, redactar y corregir, con la finalidad de producir textos adecuados y pertinentes en diferentes contextos de comunicación escrita. En segundo lugar, la existencia de **modelos textuales** como elementos de aprendizaje, a través de cuya observación el estudiante sabrá qué se espera de su escrito, si ya ha leído analíticamente textos que posean las características correspondientes. El tercero gira en torno al convencimiento de que la didáctica de la escritura permite incrementar la competencia comunicativa de los alumnos y, con ello,

todas las habilidades de pensamiento. En un cuarto eje, partimos de la consideración de que es imposible disociar la escritura de la lectura, ambos momentos conforman una unidad y el mejoramiento de la producción textual es efecto y causa del incremento de la comprensión. Por último, nuestra experiencia profesional (como docentes y escritoras), nos ha demostrado que el enfoque comunicativo es una orientación didáctica oportuna para el mejoramiento de las habilidades, tanto de producción como de comprensión textual.

Los nuevos enfoques para la enseñanza de la escritura son el fundamento teórico y metodológico con que se ha elaborado esta propuesta. De ahí que se atiende a las propiedades textuales, en primer lugar, junto con el propósito para el cual se escribe. Desde esta perspectiva, los problemas ortográficos y de puntuación, por ejemplo, se sitúan junto a otros igualmente trascendentes, pero que suelen pasar desapercibidos.

La bibliografía de consulta y respaldo utilizada en nuestro texto es lo más reciente en español, en cuanto a tendencias, investigación y aportaciones. No se trata de seguir una moda, sino de responder a los retos que actualmente enfrentan la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, que es el campo de nuestra competencia. La caracterización de cada género ha sido realizada bajo criterios pragmáticos, discursivos y académicos propios de los usos que se les adjudican en el nivel de licenciatura.

Nuestra propuesta en torno a los criterios de evaluación del trabajo escrito no pretende otra cosa que encaminar un aprendizaje autónomo de los alumnos, pues sabemos que la producción escrita exige una corrección y ajuste constantes frente a diversas situaciones comunicativas. Por último, estamos conscientes de que la propuesta que aquí ofrecemos puede no ser la definitiva. En el campo de la redacción nadie tiene la última palabra, pero reconocemos que sí podemos construir acuerdos que conduzcan a transformar el panorama de la didáctica de la escritura en los espacios académicos universitarios.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

EL INFORME DE LECTURA

María Antonieta López Villalva

1. Presentación

En esta propuesta, el informe de lectura se concibe como una manera de verificar la comprensión basada fundamentalmente en el resumen. Este es el propósito que va a diferenciarlo de otros géneros académicos. En otras palabras, se considerará ante todo como un ejercicio de inteligencia en el que entran en juego complejas habilidades lingüísticas, pragmáticas y cognitivas, y cuya meta es sintetizar las informaciones que contiene un determinado texto (T), por lo que se conjugan estrechamente la lectura y la escritura.

El informe de lectura es una de las actividades de escritura más comunes durante el ciclo universitario. Suele solicitarse para comprobar que se ha realizado una lectura, como una manera de comprometer a los estudiantes a realizarla y dar cuenta de ella. Otras denominaciones que usualmente se emplean para referirse a este género, son **síntesis**, **extracto**, **reseña descriptiva** y, tal cual, **resumen**. En la mayoría de los casos el maestro lo utiliza como un procedimiento de estudio que, como veremos, efectivamente implica un trabajo de construcción del conocimiento por el estudiante.

Sin embargo, por su aparente simplicidad es probable que del resumen no se obtenga todo el provecho que puede ofrecer en términos de instrumento de aprendizaje. Si partimos de la premisa de que apropiarse de una disciplina es apropiarse de su discurso, resulta más consistente asumir que, en cada área de conocimiento, parte de las responsabilidades del maestro es enseñar a sus alumnos a comprender y producir los textos propios de la disciplina en cuestión. Por ejemplo, los llamados textos históricos abarcan una amplia gama de documentos, totalmente distintos entre sí por múltiples razones intra o extratextuales. Aprender historia implica aprender a leerlos, analizarlos, sintetizarlos, comentarlos, etcétera. "Todo conocimiento se mediatiza a través de un discurso"¹ y apropiarse de ese discurso equivale a aprehenderlo.

Adentrarse en el conocimiento de cualquier área implicará, pues, saber leer (comprender, reconocer, clasificar, contextualizar, etcétera.) las diversas modalidades discursivas en que se concretan sus textos. El maestro ha adquirido ese dominio a través de incontable tiempo de preparación, estudio, investigación y escritura; de la comunicación profesional que

¹ Liliana Ize de Marengo, *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, Barcelona, Paidós, 1999, pág. 17.

establece con otros especialistas y, por supuesto, de su experiencia. Sin embargo, sabe que nunca podrá dar por superados los retos propios de su campo de conocimiento, porque, en ese sentido, nunca se termina de aprender a leer ni a escribir.

Por lo tanto, al elaborar un informe de lectura, son muchos los aprendizajes que podrán propiciarse en un alumno de licenciatura si el maestro concibe dicha tarea no como un fin en sí mismo, sino como el proceso interactivo de construcción de significado que se produce al comprender y reformular un texto.

2. Caracterización general

Definición

El informe de lectura tiene como fin dar cuenta del contenido de un texto, en forma breve, objetiva y fidedigna. Breve porque su extensión ha de ser menor que la del texto de partida; objetiva, ya que el que escribe se limita a exponer las ideas en tercera persona, sin tomar posición frente a ellas; fidedigna, porque debe conservar el sentido del texto de partida, sin tergiversación alguna.

28

Para cumplir con este cometido, el informe de lectura debe reunir las siguientes características:

- a) **Responde a un objetivo de lectura previamente establecido** por el maestro o, podría ser el caso, por el alumno. El objetivo constituye la guía de lectura, el marco de referencia a partir del cual se procesará la información y se evaluará el informe.
- b) **Su mayor cualidad radica en apegarse fielmente al texto de partida (T)** y al objetivo de lectura y no en la originalidad o la creatividad lingüísticas. La habilidad en juego es la comprensión, que se consolida a través de la escritura.
- c) **Se escribe en tercera persona y exige que se mantenga una distancia objetiva respecto del texto original o de partida**, lo que excluye opiniones, valoraciones, juicios o puntos de vista del autor del informe.
 - Si, además del informe, se requiere que el alumno comente, refute o tome posición ante lo expresado en el **texto a leer**, es recomendable que eso se incluya al final y que se especifique al momento de

solicitar esta actividad. En todo caso, si se pretende un ejercicio crítico sobre el texto de origen, sería conveniente elegir otro género (comentario o reseña crítica).

- d) **Expone las ideas más relevantes del texto de partida**, por lo que el tipo textual predominante del informe es el expositivo, aun cuando aquél sea argumentativo, descriptivo o narrativo. Como su base es el resumen, el informe representa el criterio empleado por su autor para seleccionar, generalizar, parafrasear y, en general, reformular en forma breve las ideas principales. Abarca la totalidad del **texto leído** y, en términos semánticos, representa la visión global del mismo.
- e) **Su estructura** parte de un **párrafo introductorio**, en el que se menciona al autor, la obra, así como los datos que se consideren pertinentes para su contextualización. El **cuerpo del informe** equivale al desarrollo, en tanto que exposición ordenada de la síntesis del **texto en cuestión**. En el **último párrafo** el estudiante deberá incluir alguna frase que indique al lector que el informe ha llegado a su fin.
- f) **La extensión es variable** y estará determinada en gran medida por la del **texto de partida**, así como por el objetivo de lectura. A menor extensión corresponderá un mayor grado de generalización, lo que implica un mayor grado de dificultad.
- g) **Requiere el uso de marcas textuales** que evidencien la autoría de las ideas, de tal manera que al lector le quede claro que éstas no provienen de quien escribió el informe.
- h) **Incluye la ficha bibliográfica, hemerográfica, etcétera**, que permita identificar todos los datos correspondientes al **texto leído**.
- i) En el nivel **léxico**, el informe combina palabras del estudiante con términos, conceptos y frases provenientes del **texto de partida**. Aunque es usual pedir al alumno que escriba el informe (en este caso) “con sus propias palabras”, esta indicación ha de entenderse como la capacidad de resumir y reconstruir la información con la posibilidad de retomar elementos léxicos relacionados intrínsecamente con la base teórico-disciplinaria correspondiente o con el estilo del **texto de partida**.
- j) **Formato**: en este aspecto el informe de lectura ha de cumplir con los requisitos formales establecidos para la presentación de trabajos en el nivel universitario, que generalmente abarcan el tipo y tamaño de letra más usuales (**Times New Roman** o **Arial** de 12 puntos), los márgenes adecuados, el interlineado de 1.5 (para cumplir con el criterio de la cuartilla) y una portada que incluya los datos relacionados con la institución, asignatura, nombre del estudiante, etcétera.

3. El proceso de lectura y escritura

Las siguientes indicaciones se han formulado tomando en cuenta que el informe de lectura se solicitará con una anticipación promedio de siete días naturales. Esto implica el empleo de procedimientos económicos, pero eficaces.

Sugerencia: a fin de propiciar una mejor comprensión de la propuesta para este género, antes de continuar leyendo **se recomienda leer el texto de referencia** (Lectura 1 de este capítulo) sobre el que se elaboraron la estrategia y el modelo de informe.

Se trata de un fragmento (cuatro páginas en el original) del libro de Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX. 1914-1991*, capítulo XIX, "El fin del milenio", apartado I, "El derrumbamiento", págs. 552-555.

Elaboración del informe de lectura

30

Los pasos que a continuación se recomiendan (y que se siguieron para elaborar el modelo de informe de lectura aquí incluido) aparecen numerados por necesidades didácticas, pero cabe recordar que **tanto la lectura como la escritura son procesos recursivos, no lineales, en los que hay avances y recomienzos**. En especial, cuando se lee para aprender,² se realiza una lectura analítica; también se establecen relaciones con conocimientos previos y se aclaran o profundizan conceptos vistos en la asignatura. Todo ello intervendrá al realizar la síntesis y la transformación del conocimiento. Otro elemento importante serán los conocimientos del alumno acerca de las **características del texto de partida**: estructura, clasificación disciplinaria, recursos retóricos, etcétera.

A. Antes de leer

- a) **Indicar el objetivo de lectura**, que para el caso que nos ocupa, hemos formulado de la siguiente manera:

Dar cuenta de los **factores** con que Hobsbawm sustenta su interpretación del periodo histórico 1914-1991 (Apartado I, "El derrumbamiento", págs. 552-555).

² Cfr. Josefina Prado Aragonés, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004, pág. 213.

Generalmente, para un informe de lectura el objetivo abarca la globalidad del **texto a leer**. Aunque podría omitirse, dado que el propósito puede resultar obvio (“dar cuenta de todo el texto”), la especificación del objetivo constituye un elemento que orienta la lectura del estudiante. **El objetivo también puede formularse como una pregunta:**

- ¿Qué factores señala Hobsbawn para sustentar su visión de este periodo histórico?
- ¿Cuáles son los hechos históricos que considera Hobsbwan para sustentar su afirmación inicial?
- ¿Qué datos esgrime el autor para afirmar que “una era de la historia llegaba a su fin”?

b) **Indicar la extensión** del informe (en nuestro caso, dos cuartillas).

c) **Contextualizar y precisar las características del texto de partida:** esto puede hacerse brevemente en clase, el día que se solicite el informe de lectura.

B. Durante la lectura

a) Al realizar la lectura, se inicia el **proceso de discriminación** que conducirá a obtener las **ideas relevantes**, de acuerdo con el propósito establecido. Esto implica la **cancelación** o **eliminación** de aquellas ideas que se consideren secundarias o irrelevantes. En esta etapa se recomienda **subrayar** y **hacer anotaciones al margen**, operaciones de registro necesarias para ir procesando la información.

b) El lector ha de recordar que no todo lo que ha subrayado o anotado tendrá cabida en su informe, pues durante las siguientes fases del proceso continuará depurando las ideas que considere pertinentes. En el siguiente cuadro, puede observarse un ejemplo de lo que se ha subrayado y anotado en el cuarto párrafo de nuestro **texto de partida**.³ Las negritas suplen en este caso a un subrayado con color (marcador amarillo). Aunque aquí no se han empleado, al margen también pueden trazarse flechas, paréntesis, asteriscos y cualquier tipo de señal gráfica que al lector le resulte operativa.

³ Para apreciar mejor esta fase, consultar el Anexo 1 en el que aparece el texto subrayado y anotado.

<p>Cuadro 1</p> <p><u>Si la naturaleza de los actores de la escena internacional no estaba clara, tampoco lo estaba la naturaleza de los peligros a que se enfrentaba el mundo.</u> El siglo XX había sido un siglo de guerras mundiales, calientes o frías, protagonizadas por las grandes potencias y por sus aliados, con unos escenarios cada vez más apocalípticos de destrucción en masa, que culminaron con la perspectiva, que afortunadamente pudo evitarse, de un holocausto nuclear provocado por las superpotencias. <u>Este peligro ya no existía.</u> No se sabía qué podía depararnos el futuro, <u>pero la propia desaparición o transformación de todos los actores –salvo uno– del drama mundial al viejo estilo era muy improbable.</u></p>	<p><i>Nuevos peligros</i></p>
---	-------------------------------

32

- c) Sólo al finalizar la primera lectura el lector posee una idea global del contenido del **texto leído**, que será la base sobre la cual jerarquizará las informaciones antes de empezar a escribir (análisis, síntesis, reflexión).
- d) Cuando se trata de un **texto breve**, como es el caso del aquí empleado, puede realizarse una segunda lectura, obviamente más rápida, a fin de depurar las ideas seleccionadas. Quizá sea pertinente agregar ciertas anotaciones o subrayados y eliminar otros tantos.
- e) Si el informe es sobre un libro o un texto **extenso**, probablemente no habrá tiempo para una segunda lectura, cuando menos completa, así que los subrayados y las anotaciones al margen serán de gran importancia.

Proceso de escritura

A. Etapa de planificación

El primer paso es **elaborar un esquema o punteo** que represente las ideas seleccionadas y jerarquizadas, a fin de realizar los ajustes pertinentes tanto para el objetivo de lectura como para la extensión del informe (formulación de las unidades globales del **texto de partida**). Es posible que el lector pueda **omitir este paso**, sobre todo en el caso de textos breves, claramente estructurados, cuyo contenido sea de su dominio, lo que le habrá permitido obtener una **representación mental del punteo** suficiente para pasar directamente a la fase de redacción. En cambio, ante un texto de cierta extensión o complejidad, elaborar un punteo o

un esquema resulta indispensable. Además, si el informe proviene de un libro, su índice le servirá como base del esquema o punteo, en el que habrá que agregar o desglosar las ideas.

El siguiente cuadro muestra un **ejemplo de punteo**, elaborado a partir del **texto** subrayado. A la izquierda aparecen las anotaciones realizadas al margen y, a partir de éstas y de lo subrayado, a la derecha se presenta el punteo al que dan lugar. Cabe aclarar que, por razones de espacio, en términos de contenido la relación de ambas columnas no es simétrica.

Como podrá observarse, en el esquema aparecen las ideas más relevantes en forma de frases u oraciones, cuyo significado se complementa con el enunciado que preside la tabla (en negritas para su identificación). De esta manera, la planificación contribuye a que el cerebro procese con mayor eficacia y rapidez la información proveniente de la lectura.

Un buen esquema juega el papel que desempeñaban los llamados “acordeones”, esto es, contiene la información indispensable para recordar lo más relevante, a través del empleo de palabras clave. Éstas deben ser suficientemente específicas para que no se confunda la información. Por ejemplo, si en las anotaciones al margen hubiéramos empleado términos como “factor 1, factor 2...”, no nos ayudarían a procesar la información, porque tienen un alto grado de generalidad. En cambio, palabras como “*nuevos peligros* o *nuevo tipo de guerras*” remiten de inmediato a las cuestiones esenciales. La elaboración del esquema o punteo es el momento más adecuado para corroborar información o aclarar conceptos claves para el informe.

Cuadro 2
Del subrayado y las notas al margen al punteo

- Nuevos problemas sin solución
- Carencia de una estructura internacional
- Desaparecen las grandes potencias
- Incertidumbre sobre la conformación de muchas naciones
- Nuevos peligros
- Nuevo tipo de guerras (se reitera)
- Ningún país es inmune
- **Medios de destrucción masiva** al alcance de todos... en cualquier lugar del mundo
- Sube el costo de la seguridad
- **Ricos vs. Pobres** = Tensión internacional
- **Fundamentalismo** vs. Occidente
- **Xenofobia**
- **Inmigración**
- Nadie puede ya "ganar" una guerra
- Ganar no es igual a controlar
- Problemas políticos insolubles
- Conclusión = Desorden global sin visos de solución

A finales del siglo XX surgen problemas para los que no parece haber solución:

- a) Carencia de una estructura internacional.
- b) Desaparecen las "grandes potencias".
- c) Existe incertidumbre sobre la conformación de muchas naciones.
- d) Surgen nuevos peligros.
- e) Los nuevos tipos de guerra.
- f) La democratización y privatización de los **medios de destrucción masiva**.
- g) Resulta mucho más caro enfrentar el nuevo tipo de conflictos.
- h) Nueva causa de tensión internacional: la creciente separación entre las zonas **ricas** y **pobres** del mundo
- i) Auge del **fundamentalismo islámico** como un movimiento contra el Occidente
- j) En los países ricos aparece la **xenofobia** popular contra los extranjeros del tercer mundo.
- k) La Unión Europea trata de proteger sus fronteras contra la invasión de los pobres del tercer mundo en busca de trabajo.
- l) En Estados Unidos se agudiza la intolerancia contra la **inmigración** ilimitada.
- m) La relación países fuertes-países débiles enfrenta una paradoja: ningún bando puede imponerse al otro.
- n) Vencer en la guerra ya no garantiza el control de los territorios.
- o) **Conclusión:** el siglo finalizó con un desorden global de naturaleza poco clara, y sin ningún mecanismo para ponerle fin o mantenerlo controlado.

B. Textualización

Una vez subrayado y anotado el **texto de partida**, se recomienda tenerlo a la vista o a la mano durante la redacción, junto con el **punteo**.

Partimos del supuesto de que en esta fase se utilizará una computadora, con lo que el proceso de escritura cobra mayor agilidad, ya que permite una interacción muy intensa entre la lectura y la escritura al resumir la información, intercalar las marcas textuales pertinentes, elegir los conectores idóneos y, por supuesto, lograr que el informe posea las propiedades textuales inherentes a todo texto: coherencia, cohesión, adecuación, etcétera.

Los procedimientos propios del resumen, como la **generalización**, la **construcción** y la **paráfrasis**, son esenciales en esta etapa. Su acertada utilización permitirá condensar la información sin perder lo fundamental.

La **generalización** es la operación que, dada una secuencia de proposiciones o categorías del mismo nivel (Estados Unidos, Rusia, Reino Unido, Francia, Alemania, Japón), permite que ésta pueda mencionarse con un término cuyo significado las incluya (grandes potencias).

La **construcción** es la operación que permite **sustituir** un conjunto de proposiciones, por otra que las incluya. Es una forma de reducir la información, pero conservando el sentido original. Cabe hacer notar que Hobsbawn emplea estos recursos a manera de orientación para el lector. Necesariamente nosotros hemos retomado sus construcciones, porque constituyen información relevante.

Cuadro 3 Ejemplo de construcción	
<i>Conjunto de proposiciones (sintetizadas)</i>	<i>Proposición que las sustituye</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La abrumadora superioridad técnica y económica de los estados del norte ya no aseguraban la victoria (Guerra del Golfo, 1991). • La posesión de misiles nucleares por algún país del tercer mundo no impediría que fueran agredidos, mientras eran todavía demasiado débiles para resultar amenazadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • En términos políticos y militares, sin embargo, ninguno de los dos bandos podía imponerse al otro.” (pág. 554).

La **paráfrasis** es la operación mediante la cual un enunciado se sustituye por otro equivalente en términos de significado. De manera coloquial, a la paráfrasis se le describe como “decir lo mismo, pero con otras palabras”.

En los textos auténticos es muy difícil encontrar ejemplos claros de estas operaciones textuales, cuya comprensión desde el punto de vista lingüístico exige un alto grado de abstracción y conocimientos especializados, asunto que rebasa el propósito de este trabajo. Para fines didácticos, se diseñan ejemplos específicos. Por otra parte, la construcción, la generalización y la paráfrasis se emplean en forma combinada durante el proceso de escritura.

C. Revisión

C.1 El primer borrador

Una primera versión completa del informe corresponde al material denominado borrador. Aunque susceptible de ser modificado a fondo, puede decirse que el borrador representa lo que, al construir una casa, coloquialmente se conoce como “la obra negra”, esto es, la estructura básica a partir de la cual podrán iniciarse los “acabados” o aspectos de superficie.

36

La **revisión** es el momento en que el lector-escritor toma las decisiones adecuadas para que su informe plasme eficazmente la representación global del **texto de partida**. En el apartado seis de este capítulo, “Criterios de Evaluación”, se presentan los aspectos esenciales que deben regir la revisión. No obstante, cabe recordar que la revisión abarca varios **niveles del texto**: el **semántico** (¿está claro lo que digo?, ¿no alteré el significado del **texto**?, ¿lo escrito responde al objetivo de lectura?, ¿hay equilibrio entre las ideas principales?, ¿el texto es coherente?); el **sintáctico, el léxico** (¿las palabras son las más adecuadas?, ¿no he abusado de algún término, frase o nexo?) y el **gramatical** (concordancias, ortografía, etcétera)

Por supuesto, estas preguntas son sólo un ejemplo de lo que el estudiante podría tomar en cuenta. En realidad, la revisión es una lectura crítica que se hace con lápiz en mano, para señalar los aspectos de toda índole que aún requieran ajustes: ideas incompletas o mal articuladas; párrafos mal contruidos; inclusión o cambio de conectores, etcétera.

Factores como la experiencia y el método de trabajo del que escriba, el tiempo disponible para la tarea o el dominio del tema determinarán qué cambios marcar a mano sobre el borrador impreso y cuáles detectar y corregir directamente en la computadora.

C.2 La última revisión

Finalmente, **antes de** realizar la **impresión definitiva** se verifica la resolución de los problemas detectados en la revisión anterior y se hacen los cambios de último momento que se juzguen acertados para mejorar el texto, sobre todo en lo referido a los requisitos formales de presentación: el tipo de letra empleado, el interlineado, los márgenes, los criterios con que se citó al **texto de partida**, etcétera.

4. Diferencias entre el texto de partida y el informe de lectura

Cuadro 4 Cambios en la organización o el tipo textual predominante		
	<i>El texto de partida</i>	<i>El informe de lectura</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando el texto de partida es argumentativo 	<p>a) La tesis sostenida, los argumentos con que se sustenta, en su caso, la tesis refutada, etcétera, están insertas en el texto de acuerdo con la composición del texto, es decir, no aparecen en un orden determinado. Incluso, algunos de estos elementos pueden estar implícitos o ser poco claros.</p>	<p>a) Puesto que el núcleo semántico del texto de partida posee una estructura argumentativa, el informe expondrá los argumentos en un orden quizá distinto del que aparece en dicho texto, porque se habrán identificado en la lectura, y numerado en el esquema previo a la redacción.</p>

<p>• Cuando el texto de partida es narrativo</p>	<p><i>b</i>¹⁾ En el caso de textos de ficción (cuento o novela), las posibles variantes, en cuanto a los cambios de tiempo y espacio, son múltiples y se consideran cualidades discursivas propias de estos géneros.</p> <p><i>b</i>²⁾ En el caso de otro tipo de textos con base predominantemente narrativa (biografía, crónica) también es posible encontrar variantes en la composición textual que incidan en el orden temporal y espacial.</p>	<p><i>b</i>¹⁾ Se mantiene el tipo textual narrativo, pero conforme a un orden cronológico, de acuerdo con las categorías empleadas para identificar las secuencias narrativas, por ejemplo: situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y situación final.</p> <p><i>b</i>²⁾ La información aparece ordenada en forma lineal y jerarquizada de acuerdo con el objetivo de lectura.</p> <p>En ambos casos han de emplearse conectores que proporcionen los indicios de temporalidad y espacialidad indispensables para lograr una organización coherente.</p>
<p>• Cuando el texto de partida es expositivo</p>	<p><i>c)</i> Puede presentar variantes estructurales: serie de secuencias descriptivas, relación causa/efecto, problema/ solución, comparación/ oposición.</p>	<p><i>c)</i> Se mantiene la organización textual del texto de partida.</p>

Cuadro 5 Cambios en la persona gramatical (posición de enunciación)	
<i>Texto de partida</i>	<i>El informe de lectura</i>
<p>Puede estar escrito en primera o tercera persona, pero siempre presenta marcas textuales que manifiestan la autoría de las ideas, como el nombre del autor que aparece en la portada del libro o al inicio de un texto periodístico.</p>	<p>La posición de enunciación nunca puede ser la primera persona, pues esa corresponde al autor del texto de partida. Además del empleo de la tercera persona, al escribir el informe, se insertarán las marcas textuales suficientes para dar cuenta de la autoría de las ideas, por ejemplo:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Carlos Fuentes sostiene la tesis ...”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“El principal argumento esgrimido por el autor...”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Don Daniel Cosío Villegas pretende sobre todo...”</i></p>

5. Recomendaciones

Situaciones de uso. El informe de lectura resulta adecuado como forma de estudio de algún tema del programa, dado que se enfoca fundamentalmente a la comprensión de lo leído, comprensión que se consolida por medio de la escritura. También es una herramienta muy útil en la preparación de exámenes y trabajos.

Asimismo, puede funcionar como material de apoyo **durante la clase**, para responder o propiciar preguntas o aclarar dudas, entre otras opciones.

Formato. No existe un formato estándar para este género, por lo que no es dable esperar que el alumno infiera las expectativas del maestro al respecto, así que se recomienda especificar las características deseadas. Seguramente se solicitará una **portada** en la que aparezcan los datos de rigor, cuerpo del informe y los datos de las fuentes de información.

Extensión. La extensión del informe, en relación con la del texto de referencia es muy importante, porque, a menor extensión, corresponderá un mayor grado de generalización y viceversa. Una vez más, toca al maestro establecer este criterio de acuerdo con lo que quiera que logren los alumnos, por ejemplo, ¿un panorama más esquemático que detallado?

Tiempos de entrega. Se recomienda que el **tiempo** establecido para presentar el informe tome en cuenta tanto el trabajo de lectura como el de escritura, este último de mayor complejidad.

Nivel escolar y grado de dificultad. La consideración de estos factores parece obvia, pero suele olvidarse. Incluso, sobre todo al inicio de la licenciatura, es conveniente indagar si los alumnos han elaborado este tipo de escrito y, si fuera el caso, dedicarle **un espacio en clase a las indicaciones correspondientes**, a fin de evitar trabajo infructuoso y lograr mejores aprendizajes.

6. Criterios de evaluación

Los criterios para evaluar el informe se desprenden de las indicaciones iniciales, que en este caso corresponden a las características que de él se señalaron y que en orden de importancia serían:

40

Cuadro 6 Criterios de evaluación		
<i>El informe de lectura:</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
a) Responde al objetivo de lectura establecido. b) Evidencia la comprensión del texto de partida. c) Incluye las ideas relevantes en función del objetivo de lectura. d) Es fidedigno, porque conserva el sentido del texto de partida. e) El escrito es coherente, está bien cohesionado y las ideas están bien articuladas. f) Incluye las marcas textuales necesarias para dar cuenta de la autoría de las ideas. g) Presenta los elementos estructurales pertinentes: párrafo introductorio, cuerpo del informe, párrafo de cierre y ficha bibliográfica. h) Se han cuidado los aspectos léxicos y gramaticales (ortografía, concordancias, etcétera). i) Se han cuidado la disposición espacial y los aspectos formales relativos a la presentación del escrito.		

LECTURA I

El texto de partida

Cap. XIX "El fin del milenio", § 1, pp. 552-555, en: Eric Hobsbawn,
Historia del siglo XX. 1914-1991, Grijalbo Mondadori,
Barcelona, 1996. (Crítica).

El siglo XX corto acabó con problemas para los cuales nadie tenía, ni pretendía tener, una solución. Cuando los ciudadanos de fin de siglo emprendieron su camino hacia el tercer milenio a través de la niebla que les rodeaba, lo único que sabían con certeza era que una era de la historia llegaba a su fin. No sabían mucho más.

Así, por primera vez en dos siglos, el mundo de los años noventa carecía de cualquier sistema o estructura internacional. El hecho de que después de 1989 apareciesen decenas de nuevos estados territoriales, sin ningún mecanismo para determinar sus fronteras, y sin ni siquiera una tercera parte que pudiese considerarse imparcial para actuar como mediadora, habla por sí mismo. ¿Dónde estaba el consorcio de grandes potencias que anteriormente establecían las fronteras en disputa, o al menos las ratificaban formalmente? (¿Dónde, además, los hombres que trabajaban en las conferencias internacionales tan familiares para los diplomáticos del pasado y tan distintas de las breves "cumbres" de relaciones públicas y foto que las han reemplazado?)

¿Dónde estaban las potencias internacionales, nuevas o viejas, al fin del milenio? El único estado que se podía calificar de gran potencia, en el sentido en que el término se empleaba en 1914, era los Estados Unidos. No está claro lo que esto significaba en la práctica. Rusia había quedado reducida a las dimensiones que tenía a mediados del siglo XVII. Nunca, desde Pedro el Grande, había sido tan insignificante. El Reino Unido y Francia se vieron relegados a un estatus puramente regional, y ni siquiera la posesión de armas nucleares bastaba para disimularlo. Alemania y Japón eran grandes potencias económicas, pero ninguna de ellas vio la necesidad de reforzar sus grandes recursos económicos con potencial militar en el sentido tradicional, ni siquiera cuando tuvieron libertad para hacerlo, aunque nadie sabe qué harán en el futuro. ¿Cuál era el estatus político internacional de la nueva Unión Europea, que aspiraba a tener un programa político común, pero que fue incapaz de conseguirlo –o incluso de pretender que lo tenía– salvo en cuestiones económicas? No estaba

claro ni siquiera que muchos de los estados, grandes o pequeños, nuevos o viejos, pudieran sobrevivir en su forma actual durante el primer cuarto del siglo XXI.

Si la naturaleza de los actores de la escena internacional no estaba clara, tampoco lo estaba la naturaleza de los peligros a que se enfrentaba el mundo. El siglo XX había sido un siglo de guerras mundiales, calientes o frías, protagonizadas por las grandes potencias y por sus aliados, con unos escenarios cada vez más apocalípticos de destrucción en masa, que culminaron con la perspectiva, que afortunadamente pudo evitarse, de un holocausto nuclear provocado por las superpotencias. Este peligro ya no existía. No se sabía qué podía depararnos el futuro, pero la propia desaparición o transformación de todos los actores –salvo uno– del drama mundial al viejo estilo era muy improbable.

Esto no quería decir, evidentemente, que la era de las guerras hubiese llegado a su fin. Los años ochenta demostraron, mediante el conflicto anglo-argentino de 1983 y el que enfrentó a Irán con Irak de 1980 a 1988, que guerras que no tenían nada que ver con la confrontación entre las superpotencias mundiales eran posibles en cualquier momento. Los años que siguieron a 1989 presenciaron un mayor número de operaciones militares en más lugares de Europa, Asia y África de lo que nadie podía recordar, aunque no todas fueran oficialmente calificadas como guerras: en Liberia, Angola, Sudán y el Cuerno de África; en la antigua Yugoslavia, en Moldavia, en varios países del Cáucaso y de la zona trascaucásica, en el siempre explosivo Oriente Medio, en la antigua Asia central soviética y en Afganistán. Como muchas veces no estaba claro quién combatía contra quién, y por qué, en las frecuentes situaciones de ruptura y desintegración nacional, estas actividades no se acomodaban a las denominaciones clásicas de “guerra” internacional o civil. Pero los habitantes de la región que las sufrían difícilmente podían considerar que vivían en tiempos de paz, especialmente cuando, como en Bosnia, Tadjikistán o Liberia, habían estado viviendo en una paz incuestionable hacía poco tiempo. Por otra parte, como se demostró en los Balcanes a principios de los noventa, no había una línea de demarcación clara entre las luchas internas regionales y una guerra balcánica semejante a las de viejo estilo, en la que aquéllas podían transformarse fácilmente. En resumen, el peligro global de guerra no había desaparecido; sólo había cambiado.

No cabe duda de que los habitantes de estados fuertes, estables y privilegiados (la Unión Europea con relación a la zona conflictiva adyacente; Escandinavia con relación a las costas ex soviéticas del mar Báltico) podían creer que eran inmunes a la inseguridad y violencia que

aquejaba a las zonas más desfavorecidas del tercer mundo y del antiguo mundo socialista; pero estaban equivocados. La crisis de los estados-nación tradicionales basta para ponerlo en duda. Dejando a un lado la posibilidad de que algunos de estos estados pudieran escindirse o disolverse, había una importante, y no siempre advertida, innovación de la segunda mitad del siglo que los debilitaba, aunque sólo fuera al privarles del monopolio de la fuerza, que había sido siempre el signo del poder del estado en las zonas establecidas permanentemente: la democratización y privatización de los medios de destrucción, que transformó las perspectivas de conflicto y violencia en *cualquier* parte del mundo.

Ahora resultaba posible que pequeños grupos de disidentes, políticos o de cualquier tipo, pudieran crear problemas y destrucción en cualquier lugar del mundo, como lo demostraron las actividades del IRA en Gran Bretaña y el intento de volar el World Trade Center de Nueva York (1993). Hasta fines del siglo XX, el coste originado por tales actividades era modesto –salvo para las empresas aseguradoras–, ya que el terrorismo no estatal, al contrario de lo que se suele suponer, era mucho menos indiscriminado que los bombardeos de la guerra oficial, aunque sólo fuera porque su propósito, cuando lo tenía, era más bien político que militar. Además, y si exceptuamos las cargas explosivas, la mayoría de estos grupos actuaban con armas de mano, más adecuadas para pequeñas acciones que para matanzas en masa. Sin embargo, no había razón alguna para que las armas nucleares –siendo el material y los conocimientos para construirlas de fácil adquisición en el mercado mundial– no pudieran adaptarse para su uso por parte de pequeños grupos.

Además, la democratización de los medios de destrucción hizo que los costes de controlar la violencia no oficial sufriesen un aumento espectacular. Así, el gobierno británico, enfrentado a las fuerzas antagónicas de los paramilitares católicos y protestantes de Irlanda del Norte, que no pasaban de unos pocos centenares, se mantuvo en la provincia gracias a la presencia constante de unos 20 000 soldados y 8000 policías, con un gasto anual de tres mil millones de libras esterlinas. Lo que era válido para pequeñas rebeliones y otras formas de violencia interna, lo era más aún para los pequeños conflictos fuera de las fronteras de un país. En muy pocos casos de conflicto internacional los estados, por grandes que fueran, estaban preparados para afrontar estos enormes gastos.

Varias situaciones derivadas de la guerra fría, como los conflictos de Bosnia y Somalia, ilustraban esta imprevista limitación del poder del estado, y arrojaban nueva luz acerca de la que parecía estarse convirtiendo en la principal causa de tensión internacional de cara al nuevo milenio: la

creciente separación entre las zonas ricas y pobres del mundo. Cada una de ellas tenía resentimientos hacia la otra. El auge del fundamentalismo islámico no era sólo un movimiento contra la ideología de una modernización occidentalizadora, sino contra el propio "Occidente". No era casual que los activistas de estos movimientos intentasen alcanzar sus objetivos perturbando las visitas de los turistas, como en Egipto, o asesinando a residentes occidentales, como en Argelia. Por el contrario, en los países ricos la amenaza de la xenofobia popular se dirigía contra los extranjeros del tercer mundo, y la Unión Europea estaba amurallando sus fronteras contra la invasión de los pobres del tercer mundo en busca de trabajo. Incluso en los Estados Unidos se empezaron a notar graves síntomas de oposición a la tolerancia *de facto* de la inmigración ilimitada.

En términos políticos y militares, sin embargo, ninguno de los bandos podía imponerse al otro. En cualquier conflicto abierto entre los estados del norte y del sur que se pudiera imaginar, la abrumadora superioridad técnica y económica del norte le aseguraría la victoria, como demostró concluyentemente la guerra del Golfo de 1991. Ni la posesión de algunos misiles nucleares por algún país del tercer mundo –suponiendo que dispusiera de medios para mantenerlos y lanzarlos– podía tener efecto disuasorio, ya que los estados occidentales, como Israel y la coalición de la guerra del Golfo demostraron en Irak, podían emprender ataques preventivos contra enemigos potenciales mientras eran todavía demasiado débiles como para resultar amenazadores. Desde un punto de vista militar, el primer mundo podría tratar al tercero como lo que Mao llamaba "un tigre de papel".

44

Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX cada vez quedó más claro que el primer mundo podía ganar batallas pero no guerras contra el tercer mundo o, más bien, que incluso vencer en las guerras, si hubiera sido posible, no le garantizaría controlar los territorios. Había desaparecido el principal activo del imperialismo: la buena disposición de las poblaciones coloniales para, una vez conquistadas, dejarse administrar tranquilamente por un puñado de ocupantes. Gobernar Bosnia-Herzegovina no fue un problema para el imperio de los Habsburgo, pero a principios de los noventa los asesores militares de todos los países advirtieron a sus gobiernos que la pacificación de ese infeliz y turbulento país requeriría la presencia de cientos de miles de soldados durante un período de tiempo ilimitado, esto es, una movilización comparable a la de una guerra.

Somalia siempre había sido una colonia difícil, que en una ocasión había requerido incluso la presencia de un contingente militar británico mandado por un general de división, pero ni Londres ni Roma pensaron

que ni siquiera Muhammad ben Abdallah, el famoso “Mullah loco”, pudiese plantear problemas insolubles al los gobiernos coloniales británico e italiano. Sin embargo, a principios de los años noventa los Estados Unidos y las demás fuerzas de ocupación de las Naciones Unidas, compuestas por varias decenas de miles de hombres, se retiraron ignominiosamente de Somalia al verse ante la opción de una ocupación indefinida sin un propósito claro. Incluso el poderío de los Estados Unidos reculó cuando se enfrentó en la vecina Haití –uno de los satélites tradicionales dependientes de Washington– a un general local del ejército haitiano, entrenado y armado por los Estados Unidos, que se oponía al regreso de un presidente electo que gozaba de un apoyo con reservas de los Estados Unidos, a quienes desafió a ocupar Haití. Los norteamericanos rehusaron ocuparla de nuevo, como habían hecho de 1915 a 1934, no porque el millar de criminales uniformados del ejército haitiano constituyeran un problema militar serio, sino porque ya no sabían cómo resolver el problema haitiano con una fuerza exterior.

En suma, el siglo finalizó con un desorden global de naturaleza poco clara, y sin ningún mecanismo para poner fin al desorden o mantenerlo controlado.

ANEXO I

Ejemplo de subrayados y anotaciones en el texto de partida

Objetivo del informe: Dar cuenta de los factores con que Hobsbawm sustenta su interpretación de este periodo histórico.

<p><i>Texto de Referencia: "El derrumbamiento"</i> Subrayados</p>	<p><i>Anotaciones al margen</i></p>
<p><u>El siglo XX corto acabó con problemas para los cuales nadie tenía, ni pretendía tener, una solución.</u> Cuando los ciudadanos de fin de siglo emprendieron su camino hacia el tercer milenio a través de la niebla que les rodeaba, lo único que sabían con certeza era que <u>una era de la historia llegaba a su fin.</u> No sabían mucho más.</p>	<p>Nuevos problemas sin solución</p>
<p>Así, <u>por primera vez en dos siglos, el mundo de los años noventa carecía de cualquier sistema o estructura internacional.</u> El hecho de que <u>después de 1989 apareciesen decenas de nuevos estados territoriales, sin ningún mecanismo para determinar sus fronteras, y sin ni siquiera una tercera parte que pudiese considerarse imparcial para actuar como mediadora, habla por sí mismo.</u> ¿Dónde estaba el consorcio de grandes potencias que anteriormente establecían las fronteras en disputa, o al menos las ratificaban formalmente? (¿Dónde, además, los hombres que trabajaban en las conferencias internacionales tan familiares para los diplomáticos del pasado y tan distintas de las breves "cumbres" de relaciones públicas y foto que las han reemplazado?)</p>	<p>Carencia de una estructura internacional</p>
<p><u>¿Dónde estaban las potencias internacionales, nuevas o viejas, al fin del milenio?</u> El único estado que se podía calificar de gran potencia, en el sentido en que el término se empleaba en 1914, era los Estados Unidos. No está claro lo que esto significaba en la práctica. Rusia había quedado reducida a las dimensiones que tenía a mediados del siglo XVII. Nunca, desde Pedro el Grande, había sido tan insignificante. El Reino Unido y Francia se vieron relegados a un estatus puramente regional, y ni siquiera la posesión de armas nucleares bastaba para disimularlo. Alemania</p>	<p>Desaparecen las grandes potencias</p>

<p>y Japón eran grandes potencias económicas, pero ninguna de ellas vio la necesidad de reforzar sus grandes recursos económicos con potencial militar en el sentido tradicional, ni siquiera cuando tuvieron libertad para hacerlo, aunque nadie sabe qué harán en el futuro. ¿Cuál era el estatus político internacional de la nueva Unión Europea, que aspiraba a tener un programa político común, pero que fue incapaz de conseguirlo –o incluso de pretender que lo tenía– salvo en cuestiones económicas? <u>No estaba claro ni siquiera que muchos de los estados, grandes o pequeños, nuevos o viejos, pudieran sobrevivir en su forma actual durante el primer cuarto del siglo XXI.</u></p>	<p>Incertidumbre sobre la conformación de muchas naciones</p>
<p><u>Si la naturaleza de los actores de la escena internacional no estaba clara, tampoco lo estaba la naturaleza de los peligros a que se enfrentaba el mundo.</u> El siglo XX había sido un siglo de guerras mundiales, calientes o frías, protagonizadas por las grandes potencias y por sus aliados, con unos escenarios cada vez más apocalípticos de destrucción en masa, que culminaron con la perspectiva, que afortunadamente pudo evitarse, de un holocausto nuclear provocado por las superpotencias. <u>Este peligro ya no existía.</u> No se sabía qué podía depararnos el futuro, <u>pero la propia desaparición o transformación de todos los actores –salvo uno– del drama mundial al viejo estilo era muy improbable.</u></p>	<p>Nuevos peligros</p>
<p><u>Esto no quería decir, evidentemente, que la era de las guerras hubiese llegado a su fin.</u> Los años ochenta demostraron, mediante el conflicto anglo-argentino de 1983 y el que enfrentó a Irán con Irak de 1980 a 1988, que guerras que no tenían nada que ver con la confrontación entre las superpotencias mundiales eran posibles en cualquier momento. <u>Los años que siguieron a 1989 presenciaron un mayor número de operaciones militares en más lugares de Europa, Asia y África de lo que nadie podía recordar, aunque no todas fueran oficialmente calificadas como guerras:</u> en Liberia, Angola, Sudán y el Cuerno de África; en la antigua Yugoslavia, en Moldavia, en varios países del Cáucaso y de la zona trascaucásica, en el siempre explosivo Oriente Medio, en la antigua Asia central soviética y en Afganistán. Como muchas veces no estaba claro quién combatía contra quién, y por qué, en las frecuentes situaciones de ruptura y desintegración nacional, <u>estas actividades no se acomodaban a las denominaciones clásicas de “guerra” internacional o civil. Pero los habitantes de la región que las sufrían difícilmente podían considerar que vivían en tiempos de paz,</u> especialmente cuando, como en Bosnia, Tadjikistán o Liberia, habían estado viviendo en una paz incuestionable hacía poco tiempo. Por otra parte, como se demostró en los Balcanes a principios de los noventa, no había una línea de demarcación clara entre las luchas internas regionales y una guerra balcánica</p>	<p>Nuevos tipo de guerras</p> <p>Nuevos tipo de guerras</p>

<p>semejante a las de viejo estilo, en la que aquéllas podían transformarse fácilmente. <u>En resumen, el peligro global de guerra no había desaparecido; sólo había cambiado.</u></p> <p>No cabe duda de que <u>los habitantes de estados fuertes, estables y privilegiados (la Unión Europea con relación a la zona conflictiva adyacente; Escandinavia con relación a las costas ex soviéticas del mar Báltico) podían creer que eran inmunes a la inseguridad y violencia que aquejaba a las zonas más desfavorecidas del tercer mundo y del antiguo mundo socialista; pero estaban equivocados.</u> La crisis de los estados-nación tradicionales basta para ponerlo en duda. Dejando a un lado la posibilidad de que algunos de estos estados pudieran escindirse o disolverse, había una <u>importante, y no siempre advertida, innovación de la segunda mitad del siglo que los debilitaba, aunque sólo fuera al privarles del monopolio de la fuerza, que había sido siempre el signo del poder del estado en las zonas establecidas permanentemente: la democratización y privatización de los medios de destrucción, que transformó las perspectivas de conflicto y violencia en cualquier parte del mundo.</u></p> <p><u>Ahora resultaba posible que pequeños grupos de disidentes, políticos o de cualquier tipo, pudieran crear problemas y destrucción en cualquier lugar del mundo, como lo demostraron las actividades del IRA en Gran Bretaña y el intento de volar el World Trade Center de Nueva York (1993). Hasta fines del siglo XX, el coste originado por tales actividades era modesto –salvo para las empresas aseguradoras–, ya que el terrorismo no estatal, al contrario de lo que se suele suponer, era mucho menos indiscriminado que los bombardeos de la guerra oficial, aunque sólo fuera porque su propósito, cuando lo tenía, era más bien político que militar. Además, y si exceptuamos las cargas explosivas, la mayoría de estos grupos actuaban con armas de mano, más adecuadas para pequeñas acciones que para matanzas en masa. Sin embargo, no había razón alguna para que las armas nucleares –siendo el material y los conocimientos para construirlas de fácil adquisición en el mercado mundial– no pudieran adaptarse para su uso por parte de pequeños grupos.</u></p> <p><u>Además, la democratización de los medios de destrucción hizo que los costes de controlar la violencia no oficial sufriesen un aumento espectacular.</u> Así, el gobierno británico, enfrentado a las fuerzas antagónicas de los paramilitares católicos y protestantes de Irlanda del Norte, que no pasaban de unos pocos centenares, se mantuvo en la provincia gracias a la presencia constante de unos 20 000 soldados y 8000 policías, con un gasto anual de tres mil millones de libras esterlinas. Lo que era válido para pequeñas rebeliones y otras formas de violencia interna, lo era más aún para los pequeños conflictos fuera de las fronteras de un país. <u>En muy</u></p>	<p>Ningún país es inmune</p> <p>Medios de destrucción masiva al alcance de todos</p> <p>En cualquier lugar del mundo</p> <p>Mayores costos de la seguridad</p>
--	--

<p><u>pocos casos de conflicto internacional los estados, por grandes que fueran, estaban preparados para afrontar estos enormes gastos.</u></p>	
<p><u>Varias situaciones derivadas de la guerra fría, como los conflictos de Bosnia y Somalia, ilustraban esta imprevista limitación del poder del estado, y arrojaban nueva luz acerca de la que parecía estarse convirtiendo en la principal causa de tensión internacional de cara al nuevo milenio: la creciente separación entre las zonas ricas y pobres del mundo. Cada una de ellas tenía resentimientos hacia la otra. El auge del <u>fundamentalismo islámico</u> no era sólo un movimiento contra la ideología de una modernización occidentalizadora, sino contra el propio "Occidente". No era casual que los activistas de estos movimientos intentasen alcanzar sus objetivos perturbando las visitas de los turistas, como en Egipto, o asesinando a residentes occidentales, como en Argelia. Por el contrario, <u>en los países ricos la amenaza de la xenofobia popular se dirigía contra los extranjeros del tercer mundo, y la Unión Europea estaba amurallando sus fronteras contra la invasión de los pobres del tercer mundo en busca de trabajo.</u> Incluso en los Estados Unidos se empezaron a notar graves síntomas de oposición a la tolerancia <i>de facto</i> de la inmigración ilimitada.</u></p>	<p>Ricos vs. pobres= tensión internacional</p> <p>Fundamentalismo vs. occidente</p> <p>Xenofobia</p> <p>Inmigración</p>
<p><u>En términos políticos y militares, sin embargo, ninguno de los bandos podía imponerse al otro.</u> En cualquier conflicto abierto entre los estados del norte y del sur que se pudiera imaginar, la abrumadora superioridad técnica y económica del norte le aseguraría la victoria, como demostró concluyentemente la guerra del Golfo de 1991. Ni la posesión de algunos misiles nucleares por algún país del tercer mundo –suponiendo que dispusiera de medios para mantenerlos y lanzarlos– podía tener efecto disuasorio, ya que los estados occidentales, como Israel y la coalición de la guerra del Golfo demostraron en Irak, podían emprender ataques preventivos contra enemigos potenciales mientras <u>eran todavía demasiado débiles como para resultar amenazadores.</u> Desde un punto de vista militar, el primer mundo podría tratar al tercero como lo que Mao llamaba "un tigre de papel".</p>	<p>Nadie puede ya "ganar" uan guerra</p> <p>Paradoja entre fuertes y débiles</p>
<p>Sin embargo, <u>durante la segunda mitad del siglo XX cada vez quedó más claro que el primer mundo podía ganar batallas pero no guerras contra el tercer mundo o, más bien, que incluso vencer en las guerras, si hubiera sido posible, no le garantizaría controlar los territorios.</u> Había desaparecido el principal activo del imperialismo: la buena disposición de las poblaciones coloniales para, una vez conquistadas, dejarse administrar tranquilamente por un puñado de ocupantes. Gobernar Bosnia-Herzegovina no fue un problema para el</p>	<p>Ganar no es igual a controlar</p>

50

<p><u>imperio de los Habsburgo, pero a principios de los noventa los asesores militares de todos los países advirtieron a sus gobiernos que la pacificación de ese infeliz y turbulento país requeriría la presencia de cientos de miles de soldados durante un período de tiempo ilimitado, esto es, una movilización comparable a la de una guerra.</u></p> <p>Somalia siempre había sido una colonia difícil, que en una ocasión había requerido incluso la presencia de un contingente militar británico mandado por un general de división, <u>pero ni Londres ni Roma pensaron que ni siquiera Muhammad ben Abdallah, el famoso “Mullah loco”, pudiese plantear problemas insolubles a los gobiernos coloniales británico e italiano.</u> Sin embargo, a principios de los años noventa <u>los Estados Unidos</u> y las demás fuerzas de ocupación de las Naciones Unidas, compuestas por varias decenas de miles de hombres, <u>se retiraron ignominiosamente de Somalia al verse ante la opción de una ocupación indefinida sin un propósito claro.</u> Incluso el poderío de los Estados Unidos reculó cuando se enfrentó en la vecina Haití –uno de los satélites tradicionales dependientes de Washington– a un general local del ejército haitiano, entrenado y armado por los Estados Unidos, que se oponía al regreso de un presidente electo que gozaba de un apoyo con reservas de los Estados Unidos, a quienes desafió a ocupar Haití. Los norteamericanos rehusaron ocuparla de nuevo, como habían hecho de 1915 a 1934, no porque el millar de criminales uniformados del ejército haitiano constituyeran un problema militar serio, sino porque ya no sabían cómo resolver el problema haitiano con una fuerza exterior.</p> <p><u>En suma, el siglo finalizó con un desorden global de naturaleza poco clara, y sin ningún mecanismo para poner fin al desorden o mantenerlo controlado.</u></p>	<p>Ejemplo de que ganar no es igual a controlar</p> <p>Nuevos problemas políticos irresolubles</p> <p>Ejemplo de los nuevos problemas políticos sin solución</p> <p>Conclusión: desorden global sin visos de soluciones viables</p>
--	---

ANEXO 2

Modelo de informe de lectura

HOBBSAWN, Eric, *Historia del siglo XX. 1914-1991*,
Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1996,
págs. 552-555.

CAPÍTULO XIX “EL FIN DEL MILENIO”, APARTADO I

Eric Hobsbawn, en el último capítulo de su *Historia del siglo XX*, publicada en 1995, al hablar del fin del milenio, afirma que los ciudadanos de ese momento sólo sabían que empezaba una época para cuyos problemas no tenían ni pretendían tener soluciones. Los factores que señala como determinantes en la creación de las nuevas condiciones políticas mundiales, son los siguientes.

No había ya una estructura internacional ni un grupo de grandes potencias,⁴ al viejo estilo, que sirviera como mediador en la resolución de conflictos derivados de la modificación del mapa mundial. Estados como Rusia, Reino Unido, Francia, Alemania y Japón habían transformado su estatus político y económico. Asimismo, la Unión Europea carecía de un perfil para fungir como árbitro internacional. Hobsbawn agrega que **ni siquiera podía asegurarse que los estados existentes sobrevivieran a la forma que entonces tenían**, al menos durante el primer cuarto del siglo XXI.

El mundo enfrentaba ahora **peligros** totalmente **distintos** de lo que habían sido las guerras mundiales en el siglo XX. Ahora emergían nuevos contendientes en cualquier momento y en cualquier lugar de Europa (Bosnia Herzegovina), Asia y África, y sus conflictos representaban una gran cantidad de operaciones militares semejantes a los de un estado de guerra.

Se trataba de un **nuevo tipo de guerras**, en las que muchas veces no estaba claro quién combatía contra quién y por qué. A eso se agregaron luchas internas regionales que podían evolucionar hacia condiciones más peligrosas. Muchos seres en el planeta ya no disfrutaban de la paz.

⁴ Las negritas se usarán para destacar los elementos tomados directamente del esquema.

Ningún estado era inmune a la inseguridad de zonas conflictivas adyacentes. El estado-nación en su forma tradicional estaba en crisis. **La democratización y privatización de los medios de destrucción** fue el factor que propició la vulnerabilidad para muchos países que antes estaban “a salvo”. Esta innovación transformó las perspectivas de conflicto y violencia en *cualquier* parte del mundo. Además, **produjo consecuencias económicas imprevistas**, pues no era lo mismo enfrentar a un terrorismo de pequeñas acciones, que amenazas de matanzas en masa, factibles ahora que las armas nucleares eran fácilmente accesibles en el mercado mundial. La mayor parte de los estados no estaba preparada para afrontar los **enormes gastos en seguridad** que exigían las nuevas condiciones imperantes.

Por otra parte, **la creciente separación entre las zonas ricas y pobres del mundo se estaba convirtiendo en la principal causa de tensión internacional**. Cada una de ellas tenía resentimientos hacia la otra. Así, **el auge del fundamentalismo islámico** puede interpretarse como un movimiento contra «Occidente» en general.

Por el contrario, **en los países ricos** la amenaza de la **xenofobia popular** se dirigía contra los extranjeros del tercer mundo, mientras que **la Unión Europea se afanaba en proteger sus fronteras de las oleadas de inmigrantes** que llegaban en busca de trabajo. Asimismo, en Estados Unidos se agudizaba la intolerancia contra la inmigración ilimitada.

Esta nueva división Oriente vs. Occidente **no implicaba la posibilidad de que alguno de los bandos se impusiera por superioridad técnica o económica**, dado que los potenciales enemigos de Occidente eran muy débiles para resultar amenazantes, lo que impedía atacarlos.

También estaba claro que para Occidente **vencer en una guerra no le garantizaba controlar posteriormente los territorios**. “Había desaparecido el principal activo del imperialismo: la buena disposición de las poblaciones coloniales para, una vez conquistadas, dejarse administrar tranquilamente por un puñado de ocupantes” (pág. 555)

Un conflicto como el de Bosnia-Herzegovina, que había sido advertido por asesores militares de todos los países, implicó la presencia de cientos de miles de soldados durante un tiempo ilimitado, movilización comparable a la de una guerra.

Problemas que antes se resolvían con la presencia de fuerzas exteriores, después resultaron imposibles de solucionar de esa manera, como fue el caso de Somalia o Haití. “En suma, el siglo finalizó con un desorden global de naturaleza poco clara, y sin ningún mecanismo para poner fin al desorden o mantenerlo controlado”, concluye Hobsbawn.

Bibliografía

Álvarez Angulo, Teodoro, *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 1998.

Björk, Lennart, *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*, Barcelona, Graó, 2000.

García Madruga, Juan Antonio, et al., *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid, Siglo XXI, 1995.

Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX. 1914-1991*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1996.

Jorba, Jaime et al., *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde la áreas curriculares*, Barcelona, Síntesis, 2000.

Lorente Lloret, Alfredo, *Cómo se comenta un texto histórico en los niveles BUP y COU*, Madrid, Bruño, 1988.

Miret Bernal, Inés y Amparo Tusón Valls, "La lengua como instrumento de aprendizaje" en revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm 8, abril de 1996, Barcelona, Graó.

Monereo, C. (coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Graó, 1998.

Marengo, Liliana Ize de, y Silvia González (comps.), *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, Barcelona, Paidós, 1999.

Muth, Dense (comp.), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique, 1990.

Prado Aragonés, Josefina, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004.

Ramspott Heitzmann, Ana, "El resumen como instrumento de aprendizaje" en revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 8, abril de 1996, Barcelona, Graó.

EL QUEHACER DE LA ESCRITURA

Serafini, Ma. Teresa, *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, 1997.

Sorenson, Sharon, *Student Writing Handbook*, New York, Prentice Hall, 1992.
(Websters New World)

CAPÍTULO 2

LA RESEÑA ACADÉMICA

55

Rosa María Zuaste Lugo

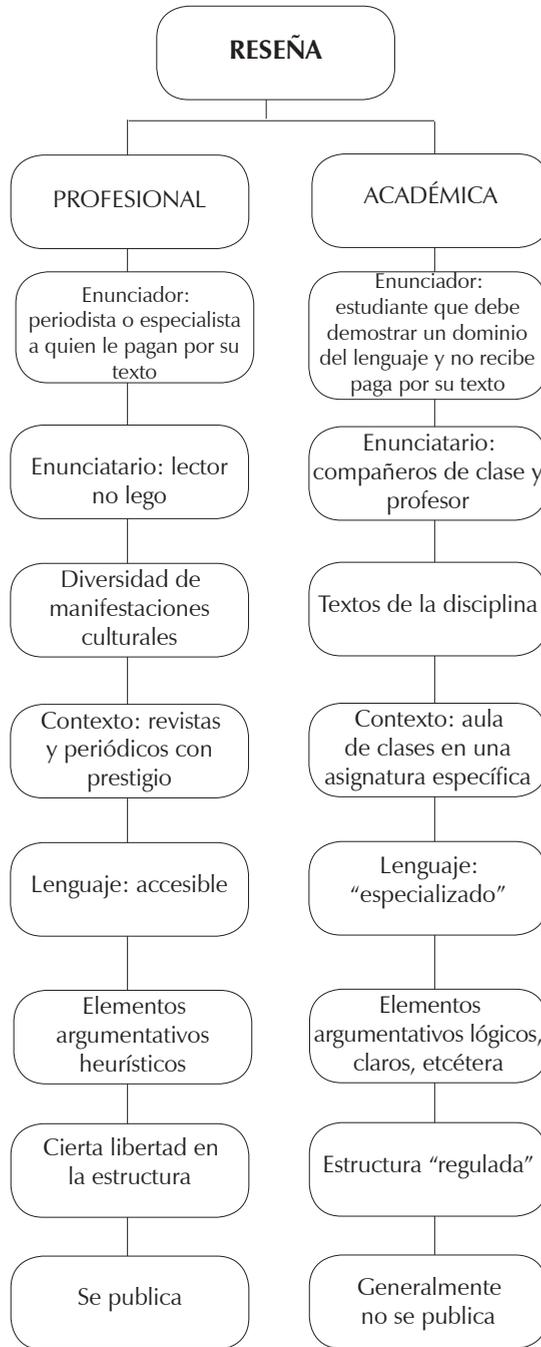
1. Presentación

La escritura de reseñas en el ámbito universitario es una actividad que se realiza de manera cotidiana. En este escrito los estudiantes dan cuenta fundamentada de la lectura de algún texto propio de la disciplina que estudian; por ello en este apartado abordaremos la construcción de reseñas académicas como un apoyo que el profesor puede emplear para que los alumnos se familiaricen con el lenguaje de la disciplina, trasladen los conocimientos adquiridos en la asignatura a otras esferas de la realidad y fomenten su sentido crítico.

Las reseñas presentan dos variantes: descriptiva y crítica. En la primera se da cuenta de la estructura, del contenido y el lenguaje empleado; en la segunda, además de lo anterior, se emiten valoraciones o juicios. La reseña descriptiva de un libro, en sentido estricto, es equivalente al informe de lectura, género que ya se atendió en el primer capítulo de este libro, por lo que, en el presente, se centrará la atención en la reseña académica en la que, a diferencia del informe de lectura, el alumno aprende a aplicar criterios procedentes de su disciplina que le permiten aquilatar el texto leído a partir de las valoraciones que de él se hace.

Es importante señalar que el profesor deberá indicar claramente qué quiere que el alumno evidencie en su texto (la importancia del tema en la sociedad o en la comunidad científica, cuál fue el proceso o procedimiento de una investigación, las aportaciones teóricas que contiene el texto reseñado, los avances científicos y su aplicación social, etcétera), lo que permitirá al alumno demostrar un manejo adecuado de la información, de los conceptos propios de la disciplina, así como de los recursos de la escritura.

2. Caracterización del género



En el diagrama anterior se pueden observar los rasgos distintivos de la reseña profesional y la académica:

- a) La reseña profesional tiene como propósito orientar al lector acerca de si vale la pena o no ver o leer una obra determinada; es escrita por un periodista o especialista en cine, teatro, arte, etcétera; el enunciatario es el público de un medio determinado (periódico o revista), que no necesariamente tiene un conocimiento muy amplio o profundo acerca de las obras culturales que están disponibles en los recintos para ello destinadas y que, a partir de la lectura de estos textos, asiste a dichas actividades o lee la obra recomendada; los temas que aborda, están relacionados con la diversidad de manifestaciones culturales que se promuevan; el contexto depende del tipo de publicación en el que se edite la reseña; el lenguaje se adapta al enunciatario, es decir, se trata de un lenguaje accesible, que no implique dificultades de comprensión, o bien de un nivel más complejo.
- b) En cuanto a la reseña académica, se debe tener presente que el propósito de este género textual, como ya se mencionó, es que los alumnos se familiaricen con el lenguaje de la disciplina, sean capaces de trasladar los conocimientos adquiridos en la asignatura a otras esferas de la realidad, así como de fomentar su sentido crítico, por lo que el enunciatario es el propio estudiante y sus destinatarios, los compañeros de la clase y el profesor de la misma.
- c) A diferencia de la reseña profesional, en la académica los temas abordados son aquellos que se derivan de la disciplina en la que se encuentre el estudiante (medicina, física, derecho, letras, etcétera) y, por lo general, su base es el documento escrito; el contexto se circunscribe al aula de clases; el lenguaje que se utiliza es, en cierta medida, especializado, ya que se emplean términos propios de las diferentes áreas del conocimiento.
- d) Los elementos argumentativos en la reseña profesional son de carácter heurístico, es decir, responden más a la interpretación subjetiva, en tanto que en la reseña académica tienen que ser lógicos, claros y tener un respaldo de autoridad, esto significa que el reseñista deberá demostrar sus juicios e interpretaciones; en la reseña profesional, existe cierta libertad en la estructura del texto; sin embargo, en la reseña académica se debe seguir un orden en la escritura de cada parte, es decir, existe una regulación en la estructura que facilita al estudiante tener un texto coherente.

Diferencia entre reseña profesional y académica

	<i>Reseña profesional</i>	<i>Reseña académica</i>
Enunciador	Periodista o especialista en un área del conocimiento o en un medio de comunicación (cine, teatro, ciencia, etcétera).	Estudiante de una disciplina (ciencias, filosofía, derecho, etcétera), en una asignatura concreta.
Enunciatario	Se dirige al público en general, aunque, dependiendo de la temática tratada y del medio en el que se publique, se acota a un determinado tipo de lector.	Los destinatarios del texto son los compañeros de la clase, así como el profesor que imparte la asignatura.
Temáticas	Atienden una gran diversidad de temas relacionados con eventos culturales, artísticos, científicos. Nuevamente, los temas dependen del medio donde se publique.	Se abordan los temas propios de una disciplina o asignatura, los cuales, generalmente, tienen una base textual.
Lenguaje	Al tener en cuenta que el lector es una persona que no es especialista en alguna disciplina, generalmente se utiliza un lenguaje accesible, de fácil comprensión, de acuerdo con la naturaleza de la publicación.	Se pretende que el alumno sea capaz de utilizar adecuadamente el lenguaje específico de la disciplina de estudio, por lo que se trata de un lenguaje especializado.
Informa	Da cuenta del contenido de una obra escrita o audiovisual.	Refiere lo más relevante de un texto de alguna asignatura de la disciplina que esté estudiando.
Comenta	Con base en su experiencia y conocimiento, hace observaciones que amplían la información sobre la obra que se reseña.	Demuestra un dominio de los conocimientos adquiridos y la manera en que es capaz de relacionarlos con diferentes entornos fuera de su disciplina.
Valora	Emite juicios acerca del valor artístico o cultural de la obra reseñada.	Aquilata las innovaciones tecnológicas, los aportes teóricos, los avances científicos, entre otros y su importancia para el desarrollo social. Emite valoraciones que debe justificar.

3. Posibilidades de uso académico

La reseña es un género académico cuyas exigencias de descripción, explicación y valoración, permiten observar en qué medida el estudiante es “experto” en la disciplina.

De esta manera, los alumnos evidencian en sus textos los conocimientos adquiridos y el manejo adecuado del lenguaje de su área de estudio. El desarrollo del sentido crítico es otra de las bondades que se puede desarrollar a través de la escritura de este género, ya que para valorar se requiere comprender y asociar conocimientos previos con los nuevos, así como demostrar la capacidad para aplicarlos en otros contextos.

4. Proceso de escritura

La lectura y la escritura son procesos íntimamente relacionados, aunque, a partir del género textual que se pretenda escribir, los diferentes niveles de lectura facilitan la recopilación de datos necesarios para ese fin. Antes de escribir una reseña, se necesita haber leído y comprendido el texto de partida, lo que se obtiene a partir de las actividades siguientes:

- a) Lectura exploratoria: permite un primer acercamiento a la obra para tener una idea de la extensión y grado de dificultad a fin de evaluar su utilidad. Se realiza a partir de:
- El **título** del libro. Generalmente es la clave para captar el tema central del texto, es el resumen más sintético del texto, el año, las traducciones.
 - La carátula o forro del libro. En ella se proporcionan otros datos, como el autor y la editorial que lo publica.
 - Las solapas y cuarta de forros. Contienen una semblanza de la obra escrita por un crítico, una presentación del contenido del libro o una breve biografía del autor.
 - Los paratextos. Pueden ser de utilidad para la reseña la dedicatoria, los agradecimientos, los epígrafes, el prólogo, el prefacio y la presentación; en ellos se proporciona información para conocer mejor al autor del texto.

- La introducción y la conclusión también son paratextos, y en ellas se expresa con claridad el tema que se va a abordar y se ubica en un contexto más amplio; se plantean los antecedentes o su desarrollo histórico; también puede indicarse el estado de la investigación sobre el tema abordado.

b) Lectura analítica: permite al lector tener conocimiento pormenorizado del texto y una buena comprensión. A través de esta lectura se van haciendo marcas, anotaciones y subrayados en el texto; también pueden elaborarse resúmenes y paráfrasis, insumos que serán utilizados al momento de elaborar la reseña. Los aspectos que se pueden considerar para hacer este ejercicio, son:

- Título.
- Subtítulos: resumen el contenido de los capítulos o apartados.
- Paralingüísticos: subrayados, negritas, cursivas.
- Palabras o frases valorativas.
- Ubicar la información relevante (generalmente al inicio o al final de los párrafos), mediante la identificación de marcas textuales, como:
En resumen, A manera de recapitulación, etcétera.

62

c) Lectura crítica: habilita al lector para emitir juicios y asumir una posición frente a lo que el texto dice. Se realiza a partir de la distinción entre información y valoraciones.

- Información: datos que aluden a una realidad objetiva y pueden ser verificados.
- Valoraciones: su principal característica es que son subjetivas, expresan creencias, sensaciones o juicios que interpretan la realidad y proponen una opción preferible a otras.
- Congruencia entre los objetivos y los resultados de la obra. Desarrollo equilibrado de la obra.

A continuación se explica cada uno de los elementos que constituyen la estructura de la reseña.

<i>Estructura de la reseña</i>	<i>Consiste en</i>
Título	<ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere que sea diferente al de la obra reseñada, pero no se debe perder la esencia de lo que ella trata; por lo tanto, en él se demuestra la comprensión del texto. También constituye una invitación a la lectura de la reseña.
Autor	<ul style="list-style-type: none"> • Es el nombre de quien escribe la reseña, puede ir al principio o al final del texto.
Ficha bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Es el registro bibliográfico del texto reseñado; el lugar que ocupa en el cuerpo de la reseña varía según el gusto del reseñador, de tal suerte que puede aparecer antes o después del título, o al final de la reseña e inclusive como nota a pie de página.
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Se hace la presentación temática y la referencia general al autor y la obra a partir de su contextualización. Por lo regular ocupa un sólo párrafo, aunque en algunos casos pueden ser hasta dos, ya que en el segundo se hace una semblanza de la organización del texto a reseñar, así como de sus aspectos más relevantes.
Cuerpo o desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Incluye la descripción del contenido de la obra en la que se contempla una precisión temática, referencia específica a los conceptos básicos, citas textuales, comentarios y valoraciones del reseñador, describe la estructura de la obra, especificación de las partes que la integran, explica el contenido (capítulo por capítulo o por apartados).
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario del reseñador, en la que se hace la recomendación positiva o negativa de la obra, y cierre de la reseña.

En la reseña “Pedro Armendáriz. La vocación del actor” se ejemplifica la estructura anterior. Es importante subrayar que, aun cuando el tema se refiere a la vida cotidiana, el texto ilustra ampliamente el proceso seguido en su construcción.

Pedro Armendáriz
La vocación del actor
 José Woldenberg¹

Gerardo de la Torre, *Pedro hijodePedro*,
 Universidad de Guadalajara,
 2006, 74 pp.

Somos, en muy buena medida, las historias que contamos de nosotros mismos. Y las historias que otros cuentan de nosotros son el lazo a través del cual se forjan las relaciones. Por eso las historias son algo más que pura memoria: son actos creativos.

Así lo escribió un rabino:

El ser humano es un animal que cuenta historias... Nuestro principal medio de comunicación es el relato. Nuestras historias nos definen, nos instruyen, nos crean. Sin nuestras historias, no existimos, como deja perfectamente patente la triste y difícil situación de quienes padecen de amnesia... Nuestra historia es nuestro yo.

Y siempre podremos preguntarnos si "¿es el relato un espejo de quien lo cuenta, o el narrador acaba por parecerse al relato?". (Rabí Rami Shapiro, *Cuentos jasídicos anotados y explicados*, Sal Terrae, Santander, 2005, pp. 26-27).

Como si se tratara de una conversación en un café, Gerardo de la Torre nos entrega un relato, una historia, un esbozo biográfico de Pedro Armendáriz. Es una especie de plática entre amigos que fluye por diferentes rumbos, que en apariencia no sigue una ruta de navegación, que oscila según el tema y el humor, pero que al develarse el conjunto, obtenemos una imagen aproximada de los días y los años en la vida de uno de nuestros actores más singulares.

George Steiner ha escrito que:
El café es un lugar para la cita y la conspiración, para el debate intelectual y el cotilleo, para el flâneur y para el poeta o el metafísico con su cuaderno. Está abierto a todos... Una taza de café, una copa de vino, un té con ron (está hablando de Europa) proporcionan un local en el que trabajar, soñar, jugar al ajedrez o simplemente mantenerse caliente todo el día. Es el club del espíritu... (George Steiner, La idea de Europa, FCE, Siruela, México, 2006, p. 34)

Y quiero imaginar que Pedro y Gerardo pasaron un buen número de horas frente a una taza de café (y a veces con bebidas un poco fuertes) rememorando, soñando, inventando, jugando.

La columna vertebral del libro es la carrera de Armendáriz en el cine. Sus inicios, su paulatina separación de la arquitectura, su trabajo más allá de nuestro país, sus películas más logradas. Pero al mismo tiempo un rápido paseo por su infancia, por la relación con su famosísimo padre, sus recuerdos de un México desaparecido, las anécdotas que acompañan a la memoria, su familia. Se trata de un rompecabezas sencillo pero elocuente. Gerardo de la Torre ha dejado que sea la voz de Armendáriz la que se escuche y ha tejido un relato que se extiende como un mural sin fronteras claras.

Gerardo de la Torre es un narrador probado que maneja distintos registros. Desde el tono sombrío, derrotista, mortuorio de *Muertes de Aurora* (Aguas Profundas, Conaculta, México, 2004) hasta las fórmulas irónicas y finales ambiguos de sus cuentos policíacos (*La casa del mono y otros crímenes*, Ficticia, México, 2002), y hoy (nos) sorprende con un tono plácido y amable. No obstante, siempre destila su capacidad de contar, y de contar bien.

1 José Woldenberg, "Pedro Armendáriz. La vocación del actor", en *Revista de la Universidad de México*, págs. 92-93.

Quiero hacer un paréntesis. Muertes de Aurora, de Gerardo de la Torre, es una de las obras más conmovedoras que he leído. En un universo delirante, alcoholizado, opresivo, se desarrollan las historias de unos trabajadores petroleros que tienen como espacio vital el movimiento estudiantil de 1968. Pero lejos del canto épico y edificante o de la novela pedagógica o panfletaria, Gerardo construye un ambiente sórdido, un laberinto sin salida, un espejo de la degradación no sólo de la política sino de las relaciones humanas. Hay que leerlo.

Pero en esta entrega, por el contrario, nos ofrece un texto suave y sereno.

Pedro, por su parte, es un narrador de historias sin fin. Como buen actor, sabe representarlas: hace gestos, modula la voz, mueve las manos, sus cejas suben y bajan, hipnotiza a la concurrencia. Pero sobre todo entretiene historias y leyendas de tal suerte que crea un relato propio que transcurre entre la verdad, lo verosímil y el ensueño: como si su sensibilidad le indicara que su historia y sus aventuras no fueran suficientemente reales para sí mismo.

Pedro es, además, un hombre de formulaciones rotundas pero con un espíritu juguetón. Y esas dos características modelan un carácter entrañable. Dice "sus cosas" de manera directa, rotunda, enfática, y es capaz de repetir las una y otra vez. Pero al mismo tiempo, el tono (su tono) es lo suficientemente lúdico como para que sus dichos jamás aparezcan como una agresión, y para dar a entender, que en la vida "todo es según el cristal con que se mira".

La antípoda de Pedro sería un hombre aburrido. Por lo menos el Pedro público, del que tengo cierta idea, resulta vital, amigable, cálido. Como si tuviese la necesidad de que la gente que lo rodea se sienta bien. Y por ello, en efecto, como dice el libro, es un muy buen amigo de sus amigos. Su ingenio está siempre al servicio de una conversación amena, una reunión agradable, una cena plagada de ironía y milagros.

¿Qué encontrará quien lea el libro? A un Pedro Armendáriz con sus historias y sus cualidades. Enumeremos algunas.

La constancia es uno de los atributos mayores de Pedro. Contra la imagen de la industria del espectáculo como sinónimo de frivolidad, las cifras de la filmografía de Pedro resultan contundentes. Debuta en el cine en 1966 en la película *Fuera de la ley* de Raúl de Anda hijo y desde ese momento hasta 1995, no hay un solo año en el que Armendáriz no haya participado en por lo menos una película. Treinta años ininterrumpidos de trabajo y más trabajo. En su año récord (1969) filma diez películas y en los que menos dos, de tal suerte que en esos primeros treinta años aparece en ciento treinta y un filmes, es decir, para los amantes de las estadísticas, en 4.4 películas en promedio por año.

En 1996, por primera vez, no hace ninguna película, pero a partir del año siguiente (1997) vuelve a retomar su vocación. Desde entonces y hasta 2006 no hay un solo año en el que no aparezca en alguna película. Aunque su ritmo, otra vez para los fans de las estadísticas, es más bajo: 2.3 por año (aunque el presente todavía no acaba).

Recoge Gerardo de la Torre la siguiente declaración de Pedro:

Mucha gente repregunta por qué acepto partes tan pequeñas. Así es el trabajo. Y tampoco se trata de hacer siempre la gran parte, porque no voy a quitar la chamba a Brad Pitt, ¿verdad?

Y creo ver en la respuesta de Pedro toda una declaración de principios: primero, el trabajo de un actor requiere del carácter y la humildad suficientes para saber que en ocasiones se es el protagonista principal de la historia y en otras, un actor. Segundo, ésa es la naturaleza misma de una carrera cinematográfica. Tercero, no hay papeles secundarios. Y cuarto, no se tomen todo eso muy en serio; no hay que intentar desplazar a Brad Pitt.

Cito el libro, y ya no sé si el que habla es Pedro o Gerardo:

En la vida prolífica de un actor o de una actriz de cine, el catálogo de sus películas incluye obras malas y muy malas, de medio pelo, buenas y a veces muy buenas. Aun los más grandes (Olivier, Mastroianni, Brando, Jeanne Moreau, Anna Magnani) no se hubiesen atrevido a sostener que habían tomado en cada caso, eso sí, películas que perduran en el recuerdo por cualidades y palideces distintas de la cinematografía.

Y Pedro sabe que ha hecho de todo. Y sabe distinguir entre lo ordinario y lo sobresaliente. Así, por ejemplo, luego de repasar su papel en Su Alteza Serenísima de Felipe Cazals, dice del director:

Me interesa mucho el cine de Felipe porque hay en sus filmes una propuesta narrativa intensa, fundamentada en un propósito estético y un propósito ético. Es un cine muy digno.

Podríamos afirmar que Pedro encarna una larga época del cine mexicano. Él le ha dado rostro a la multitud de personajes en decenas de películas. Pero (casi) todos sabemos que él es mucho mejor que la época que le ha tocado vivir..., y actuar. Y ésa es quizás una de las tragedias de nuestro cine: los actores sobresalientes que no han encontrado suficientes proyectos de calidad. (Esto último, por supuesto, lo digo yo, no Pedro.)

Pero Pedro no es sólo un actor. Es también un promotor del cine. Sabe que las políticas públicas son necesarias para apuntalar esa industria que es al mismo tiempo una expresión cultural. Enemigo de la inercia y del azar en esa materia, se ha esforzado en el fortalecimiento del cine mexicano, en la construcción de condiciones y recuperación de las películas mexicanas. Su paso por Arte/Difusión (como jefe de producción) y su labor en la Academia Mexicana de Ciencias y Artes Cinematográficas, atestiguan ese otro compromiso.

Además de cine, Pedro ha hecho televisión y teatro. Verlo en *El violinista en el tejado*, cantando, bailando, imprimiendo ese

tono agri dulce connatural a las comedias musicales, conjugando la sensiblería con el humor, es una grata experiencia. Y Pedro irradia gusto por su labor, calidez e interpretación y la bonhomía que reclama el personaje. No obstante, Armendáriz es enfático: "me cautiva más el cine", "el arte del siglo XX y quizá del siglo XXI".

Hay, como bien rescata Gerardo de la Torre, una declaración de amor al cine. Dice Pedro: "siento que en el cine, haciendo cine..., se vive con gran intensidad...". Y a partir de ahí, recuerda las discusiones y las tensiones connaturales al oficio, pero también las amistades añejas, las que ha tejido a lo largo de una vida de trabajo, esfuerzo y solidaridad.

Quizá por ello el libro termina con un toque melancólico. Dice Armendáriz:

Veo con cierta tristeza que cada día se va perdiendo aquello de vivir el cine como una experiencia romántica y amistosa. Eso ha sido muy importante para mí. Por eso el cine ha dejado en mí, en mi memoria, una marca imborrable.

Al final, el libro es una historia digna de leerse, un mural inacabado, la aproximación a una vida productiva, el gusto y la tenacidad por una labor. Gracias a Pedro Armendáriz y a Gerardo de la Torre. Han elaborado una obra muy disfrutable.

<p><i>Pedro Armendáriz</i> La vocación del actor</p> <p>José Woldenberg</p> <p>Gerardo de la Torre, <i>PedrohijodePedro</i>, Universidad de Guadalajara, 2006, 74 pp.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Somos, en muy buena medida, las historias que contamos de nosotros mismos. Y las historias que otros cuentan de nosotros son el lazo a través del cual se forjan las relaciones. Por eso las historias son algo más que pura memoria: son actos creativos. 2. Así lo escribió un rabino: <div data-bbox="213 952 570 1270" style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> <p>El ser humano es un animal que cuenta historias... Nuestro principal medio de comunicación es el relato. Nuestras historias nos definen, nos instruyen, nos crean. Sin nuestras historias, no existimos, como deja perfectamente patente la triste y difícil situación de quienes padecen de amnesia... Nuestra historia es nuestro yo.</p> </div> 3. Y siempre podremos preguntarnos si "¿es el relato un espejo de quien lo cuenta, o el narrador acaba por parecerse al relato?". (Rabí Rami Shapiro, <i>Cuentos jasídicos anotados y explicados</i>, Sal Terrea, Santander, 2005, pp. 26-27). 	<p><i>Título de la reseña</i></p> <p><i>Autor de la reseña</i></p> <p><i>Ficha bibliográfica de la obra reseñada</i></p> <p><i>Párrafo introductorio</i></p> <p><i>Cita textual que sirve para sustentar que las historias "son actos creativos". Esta cita al ser de más de tres renglones se escribe sin comillas y con letra menor que la utilizada en el resto del texto. No escribe la referencia en donde aparece dicha expresión, pero se trata del mismo autor del siguiente párrafo.</i></p> <p><i>Cita textual que se utiliza para redondear el sentido de la introducción de la reseña. Se puede observar que, a diferencia de la anterior, en este caso se incluye dentro del texto con el mismo tamaño de letra, ya que se trata de una cita pequeña; además se han anotado entre paréntesis los datos del texto de donde se retomó.</i></p>
---	---

<p>4. Como si se tratara de una conversación en un café, Gerardo de la Torre nos entrega un relato, una historia, un esbozo biográfico de Pedro Armendáriz. Es una especie de plática entre amigos que fluye por diferentes rumbos, que en apariencia no sigue una ruta de navegación, que oscila según el tema y el humor, pero que al develarse el conjunto, obtenemos una imagen aproximada de los días y los años en la vida de uno de nuestros actores más singulares.</p>	<p><i>En este párrafo encontramos valoraciones sobre la manera en que está escrito el libro, así como del personaje de la historia.</i></p>
<p>5. George Steiner ha escrito que:</p> <p>El café es un lugar para la cita y la conspiración, para el debate intelectual y el cotilleo, para el <i>flâneur</i> y para el poeta o el metafísico con su cuaderno. Esta abierto a todos... Una taza de café, es una copa de vino, un té con ron (está hablando de Europa) proporcionan un local en el que trabajar, soñar, jugar al ajedrez o simplemente mantenerse caliente todo el día. Es el club del espíritu... (George Steiner, <i>La idea de Europa</i>, FCE, Siruela, México, 2006, p. 34)</p>	<p><i>Nuevamente el autor retoma una referencia, en esta ocasión para justificar lo dicho en el párrafo anterior en relación con la "conversación en un café"; aquí sí agrega los datos al final y entre paréntesis de la fuente en donde se encuentra, esto es un criterio máximo de autoridad.</i></p> <p><i>Es importante notar que esta cita se introduce mencionando al autor y agregando "ha escrito que" seguido de dos puntos y aparte.</i></p>
<p>6. Y quiero imaginar que Pedro y Gerardo pasaron un buen número de horas frente a una taza de café (y a veces con bebidas un poco fuertes) recordando, soñando, inventando, jugando.</p>	<p><i>Este comentario le permite concluir la idea de la charla del café.</i></p>

<p>7. La columna vertebral del libro es la carrera de Armendáriz en el cine. Sus inicios, su paulatina separación de la arquitectura, su trabajo más allá de nuestro país, sus películas más logradas. Pero al mismo tiempo un rápido paseo por su infancia, por la relación con su famosísimo padre, sus recuerdos de un México desaparecido, las anécdotas que acompañan a la memoria, su familia. Se trata de un rompecabezas sencillo pero elocuente. Gerardo de la Torre ha dejado que sea la voz de Armendáriz la que se escuche y ha tejido un relato que se extiende como un mural sin fronteras claras.</p> <p>8. Gerardo de la Torre es un narrador probado que maneja distintos registros. Desde el tono sombrío, derrotista, mortuorio de <i>Muertes de Aurora</i> (Aguas Profundas, Conaculta, México, 2004) hasta las fórmulas irónicas y finales ambiguos de sus cuentos policíacos (<i>La casa del mono y otros crímenes</i>, Ficticia, México, 2002), y hoy (nos) sorprende con un tono plácido y amable. No obstante, siempre destila su capacidad de contar, y de contar bien.</p>	<p><i>En esta parte el autor de la reseña menciona la estructura del libro y su contenido.</i></p> <p><i>Con la finalidad de ubicar el tono empleado en la obra que aquí se reseña, en los párrafos 8 y 9 Woldenberg hace referencia al autor y a algunas de sus obras. Para hacerlo, utiliza la estructura de comparación-contraste, que, de acuerdo con Teresa Serafini, "indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, situaciones, ideas o personas..."</i></p>
---	--

<p>9. Quiero hacer un paréntesis. <i>Muertes de Aurora</i>, de Gerardo de la Torre, es una de las obras más conmovedoras que he leído. En un universo delirante, alcoholizado, opresivo, se desarrollan las historias de unos trabajadores petroleros que tienen como espacio vital el movimiento estudiantil de 1968. Pero lejos del canto épico y edificante o de la novela pedagógica o panfletaria, Gerardo construye un ambiente sórdido, un laberinto sin salida, un espejo de la degradación no sólo de la política sino de las relaciones humanas. Hay que leerlo. Pero en esta entrega, por el contrario, nos ofrece un texto suave y sereno.</p>	<p><i>Digresión que se acepta con base en la libertad que posee toda "reseña profesional".</i></p>
<p>10. Pedro, por su parte, es un narrador de historias sin fin. Como buen actor, sabe representarlas: hace gestos, modula la voz, mueve las manos, sus cejas suben y bajan, hipnotiza a la concurrencia. Pero sobre todo entreteje historias y leyendas de tal suerte que crea un relato propio que transcurre entre la verdad, lo verosímil y el ensueño: como si su sensibilidad le indicara que su historia y sus aventuras no fueran suficientemente reales para sí mismo.</p>	<p><i>Los párrafos 10, 11 y 12 sirven para describir al personaje de la obra reseñada, se utiliza como recurso la comparación-contraste, además de la descripción como tal.</i></p>
<p>11. Pedro es, además, un hombre de formulaciones rotundas pero con un espíritu juguetón. Y esas dos características modelan un carácter entrañable. Dice "sus cosas" de manera directa, rotunda, enfática, y es capaz de repetir las una y otra vez. Pero al mismo tiempo, el tono (su tono) es lo suficientemente lúdico como para que sus dichos jamás aparezcan como una agresión, y para dar a entender, que en la vida "todo es según el cristal con que se mira".</p>	

<p>12. La antípoda de Pedro sería un hombre aburrido. Por lo menos el Pedro público, del que tengo cierta idea, resulta vital, amigable, cálido. Como si tuviese la necesidad de que la gente que lo rodea se sienta bien. Y por ello, en efecto, como dice el libro, es un muy buen amigo de sus amigos. Su ingenio está siempre al servicio de una conversación amena, una reunión agradable, una cena plagada de ironía y milagros.</p> <p>13. ¿Qué encontrará quien lea el libro? A un Pedro Armendáriz con sus historias y sus cualidades. Enumeremos algunas.</p> <p>14. La constancia es uno de los atributos mayores de Pedro. Contra la imagen de la industria del espectáculo como sinónimo de frivolidad, las cifras de la filmografía de Pedro resultan contundentes. Debuta en el cine en 1966 en la película <i>Fuera de la ley</i> de Raúl de Anda hijo y desde ese momento hasta 1995, no hay un solo año en el que Armendáriz no haya participado en por lo menos una película. Treinta años ininterrumpidos de trabajo y más trabajo. En su año récord (1969) filma diez películas y en los que menos dos, de tal suerte que en esos primeros treinta años aparece en ciento treinta y un filmes, es decir, para los amantes de las estadísticas, en 4.4 películas en promedio por año.</p>	<p><i>Párrafo descriptivo desde la perspectiva del reseñador.</i></p> <p><i>Párrafo inicial del desarrollo de la reseña; en él se informa al lector, de manera muy general, acerca del contenido del libro. Es de destacar la pregunta retórica que sirve para atraer la atención del lector.</i></p> <p><i>A partir de este párrafo y hasta el penúltimo, encontramos el desarrollo de la reseña, en él se hace una narración de la historia cinematográfica del actor. Mediante la paráfrasis y del resumen, José Woldenberg, informa del contenido del libro PedrohijodePedro; casi en cada párrafo se encuentran opiniones y valoraciones, que hemos subrayado para reconocerlas fácilmente. También se hace una narración de la historia cinematográfica del actor.</i></p>
---	--

<p>15. En 1996, por primera vez, no hace ninguna película, pero a partir del año siguiente (1997) vuelve a retomar su vocación. Desde entonces y hasta 2006 no hay un solo año en el que no aparezca en alguna película. Aunque su ritmo, otra vez para los fans de las estadísticas, es más bajo: 2.3 por año (aunque el presente todavía no acaba).</p> <p>16. Recoge Gerardo de la Torre la siguiente declaración de Pedro:</p> <p>Mucha gente me pregunta por qué acepto partes tan pequeñas. Así es el trabajo. Y tampoco se trata de hacer siempre la gran parte, porque no voy a quitar la chamba a Brad Pitt, ¿verdad?</p> <p>17. Y creo ver en la respuesta de Pedro toda una declaración de principios: primero, el trabajo de un actor requiere del carácter y la humildad suficientes para saber que en ocasiones se es el protagonista principal de la historia y en otras, un actor. Segundo, ésa es la naturaleza misma de una carrera cinematográfica. Tercero, no hay papeles secundarios. Y cuarto, no se tomen todo eso muy en serio; no hay que intentar desplazar a Brad Pitt.</p>	<p>Valoraciones</p> <p><i>Aquí introduce una cita textual del propio libro reseñado, la cual sirve para reafirmar la idea del “actor prolífico”.</i></p> <p><i>Este párrafo es totalmente valorativo, ya que advierte sobre una posibilidad de interpretación acerca de lo declarado por el protagonista de la biografía contada.</i></p>
---	---

<p>18. Cito el libro, y ya no sé si el que habla es Pedro o Gerardo:</p> <p>En la vida prolífica de un actor o de una actriz de cine, el catálogo de sus películas incluye obras malas y muy malas, de medio pelo, buenas y a veces muy buenas. Aun los más grandes (Olivier, Mastroianni, Brando, Jeanne Moreu, Anna Magnani) no se hubiesen atrevido a sostener que habían tomado en cada caso, eso sí, películas que perduran en el recuerdo por cualidades y palideces distintas de la cinematografía.</p>	<p><i>La cita tiene la intención de sostener lo expresado en el párrafo anterior.</i></p>
<p>19. Y Pedro sabe que ha hecho de todo. Y sabe distinguir entre lo ordinario y lo sobresaliente. Así, por ejemplo, luego de repasar su papel en <i>Su Alteza Serenísima</i> de Felipe Cazals, dice del director:</p> <p>Me interesa mucho el cine de Felipe porque hay en sus filmes una propuesta narrativa intensa, fundamentada en un propósito estético y un propósito ético. Es un cine muy digno.</p>	<p><i>Las valoraciones de este párrafo y el siguiente tienen el sentido de resaltar algunas características del actor cuya vida es tratada en el libro que aquí se reseña.</i></p>
<p>20. Podríamos afirmar que Pedro encarna una larga época del cine mexicano. Él le ha dado rostro a una multitud de personajes en decenas de películas. Pero (casi) todos sabemos que él es mucho mejor que la época que le ha tocado vivir..., y actuar. Y ésta es quizás una de las tragedias de nuestro cine: los actores sobresalientes que no han encontrado suficientes proyectos de calidad. (Esto último, por supuesto, lo digo yo, no Pedro.)</p>	<p><i>En este párrafo y en el siguiente, el autor nos proporciona más información acerca del actor, con la finalidad de destacar la importancia de este personaje en una de las facetas culturales de nuestro país: promotor de cine.</i></p>

<p>21. Pero Pedro no es sólo un actor. Es también un promotor del cine. Sabe que las políticas públicas son necesarias para apuntalar esa industria que es al mismo tiempo una expresión cultural. Enemigo de la inercia y del azar en esa materia, se ha esforzado en el fortalecimiento del cine mexicano, en la construcción de condiciones y recuperación de las películas mexicanas. Su paso por Arte/Difusión (como jefe de producción) y su labor en la Academia Mexicana de Ciencias y Artes Cinematográficas, atestiguan ese otro compromiso.</p> <p>22. Además de cine, Pedro ha hecho televisión y teatro. Verlo en <i>El violinista en el tejado</i>, cantando, bailando, imprimiendo ese tono agrisulce connatural a las comedias musicales, conjugando la sensiblería con el humor, es una grata experiencia. Y Pero irradia gusto por su labor, calidez e interpretación y la bonhomía que reclama el personaje. No obstante, Armendáriz es enfático: “me cautiva más el cine”, “el arte del siglo XX y quizá del siglo XXI”.</p> <p>23. Hay, como bien rescata Gerardo de la Torre, una declaración de amor al cine. Dice Pedro: “siento que en el cine, haciendo cine..., se vive con gran intensidad...”. Y a partir de ahí, recuerda las discusiones y las tensiones connaturales al oficio, pero también las amistades añejas, las que ha tejido a lo largo de una vida de trabajo, esfuerzo y solidaridad. Quizá por ello el libro termina con un toque melancólico. Dice Armendáriz:</p>	<p><i>En esta parte del texto se resalta la versatilidad del actor.</i></p> <p><i>En este párrafo se emplean dos formas de cita, la entrecorrida y la que se escribe con letras de menor tamaño, precedida de la expresión “Dice Armendáriz” y a continuación dos puntos y aparte. Las dos citas cumplen la función de aclarar y reforzar lo expresado por el autor de la reseña.</i></p>
--	---

<p>Veo con cierta tristeza que cada día se va perdiendo aquello de vivir el cine como una experiencia romántica y amistosa. Eso ha sido muy importante para mí. Por eso el cine ha dejado en mí, en mi memoria, una marca imborrable.</p>	<p><i>En la parte final de la reseña, José Woldenberg concluye con una invitación implícita a la lectura del libro y agradece a su autor por la obra.</i></p>
<p>24. Al final, el libro es una historia digna de leerse, un mural inacabado, la aproximación a una vida productiva, el gusto y la tenacidad por una labor. Gracias a Pedro Armendáriz y a Gerardo de la Torre. Han elaborado una obra muy disfrutable.</p>	

Reseña tomada de la *Revista de la Universidad de México*, núm. 27, mayo 2006, págs. 92-93.

Veamos ahora el ejemplo de la reseña “Otro siglo perdido/Las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005)”, en ella el lenguaje es propio de una disciplina concreta, pero sobre todo la temática es de carácter social.

75

Otro siglo perdido/Las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005), de Víctor Urquidi por Joseph Hodara¹

Esta obra póstuma de Víctor L. Urquidi traduce tal vez uno de sus sueños de juventud: reseñar la evolución de las estructuras de la sociedad latinoamericana contemporánea en la constelación internacional, sin incurrir en predicamentos ideológicos o moralizantes que suelen manifestarse ya en elogios interesados, ya en denun-

cias desbordadas. Un sueño que asume aquí rasgos idiosincrásicos, “urquidianos”: prolijidad en el uso del lenguaje y de los datos, inclinación a la ironía y a la paradoja, irreprimible ánimo crítico y, en fin, la lúcida aceptación de la fragilidad humana. El texto resume, en sus doce densos capítulos, el tema que fuera uno de los hilos constantes de la inquieta vida del autor: la economía política latinoamericana, disciplina apenas cultivada por los que con alguna mordacidad Urquidi llama “economistas de altos vuelos”, esto es, especialistas que se solazan con modelos y artificios matemáticos distantes –por formalmente precisos– de cualquier realidad. Visión alejada también de no esca-

¹ Joseph Hodara, “Otro siglo perdido. Las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005), de Víctor Urquidi”, en *Letras Libres*, núm. 89, mayo de 2006, México.

sos “ideólogos del desarrollo” que pretenden caracterizar con algún término fragoroso (“dependencia”, “colonialismo”, “intervencionismo burocrático”, “fantasías neomarxistas”) complejas cuestiones de la evolución nacional y regional.

Ya en el prólogo –una apretada autobiografía intelectual–, Urquidí revela que jamás fue algo más que un explorador de las ciencias sociales. Su curiosidad es plural. La referencia a un personaje shakespeariano no es fortuita: transparente la amplitud de sus intereses intelectuales. Y sus constantes trajines geográficos e institucionales que allí registra ponen de relieve –sin aspavientos– sus facultades como analista y como líder académico.

Por añadidura, el prólogo anticipa tres tesis cardinales que se desplegarán en el texto. La primera: no existe una economía latinoamericana; se trata apenas de una región, de una geografía escindida en bloques que tienden a alzarse desdibujando las coincidencias culturales que el devenir histórico habría gestado. Hay intereses institucionales que justifican la existencia de organismos regionales, y el ardor retórico que preside ciertos cónclaves intergubernamentales conduce a ignorar este hecho. La segunda tesis: los estudiosos que generalizan sobre los problemas e inclinaciones de América Latina proyectan, en rigor, las particularidades del país donde se forjaron, como profesionales, sus autores. Así como Prebisch “argentinizó” a la economía latinoamericana, Urquidí lúcidamente la “mexicanizaría”. Creo, sin embargo, que el reconocimiento sagaz de esta limitación ayuda al autor a superarla. Su examen es, en efecto,

sensible a los pormenores y divergencias que presentan los casos nacionales. Y el último argumento: el rezago de esta “región” latinoamericana es acumulativo: no sólo marcha detrás de las naciones postindustriales (Estados Unidos, Alemania, Japón) sino de “economías emergentes” como España, Grecia, y los tigres del Sudeste asiático (lista a la que sugeriría agregar la India e Israel). Sólo África (la negra y tribal) marcha detrás de América Latina, “lo que no es consuelo” (p. 23). En suma: habrían perdido las economías latinoamericanas no sólo una o dos décadas sino todo un siglo.

Este desencanto estimula al autor a emprender un estudio pormenorizado de las economías latinoamericanas. Con fino y puntual sentido histórico, Urquidí comienza el examen de la evolución regional a partir de la crisis mundial de los treinta, que desbarató el comercio mundial, trajo los regímenes fascistas en Europa y preparó el escenario de la Segunda Guerra. A pesar de que América Latina no participó plenamente en la contienda (excepto algunas acciones simbólicas), con lo que se eximió de los desastres civiles y económicos que fueron el infortunio de todos los países contendientes excepto Estados Unidos, los beneficios que recogió como exportadora de bienes estratégicos fueron limitados. A periodos de auge y crecimiento siguieron otros de contracción y desasosiego. La industrialización y las exportaciones sustentaron –y favorecieron– un delgado estrato de empresas y sectores, en tanto que las grandes mayorías empezaron a conocer una pobreza modernizada (p. 31).

Por añadidura, las políticas gubernamentales en apoyo a la industrialización y a la integración con economías vecinas, las reformas agrarias y las innovaciones tecnológicas se detuvieron a mitad de camino, quebradas por la inflación económica

y burocrática. A estos defectos se sumó un imprudente endeudamiento a tasas escandalosamente desfavorables (p. 36). Así –parafrasea Urquidí a Churchill– “nunca tan pocos endeudaron tanto a tantos pueblos en tan corto plazo” (p. 440). Sin embargo, para no desesperar, el autor inserta comentarios consoladores: “...quedan muchos logros positivos: la creación de nuevas industrias, el incremento de la capacidad de generación de energía, la modernización de algunos sectores de la agricultura, la expansión al menos cuantitativa de los sistemas de educación y salud...” (p. 47). Consuelo que se evapora en la siguiente página: “...muchacha de la nueva industria acabó [...] convertida en chatarra física y económica.” Con cifras actualizadas prolijamente por el economista y estadígrafo A. Maddison, el autor comenta reiteradamente las dimensiones del estancamiento económico y social latinoamericano, que persistiría hasta hoy. Y en este juego de contrapuntos, acaso para moderar el libreto de Casandra, Urquidí sugerirá en el último capítulo algunos lineamientos que, sabiamente aplicados, podrían frenar estas tendencias seculares hacia un deterioro generalizado.

Particularmente instructiva es la sección iv, que refiere “la edad de oro del desarrollo”, en el tramo que va de 1950 a 1973. Las enseñanzas keynesianas incorporadas por los gobiernos, la guerra en Corea que propició las exportaciones, y la industrialización acelerada trajeron consigo un auge macroeconómico y el mejoramiento de los términos del intercambio (p.141). Pero el oro no brilló un tiempo prolongado: los gobiernos cedieron a

proyectos “faraónicos” incosteables y faltó, en cualquier caso, una estrategia que condujera a una inserción dinámica y persistente en los mercados internacionales. El inflamado “desarrollismo” (p.148) impidió aprovechar “las ventajas del rezago” (adopción de técnicas novedosas por ausencia o destrucción de las tradicionales), como lo hiciera Europa en los cincuenta. Y sobre todo, la cultura y la economía latinoamericanas fueron ciegas a la necesidad y a los beneficios de la educación científica y del avance tecnológico (p.157).

El talento didáctico de Urquidí se manifiesta con nitidez en el capítulo VI, que aborda el “financiamiento como problema estructural”. Es una pieza instructiva para el interesado en este asunto. El autor explica los orígenes y los efectos de la inflación, la transferencia perversa de ahorros entre sectores, las funciones que debería desempeñar una banca de desarrollo, y los vicios inherentes a un excesivo dirigismo estatal. El déficit crónico y endémico del sector público fue el desafortunado resultado de estos errores (p. 256). Urquidí señala que una peregrina coalición de intelectuales *marxizantes* con la gran iniciativa privada y la derecha política es la responsable de estas distorsiones. Esta convergencia habría conducido a los gobiernos a despreciar las exigencias y los programas propuestos por la Alianza para el Progreso, que fue mal entendida y aplicada conforme a la improbable inteligencia del Comité de los Nueve Sabios encargados de administrarla (p. 263).

Con una prolijidad que para algún lector será tediosa, Urquidí aborda todos los temas de la economía política pertinentes para la región latinoamericana: la inestabilidad estructural, la sobrevaluación de las monedas, los reajustes sin crecimiento, el letargo educacional y tecnológico, los orígenes de la desigualdad social, y los costos ambientales.

Jamás cede a la tentación victimo-lógica, tan apreciada por no pocos intelectuales latinoamericanos: culpar al Otro bajo apellidos como “el Imperio o imperialismo”, el “centro hegemónico”, los “intereses transnacionales”. Urquidi adjudica la responsabilidad a factores nacionales e internos. El entorno no es en sí mismo ni puro ni perverso; su calidad depende de la capacidad nacional de negociación. Y en este contexto sugiero que el autor debió poner más acento en los daños causados por los populismos de izquierda y derecha, por la cultura de la corrupción, y por el rampante narcotráfico, factores que distorsionan en conjunto la moral y la transparencia de las instituciones públicas y privadas.

Cabe esperar que nuevas ediciones de este texto contengan un índice pormenorizado de nombres y temas. ~

78

Urquidi concluye con un “paradigma” (p. 524 ss.) que auspicia el viraje estructural de las directrices gubernamentales conocidas hasta aquí. Entre sus recomendaciones: mejorar el capital humano, reducir las rigideces institucionales, elevar la ecoeficiencia y la competitividad interna y externa, sanear el desequilibrio entre el Estado y los mercados. Conjeturo que Urquidi ofrece este recetario sin ilusiones: debió de anticipar que los gobiernos le prodigarán mesurada atención. Pero se trata –si bien adivino sus intenciones– de mensajes e imperativos que la sociedad civil debe asimilar si aspira a impedir el descalabro generalizado y persistente.

La abundante bibliografía alude en especial a trabajos clásicos que vieron luz en los ochenta y noventa. Apenas cabe encontrar estudios publicados en los primeros años del siglo, circunstancia que conlleva dos ventajas: por un lado, recuerda a perspicaces investigadores –como Hirschman o Wionczek– que han pasado injustamente al olvido, y, por el otro, obliga a jóvenes estudiosos a documentarse debidamente antes de emprender nuevas exploraciones.

<p>Otro siglo perdido/Las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005), de Víctor Urquidi</p> <p>Joseph Hodara</p> <p>1. Esta obra póstuma de Víctor L. Urquidi traduce tal vez uno de sus sueños de juventud: reseñar la evolución de las estructuras de la sociedad latinoamericana contemporánea en la constelación internacional, sin incurrir en predicamentos ideológicos o moralizantes que suelen manifestarse ya en elogios interesados, ya en denuncias desbordadas. Un sueño que asume aquí rasgos idiosincrásicos, “urquidianos”: prolijidad en el uso del lenguaje y de los datos, inclinación a la ironía y a la paradoja, irreprimible ánimo crítico y, en fin, la lúcida aceptación de la fragilidad humana. El texto resume, en sus doce densos capítulos, el tema que fuera uno de los hilos constantes de la inquieta vida del autor: la economía política latinoamericana, disciplina apenas cultivada por los que con alguna mordacidad Urquidi llama “economistas de altos vuelos”, esto es, especialistas que se solazan con modelos y artificios matemáticos distantes –por formalmente precisos– de cualquier realidad. Visión alejada también de no escasos “ideólogos del desarrollo” que pretenden caracterizar con algún término fragoroso (“dependencia”, “colonialismo”, “intervencionismo burocrático”, “fantasías neomarxistas”) complejas cuestiones de la evolución nacional y regional.</p>	<p><i>Título de la reseña</i></p> <p><i>Autor de la reseña</i> Sin ficha bibliográfica de la obra reseñada</p> <p>Introducción</p> <p>En esta parte de la reseña encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Una breve información con relación al autor y su obra.b) Valoraciones referidas al tono empleado en el libro reseñado, “inclinación a la ironía y a la paradoja...”c) Una semblanza del contenido de la obra.
---	---

<p>2. Ya en el prólogo –una apretada autobiografía intelectual–, Urquidí revela que jamás fue algo más que un explorador de las ciencias sociales. Su curiosidad es plural. La referencia a un personaje shakespeariano no es fortuita: transparenta la amplitud de sus intereses intelectuales. Y sus constantes trajines geográficos e institucionales que allí registra ponen de relieve –sin aspavientos– sus facultades como analista y como líder académico.</p> <p>3. Por añadidura, el prólogo anticipa tres tesis cardinales que se desplegarán en el texto. La primera: no existe una economía latinoamericana; se trata apenas de una región, de una geografía escindida en bloques que tienden a alzarse desdibujando las coincidencias culturales que el devenir histórico habría gestado. Hay intereses institucionales que justifican la existencia de organismos regionales, y el ardor retórico que preside ciertos cónclaves intergubernamentales conduce a ignorar este hecho. La segunda tesis: los estudiosos que generalizan sobre los problemas e inclinaciones de América Latina proyectan, en rigor, las particularidades del país donde se forjaron, como profesionales, sus autores. Así como Prebisch “argentinizó” a la economía latinoamericana, Urquidí lúcidamente la “mexicanizaría”. Creo, sin embargo, que el reconocimiento sagaz de esta limitación ayuda al autor a superarla. Su examen es, en efecto, sensible a los pormenores y divergencias que presentan los casos nacionales. Y el último argumento: el rezago de esta “región” latinoamericana es acumulativo: no sólo marcha detrás de las naciones postindustriales (Estados Unidos, Alemania, Japón)</p>	<p>En este párrafo Joseph Hodara agrega información acerca del autor y su obra, aunque no exenta de valoraciones, por ejemplo en las expresiones “apretada autobiografía intelectual” y “sin aspavientos” se perciben claramente la posición del autor de la reseña.</p> <p>De aquí y hasta el penúltimo párrafo podemos considerar el desarrollo de la reseña.</p> <p>En esta parte el reseñista nos presenta la estructura del libro y nos da una semblanza de su contenido, sin dejar de lado comentarios y valoraciones, como por ejemplo: cuando hace referencia a los intereses institucionales (ver líneas sombreadas). Los conectores que se han destacado marcan un orden para que las ideas expresadas se comprendan adecuadamente.</p>
--	---

sino de “economías emergentes” como España, Grecia, y los *tigres* del Sudeste asiático (lista a la que sugeriría agregar la India e Israel). Sólo África (la negra y tribal) marcha detrás de América Latina, “lo que no es consuelo” (p. 23). En suma: habrían perdido las economías latinoamericanas no sólo una o dos décadas sino todo un siglo.

4. Este desencanto estimula al autor a emprender un estudio pormenorizado de las economías latinoamericanas. Con fino y puntual sentido histórico, Urquidí comienza el examen de la evolución regional a partir de la crisis mundial de los treinta, que desbarató el comercio mundial, trajo los regímenes fascistas en Europa y preparó el escenario de la Segunda Guerra. A pesar de que América Latina no participó plenamente en la contienda (excepto algunas acciones simbólicas), con lo que se eximió de los desastres civiles y económicos que fueron el infortunio de todos los países contendientes excepto Estados Unidos, los beneficios que recogió como exportadora de bienes estratégicos fueron limitados. A periodos de auge y crecimiento siguieron otros de contracción y desasosiego. La industrialización y las exportaciones sustentaron –y favorecieron– un delgado estrato de empresas y sectores, en tanto que las grandes mayorías empezaron a conocer una pobreza modernizada (p. 31).

5. Por añadidura, las políticas gubernamentales en apoyo a la industrialización y a la integración con economías vecinas, las reformas agrarias y las innovaciones tecnológicas se detuvieron a mitad de camino, quebradas por la inflación económica y burocrática. A estos defectos se sumó un imprudente endeudamiento a tasas escandalosamente desfavorables (p. 36). Así –parafrasea Urquidí a Churchill– “nunca tan pocos endeudaron tanto a tantos pueblos en tan corto plazo” (p. 440). Sin embargo, para no desesperar, el autor inserta comentarios consoladores: “...quedan muchos logros positivos: la creación de nuevas industrias, el incremento de la capacidad de generación de energía, la modernización de algunos sectores de la agricultura, la expansión al menos cuantitativa de los sistemas de educación y salud...” (p. 47). Consuelo que se evapora en la siguiente página: “...mucho de la nueva industria acabó [...] convertida en chatarra física y económica.” Con cifras actualizadas prolijamente por el economista y estadígrafo A. Maddison, el autor comenta reiteradamente las dimensiones del estancamiento económico y social latinoamericano, que persistiría hasta hoy. Y en este juego de contrapuntos, acaso para moderar el libreto de Casandra, Urquidí sugerirá en el último capítulo algunos lineamientos que, sabiamente aplicados, podrían frenar estas tendencias seculares hacia un deterioro generalizado.

En este párrafo y en los dos siguientes se utilizan dos tipos de cita textual:

- a) De paráfrasis: el autor de la reseña expresa con sus propias palabras las ideas que retoma de otra persona y escribe entre paréntesis la página del texto tutor en donde se encuentran;
- b) Textuales: se retoman las ideas tal como se encuentran escritas en el texto tutor se ponen entre comillas; igual que en las citas anteriores se escribe entre paréntesis la página en donde se encuentran.

6. Particularmente instructiva es la sección iv, que refiere “la edad de oro del desarrollo”, en el tramo que va de 1950 a 1973. Las enseñanzas keynesianas incorporadas por los gobiernos, la guerra en Corea que propició las exportaciones, y la industrialización acelerada trajeron consigo un auge macroeconómico y el mejoramiento de los términos del intercambio (p.141). Pero el oro no brilló un tiempo prolongado: los gobiernos cedieron a proyectos “faraónicos” incosteables y faltó, en cualquier caso, una estrategia que condujera a una inserción dinámica y persistente en los mercados internacionales. El inflamado “desarrollismo” (p.148) impidió aprovechar “las ventajas del rezago” (adopción de técnicas novedosas por ausencia o destrucción de las tradicionales), como lo hiciera Europa en los cincuenta. Y sobre todo, la cultura y la economía latinoamericanas fueron ciegas a la necesidad y a los beneficios de la educación científica y del avance tecnológico (p.157).
7. El talento didáctico de Urquidí se manifiesta con nitidez en el capítulo VI, que aborda el “financiamiento como problema estructural”. Es una pieza instructiva para el interesado en este asunto. El autor explica los orígenes y los efectos de la inflación, la transferencia perversa de ahorros entre sectores, las funciones que debería desempeñar una banca de desarrollo, y los vicios inherentes a un excesivo dirigismo estatal. El déficit crónico y endémico del sector público fue el desafortunado resultado de estos errores (p. 256).

Urquidi señala que una peregrina coalición de intelectuales *marxizantes* con la gran iniciativa privada y la derecha política es la responsable de estas distorsiones. Esta convergencia habría conducido a los gobiernos a despreciar las exigencias y los programas propuestos por la Alianza para el Progreso, que fue mal entendida y aplicada conforme a la improbable inteligencia del Comité de los Nueve Sabios encargados de administrarla (p. 263).

8. Con una prolijidad que para algún lector será tediosa, Urquidi aborda todos los temas de la economía política pertinentes para la región latinoamericana: la inestabilidad estructural, la sobrevaluación de las monedas, los reajustes sin crecimiento, el letargo educacional y tecnológico, los orígenes de la desigualdad social, y los costos ambientales. Jamás cede a la tentación victimológica, tan apreciada por no pocos intelectuales latinoamericanos: culpar al Otro bajo apellidos como “el Imperio o imperialismo”, el “centro hegemónico”, los “intereses transnacionales”. Urquidi adjudica la responsabilidad a factores nacionales e internos. El entorno no es en sí mismo ni puro ni perverso; su calidad depende de la capacidad nacional de negociación. Y en este contexto sugiero que el autor debió poner más acento en los daños causados por los populismos de izquierda y derecha, por la cultura de la corrupción, y por el rampante narcotráfico, factores que distorsionan en conjunto la moral y la transparencia de las instituciones públicas y privadas.

Conclusión, en ella el autor hace:

- a) Una recapitulación de las ideas más relevantes del Texto Tutor.
- b) Hace valoraciones del manejo de los datos empleados, así como del entorno en que se ubican los hechos mencionados por el autor.
- c) Señala algunas de las carencias del texto tutor.

Bibliografía

Björk, Lennart, *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*, Barcelona, Graó, 2000.

Campbell, Federico, *Periodismo escrito*, México, Ariel, 1994.

Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona Graó, 2001.

—, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 2002.

González Reyna, Susana, *Manual de redacción e investigación documental*, México, Trillas, 1997.

—, *Periodismo de opinión y discursos*, México, Trillas, 1997.

Hodara, Joseph, "Otro siglo perdido. Las políticas de desarrollo en América Latina, (1930-2005), de Víctor Urquidí", en *Letras Libres*, núm. 89, mayo de 2006, México.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2003.

Monereo, C. (coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Graó, 2004.

Serafini, Ma. Teresa, *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, 1997.

—, *Cómo se escribe*, México, Paidós, 2000.

Woldenberg, José, "Pedro Armendáriz. La vocación del actor", en *Revista de la Universidad de México*, núm. 27, mayo de 2006, México, UNAM.

CAPÍTULO 3

EL COMENTARIO DE TEXTOS

Laura López Pastrana

Comentar es una de las actividades comunicativas más importantes en la vida social. Revela el desarrollo de nuestro ser y nuestra capacidad de sujetos pensantes. Exteriorizamos nuestros juicios y reflexionamos oralmente y por escrito mediante comentarios, en ellos vamos representando cómo percibimos el mundo, al analizar y evaluar nuestro entorno y subjetividad.

Gloria Cervantes Sánchez

1. Presentación

Elaborar un comentario de textos es una actividad de los alumnos universitarios cuyo énfasis está en la aplicación de habilidades de lectura y escritura, interrelacionadas para producir textos que tengan sentido y correspondan a determinadas situaciones discursivas.

En términos generales, se entiende por comentario de textos un escrito académico solicitado por los profesores, cuando desean que los alumnos den cuenta de manera crítica y reflexiva de la lectura de un texto en particular; por lo tanto, la redacción de ese tipo de escritos se considera un apoyo a los objetivos de aprendizajes señalados en los programas de las asignaturas. De allí que su empleo en las clases se deriva de los propósitos educativos atendidos por el profesor, tanto respecto a la adquisición y manejo de conocimientos de áreas específicas como al empleo de destrezas y habilidades comunicativas.

Es importante mencionar que el comentario de textos es un escrito de cierta complejidad y, por lo tanto requiere el empleo de estrategias de lectura que contribuyan a la comprensión, análisis e interpretación del texto a comentar y también se auxilia de la aplicación de habilidades de escritura para concretar, en un nuevo texto, lo que se ha percibido y estructurado inicialmente en el pensamiento.

Cada texto leído se distingue por rasgos individuales que lo convierten en único frente a cualquier otro. Encontrar esas peculiaridades es una de las finalidades del comentario: ¿qué dice el texto?, ¿cómo lo dice? Una vez que se responde a esas preguntas, pueden contestarse otras más: ¿qué opino de las ideas presentadas?, ¿cómo expongo mi punto de vista? La suma de esas respuestas es la materia prima para redactar un comentario, que debe caracterizarse por su libertad expresiva, tanto en el manejo de las ideas como en el empleo del lenguaje.

Debido a que un comentario se realiza sobre textos de temática muy diversa, se considera un escrito al que no se aplican criterios de clasificación. Tampoco el nivel de complejidad de los textos a comentar sirve como indicador para establecer algún registro de tipificación específica.

Por lo dicho hasta aquí, se concluye que el interés de este capítulo está en proponer una definición operativa de comentario de textos y en señalar las características que lo distinguen como género académico, para culminar con algunas sugerencias respecto a su elaboración.

Definición

Un comentario de textos es un escrito de tipo expositivo, pero con cierto acento crítico en el que alguien hace referencia a un texto leído y con el que dialoga para establecer de manera explícita sus ideas y opiniones.

Si bien en su elaboración convergen procesos de lectura y escritura, los primeros pasos hacia el texto a comentar se dan a través de lecturas que propician el conocimiento de su contenido y motivan la generación de reflexiones anotadas libremente que después deberán ser organizadas en un texto coherente, en donde quien lo escribe pone en juego su capacidad creadora tanto en el manejo del lenguaje como en las reflexiones presentadas, siempre apegándose al texto que comenta.

2. Características

El comentario de textos, como escrito de tipo académico, tiene las siguientes características:

- a) Responde a propósitos de aprendizaje que establece el profesor desde la selección del texto a comentar, algunos de ellos son: comprobación de lecturas, desarrollo de capacidades críticas y reflexivas, empleo adecuado de la redacción.
- b) Incluye la interrelación de habilidades de lectura y escritura que permiten al alumno conocer, resumir y parafrasear el texto leído y también formular ideas propias motivadas por el diálogo con ese texto.
- c) Se pone en práctica la lectura antes que la escritura y ello propicia la identificación del tema o temas principales de cada texto a comentar.
- d) Se emplea la escritura en diferentes niveles: para registrar en listas o punteos los datos del texto a comentar y, de manera más formal, al redactar en forma cohesionada la versión final del comentario.

- e) Se escribe en tercera persona gramatical, aunque, por tratarse de la presentación de opiniones personales, también se acepta el empleo de la primera persona, por lo que se requiere distinguir las ideas del texto leído de las reflexiones y críticas personales.
- f) Presenta rasgos de creatividad en la exposición individual de las opiniones derivadas del texto a comentar, aunque el comentarista debe respetar el contenido y organización discursiva de aquel texto.
- g) Es un escrito que busca legitimidad en más de un sentido: que sea adecuado y pertinente respecto al texto comentado y que sea íntegro, pues se trabaja sobre el contenido de un texto en su unidad, coherencia y cohesión.
- h) Organiza el texto expositivo del comentario de manera convencional por medio de una introducción, desarrollo y conclusión. La extensión del comentario de texto es breve, entendiéndose por ello que se ajusta a un sentido de síntesis o resumen no del contenido del texto, sino de la exposición escrita del comentarista.
- i) Tiene un título que delimita o sugiere el contenido del comentario.
- j) Incluye la referencia bibliográfica o hemerográfica correspondiente al texto comentado.
- k) Al igual que otros géneros académicos, el formato del comentario de textos se apega a los requisitos para la presentación de trabajos universitarios o a los que se especifican en la clase, entre ellos tipo de letra, márgenes adecuados, interlineado y portada.

3. Situaciones de uso

El comentario de textos, como se dijo en otra parte de este capítulo, es un escrito de carácter académico que el profesor utiliza con distintos fines educativos, por lo tanto se recomienda seleccionar textos que tengan unidad significativa y coherencia en la exposición de ideas y se presten para ser comentados.

Esos textos pueden ser libros, artículos de publicaciones periódicas, ensayos o ponencias y cada uno de ellos exige niveles de análisis específicos, razón por la cual se requiere una participación rigurosa de los alumnos, quienes "...con el fin de adueñarse de cualquier contenido, [...] tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esa tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por lo tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender."¹

¹ Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005, pág. 25.

Comentar implica poner en práctica habilidades de lectura, escritura y también destrezas mentales, como capacidad de síntesis, identificación de ideas principales, posibilidad de establecer asociaciones y comparaciones y todo ello se concreta en la capacidad de utilizar el lenguaje como un vehículo al servicio de lo que se expondrá. Así, el comentario de texto puede emplearse en clase con estos propósitos:

- a) Presentar una posición crítica sobre aspectos particulares de un texto determinado.
- b) Desarrollar habilidades de escritura para producir textos que respondan a una intención comunicativa.
- c) Motivar la expresión de opiniones propias sobre temas polémicos que sirvan de base para organizar discusiones.

4. El proceso de lectura y escritura

A continuación se atenderá a la etapa de elaboración del comentario de textos y se abordarán por separado las operaciones de lectura y de escritura, con la aclaración de que en la práctica presentan una recursividad constante, ya que se lee y escribe de manera paralela y también se regresa a lo leído y se corrige y rehace lo escrito.

92

A. Etapa de lectura

ANTES DE EMPEZAR A LEER

- a) **Especificar qué aspectos temáticos se tomarán en cuenta para elaborar el comentario del texto previamente seleccionado**

En clase se establece qué tema específico se atenderá al leer y comentar el texto elegido. Esta indicación es importante para que el alumno oriente su lectura y empiece a dialogar mentalmente con las ideas presentadas por el autor. Una forma adecuada para precisar la lectura del texto es emplear preguntas sobre su contenido, que también operan como apoyo para la redacción del comentario.

- b) **Conocer datos generales del autor y el texto a comentar**

Es importante proporcionar en clase la información que permita conocer el contexto del material seleccionado, como datos biográficos

del autor (si se tienen) y algunas referencias pertinentes sobre el libro, revista, periódico u otro medio de difusión en que aparece el texto a comentar; parte de esos datos se pueden emplear en la introducción del comentario.

5. Recomendación

Con el fin de mostrar la aplicación del proceso de lectura y escritura, que culminará con la elaboración de un comentario de texto, se recomienda leer el capítulo 45 del libro de Antonio Muñoz Molina, *Ventanas de Manhattan* (Lectura 1). Las preguntas que se recomiendan para orientar el comentario de ese texto son:

- a) ¿Qué plantea el texto sobre el exilio?
- b) ¿Cómo lo desarrolla?
- c) ¿Qué conclusiones propone?

Durante la lectura

93

En la lectura del texto a comentar, se pone en práctica la formación lectora de los alumnos adquirida a través de su vida escolar y personal, que involucra destrezas como las señaladas por Daniel Cassany: “Leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice [...] Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes: el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector [...]”²

Sin lugar a dudas, los alumnos universitarios tienen la capacidad adecuada, tanto en conocimientos como en habilidades de lectura, para relacionar la información que encuentran en el texto y a partir de ello, arribar a la construcción de su sentido, con lo que se confirma la posición de Paula Carlino, quien dice que leer no es una actividad receptiva “... sino [...] que exige operar sobre el texto para lograr un significado coherente sobre él.”³

² Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006, pág.12.

³ Paula Carlino, *op. cit.*, pág. 69.

En ese último paso intervienen distintos factores y es un hecho que, mientras más instrumentos se tengan, llámense manejo de conocimientos, afinidades, pertenencia a determinados ámbitos sociales, culturales y educativos, la interpretación de un texto tendrá distintos niveles de profundización en lo presentado por su autor.

En los acercamientos al texto para elaborar un comentario escrito, la etapa de lectura tiene, entre otros, los siguientes fines:

- a) Contar con una idea general del contenido y estructura del texto
- b) Identificar la información específica que se presenta del tema a comentar (previamente indicada en clase) y cómo se desarrolla en el texto leído.
- c) Captar la posición del autor sobre el tratamiento del tema principal y, si se trata de un asunto polémico, reconocer si está a favor o en contra.
- d) Realizar una interpretación personal de lo que el texto dice.

En el caso del ejemplo de Muñoz Molina, la idea general de su contenido y organización se presenta en el siguiente cuadro:

94

Cuadro 1 Contenido general y organización del texto
<p>El capítulo 45 del libro <i>Ventanas de Manhattan</i> escrito por Antonio Muñoz Molina trata sobre distintos aspectos del exilio. El texto está organizado en un solo párrafo que abarca cuatro páginas en la publicación original y que inicia con la alusión al pasaje del <i>Quijote</i> sobre el encuentro entre Sancho Panza y su vecino el morisco Ricote a su regreso a España.</p> <p>A continuación se mencionan algunos nombres y escritos de exiliados españoles; después se hace referencia a Nueva York y a la época actual como centro de otros exilios, que protagonizan jóvenes adultos de varios países que comparten las clases de un profesor de literatura, quien unifica a través de su seminario la visión de los exilios del pasado y del presente.</p> <p>El texto termina indicando que se leyó el pasaje del <i>Quijote</i> aludido al principio del capítulo 45 de <i>Ventanas de Manhattan</i>, y que motiva a uno de los alumnos la reflexión final sobre el significado del exilio.</p>

Como se aprecia, todavía no hay valoraciones ni opiniones sobre lo leído, simplemente se hace una síntesis que permite comprobar la comprensión del texto leído.

Durante la lectura del texto se sugiere subrayarlo y hacer anotaciones al margen, para destacar la información relacionada con el tema a comentar y que constituye el material con el que se organizará la escritura del comentario. (Ver texto anotado en la Lectura 1).

A continuación se enlistan algunos de los datos anteriores:

Cuadro 2
Anotaciones al margen sobre temática del exilio

- Referencia a un pasaje del *Quijote*: regreso clandestino del morisco Ricote a España.
- Estudio en clase del exilio español a través de poemas y fragmentos en prosa.
- Referencias a ciertos autores españoles: carta de Manuel Azaña a Osorio y Gallardo; poema de Cernuda; cartas de García Lorca.
- Mención al exilio actual en Nueva York, que protagonizan estos alumnos: Luis proveniente de Colombia, Daniel de Puerto Rico, Lina de Venezuela, Ramón de Cuba, Halal de Cachemira. Ángela de España, Johnny Cuevas de Santo Domingo.
- Regreso a la lectura del pasaje del *Quijote* y reflexiones de un alumno sobre el exilio.

Se debe tomar en cuenta que quien lee un texto para hacer un comentario, necesariamente selecciona cierta información y descarta otra, porque no todas las ideas son significativas para el propósito crítico y reflexivo de ese escrito, así sucede con el texto de Muñoz Molina.

En esa actividad de selección informativa es pertinente recordar que cada texto presenta sus propias pistas y que su comprensión e interpretación depende de lo que busca y de lo que sabe el alumno lector. Aparte de los datos informativos, también las valoraciones de lo presentado amplían las posibilidades críticas del comentario; así, de acuerdo con el ejemplo trabajado en este capítulo, algunas de las valoraciones del capítulo 45 de *Ventanas de Manhattan* son:

95

Cuadro 3
Principales valoraciones del exilio

- El exilio español.
Destierros tan largos e irreparables como los que vivieron sus autores.
Cualidad de desarraigo y distancia, patria nómada que uno lleva consigo.
- El exilio de los alumnos.
Cada alumno trae su propio exilio personal, su historia de huida y viaje a Nueva York, capital de tantos destierros, de tantos sueños cumplidos o fracasados de mundos nuevos y de vidas mejores.
- Ambos exilios.
“Le pasa como a nosotros, que hemos dejado de ser de allá pero no somos de acá todavía, y a lo mejor no vamos a serlo nunca. Unas veces queremos ser de Santo Domingo, y otras creemos que somos de acá y no sabemos de dónde.”

La etapa de lectura, además de los aspectos ya indicados, también permite conocer la progresión del texto a comentar en la exposición de sus ideas: qué plantea, cómo lo desarrolla y, en ocasiones, qué conclusiones propone, puntos que también servirán como indicadores en la etapa de escritura del comentario.

B. Etapa de escritura

En esta etapa, se atenderá a otras tareas importantes para la elaboración del comentario, Carlino considera que:

Escribir sobre lo leído exige al que lo hace “procesar” los textos de un modo más activo, requiere poner en relación conceptos y permite descubrir lagunas o contradicciones en la propia comprensión.⁴

Una forma de empezar a “procesar” el texto, como se indicó, es utilizar anotaciones y subrayados que, a su vez, son indicativos de la comprensión de lo leído y servirán para orientar y corregir el trabajo de la escritura. A esta tarea sigue la etapa de escritura o textualización del comentario, que incluye dos momentos importantes:

96

- a) La redacción del borrador.
- b) La elaboración de la versión final.

Si bien el comentario permite que su escritor exponga sus reflexiones con libertad, también requiere que éstas se presenten siguiendo una estructura discursiva un tanto convencional, pero no demasiado rigurosa en la que se incluye una introducción, el desarrollo propiamente del diálogo reflexivo con el texto y un final que hace las veces de conclusión. En la escritura de esas partes, como se dijo, entra en juego la capacidad creativa en el manejo de las ideas y en el empleo del lenguaje, que permiten a cada comentarista la creación de un estilo propio y personal, al interactuar racional y, a veces, emocionalmente con el texto motivo del diálogo crítico.

⁴ Paula Carlino, *op. cit.*, pág. 93.

Planificación

Un esquema-guía es importante para orientar la redacción del borrador y la versión definitiva del escrito. Es responsabilidad del escritor del comentario integrar las partes de ese esquema de manera cohesionada y construir discursivamente su texto reflexivo.

Cuadro 4 Esquema para orientar la redacción del comentario de textos	
Partes y su función	
<p><i>Introducción</i></p> <p>Inicia el escrito presentando al texto que se comenta.</p>	<p><i>Contenido</i></p> <p>Información biográfica del autor (si es pertinente), datos sobre la publicación a la que pertenece el texto a comentar.</p>
<p><i>Desarrollo</i></p> <p>Construye un diálogo personal con el texto leído.</p>	<p>Ideas y opiniones propias de carácter crítico y reflexivo sobre el tema que se comenta en el texto</p>
<p><i>Conclusiones</i></p> <p>Cierra y finaliza el escrito.</p>	<p>Aspectos concluyentes derivados de la lectura del texto y de la exposición de los comentarios críticos y reflexivos.</p>

Redacción y revisión del borrador

Al iniciar esta etapa en la elaboración del comentario se debe tener a la vista:

- a) El texto a comentar, anotado y subrayado.
- b) El esquema para organizar la redacción del texto a comentar y cuya información se organizará por medio de un punteo.
- c) Las características del comentario de textos.

El paso que sigue es utilizar ese material para escribir un texto coherente y que se apegue a las características formales y de contenido que debe tener el comentario.

Es conveniente que la revisión y corrección de las etapas para elaborar el comentario de textos, en lo que respecta a la lectura y a la escritura, se realicen durante todo el proceso bajo la supervisión del profesor. Se sugiere:

- *Cooperación entre iguales.* Dos o más alumnos colaboran durante la revisión con varias finalidades: mejorar sus textos, verbalizar procesos, comparar puntos de vista.
- *Tutoría.* Profesor y alumnos interactúan durante el proceso de elaboración del comentario, se resuelven dudas y se continúa el trabajo.
- *Trabajo individual.* El alumno toma en cuenta las observaciones de sus compañeros y realiza la corrección final de su comentario.

Debido a que sería exhaustivo ejemplificar la escritura de todo el comentario atendiendo a su planificación, redacción y revisión, a continuación se muestra solamente la elaboración de la parte introductoria.

96

Cuadro 5 Planificación y redacción de la introducción	
Primer paso: atender al esquema	
<i>Introducción</i>	
Inicia el escrito presentando al texto que se comenta.	Información biográfica del autor (si se tiene), datos sobre la publicación a la que pertenece el texto a comentar.
Segundo paso: escribir la introducción	
Antonio Muñoz Molina (1956) nació en Úbeda, Jaén, España, tiene múltiples reconocimientos y distinciones; destaca su calidad de miembro de la Real Academia Española. Su producción literaria es muy amplia, comprende ensayos, artículos y obra narrativa. De esta última comentaremos una secuencia de <i>Ventanas de Manhattan</i> , que se distingue, entre otros aspectos, por construir una ficción literaria en primera persona cuyo escritor es a un mismo tiempo el personaje de la historia narrada. El libro está integrado por distintos fragmentos a manera de capítulos breves, caracterizados por su autonomía y, a la vez, porque en conjunto configuran una descripción vital y cultural de la ciudad de Nueva York.	

En la revisión se comprueba si se atienden los puntos que señala el esquema para incluir en la redacción de la introducción y también a las características que debe tener un comentario, entre otras: empleo de la tercera persona gramatical, presentación de una escritura cohesionada y coherente, así como legitimidad respecto a los datos del autor y al texto de referencia.

El comentario en su versión definitiva

Una vez que se ha pasado por todos los filtros de corrección, la tarea es imprimir el escrito y atender a los aspectos formales señalados en la clase como tipo de letra, márgenes, interlineado y elaboración de una portada.

La evaluación

Evaluar implica tomar en cuenta las tareas realizadas durante el proceso para elaborar el comentario y también su producto final. Algunos de los criterios para esa evaluación son los siguientes:

Criterios de evaluación del comentario de textos		
<p>a) Etapa de Lectura Comprensión y diálogo con el texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra subrayados y anotaciones. <p>b) Etapa de escritura</p> <p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta un esquema de redacción (introducción, desarrollo y conclusiones). <p>Redacción del borrador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribe un borrador tomando en cuenta el texto subrayado y anotado y el esquema. 	Sí	No

	<i>Sí</i>	<i>No</i>
<p>c) Contenido del comentario definitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluye una introducción. • Desarrolla sus reflexiones y críticas en diálogo con el texto leído. • Propone conclusiones para cerrar el escrito. • Anota la referencia bibliográfica o hemerográfica del texto comentado. <p>d) Empleo del código escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construye oraciones bien estructuradas. • Emplea convenciones de puntuación. • Incluye uso de nexos y conectores discursivos para establecer la organización del comentario. • Respeta las reglas ortográficas. <p>e) Presentación formal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atiende a los aspectos formales indicados en clase. 		

LECTURA I

Capítulo 45

En el aula sin ventanas, alrededor de una larga mesa, los estudiantes escuchan a uno de sus compañeros, al que le he pedido que lea el pasaje de la segunda parte del *Quijote* en el que Sancho Panza encuentra a su antiguo vecino, el morisco Ricote, que ha vuelto clandestinamente a España después de la expulsión. Traigo cada día a cada clase, en mi cartera de falso profesor, un poema o un fragmento de prosa que tenga que ver con los exilios españoles, y que he buscado en la biblioteca del Instituto Cervantes, donde hay tantos libros valiosos que ya son en sí mismos reliquias de una España perdida y de destierros tan largos o tan irreparables como los que vivieron sus autores, fragmentos de bibliotecas particulares que el tiempo dispersó. En el Cervantes procuro sentarme siempre junto a la misma ventana, frente al cruce de Lexington y la 42 y el prisma blanco y negro y lacado como una torre de fichas de dominó del edificio Chrysler. En ese lugar las páginas que leo y escojo para mostrar en la clase acentúan su cualidad de desarraigo y distancia, de patria nómada que uno lleva consigo. Leo la última carta de Manuel Azaña a Ossorio y Gallardo, en la que le cuenta, ya exiliado en Francia, enfermo y cerca de la muerte, despojado de todo, cómo fue su viaje nocturno a través de las veredas de los Pirineos, cuando el ejército de la República ya se había derrumbado. Leo ese poema amargo de Cernuda, *Un español habla de su tierra*, en el que anticipa que cuando su nombre empiece a ser reconocido en España él ya estará muerto. Leo las cartas que Federico García Lorca escribía a su familia desde Nueva York, desde su cuarto de estudiante en la Universidad de Columbia: qué raro bucle del destino que no muchos años después su familia fuera a vivir a unas pocas manzanas de ese mismo lugar, y que a él lo hubieran asesinado. Pero poco a poco, cada día que salgo del metro en la calle 34 y la Sexta Avenida y cruzo aprisa hasta la Quinta para llegar puntualmente a clase, en el seminario al que llevo mis fotocopias con pasajes de literatura o de cartas españolas, me doy cuenta de que cada alumno

Comentario 1:
INFORMACIÓN:
pasaje del *Quijote*
y el exilio de Ricote.

Comentario 2:
INFORMACIÓN:
estudio del exilio
español en poemas
o prosa.

Comentario 3:
VALORACIÓN:
sobre el exilio
español.

Comentario 4:
INFORMACIÓN:
nombres y
documentos
referentes al exilio
español.

trae consigo también su propio exilio personal, su historia de huida y viaje a Nueva York, capital de tantos destierros, de tantos sueños cumplidos o fracasados de mundos nuevos y de vidas mejores. Estas aulas pertenecen a la universidad pública a la que fueron desde finales del siglo XIX los hijos de los emigrantes, los que estudiaban encarnizadamente para salir del gueto y escapar de la pobreza y de los trabajos brutales a los que vivieron uncidos sus padres. En otros tiempos los estudiantes eran sobre todo judíos e italianos: ahora hay muchos asiáticos, muchos hispanos. Miro las caras que escuchan la lectura alrededor de la mesa, y ya me he familiarizado con los orígenes y con los acentos, con la historia del destierro de cada uno, que a veces hacen que me olvide de las historias que yo traigo en mi cartera, de los poemas o fragmentos fotocopiados que les reparto. Luis, alto y muy flaco, cortés a la manera colombiana, vino huyendo de la crueldad de los guerrilleros y de la de los paramilitares, del viento de muerte del narcotráfico. Un día, Luis, que ha sido padre hace poco, me pidió permiso por teléfono para traerse a clase a su hija de nueve o diez meses, porque su mujer estaba trabajando y no tenían con quien dejarla. La niña dormía en su cochecito mientras nosotros leíamos poemas en voz alta y conversábamos sobre literatura, y cuando se despertó Luis la tomó en brazos y le dio el biberón que había traído preparado. Daniel vino de niño de Puerto Rico y ha vivido siempre en El Barrio, lo que antes era el Spanish Harlem, pero la vida en Nueva York le resulta muy áspera y muy cara. Está deseando encontrar trabajo en alguna universidad tranquila del interior del país, y siempre que puede viaja a España con su mujer sevillana. Lina vino de Venezuela huyendo de un letargo como de provincia española y porque estaba harta de vivir escondiendo su amor por las mujeres. Ramón nació en Cuba, pero ha vivido en varios países, así que tiene nostalgia de cada uno de ellos, y reparte entre su isla y Canadá y España el sentimiento del destierro. En Canadá añoraba Cuba, en España se acordaba de Cuba y de Canadá, en Nueva York echa de menos Canadá y España, y el recuerdo de Cuba, de donde salió de niño, ya se le va esfumando. Halal habla un español magnífico, sabroso, entre colombiano y de Madrid, pero nació en Cachemira, y se marchó de su tierra para que no

Comentario 5:
VALORACIÓN:
posición reflexiva del profesor del relato sobre el propio exilio de sus alumnos.

Comentario 6:
INFORMACIÓN:
diferentes historias de exilio de los estudiantes.

Comentario 7:
INFORMACIÓN:
exilio de Luis.

Comentario 8:
INFORMACIÓN:
exilio de Daniel.

Comentario 9:
INFORMACIÓN:
exilio de Lina.

Comentario 10:
INFORMACIÓN:
exilio de Ramón.

la casaran con un desconocido. Aprendió español en Madrid, en sólo dos años, y ahora quiere doctorarse en literatura y vivir y enseñar en Nueva York. Los domingos, dice, cuando se siente sola, hace lo que nunca habría imaginado, se viste con el sari tradicional que llevan las mujeres los días de fiesta en Cachemira, sin que la vea nadie. Ángela es española, tiene el pelo rubio y rizado y los ojos muy claros, y ya habla con los dejes y las incertidumbres del inglés, porque lleva mucho tiempo sin volver a España. Se casó con un norteamericano, tuvo un hijo con él, se separaron, y ahora los abogados del ex marido están usando una artimaña legal para impedirle que saque al niño del país. Se la ve siempre entre angustiada y perdida, insegura del lugar donde está; aparece en un corredor o en la biblioteca y da la impresión de que quería ir a otra parte y se ha extraviado; entra en la clase y mira a su alrededor con los ojos claros y asustados, como temiendo que ésta no sea el aula donde tenía que venir, que las caras que ve no sean las de sus compañeros. Johnny Cuevas, que vive en Washington Heights, en una zona de Harlem donde sólo se oye hablar español y a la que llaman Platanolandia, lee la prosa de Cervantes con acento de Santo Domingo, y así el habla popular de Sancho Panza y del morisco Ricote cobra un tirón caribeño. Johnny Cuevas trabaja de maestro y quiere ser novelista; pero dónde será posible publicar lo que uno escribe, dice, si en Nueva York no hay editores de libros en español, y aunque los hubiera, quién iba a leerlos; y lo que se publica en Santo Domingo no sale de allí, de modo que parece que lo que uno escribe no puede llegar a sus lectores. Son los autores mismos los que se pagan sus libros de cuentos o de versos, como literatos primerizos en una provincia española. Johnny Cuevas termina de leer el largo monólogo del morisco Ricote, se queda callado, traga saliva, cierra el libro, sonrío con un punto de humedad en los ojos. Nadie dice nada, cada uno abstraído y serio delante de su cuaderno. «Yo entiendo lo que le pasa a este hombre», dice por fin Johnny Cuevas. «Le pasa como a nosotros, que hemos dejado de ser de allá pero no somos de acá todavía, y a lo mejor no vamos a serlo nunca. Unas veces queremos ser de Santo Domingo, y otras creemos que somos de acá, y no sabemos de dónde.»

Comentario 11:
INFORMACIÓN:
exilio de Halal.

Comentario 12:
INFORMACIÓN:
exilio de Ángela.

Comentario 13:
INFORMACIÓN:
Johnny Cuevas
Lee el *Quijote*
con acento
caribeño. Lectura
del *Quijote*,
punto que se
relaciona con
el inicio del
capítulo.

Comentario 14:
VALORACIÓN
FINAL:
sobre el exilio a
cargo de Johnny
Cuevas que sirve
como conclusión
reflexiva de
lo que éste
significa.

Referencia: Muñoz Molina, Antonio, *Ventanas de Manhattan*, Barcelona, Seix Barral, 2004.

ANEXO I

Título: El exilio en diferentes épocas y lugares

Antonio Muñoz Molina (1956) nació en Úbeda, Jaén, España, tiene múltiple reconocimientos y distinciones: destaca su calidad de miembro de la Real Academia Española. Su producción literaria es muy amplia, comprende ensayos, artículos y obra narrativa, de esta última comentaremos una secuencia de *Ventanas de Manhattan*, que se distingue entre otros aspectos por construir una ficción literaria en primera persona en la que su escritor es a un mismo tiempo un personaje de las historias que cuenta. El libro está integrado por distintos fragmentos a manera de capítulos breves, caracterizados por su autonomía y a la vez porque en conjunto configuran una descripción vital y cultural de la ciudad de Nueva York.

Comentario 15:
INTRODUCCIÓN
DEL COMENTARIO

104

Una ventana es un marco desde donde uno mira lo que está del otro lado, para distinguir lugares, gentes y hábitos de vida. Observar es acercarse al mundo que nos rodea, actividad que se realiza de diferentes formas, una de ellas es vivir un tiempo en Manhattan, y después escribir sobre las experiencias de asomarse a sitios muy diversos y así lo hace Antonio Muñoz Molina en todos los capítulos del libro.

Uno, el número 45, escrito en un solo y largo párrafo, recurso que se asemeja a un relato oral en el que no se marcan gráficamente todas las pausas pero sí están presentes, es un empleo que manifiesta la intención de Muñoz Molina de establecer una conversación con el lector. En el capítulo se describe la experiencia de un profesor que lleva a un seminario de alumnos adultos de una escuela pública, textos sobre el exilio español, entre ellos, un pasaje del *Quijote* en el que Sancho Panza encuentra al morisco Ricote de regreso clandestino a España; también leen cartas y poemas relacionados con el destierro, escritas por Manuel Azaña, Luis Cernuda y Federico García Lorca.

Si bien la intención del profesor es dar a conocer a sus alumnos lo que representa el exilio a través de textos literarios correspondientes a la cultura española, en sus clases va descubriendo que sus alumnos tienen su propio

exilio, “su historia de huida y viaje a Nueva York, capital de tantos destierros, de tantos sueños cumplidos o fracasados de mundos nuevos y de vidas mejores.”

En el desarrollo del capítulo es interesante apreciar cómo se fusionan los exilios: el del pasado, convertido en testimonio y literatura y el vivido en el presente por esas personas. Sabemos que Luis huyó de la crueldad de guerrilleros y paramilitares y del narcotráfico de Colombia; Daniel llegó de Puerto Rico y no termina de acostumbrarse a la vida cara y hostil de Nueva York; Lina dejó Venezuela cansada de ocultar su amor por las mujeres; Ramón reconoce su origen cubano, pero ha vivido en varios países de los cuales tiene nostalgia; Halal, nació en Cahemira y dejó su tierra para que no la casaran con un desconocido; Ángela es una española sin su tierra; Johny Cuevas es de origen dominicano y quiere encontrar un sitio para convertirse en escritor.

Las historias de exilios voluntarios o impuestos, de esos alumnos, todavía no tienen el reconocimiento escrito que se aprecia en la literatura del exilio español, pero sus experiencias cotidianas les permiten entender mejor lo que el profesor les presenta en las clases, de tal manera que la ventana para mirar el pasado de España, permite a su vez que se abra otra nueva para ellos, más cercana en el tiempo pero también más vital, porque se ven a sí mismos y entienden mejor lo que es el exilio; así Johnny Cuevas dice, al final de su lectura del monólogo del morisco Ricote: “Le pasa como a nosotros, que hemos dejado de ser de allá pero no somos de acá todavía, y a lo mejor no vamos a serlo nunca”.

Muñoz Molina nos hace reflexionar en que el exilio es una situación existencial dolorosa y desconcertante, porque significa una ruptura con lo que se dejó atrás y un reto constante al tratar de adaptarse a un lugar extraño en el que se construye una nueva vida. Además, con la agudeza de su mirada, nos muestra la configuración de otros exilios en la época de la globalización, ya no siempre motivados por circunstancias políticas, sino también por la necesidad de encontrar nuevos espacios para vivir en libertad y sin apremios de hambre e inseguridad.

Referencia: Muñoz Molina, Antonio, *Ventanas de Manhattan*, Barcelona, Seix Barral, 2004.

Comentario 16:
DESARROLLO DEL COMENTARIO: reflexiones y posición crítica de quien lo escribe al dialogar con el tema de exilio presentado en el capítulo 45 del libro *Ventanas de Manhattan*

Comentario 17:
CONCLUSIÓN DEL COMENTARIO.

Bibliografía

Camarero, Manuel, *Introducción al comentario de textos*, Madrid, Castalia, 1998.

Camps, Ana (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó, 2003.

Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.

Cassany, Daniel, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.

—, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2001.

106

Cervantes, Gloria et al., *Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos*, México, FCE, 2005.

Llorente Lloret, Alfredo, *Cómo se comenta un texto histórico en los niveles BUP y COU*, Madrid, Bruño, 1988.

Muro Munilla, Miguel Ángel, *El comentario de texto. Problemática, metodología y práctica*, Logroño, Universidad de la Rioja, 1997.

Ponce, Miriam, *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*, Barcelona, Paidós, 2005.

CAPÍTULO 4

EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Concepción Lozada Chávez

1. Presentación

En este capítulo se hablará del trabajo de investigación como una labor cuya finalidad es aportar un conocimiento nuevo, con base en las nociones previas que se tengan sobre un tema determinado. El término mismo de "trabajo de investigación" abarca una amplitud de tareas a realizar y escritos a presentar. Una vez que se efectúa un trabajo de una investigación breve o extensa, documental o de campo, se solicita la redacción de un texto que explique o muestre, en una exposición ordenada, sus resultados en un informe, monografía, artículo científico, ensayo, tesis o tesinas.

Para precisar aún más el contenido del capítulo, debemos indicar que no se hablará del trabajo de la investigación propia y exclusiva de la comunidad científica ni reducida a una labor única de las ciencias naturales o las humanidades, sino de un trabajo de investigación en el ámbito académico, centrado en la investigación de fuentes documentales. Así, los géneros aquí tratados son la monografía y el informe de un trabajo de investigación, pues consideramos que son los que acotan las características de otros trabajos más generales, solicitados en las escuelas y facultades durante los primeros semestres de una carrera.

Es preciso indicar que para elaborar un trabajo de investigación se realizan muchas acciones que tanto el profesor como el alumno deben tener presentes. Estas tareas están orientadas a estudiar fenómenos, hechos o personas poco conocidos o poco estudiados, con el objeto de conseguir un conocimiento nuevo. Las actividades son: elegir y delimitar detalladamente un tema; seleccionar y recopilar información de diferentes fuentes para encontrar lo que se indaga; organizar y analizar información con el fin de que sea aprovechada al máximo; establecer conclusiones y redactar los resultados en un escrito final, donde el investigador-alumno demuestre la apropiación y el manejo de la información recopilada.

Muchos profesores solicitan a sus alumnos un trabajo de investigación sobre los temas tratados en las materias del curso, para ser evaluados al cierre de un ciclo escolar e, inclusive, en la planificación de algunos profesores o en los planes de la carrera, se prevé la realización de dichos trabajos de investigación.

Sin embargo, cuando se habla de un trabajo de investigación, monografía o informe, pareciera que se alude a una clase específica de texto, pero no es así. Los profesores a veces solicitan otros tipos de escritos, por lo que el alumno no sabe con exactitud qué trabajo va a realizar y qué escrito en concreto va a presentar. De manera inmediata a la asignación de un tema,

el alumno concibe que debe investigar en diversas fuentes, acumular información en fichas, transcribirlas en cuartillas y presentar un trabajo para ser evaluado.

Respecto a esta imprecisión sobre el trabajo asignado, Paula Carlino indica: "... una monografía puede ser muchas cosas. Pero los alumnos han de saber qué es lo que su profesor espera que sea. No demos por sobreentendido que ellos entienden (*sic*) qué hacer cuando les pedimos una monografía. Especifiquemos el significado de lo que exigimos, no para coartar la <libertad> de los alumnos (podemos precisar distintas opciones) sino para liberarlos de su desorientación".¹

También cuando se dan las indicaciones sobre el trabajo para que esté integrado por introducción, desarrollo y conclusiones –partes estructurales de la monografía, del informe y de otros escritos–, es necesario indicar qué se debe hacer en cada una de estas partes y en especial en el desarrollo. Quizá porque la parte del escrito que inicia el trabajo, la introducción, y el que lo finaliza, la conclusión, son breves y su misma denominación es más precisa, no representan un problema mayor como partes integrantes de un trabajo. Pero cuando el alumno se pregunta qué irá en el desarrollo, hay que precisar las etapas que debe recorrer para realizar el trabajo de investigación.

110

2. Definición y caracterización de la monografía y el informe en un trabajo de investigación

Monografía es un trabajo que trata sobre un tema único, es un escrito breve cuya importancia no es la extensión del tema abordado, sino la profundidad con que se haga. Es fundamentalmente el producto de una investigación bibliográfica donde se valora su organización y el empleo de un aparato crítico bien elaborado.² *Informe* es un escrito donde se presentan los resultados de una investigación y, a diferencia de la monografía, el tratamiento de un solo tema no se realiza de manera exhaustiva. La estructura de ambos textos comprende: introducción, desarrollo y conclusión.

¹ Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005, pág. 42.

² Carlos A. Sabino, *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1998, pág. 25.

En el ámbito universitario, además de la monografía de investigación, que es a la que nos referimos, se solicitan también otros dos tipos de monografías:

Monografía de compilación. En este tipo de texto se elige un tema, se busca la bibliografía existente, se analiza y se describe su estado con una visión crítica. Sobresale el aspecto de la lectura de comprensión y la capacidad de crítica para exponer los diferentes puntos de vista que se encontraron sobre el tema y, además, expresar la opinión personal.

Monografía de análisis y experiencias. Este tipo se aplica en las carreras de psicología o medicina, que implican una práctica. En la investigación se analizan las experiencias, se comparan y se presentan conclusiones.

Si el profesor solicita un trabajo, como la monografía o el informe, es recomendable que desde un inicio comente con sus alumnos la asignación o elección de los temas, las fuentes más adecuadas y relevantes que será necesario consultar, así como las normas generales del trabajo que solicita, en cuanto a amplitud y profundidad. De igual manera, es conveniente que el profesor muestre textos modelo de otros alumnos que hayan cubierto todas las indicaciones del trabajo solicitado.

Una vez comentados los aspectos anteriores, el alumno podrá responder a las siguientes preguntas, que corresponden a una parte de la planificación de su escrito en dos aspectos: en el ámbito del contenido, lo relativo al tema a investigar; y en el ámbito de la escritura, a la situación comunicativa del texto que se va a redactar.

<i>Ámbito del contenido</i>		<i>Ámbito de la escritura</i>	
¿Cuál será la amplitud y profundidad de la información?		¿Qué texto se va a escribir?	
¿Cómo debe distribuirse la información?		¿Cuál es su propósito?	
¿En dónde se va a buscar esta información?		¿Qué registro se va a usar?	
¿Qué tipo de documentos deben consultarse?		¿Para quién se va a escribir?	

Para la elaboración de una monografía o informe, es preciso indicar que el alumno presentará un **texto expositivo a fin de que, a través de la explicación, se transmita una información**. Este texto debe tener un carácter objetivo y ser preciso en el léxico que maneje. Se pueden incluir secuencias descriptivas y narrativas, ilustraciones, ejemplos, analogías, datos precisos, etcétera. Las características, que de manera general se observan en los textos expositivos, se van a concretar con una serie de recursos lingüísticos. A continuación mencionaremos algunas de estas características y recursos que están presentes en el texto: *La literatura gris y los e-print*.³ Este texto servirá para ejemplificar cada apartado del proceso de investigación.

112

Características	Ejemplos
<p>1. Predominio del presente de indicativo para remarcar el valor intemporal de lo que se informa.</p>	<p><u>Existen</u> muchas formas de comunicación en la ciencia; la primera y más evidente es la oral, la más importante y antigua de la humanidad. En reuniones y congresos, los científicos <u>entran</u> en contacto directo con sus pares y <u>someten</u> sus resultados, ideas y especulaciones a sus colegas. Esto es importante para la ciencia por dos motivos: primero, <u>precisa</u> tener la certeza de que lo que <u>propone</u> o <u>enuncia</u> es correcto....</p>
<p>2. El uso de la tercera persona. El enunciador presenta la información con objetividad, evitando su valoración personal por eso aparece oculto bajo el empleo de la tercera persona.</p>	<p><u>La literatura gris</u> a lo largo de su historia ha sido llamada de diversas formas... <u>La publicación electrónica</u> se enfrenta a desafíos formidables.</p>
<p>3. Temas y subtemas.</p>	<p><u>La literatura gris, El documento electrónico, Las tecnologías de información y comunicación, Los e-print.</u></p>

³ Verónica Soria Ramírez, "La literatura gris y los e-print" en *Biblioteca Universitaria, Nueva Época*, julio-diciembre, 2003, vol. 6. núm. 2, págs. 127-137.

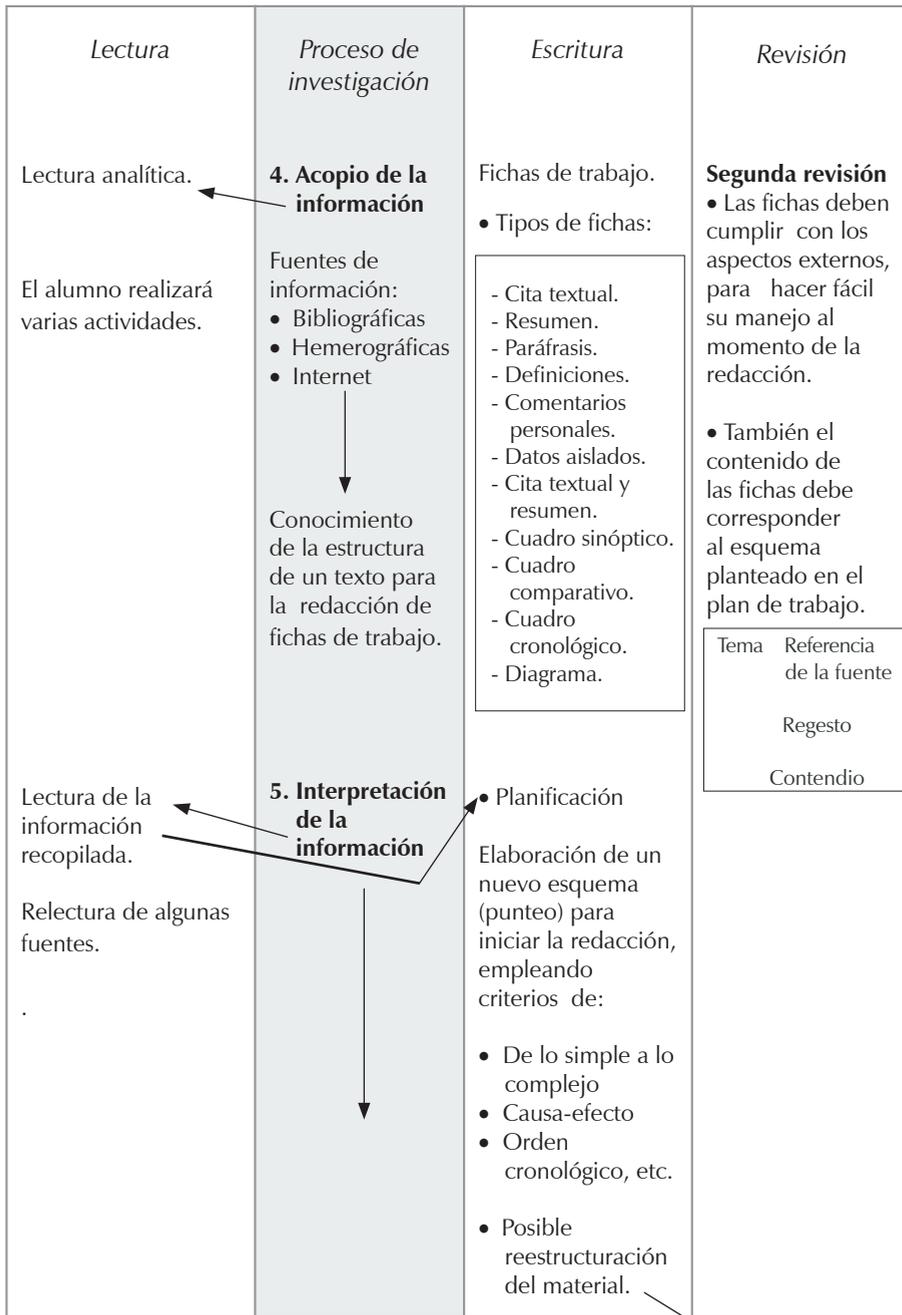
<p>4. Uso de términos técnicos o científicos.</p>	<p>Mientras que Harnad trató los aspectos social y teórico de los archivos <i>e-print</i>, Paul Ginsparg aprovechó la arraigada cultura del <i>pre-print</i> en la física de altas energías (HEP-Th) y los avances en cómputo en el LANL para crear <u>xxx.lanl</u>, conocido ahora como <u>arXiv</u> <http://arXiv.org>, primer servidor de archivos e-print basado en Internet.</p>
<p>5. También es importante indicar que el texto expositivo necesita de otros tipos textuales, como la narración y la descripción, para lograr de forma amplia su propósito. En este caso ponemos un ejemplo de narración.</p>	<p>Con la explosión y desarrollo de la ciencia moderna en el período tardío del Renacimiento, <u>surgió</u> la necesidad de organizarse en academias científicas. Las primeras <u> fueron </u>italianas; la primera se <u> denominó </u><i>Accademia dei Lincei</i>, fundada en Roma en 1603; enseguida, la gran rival de Roma, Florencia, <u> fundó </u>también su <i>Accademia del Cimento</i> en 1657.</p>
<p>6. De igual manera, encontramos el empleo de definiciones, característica central de los textos expositivos.</p>	<p><u>...literatura gris es aquella producida ya sea en ámbitos gubernamentales, académicos, comerciales, empresariales, industriales, etc., en formato impreso y electrónico, que no está controlada por los editores comerciales.</u></p>

El proceso de investigación

El proceso de investigación tiene estrechas interrelaciones con la lectura, la escritura y la revisión. El profesor puede indicar el seguimiento del esquema para el desarrollo de toda la investigación hasta la entrega del trabajo final y podrá hacer observaciones en el momento que juzgue conveniente.

Cuadro 1
El proceso de investigación

<i>Lectura</i>	<i>Proceso de investigación</i>	<i>Escritura</i>	<i>Revisión</i>
<p>Lectura exploratoria El alumno realizará varias actividades.</p>	<p>1. Selección o asignación de un tema</p> <p>↓</p> <p>2. Búsqueda de la información</p> <p>↓</p> <p>3. Plan de trabajo</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>3.1 Delimitación del tema 3.2 Justificación 3.3 Objetivos 3.4 Marco referencial 3.5 Hipótesis 3.6 Esquema 3.7 Agenda 3.8 Bibliografía</p> </div>	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respuesta a una serie de preguntas • lluvia de ideas • agrupamiento asociativo • mapa conceptual. <p>Registro de fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bibliográficas • hemerográficas • internet • otros <p>• Diferentes redacciones</p> <p>Escritos personales sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la delimitación del tema • la justificación • los objetivos y • el planteamiento de la hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión conjunta (profesor y alumnos) de los temas elegidos. <p>Primera revisión</p> <p>Guía para revisar el plan de trabajo por el profesor.</p> <p>Autoevaluación.</p>



<i>Lectura</i>	<i>Proceso de investigación</i>	<i>Escritura</i>	<i>Revisión</i>								
<p>Relectura del escrito. Consulta de textos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diccionario. • Manuales de la conjugación. • Diccionarios sinónimos y antónimos. 	<p>6. Redacción del escrito</p> <p>Comprobación de la adquisición de un nuevo conocimiento.</p> <p>Redacción del tema en sus diferentes capítulos y subcapítulos.</p> <p>Trabajo con un texto modelo.</p> <p>7. Presentación del trabajo</p> <p>Partes:</p> <p>7.1 Portada 7.2 Índice 7.3 Introducción 7.4 Cuerpo del trabajo dividido en capítulos 7.5 Conclusión 7.6 Bibliografía general.</p>	<p>• Trabajo de composición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia de los borradores. - Conocimiento del texto que se va a redactar: texto expositivo. - Adecuación. - Coherencia - Estructura del párrafo. - Cohesión - Marcadores y conectores textuales. - Puntuación. - Intertextualidad. <p>• Elaboración de la bibliografía general. Referencia a otros textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Citas. Inclusión de otros textos en el trabajo. 	<p>• Pautas de revisión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de borradores • Guía de revisión de párrafos. <p>Tercera revisión Pauta par la revisión del trabajo.</p> <table border="1" data-bbox="924 872 1124 1040"> <thead> <tr> <th>Contenido</th> <th>Escritura</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Contenido	Escritura						
Contenido	Escritura										

A lo largo del proceso se proponen varios momentos de revisión, previos a la entrega del trabajo final:

- a) Cuando se ha terminado el plan de trabajo.
- b) Después de la redacción de las fichas.
- c) A continuación de la redacción de los distintos borradores.

Como lo indica el esquema del proceso de investigación (ver cuadro 1), el alumno va a escribir en diferentes momentos, en un principio serán textos breves que tal vez no tenga que presentar al profesor, pero es conveniente que vaya escribiendo, desde el principio, sobre el tema de su trabajo.

3. Selección o asignación de un tema

El estudiante desde un principio debe manejar una perspectiva del tema que va a investigar. Para esta labor puede dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- a) ¿Qué sabe del tema en el momento de la asignación o elección?
- b) ¿Cómo se relaciona con otros temas?
- c) ¿En qué fuentes se puede consultar?

117

Para la búsqueda de la información, en la biblioteca, en Internet o en una base de datos, es importante fijar una palabra clave para el tema de su investigación. Por ejemplo, para el tema que sirve de modelo, las palabras clave son las siguientes: *literatura gris, comunicación científica, e-print*.

Las respuestas a estas preguntas se pueden redactar en varios enunciados. Cabe aclarar que algunos pasos, en el inicio de la investigación, se escriben para uno mismo, no para el profesor.

4. Búsqueda de la información

En el primer acercamiento a la bibliografía sobre el tema se pone en práctica la **lectura exploratoria**. Se indagan datos generales de los documentos, se formulan hipótesis sobre los títulos encontrados y se leen textos preliminares y breves, antes de acercarnos plenamente al contenido.

El alumno realizará las siguientes actividades:

- a) Buscar en el catálogo de la biblioteca libros a partir de la palabra clave que ya se haya establecido para el tema de investigación.
- b) Identificar y leer en los índices, introducciones, resúmenes, conclusiones y bibliografía, todo lo relacionado con el tema.
- c) Corroborar que la palabra clave de la investigación se encuentra en estos apartados.
- d) Si se trata de una investigación de un tema de actualidad, seleccionar los textos que contengan la información más actualizada.
- e) En algunas disciplinas existen colecciones de *abstracts* o resúmenes, donde pueden buscarse los documentos por palabra clave, por autor y por título.
- f) Consultar documentos en Internet.
- g) Anotar su referencia en una ficha bibliográfica.

5. El plan de trabajo

118

El plan de trabajo es una herramienta fundamental que sirve para guiar y organizar la investigación, da una visión global del trabajo y orienta el orden en que debe cumplirse cada etapa. Esta planeación se elabora después de la búsqueda de la información preliminar. Sus partes son: delimitación del tema, justificación, objetivos, marco referencial, hipótesis, esquema inicial, agenda de trabajo y bibliografía.

El profesor puede revisar esta parte del proceso de investigación con base en el siguiente cuestionario, donde se interroga brevemente sobre cada una de las etapas del plan. También sirve de orientación para la elaboración del plan de trabajo y es una buena herramienta para una autoevaluación.⁴

⁴ Jorge Maza Reducindo y Mafaldo Maza Dueñas, *Conocimiento e investigación*, México, Edere, 2002, págs. 144-148.

Guía para la elaboración y revisión del plan de trabajo	
<i>Puntos del plan de trabajo</i>	<i>Observaciones</i>
a) Delimitación del tema (planteamiento del problema) ¿Cuál es el tema de la investigación?	
b) Justificación del tema. Propósito. ¿Por qué se investiga este tema?	
c) Determinación de los objetivos. ¿Qué se conseguirá con esta investigación?	
d) Definición del marco de referencia. Aspectos histórico, teórico y conceptual. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos teóricos se conocen sobre el tema? ¿Dónde y cuándo se sitúa el tema de la investigación? • ¿Qué elementos conceptuales se conocen sobre el tema? 	
e) Planteamiento de la hipótesis. ¿Qué se espera comprobar?	
f) Elaboración de un esquema inicial. ¿En qué orden se recopilará la información para conformar los diferentes capítulos?	
g) Elaboración de una agenda de trabajo. Determinación de tiempos y plazos para organizarse antes de entregar el trabajo.	
h) Elaboración de una bibliografía básica. ¿Qué fuentes se emplearán en la investigación?	

El alumno, en diferentes momentos del plan de trabajo, redactará varios escritos. Estos pequeños textos no es necesario presentarlos al profesor, pero sí son fundamentales para precisar los aspectos del plan y empezar a escribir sobre el tema de la investigación. Los textos que redactará, se relacionarán con la delimitación del tema, la justificación, los objetivos y el planteamiento de la hipótesis.

6. Acopio de la información

El momento de acopio de la información constituye, en el proceso general de la investigación, la parte fundamental de interrelación de las habilidades

de lectura y escritura. El alumno pone en práctica la **lectura analítica**, para conocer de una manera profunda el contenido de la información y así sustraer lo más relevante para la investigación. Durante la lectura analítica, el alumno:

- a) Identifica el tema de la fuente consultada.
- b) Reconoce cómo la información que presenta la fuente va progresando en su significado. Lo importante es ver cómo agrupa esa información en párrafos, capítulos, subcapítulos y apartados más amplios.
- c) Identifica el modo textual predominante: narración, descripción, exposición o argumentación.⁵

Con el reconocimiento de los aspectos anteriores y con ciertos señalamientos que el alumno indicó a lo largo del texto, puede distinguir entre la información más relevante y la menos relevante. En este momento, en la mente del alumno existe un panorama del texto, ya tiene una idea global de su contenido y entonces lo tendrá que verificar por escrito en fichas de trabajo.

Para la comprensión de las lecturas que realizará el alumno, es básico que conozca las maneras de presentar el discurso en los diferentes textos, pues éstos son distintos tanto por su propósito como por su organización textual. Para esta actividad se puede basar en el siguiente cuadro.⁶

120

Cuadro 2 Los modos discursivos			
<i>Tipo de texto</i>	<i>Propósito</i>	<i>Características</i>	<i>Estructura</i>
Texto narrativo	Informar sobre acciones o hechos. Qué ocurrió, cómo sucedió, cómo se hizo.	Enunciados de hecho. Verbos de acción con juego de los tiempos de pasado. Adverbios de tiempo. Conectores temporales.	Estructura temporal, orden cronológico de los hechos.

⁵ Mortimer J. Adler y Charles Van Doren, *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*, Madrid, Debate, 1996, págs. 72-88.

⁶ Las ideas básicas están tomadas de Óscar Loureda Lamas, *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco-Libros, 2003, pág. 66. Daniel Cassany et al., *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2001, págs. 336-337 y Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1999, págs. 217-219.

Texto descriptivo	<p>Informar sobre un estado de cosas. Cómo es ese fenómeno, ese hecho, ese proceso, esa persona.</p>	<p>Enunciados de estado. Adjetivos calificativos. Adverbios de lugar. Tiempo presente e imperfecto que expresa el proceso en curso o acción durativa.</p>	<p>Estructura y orden en el espacio. Del más general al más concreto. De arriba abajo, de izquierda a derecha.</p>
Texto expositivo	<p>Hacer comprender. Informar sobre una idea, un concepto o un hecho. Qué significa tal cosa, cómo se explica.</p>	<p>Empleo de ejemplificaciones. Oraciones subordinadas: causales, consecutivas y finales. Conectores: causa-consecuencia, etcétera. Verbos en presente de indicativo.</p>	<p>Tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Organización lógica y jerárquica de las ideas. Exposición analítica y sintética.</p>
Texto argumentativo	<p>Exponer y rebatir opiniones e ideas, convencer, persuadir. Qué se piensa u opina acerca de un acontecimiento, proceder, etcétera.</p>	<p>Verbos del decir, creer, opinar. Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas. Conectores: conjunciones causales, adversativas, etcétera.</p>	<p>Estructura de la información por partes o bloques. Relación entre tesis y argumentos. Intertextualidad: citas, referencias y comentarios de otros textos.</p>

Fichas de trabajo

La elaboración de las fichas de trabajo constituye una parte esencial en el proceso, en ellas se plasma la información recabada, es un trabajo de escritura en sí mismo y de preescritura para el texto final. El uso de las computadoras en el momento actual facilita su elaboración. El alumno puede utilizar este medio para realizar esta labor.

De acuerdo con las lecturas realizadas y el esquema de trabajo, se pueden elaborar algunas de las siguientes fichas: las básicas e imprescindibles para un trabajo de investigación son las fichas **de cita textual, de resumen, de comentarios personales y de paráfrasis**. También existen otros tipos de fichas, que se pueden elaborar de acuerdo con la estructura del texto de origen y a las necesidades del trabajo: fichas de definiciones, de datos, de cuadro sinóptico, de cuadro comparativo, de cuadro cronológico y de diagrama.

7. Interpretación de la información

El acopio de la información en escritos previos (fichas de trabajo) constituye un antecedente vital para el texto final. El alumno, para entonces, tiene un panorama de la información que recopiló, pero ahora se requiere la revisión de cada una de sus partes, capítulo por capítulo o por tema y subtema. La relectura que hará ahora sobre toda su información, le permitirá ir construyendo en su mente el contenido fundamental del tema que va a exponer por escrito.

Planificación

122

En el subproceso de planificación el alumno realizará las siguientes actividades:

- a) Leer de manera más profunda el contenido de las fichas de trabajo, para evaluar la importancia de la labor de recopilación. Hay que observar que las fichas tengan bien registrados los datos de título y contenido para poder trabajar con ellas.
- b) Tomar como guía el esquema que permitió el acopio de la información.
- c) Tener muy presente el texto que se va a escribir y el propósito con el que se va a realizar.
- d) Elaborar *punteos* para cada una de las partes del desarrollo. Este punteo es propiamente la guía que orientará la redacción del escrito; es un momento de planificación.

Al elaborar el punteo, se establece el orden en que se organizarán las fichas para la redacción. Se puede planear el trabajo de varias maneras:

- Causa-efecto.
- Problema-solución

- Aspectos positivos-aspectos negativos.
- De lo general a lo particular.
- Organización descriptiva. Se describe A, B, C.
- Organización secuencial. Primero, después, a continuación.
- Organización comparativa. Se compara A con B.

8. Redacción del escrito

A. Textualización

La textualización consiste en empezar a escribir el texto. En esta parte del proceso, el alumno debe resolver simultáneamente varias cuestiones para la escritura de su trabajo, sin perder de vista a su receptor y el propósito del texto. Al redactar, se toman varias decisiones como atender a las características del género (monografía o informe), seleccionar qué información debe incluir y cuál no, operaciones como la construcción de oraciones, escoger palabras, formas verbales, puntuación y conectores.

En concreto el alumno deberá:

- a) Redactar cada uno de los subtemas de acuerdo con el punteo elaborado.
- b) Redactar el primer borrador. El borrador es el primer escrito del trabajo final; forma parte del proceso de escritura y como tal no es un texto terminado, es un texto que requerirá de varias revisiones a través de las cuales el alumno irá mejorando su escritura. La revisión paulatina del texto permite comprobar que tanto el contenido temático como la organización textual muestran claramente lo que se quiere transmitir.
- c) En el trabajo de textualización hay que tomar en cuenta la adecuación, **la coherencia, la cohesión y los aspectos gramaticales** del texto.

123

B. La revisión

La revisión de un texto tiene la misma importancia que la planificación y la textualización. Los procesos de planificación y textualización no serán suficientes para una buena escritura si no van acompañados del proceso de revisión permanente del texto que se está escribiendo.

En la revisión se observa si la coherencia se sostiene, si el texto está cohesionado, si se respetan las normas de ortografía, si el léxico es adecuado, etcétera. Reescribir, en otras palabras, es ajustar y corregir el texto, supone

rehacer el proceso y buscar una forma más satisfactoria para que el escrito resulte claro y adecuado a las intenciones de su autor que tiene en cuenta las características de quien lo va a leer. Actualmente el trabajo en la computadora ayuda mucho en esta tarea, ya que en la corrección el alumno agrega, quita, cambia, sustituye unas partes por otras o las mueve de lugar, es decir, corregirá hasta el punto en que el texto alcance lo que él desea.

Es recomendable que el alumno imprima el primer borrador para corregir sobre el papel, ya que es diferente ver el texto sobre la pantalla a verlo impreso en blanco y negro.

A continuación se presenta una guía para revisar la redacción de los párrafos. Es conveniente que el alumno someta su trabajo a una autorrevisión en algunos de sus textos.

Guía de revisión de párrafos ⁷					
Título del trabajo					
Preguntas	Autorrevisión		Revisión		Explica por qué
	Sí	No	Sí	No	
¿Cada párrafo contiene varias frases o puntos y seguido?					
¿Cada párrafo trata de un solo tema o subtema?					
¿Cada párrafo tiene una oración temática clara?					
¿Hay ideas inconclusas dentro de los párrafos?					
¿Se escribieron oraciones completas?					
¿Hay conectores textuales?					
¿Los marcadores están situados al principio de la oración?					
¿Las oraciones de desarrollo están ordenadas?					
¿Hay alguna oración de cierre?					
¿El léxico es variado?					

⁷ Daniel Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 2000, pág. 362.

Cambios que se pueden realizar después de revisar la redacción del primer borrador:

- a) Utilizar otros nexos para indicar la transición entre las oraciones.
- b) Se puede cambiar el orden de los párrafos.
- c) Pasar la información de un párrafo a otro.
- d) Mejorar la construcción de las oraciones.
- e) Reemplazar palabras.
- f) Evitar la repetición de palabras.
- g) Reflexionar sobre la conveniencia de cambiar ciertas partes del texto.

C. Trabajo con el texto modelo

En concreto, veamos qué debe incluir el alumno en la introducción, desarrollo y conclusión de una monografía o el informe de un trabajo de investigación.

Cuadro 3		
<i>Introducción</i>	<i>Desarrollo</i>	<i>Conclusiones</i>
<p>En este apartado, se pueden presentar los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La razón por la que se hace el trabajo. • Motivo por el cual se eligió el tema. • Planteamiento de la hipótesis. • Las limitaciones que presentó el trabajo. • El marco de estudio. • El método empleado. • También se pueden indicar las partes del trabajo. Si es un trabajo más extenso, se mencionan los capítulos y a grandes rasgos se enuncia su contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es la parte principal y más extensa del trabajo. • Tiene por lo general varias divisiones. • Se explica con palabras propias lo que se aprendió sobre el tema investigado. • Con base en lo leído se construye un texto propio. • Se hacen relaciones entre los textos leídos para llegar a análisis y reflexiones. • Se indican las fuentes consultadas por medio de referencias bibliográficas y citas textuales. 	<p>Las conclusiones son una forma de cierre del escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se exponen de manera sintetizada los resultados de la investigación. • Se indican los logros de la investigación. • Se dan sugerencias para otros estudios. • Se pueden exponer las limitaciones de la investigación. • Se dan recomendaciones.

Para ejemplificar la escritura de un trabajo de investigación, trabajaremos con el texto modelo: *La literatura gris y los e-print*, texto expositivo que ha tenido como base un trabajo de investigación documental. Este texto tiene la siguiente estructura:

- a) Introducción
- b) Desarrollo
 - Comunicación científica.
 - La literatura gris.
 - E-print.
- c) Conclusión

A continuación mostramos el ejemplo de cómo se construyeron las partes que integran el texto.⁸

126

<i>1. Introducción</i>	
<i>Recursos</i>	<i>Texto modelo</i>
<p>La introducción nos presenta <u>el tema</u> a tratar: cómo se da a conocer el trabajo de la comunidad científica.</p> <p><u>El objetivo</u> del trabajo está implícito: conocer los diferentes cambios del canal de distribución de la información científica.</p>	<p>§ 1</p> <p><u>Históricamente</u>, presentar los resultados de la investigación en una publicación arbitrada daba el sello distintivo a la comunicación científica; no obstante, la investigación se puede comunicar en muchas otras formas, como ponencias e informes técnicos, <u>Recientemente</u>, los modelos de comunicación científica han sido actualizados para incluir el acceso a <u>publicaciones en línea</u>, videoconferencias, listas de discusión, tableros de noticias, correo electrónico y acceso a documentos electrónicos.</p>

⁸ Marcas que se observarán a lo largo del texto modelo:

- Sombreado: indicación del uso de conectores y nexos. Ej. entre otras causas
- Subrayado: aspectos que son necesario resaltar _____.
- Doble subrayado: marcadores temporales _____.
- Cuadros: formas verbales Permitió
- Indicación de párrafo: §.
- Cursivas: características y oraciones explicativas.

<p>Algunos recursos para la redacción de esta parte del trabajo:</p> <p>Al principio hay un párrafo de introducción que señala los cambios del modelo de transmisión desde tiempos remotos, lo que indica con el término <u>históricamente</u>, hasta el momento actual, <u>recientemente</u>, manifiesta el gran salto: <u>publicaciones en línea</u>.</p> <p>Después indica la manera en que la comunidad científica necesita compartir sus resultados: <u>rápida, libre e inmediata</u>.</p> <p>La introducción da una visión panorámica de la investigación realizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las revistas científicas a finales del siglo XVII que no cambiaron durante tres centurias. • La explosión de la información a partir de la Segunda Guerra Mundial. • La aparición de Internet. • La aparición de los servidores o archivos e-print en la década de los 90. 	<p>§ 2</p> <p>Dentro de la comunidad académica, los investigadores siempre han tenido la necesidad de compartir sus resultados con sus pares para ganar el reconocimiento a sus esfuerzos, más que esperar beneficiarse materialmente de él; la distribución y el acceso a los resultados debe ser de manera <u>rápida, libre e inmediata</u>, sin perder la capacidad de elegir a quién comunicar su trabajo independientemente.</p> <p>§ 3</p> <p>El surgimiento de las primeras revistas científicas, <u>a finales del siglo XVII</u>, <u>permitió</u> la creación de un canal ágil de publicación, con un valor creciente hasta nuestros días, que <u>facilitó</u> tanto el registro como el intercambio de ideas y experiencias entre los hombres de ciencia. Aunque <u>progresaron</u> geométricamente desde su aparición hasta el presente, esas revistas no <u>mostraron</u> cambios significativos en su concepción durante sus tres siglos de existencia.</p> <p>§ 4</p> <p>La explosión exponencial de la información, que se dio <u>a raíz de la Segunda Guerra Mundial</u>, vio la aparición de una gran variedad de documentos que no podían ser comprendidos dentro de las publicaciones tradicionales o convencionales, <u>entre otras causas</u> por su contenido, en ocasiones dirigido a un sector en particular, o <u>porque no se emitían en los circuitos habituales de publicación comercial</u>, <u>razón ésta</u> de su difícil acceso en la mayoría de los casos. Son precisamente los informes técnicos de investigación -los primeros documentos no publicados ni distribuidos por los cauces habituales- los que empiezan a llamar la atención de los investigadores y científicos; "en estos primeros momentos este tipo de literatura fue conocida como literatura de literatura de informes"⁷¹ pues el</p>
--	--

Los puntos del panorama se presentan por medio de una narración donde se observan algunos marcadores temporales y el empleo de los tiempos del pasado que son propios de la narración. A través de ésta y las marcas temporales, vemos que se da una progresión de la información.

El empleo de conectores.

En el § 4 están señalados con sombreados los conectores que muestran la forma de ligar las frases.

En el § 5 se indica la manera en que Internet participa en este desarrollo y esto está indicado a través del conector de igual forma. Atendió una necesidad y contribuyó a disminuir el problema.

Concordancia en el uso de los tiempos verbales.

A lo largo del § 6 vemos el empleo del antepresente de indicativo. Aquí la información nos está ubicando en la década de los 90', se refiere a un tiempo más reciente, por eso se empleó este tiempo verbal porque da el sentido de que la acción se sigue realizando.

término sólo aludía a los informes técnicos de naturaleza científica, empresarial e institucional.

§ 5

Internet, que ha alterado los canales de comunicación tradicionales, vino a atender la ansiedad de los científicos y de otros estudiosos por divulgar rápidamente sus conocimientos y acceder a los estudios e investigaciones de otros; de igual forma, contribuyó a disminuir el problema de la dificultad de localización y acceso a los documentos de la literatura gris.

§ 6

A principios de la década de los 90, en las ciencias y principalmente en la física se insertó un nuevo canal que ha propiciado la difusión y acceso integral a los resultados de la investigación. Los denominados servidores o archivos *e-print* se han convertido en un circuito de información autónomo con sus propias reglas de funcionamiento, que se ha cristalizado en una fuente primaria de información y una herramienta de trabajo inestimable. Disciplinas como astronomía, química, informática, matemáticas y física han tomado la delantera en la distribución de servidores *e-print* que ofrecen numerosos elementos de valor añadido, incluidos audio y video, así como hipervínculos a otros documentos....

1 Torres Ramírez, Isabel, La llamada "literatura gris", p. 44.

C.1 Otras observaciones sobre la introducción

El alumno obtiene los puntos que debe incluir en la introducción, de los aspectos desarrollados en el Plan de Trabajo que elaboró previamente para realizar la investigación.

Los aspectos señalados en la introducción anterior son los que este texto modelo presenta, pero el alumno debe tener en cuenta que en la introducción se pueden mencionar otros. Ver cuadro 3.

Algunos profesores solicitan a los alumnos un resumen breve del trabajo que van a entregar. Un ejemplo de resumen o *abstract* de este trabajo sería:

El sello de la comunicación científica ha sido históricamente presentar los resultados de la investigación en una publicación arbitrada; no obstante, la investigación se puede comunicar en otras muchas formas o canales paralelos, como conferencias, informes técnicos o corpus documental que integra la llamada literatura gris. Recientemente, gracias a los avances de las tecnologías de información y comunicación y al inherente interés de los investigadores de difundir sus ideas, con el desarrollo de nuevos recursos de información, se han actualizado los modelos de comunicación científica para incluir los *e-print*.

2. Desarrollo	
COMUNICACIÓN CIENTÍFICA	
<p>Para realizar este primer apartado se elaboró previamente un punteo que permitió seleccionar la información de las fichas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunicación oral • Las academias científicas • La publicación de resultados • Las revistas científicas • El trabajo de las revistas científicas • Cambios en el modo de realizar la comunicación científica. <p>EL § 1 es de introducción al tema.</p>	<p>§ 1 Cada vez que un científico obtiene resultados de su trabajo de investigación o un descubrimiento, tiene el deber de divulgar y dar a conocer sus resultados y conclusiones al resto de la comunidad científica. Así es como la ciencia funciona; es un complejo sistema social, con sus propios canales de comunicación, ritos, valores, normas, reglas, principios éticos escritos y no escritos.</p> <p>§ 2 Existen muchas formas de comunicación en la ciencia; la primera y más evidente es la oral, la más importante y antigua de</p>

El § 2 está escrito con verbos en presente de indicativo, característica propia de estos textos, pero también se debe resaltar el empleo de los nexos que explican las razones que en él se expresan.

*Primero, precisa tener certeza en lo que se propone...
Segundo, hacer ciencia es un proceso eminentemente social.*

El § 3 habla de la historia de las academias científicas. Es un párrafo que dentro de la exposición emplea la narración con el uso de verbos en pasado y está redactado de manera progresiva con marcas temporales:

"...la primera se denominó..."
"...enseguida la gran rival de Roma..."
"Mientras tanto..."
...dos años después..."

Este párrafo termina con una clasificación de los espacios donde se daba el discurso científico. La clasificación, aunque en este ejemplo es muy limitada, es un recurso muy empleado en los textos expositivos.

El § 4 sigue siendo una narración en la cual se introduce una causa y se da su consecuencia: *Las sociedades científicas reconocieron las deficiencias... por lo cual introdujeron el journal.*

la humanidad. En reuniones y congresos, los científicos entran en contacto directo con sus pares y someten sus resultados, ideas y especulaciones a sus colegas. Esto es importante para la ciencia por dos motivos: primero, precisa tener la certeza de que lo que propone o enuncia es correcto y aceptable, para que sus pasos puedan ser seguidos; segundo, hacer ciencia es un proceso eminentemente social; la sociabilización del conocimiento envuelve factores como: enseñanza, formación de científicos, divulgación, reconocimiento por pares, ascenso en la escala científica, recompensa por el trabajo realizado, entre otros.

§ 3

Con la explosión y desarrollo de la ciencia moderna en el período tardío del Renacimiento, surgió la necesidad de organizarse en academias científicas. Las primeras fueron italianas; *la primera se denominó Accademia dei Lincei*, fundada en Roma en 1603; *enseguida, la gran rival* de Roma, Florencia, fundó también su *Accademia del Cimento* en 1657. Mientras tanto, en Inglaterra en 1662 fue fundada por decreto real la *Royal Society* en Londres y, dos años después en Francia, la *Académie Royal des Sciences*, que después pasó a llamarse *Académie des Sciences*.² El nacimiento de las grandes academias coincidió con un desarrollo extraordinario en las ciencias.

Hasta la primera mitad del siglo XVII, el discurso científico se centró en tres espacios básicos.

- a) la correspondencia entre pares, "disertaciones epistolares"³
- b) las reuniones personales
- c) la presentación oral en las reuniones de las sociedades doctas

En el § 5 es importante el nexo **Por supuesto,** porque va al núcleo del desarrollo del tema, es decir, hace alusión a la información alternativa que es el centro de la investigación.

El § 6 concluye con las ventajas y desventajas que presentan las revistas científicas y maneja las razones del cambio. En este párrafo tienen mucha importancia los nexos:

Si por un lado...ventajas
...por el otro... desventajas
...sin embargo... indica una limitación.

En el párrafo hay un enunciado concluyente: Durante mucho tiempo los editores crearon un eficaz monopolio, que perduró por décadas. La parte final del mismo es una introducción al siguiente punto que hará referencia a la literatura gris.

El párrafo muestra también un elemento claro de cohesión. Ejemplo: Estos nuevos canales transformaron el proceso de la

§ 4

Antes de las academias, los resultados e ideas principales eran publicados en libros de poca circulación; el debate era realizado básicamente a través de la correspondencia entre colegas, llevada por mensajeros. Las sociedades científicas reconocieron estas deficiencias de la comunicación académica y para intentar rectificar el problema introdujeron el "journal" Acordaron publicar sus trabajos y debates en revistas periódicas, **con lo que** prácticamente crearon este concepto. Una de las más antiguas y representativas publicaciones es el *Journal des Sçavants*, que dio origen al nombre journal (diario en francés) para designar a las revistas científicas; **por su parte,** la *Royal Academy* fundó la revista oficial de la Academia, la famosa *Philosophical Transactions*, que es la más antigua revista científica en circulación.⁴

§ 5

Las llamadas publicaciones científicas encapsularon los resultados de las investigaciones más recientes y dieron noticia de ello en un solo documento para la difusión en gran escala. Años más tarde, los editores introdujeron el sistema de revisión de pares, que aseguró a los investigadores que la información presentada dentro de una revista fuera de alta calidad⁵ Al paso de los años, las publicaciones prosperaron y crecieron su prestigio e importancia dentro de la comunidad académica, al punto que un científico que deseaba compartir su información tenía que publicarla en una revista para ser reconocido por sus pares. **Por supuesto,** el investigador todavía tenía la prerrogativa de distribuir copias de su manuscrito a quien él lo deseara. Las cartas informales entre científicos se institucionalizaron en forma de *Letters or Léttres*.

<p>comunicación científica, <u>en el cual el investigador es productor y consumidor de la información distribuida...</u> la expresión <u>en el cual</u> hace referencia <u>al proceso</u>, término que en la construcción del párrafo no es necesario repetir.</p> <p>En el texto observamos que no sólo se fue resumiendo información histórica sino que hubo un <u>trabajo de análisis</u>, al hablar de las ventajas y desventajas de las revistas científicas, del monopolio de los editores y de las razones del cambio.</p>	<p>§ 6</p> <p><u>Si por un lado</u>, las revistas científicas reemplazaron la capacidad del investigador de distribuir sus resultados directamente a los pares, <u>por el otro</u> ampliaron el universo de receptores de dicha información; <u>sin embargo</u>, no eran de libre acceso y su distribución fue limitada a quien pudiera pagar el precio de la suscripción. <u>Durante mucho tiempo los editores crearon un eficaz monopolio, que perduró por décadas.</u> La gran explosión de información que se dio en la segunda mitad del siglo xx, el surgimiento y popularización de publicaciones ajenas a la esfera editorial comercial, aunadas a la aparición de las denominadas tecnologías de información y comunicación (TIC), entre otros factores, propiciaron que el universo de la publicación científica empezara a cambiar. Estos nuevos canales transformaron <u>el proceso</u> de a comunicación científica, <u>en el cual</u> el investigador es productor y consumidor de la información distribuida en este sistema y requiere cada vez menos de intermediarios para acceder a ella.</p> <hr/> <p>2 Para el desarrollo de las publicaciones científicas se recomienda recurrir a dos fuentes clásicas:</p> <p>a) Kronick, David. A History Scientific and Technical Periodical: the origins and development of scientific and technical press 1655-1790. Metuchen. N.J. Scarecrow, 1979, 336 p.</p> <p>b) Houghton, Bernard. Scientific Periodicals: their historical development characteristics and control, London; Clive Bingley, 1975, 135 p.</p> <p>3 Chitto Stumpf, Ida. Passado e futuro das revistas científicas.</p> <p>4 <i>Idem</i>.</p> <p>5 Fjällbrant, Nancy. Scholarly Communication [en línea].</p>
---	---

C.2 Otras observaciones sobre el apartado: Comunicación científica

a) Coherencia del texto.

Para que este apartado fuera coherente, tuvo como base el *punteo de planificación* que se elaboró antes de iniciar su redacción.

- ¿De qué habla el apartado? *El apartado habla del desarrollo de la comunicación científica.*
- ¿Cómo se organizó la información? El texto corresponde a una *organización secuencial dentro dle texto expositivo.*

b) Función de las fichas de trabajo y su relación con las citas textuales

Para realizar esta parte del desarrollo fue necesario el empleo de la información registrada en las fichas de resumen. Las citas 2 y 4 son resumen de datos y la cita 5 corresponde a una paráfrasis. Para incluir los espacios donde se centró el discurso científico se empleó una ficha de resumen punteo, cita 3. La ficha de cita textual aquí únicamente se refiere a una expresión *disertaciones epistolares*, y para el último párrafo varias fichas de resumen orientaron el comentario final.

c) Las notas a pie de página

- Las notas a pie de página sirven para hacer referencia a las fuentes consultadas; así lo indican las citas 3, 4 y 5.
- También se pueden hacer aclaraciones o recomendaciones, como lo muestra la cita 2.
- En otros casos, a través de la nota, se define un concepto o se hace un comentario extra. Ver cita 18 pág. 141.

133

d) Abreviaturas latinas

Para elaborar las citas a pie de página se emplean ciertas convenciones, por ejemplo:

- *Ídem*. En la cita 4, indica que la información ha sido tomada de la fuente anterior y en la misma página.
- Existe también la abreviatura *Ibíd.* cuando se hace referencia a la fuente anterior, pero en página diferente.
- *op. cit.*, para referirse a la obra de un mismo autor antes indicado, aunque no inmediatamente.
- *loc. cit.*, en el mismo lugar citado, es decir, obra y página.

e) Las siglas

En este apartado también se debe observar la introducción de siglas, como el caso TIC. Cuando se introducen siglas por primera vez se indica su significado de manera completa, por ejemplo: Tecnologías de información

y comunicación. Así, en otras partes del texto cuando se vuelva a hacer referencia a estos términos únicamente se indicarán las siglas.

134

<p>En este apartado fundamentalmente se observará la función que cumplen las citas textuales.</p> <p>Al principio hay un párrafo de introducción.</p> <p>En el § 2 se presenta la definición de la literatura gris, por medio de una explicación.</p> <p>A continuación, para dar un respaldo de autoridad a su trabajo, la autora introduce dos citas textuales.</p> <p>La autora va progresando en el concepto de literatura gris, en el § 5 se incluye nuevamente una cita, pero ya se introduce un elemento nuevo "<u>el aspecto electrónico</u>".</p>	<p>LITERATURA GRIS</p> <p>§ 1</p> <p>La expresión literatura gris, que obedece a la costumbre europea de dar nombres de colores a distintas especies de documentos⁶ fue acuñada a fines del siglo XIX y ganó aceptación a partir de los años 70's del siglo pasado.</p> <p>§ 2</p> <p>La literatura gris a lo largo de su historia ha sido llamada de diversas formas, entre otros nombres se encuentran: literatura de informes, literatura no convencional, literatura semipublicada, literatura invisible⁷. En general, comprende los documentos que no pueden ser calificados como literatura convencional, es decir, distintos de las categorías clásicas como las monografías, publicaciones seriadas, diccionarios, enciclopedias, artículos de publicaciones periódicas, etc.; su distribución se restringe a un público científico y aun a grupos cerrados.</p> <p>§ 3</p> <p>En opinión de Emilia Currás:</p> <p>la literatura gris puede obtenerse públicamente, no siendo convencional en su contenido, no estando bien controlada su publicación, ni siendo accesible por los canales normales de distribución lo que la hace difícil de obtener y de localizar, además de ello son documentos de tipo muy variado, que van desde las publicaciones no revisadas hasta los documentos de contenido no muy concreto⁸.</p>
--	---

<p>En esta parte se puede observar la función que cumplen las citas anteriores. De manera progresiva la autora va dando el significado de literatura gris; se auxilia de citas para indicar cómo era considerada ésta en sus principios y cómo en momentos más recientes ha cambiado con la introducción de nuevos elementos.</p> <p>Aquí la cita de Emilia Currás abarca más de cuatro renglones; por tal motivo merece un espacio aparte, va a renglón seguido con sangría y sin comillas. Así se indican las citas que son más extensas. En cambio, la cita de Dinah Población es una cita de menos de cuatro renglones que va únicamente entre comillas.</p> <p>En este párrafo, después de la cita, hay una explicación donde se puede apreciar el uso de corchetes y paréntesis. <u>-Los corchetes</u> sirven para insertar un término que complementa o aclara la información. <u>-Los paréntesis</u> se usan para intercalar aclaraciones breves, datos o información complementaria dentro de un enunciado.</p>	<p>§ 4</p> <p>Para Población, “los documentos de literatura gris son documentos fugitivos, transparentes (que no se ven en los catálogos editoriales, librerías, bibliotecas, etc.), de difícil localización, que en la mayoría de los casos contienen datos relevantes e importantes”.⁹</p> <p>§ 5</p> <p>En la III Conferencia Internacional sobre Literatura Gris (GL'97), realizada en Luxemburgo en 1997, fue definida como “aquella que es producida en todos los niveles de gobierno, academias, negocios e industria <i>en formato impreso o electrónico</i>, pero que no es controlada por los editores comerciales”; esta definición incluye por primera vez los documentos electrónicos en el universo de la literatura gris.</p> <p>§ 6</p> <p>Hablar de literatura gris “...es acercarse a un concepto dinámico, variado y afectado por un ambiente tecnológico en continuo desarrollo, por lo tanto las tipologías documentales susceptibles de ser consideradas como tal para este ámbito, van aumentando con el paso del tiempo pero girando en torno a idea del color gris como el definitorio de lo no convencional”¹⁰. Comprende trabajos académicos, publicaciones [<i>pre-print</i>] (entendidas como un registro de investigación distribuido entre los científicos antes de su publicación formal), informes (de comités y comisiones, técnicos, gubernamentales, de investigadores y viajeros) trabajos de conferencias, normas técnicas, tesis, traducciones no comerciales, investigaciones de mercado, boletines de noticias, documentos de empresas, documentos de trabajo, “... además de <i>websites</i>, discusiones virtuales, conjunto de datos [<i>data sets</i>], correo electrónico, simulación electrónica, entre otros”.¹¹</p>
--	--

Después de las citas, la autora define la literatura gris con sus propias palabras y la reafirma con una nueva cita. Para introducir una definición emplea el conector: En resumen, elemento que indica el término de lo expuesto con anterioridad y que a continuación se pasará a otra cosa.

El § 8 se inicia con la expresión Ante este panorama para indicar lo mencionado anteriormente. En este párrafo hay un elemento de análisis, la autora menciona no sólo la existencia de la *literatura gris*, de la que ha venido hablando antes, sino de la aparición de información gris.

En el §9 por primera vez se introduce el término e-print y se da su definición. Antes la comunidad científica trabajaba con la literatura gris, ahora la literatura gris de la nueva generación incorpora los e-print, en español e-impreso.

La enunciadora introduce las características de manera enumerativa, pero también éstas se pueden redactar a renglón seguido. Por ejemplo:

§ 7

En resumen, literatura gris es aquella producida ya sea en ámbitos gubernamentales, académicos, comerciales, empresariales, industriales, etc., en formato impreso y electrónico, que no está controlada por los editores comerciales.

No se basa sobre un modelo económico, sino más bien sobre un modelo de comunicación y en cuanto al aspecto de la edición su existencia no está determinada principalmente en dólares y centavos, porque existe una demanda muy reducida y no aconsejable para un negocio editorial, donde los editores se reconocen como los propietarios corporativos.¹²

§ 8

Ante este panorama, gracias a los avances en las TIC y aunado a la gran explosión de la información, estamos tratando no sólo con literatura gris sino también con información gris, esto es, nuevo soporte, formato y canal de distribución. La "literatura gris de nueva generación"¹³ denominada así porque la tecnología afecta algún aspecto de su naturaleza, presenta las siguientes características:

- rapidez en producir y dar a conocer el documento, e incluso destruirlo.
- crecimiento de las publicaciones gracias a nuevas tecnologías existentes.
- acceso visual a la información, pues se puede obtener una copia exacta del documento

La literatura gris de la nueva generación, en la que participan los adelantos de las nuevas tecnologías, se caracteriza por la rapidez con que se produce y se da a conocer el documento, esto propicia un crecimiento de las publicaciones a las cuales se puede acceder visualmente y también obtener copias exactas de los documentos.

El § 10 tiene como función concluir este apartado y a la vez introducir el siguiente. Es una conclusión intermedia que resume lo precedente y empieza a explicar lo que sigue. En este párrafo se ligan las características de la literatura gris con la información gris y, para concluir plenamente el párrafo, en forma enumerativa, se caracteriza este nuevo formato.

§ 9

Como una nueva forma de trabajar de la comunidad científica, la literatura gris de nueva generación incorpora los denominados *e-print*. Un *pre-print* refiere a un manuscrito que ha pasado por un proceso de revisión y está aguardando para ser publicado en un medio o formato tradicional; a un *pre-print* accesible vía Internet se le conoce como *e-print*. Otra forma de referirse a estos documentos en español es *e-impreso*.

§ 10

Las razones del éxito de los *e-print* son similares a las que han determinado el desarrollo de la literatura gris, que comenzó como un canal de comunicaciones rápido y económico para el intercambio de los resultados de investigaciones entre un número pequeño de expertos, por canales diferentes a los comerciales".¹⁴ El concepto fundamental es que los *e-print* permiten a los lectores un acceso rápido y libre. La consulta por parte de los pares ocurre sin el retraso inherente que la publicación tradicional conlleva, al poseer las siguientes características:

- a) ofrece los resultados de las investigaciones más rápidamente
- b) permite corroborar información importante, localizada en otras fuentes
- c) es concisa, enfocada directamente hacia el contenido de la cuestión
- d) se puede intercambiar y consultar con gran facilidad a través de Internet
- e) por simetría, los servidores e-print maximizan la visibilidad y el impacto de la salida de la investigación.¹⁵

6 Ramos de Carvalho, Elizabet María. *La literatura gris y su contribución a la sociedad del conocimiento* [en línea], p. 2.

7 Torres Ramírez, Isabel, *op. cit.*, p. 44-45.

8 Currás, Emilia. *Sistema experto hipermedia para el reconocimiento, indización y recuperación de literatura gris*, p. 119.

9 Población, Dinah. *Literatura cinzenta ou nao convencional*, p. 243.

10 García Santiago, Lola. *Manual básico de literatura gris*, p. 48.

	<p>11 Ramos de Carvalho, Elizabet María, <i>op. cit.</i>, p. 2-3. 12 García Santiago, Lola. <i>op. cit.</i>, p. 22. 13 <i>Ibid.</i>, p. 21. 14 Luzi, Daniela. <i>E- print</i>, p. 131. 15 <i>Ibid.</i>, p. 132.</p>
--	---

C.3 Otras observaciones sobre el apartado: Literatura gris

a) La intertextualidad

Para esta parte del trabajo la autora se basó casi exclusivamente en citas textuales; este aspecto es importante, porque con la presencia de otros textos construyó uno nuevo, donde dio su propia definición. Aquí se observa cómo todo texto establece uniones con otros, a esto se llama *intertextualidad*. La intertextualidad no sólo se establece por la presencia de citas textuales en el escrito, sino de manera general es la presencia de ideas, definiciones, conceptos, formas de pensar, etcétera, que se han anotado anteriormente en las fichas de trabajo y que a través del parafraseo tienen presencia en el escrito propio.

138

<p>Como se ha indicado anteriormente, antes de iniciar la redacción de un tema o subtema hay que planificar lo que se va a escribir.</p> <p>En este apartado, para hablar de los nuevos archivos <i>e-print</i>, se elaboró el siguiente punteo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciadores del nuevo formato. • Aportaciones específicas de cada iniciador. • Posturas ante el nuevo formato. • El control de calidad. • Establecimiento de estándares. • Los grandes desafíos a vencer. 	<p>E-PRINT</p> <p>§ 1</p> <p>La aparición de los <i>e-print</i> se dio en los primeros años de la última década del siglo xx, <u>Stevan Harnad</u>, en ese entonces <u>científico cognoscitivista</u> en Princeton, y <u>Paul Ginsparg</u>, <u>físico</u> en el Laboratorio Nacional de Los Álamos (LANL) reconocieron que los avances recientes en telecomunicaciones y cómputo ofrecían a los científicos la posibilidad de intercambiar información sin necesidad de intermediarios para llegar a sus colegas¹⁶ y sugirieron que los autores y los institutos de investigación podían establecer archivos electrónicos para desafiar el control de la industria editorial sobre la comunicación científica. [...] Scholarly Skywriting para ilustrar cómo las TIC participan en todas las etapas del proceso creativo y en la revisión formal por parte de los pares, "del bosquejo de los manuscritos hasta que la copia final aceptada del manuscrito se publica".¹⁷</p>
---	---

Como en el apartado anterior, se hizo mención de los *e-print* y se indicaron sus características, en § 1 se mencionan los nombres y apellidos de sus iniciadores (Stevan Harnad y Paul Ginsparg), indicando su actividad en el campo de la ciencia. La razón de esta explicación es referirse a ellos únicamente por sus nombres a lo largo del apartado.

Como se mencionó anteriormente, el empleo del léxico específico corresponde a una característica del texto expositivo y un ejemplo lo tenemos en el § 2.

El § 3 sirve de ejemplo para ver cómo se desarrolla lo enunciado al principio del párrafo y de manera progresiva se van mencionando los sectores involucrados:

- Los editores hablaron de la amenaza
- Asombrosamente los investigadores...
- Por su parte los bibliotecarios se expresaron...

§ 2

Mientras que Harnad trató los aspectos social y teórico de los archivos *e-print*, Paul Ginsparg aprovechó la arraigada cultura del *pre-print* en la física de altas energías (HEP-Th) y los avances en cómputo en el LANL para crear xxx.lanl, conocido ahora como arXive <<http://arXive.org>>, primer servidor de archivos *e-print* basado en Internet¹⁸. El papel de los *pre-print* ha sido crucial en las comunicaciones de los científicos en la física y la astronomía por décadas; arXive era inicialmente poco más que el equivalente digital de los sistemas bibliográficos de los *pre-print* en papel establecidos en los institutos de investigación, como el Acelerador Linear de Stanford (Stanford Linear Accelerator)

...

§ 3

Con los aportes de Ginsparg y Harnad, varias voces se levantaron proclamando el fin de las publicaciones científicas; casi cada grupo con un interés en la comunicación científica se opuso al cambio.[...] Muchos editores y redactores vieron en el *e-print* una amenaza seria a su industria; por ello, modificaron sus políticas en el suministro, para excluir cualquier manuscrito que previamente apareciera en un archivo *e-print*. Asombrosamente, los investigadores, que son los más beneficiados por este sistema, están preocupados porque los archivos electrónicos conducirían a una explosión de la "ciencia chatarra", al aumento del plagio y a la pérdida de reconocimiento para su trabajo, puesto que en los servidores *e-print* el prestigio tarda más en llegar en relación con las publicaciones impresas arbitradas. Por su parte, los bibliotecarios se expresaron sobre la inestabilidad inherente de los documentos electrónicos,...

<p>El adverbio asombrosamente, que introduce al sector de los científicos, tiene mucha importancia porque indica puntos opuestos, es un sector que se debería beneficiar de la introducción de los archivos <i>e-print</i>, pero a la vez percibe serias inconveniencias.</p> <p>Después del adverbio <i>asombrosamente</i> no se encuentra un verbo de manera inmediata, como en el caso de los otros dos sectores, la razón es porque se incluye inmediatamente una oración explicativa <i>que son los más beneficiados por este sistema...</i> La presencia de oraciones explicativas es frecuente en los textos expositivos.</p> <p>Al principio del § 4, observamos la presencia de la primera persona: <u>Como nos hemos percatado</u>. Graciela Reyes dice que en una monografía o en una tesis no es recomendable la desaparición completa del enunciador, porque nos dejará ante un texto muy lejano no vivificado por las experiencias de su autor.⁹</p>	<p>§ 4</p> <p><u>Como nos hemos percatado</u>, cada uno de los sectores involucrados tiene un interés particular; <u>sin embargo</u>, todos coinciden en una de las principales preocupaciones: <u>el control de calidad</u>.[- -]La aplicación del control de calidad y la revisión de pares son tan discutibles que aun los principales defensores del <i>e-print</i> están divididos en sus perspectivas de cómo manejarlas. <u>En un extremo</u>, Harnad cree que el sistema actual de revisión por pares debe continuar, sin cambiar en la transición de la publicación impresa a la electrónica¹⁹. <u>En el otro extremo</u>, Ginsparg afirma que la revisión por pares es una convención superflua necesitada sobre todo para validar la investigación, y que el temor de arruinar su reputación profesional evitaría que alguien presente manuscritos mal desarrollados; considera que cualquier persona interesada puede escribir revisiones o comentarios a los <i>e-print</i> y hacerlos llegar al público directamente²⁰.</p> <p>§ 5</p> <p>Andrew Odlyzko, matemático y criptógrafo en los Laboratorios AT&T plantea un sistema paralelo a la visión Scholarly Skywriting propuesta por Harnad en 1991, que sintetice elementos de los sistemas tradicionales; sugiere que los archivos <i>e-print</i> tengan un filtro que, al verificar tanto la conveniencia del asunto como la validez académica, retire los artículos inadecuados y permita la revisión de los manuscritos que pasan dicho filtro²¹.</p>
---	---

⁹Graciela Reyes, *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco-Libros, 1999, pág. 222.

<p>A continuación se habla de un aspecto que unifica a los sectores en desavenencia. Este aspecto está introducido en el texto por medio de un nexos: <u>Sin embargo</u> todos coinciden en una de las principales preocupaciones: <u>El control de calidad</u>, aspecto que también dentro del párrafo señala las posturas a favor y en contra, las que están indicadas con los marcadores: <u>En un extremo</u> y <u>En el otro extremo</u>.</p> <p>El § 6 tiene un carácter de cierre de toda la información anterior.</p> <p>La autora concluye la parte de su exposición con la inclusión de un sector al cual ella pertenece, <u>el de los bibliotecarios</u>. Es importante esta inclusión porque el objetivo de su trabajo surge desde la postura de su profesión, su trabajo en las bibliotecas.</p>	<p>§ 6</p> <p>En 1999, un grupo de expertos en informática, física y bibliotecarios, entre otros, comenzó un movimiento para normalizar la búsqueda, organización, recuperación y entrega de información a través de los servidores e-print[...]. La Convención de Santa Fe concluyó con el desarrollo de la Iniciativa de Archivos Abiertos (OAI), la cual <u>define tanto los estándares</u> como el marco operacional para el desarrollo futuro de los <i>e-print</i>²², lo que asegura que el <i>e-print</i> sea pieza importante del resto de la reforma de la comunicación científica.²³</p> <p>§ 7</p> <p><u>La publicación electrónica se enfrenta a desafíos formidables</u>. Muchas compañías multinacionales se están moviendo para dominar el mercado de la publicación electrónica, incluidas las iniciativas <i>e-print</i>....</p> <p>§ 8</p> <p>Si por su parte autores y editores se han convertido en actores activos en este proceso, es prioritario que otro de los eslabones en el proceso de la comunicación científica tome también un papel activo, como siempre se ha esperado y demandado de su profesión. <u>Los bibliotecarios deben aprovechar</u> esta oportunidad de incorporar los <i>e-print</i> en sus colecciones y de adaptar servicios para incluir este nuevo formato de comunicación, lo que aumentará la presencia y visibilidad de los servidores <i>e-print</i> en la biblioteca. ...</p> <hr/> <p>16 Ibid., p. 75. 17 Harnad, Stevan, <i>Scholarly Skywriting and the prpu-blication Continuum of scientific inquiry</i> [en línea]. 18 Ginsparg, P. First Steps Towards Electronic Reserch Communication. <i>Computers in Physics</i>, 1994, vol. 8 no. 4, p. 290-296. En su inicio era una simple lista de 160 suscriptores, ahora está revolucionando los sistemas de adquisición automática, la recuperación, el almacenamiento y la distribución de documentos electrónicos; actualmente es utilizado por 35,000 suscriptores en más de 70 países y procesa actualmente más de 70,000 transacciones electrónicas por día (URL:http://xxx.lanl.gov/blurb/figures.html).</p>
---	--

<p>Es importante observar cómo, a lo largo del texto, se ha hecho uso de conectores que han permitido la cohesión del texto. (Éstos están indicados con sombreado.)</p> <p>La autora habla aquí de las repercusiones que tiene el desarrollo de los <u>archivos e-print</u>. Los aspectos claves de su conclusión son los siguientes:</p> <p>La información no logra llegar a través de los canales normales de distribución, como es el caso de la literatura gris.</p> <p>La literatura gris es una nueva forma de comunicación científica.</p> <p>El aumento de usuarios de las TIC y sus usuarios: estudiantes, científicos e investigadores.</p>	<p>CONCLUSIONES</p> <p>§ 1</p> <p>La información, recurso estratégico indispensable para el desarrollo económico y social de un pueblo, muchas veces no logra llegar al público a través de los canales normales o convencionales de divulgación; un caso particular es la llamada literatura gris que sirve de apoyo a los procesos de investigación y que frecuentemente proporciona información no localizada en las fuentes convencionales.</p> <p>§ 2</p> <p>La literatura gris –que fue rápidamente aceptada por la comunidad científica, bien como fuente o como instrumento de difusión– trajo consigo un nuevo modo de presentar y de dar a conocer los resultados de investigación, una nueva forma de trabajar y otra manera de entender el proceso mismo de la investigación; <u>en resumen, se trata de una nueva forma de comunicación científica</u></p> <p>§ 3</p> <p>Actualmente, sus usuarios se han ido incrementado gracias a las nuevas TIC. [...]Su uso se da entre los mismos que la generan: científicos, investigadores, estudiantes, etc.; es decir, ellos mismos tienen necesidades de este tipo de literatura. Entre las entidades que más la generan se ubican las universidades, empresas públicas y privadas, laboratorios, bibliotecas, museos, sociedades, organismos de investigación, etc.</p>
---	--

<p>Los archivos de literatura gris en formato digital cobran mucha importancia, porque ofrecen <u>una interacción rápida, directa y económica.</u></p> <p>El documento llega a un sinnúmero de usuarios y se obtiene con facilidad, es más económico y similar a la versión final.</p> <p>Los investigadores se comunican con sus colegas; ellos deciden no publicar en revistas y menciona que <u>los servidores e-print han cambiado rotundamente la comunicación científica.</u></p> <p>La autora termina con una recomendación hacia los <u>editores para que asuman un papel de apoyo en el discurso académico.</u></p>	<p>§ 4</p> <p>La creación de archivos de literatura gris científica en formato digital está cobrando una importancia creciente en el contexto de la comunicación científica, por lo menos en algunas disciplinas. El éxito de los archivos <i>e-print</i> se debe medir <u>no tanto</u> en términos del número de sus usuarios o de las disciplinas que abarca, <u>sino</u> por el hecho de que <u>ofrece una interacción rápida, directa y relativamente barata</u>, en un modelo en el cual los investigadores participan como productores, distribuidores y usuarios de la información.</p> <p>§ 5</p> <p>El documento electrónico llega a ser accesible a un número virtualmente ilimitado de usuarios y reduce potencialmente las dificultades de recuperación típicas de la literatura gris tradicional; <u>por otro lado</u>, se distribuye y difunde más rápidamente y a menor costo, sin el deterioro de la disposición del documento que, <u>por el contrario</u>, está llegando a ser similar a la versión final publicada.</p> <p>§ 6</p> <p>Los investigadores pueden ahora comunicarse sincrónica o asincrónicamente con <u>infinidad de</u> colegas en todo el mundo; <u>además</u>, los autores pueden elegir pasar por alto a las revistas al diseminar su información. Los servidores <i>e-print</i> no han destruido la industria editorial, <u>pero</u> sí han cambiado perceptiblemente el proceso de la comunicación científica ...</p>
--	--

<p>La autora muestra una bibliografía de 17 fuentes en español, inglés y, desde luego, textos de la red.</p>	<p>§ 7</p> <p>La libertad y la facilidad de la comunicación vía <i>e-print</i>, al relajar y revisar las políticas que la industria editorial sostuvo respecto a las publicaciones científicas, permite a los autores volver a tener un cierto control de su obra. <u>Por lo tanto</u>, se espera que los editores asuman papeles más de apoyo en el discurso académico, ...</p>
--	---

¿Qué hizo la autora en el texto modelo para que éste fuera coherente?

Organizó su texto de acuerdo con las convenciones de un trabajo de investigación: Introducción, desarrollo y conclusión.

144

Dividió el texto en tres apartados y les puso títulos para destacarlos de algún modo. (En algunos otros casos se usan conectores que sirven para organizar, por ejemplo: esta primera parte, en segundo lugar, en síntesis, para concluir, etcétera.)

Escribió su texto en párrafos bien definidos para indicar al lector cómo va avanzando la información; esto es muy claro en los apartados de Comunicación Científica y los *e-print*. Respecto a esto, como el término *e-print* es poco conocido, la autora lo plantea desde la introducción; así, sabemos que nos encontraremos con un elemento de la nueva tecnología, pero después, en un párrafo específico, antes de llegar al final del apartado, introduce el término para dedicarse después al desarrollo de los *e-print* desde sus inicios hasta los desafíos que se deben vencer.

Distribuyó la información de manera adecuada para que el texto avanzara, incluyó palabras de otros autores en su texto, seleccionó el léxico, cohesionó los elementos semánticos, planificó las oraciones y utilizó el registro adecuado, de acuerdo con el género discursivo y a la situación comunicativa.

Por ejemplo, en el texto *La literatura gris y los e-print*, la autora tituló el primer punto **La comunicación científica**. En este apartado la enunciativa decidió presentar la relación histórica de cómo se dio la Comunicación Científica, desde tiempos remotos hasta el momento de la introducción de las nuevas tecnologías.

En el segundo apartado, que habla de **Literatura gris**, la autora hizo avanzar la información a través de citas textuales. Atendió a la estructura del texto que correspondió a una organización secuencial dentro del texto expositivo, pero también tuvo cuidado de emplear los recursos cohesivos que permiten al lector integrar la información nueva con la que conoce.

En el texto modelo se elaboraron punteos previos que guiaron la redacción; por ejemplo, en el subtema que habla de la Comunicación Científica se elaboró el punteo que se presenta abajo, y si leemos el apartado completo veremos que el texto es coherente, se habló de un mismo referente; la información fue progresando hasta darnos un panorama de cómo se dio la comunicación científica a través del tiempo.

*Punteo para
el apartado
Comunicación
científica*

- La comunicación oral
- Las academias científicas
- La publicación de resultados
- Las revistas científicas
- El trabajo de estas revistas
- Cambios en el modo de realizar la comunicación científica.

145

En todo texto cada párrafo debe cumplir una función propia, pero, a la vez, debe contribuir al desarrollo general del tema. Los párrafos pueden ser de introducción, enlace o transición, explicación, conclusión, etcétera. Ejemplo de un párrafo de introducción al tema:

Cada vez que un científico obtiene resultados de su trabajo de investigación o un descubrimiento, tiene el deber de divulgar y dar a conocer sus resultados y conclusiones al resto de la comunidad científica. Así es como la ciencia funciona; es un complejo sistema social, con sus propios canales de comunicación, ritos, valores, normas, reglas, principios éticos escritos y no escritos.

Ejemplo de marcas de cohesión empleadas en el texto modelo:

- *Estos nuevos canales transformaron el proceso de la comunicación científica, en el cual el investigador es productor y consumidor de la información distribuida en*

este sistema y requiere cada vez menos de intermediarios para acceder a ella.

El término en el cual se refiere anafóricamente al proceso, este señalamiento hacia atrás del texto permite que interpretemos los enunciados como un todo.

- *La Convención de Santa Fe concluyó con el desarrollo de la Iniciativa de Archivos Abiertos (OAI), la cual define tanto los estándares como el marco operacional para el desarrollo futuro de los e-print lo que asegura que el e-print sea pieza importante del resto de la reforma de la comunicación científica.*

Igualmente, el término la cual se refiere a la iniciativa de archivos abiertos y lo que hace referencia a los estándares como el marco operacional para el desarrollo futuro de los e-print. Éstos son señalamientos hacia atrás del texto, que permiten interpretar el texto de manera completa.

Otro ejemplo de párrafo cohesionado para no repetir las palabras Revistas científicas es el siguiente:

- *Si por un lado, las revistas científicas reemplazaron la capacidad del investigador de distribuir sus resultados directamente a los pares, por el otro ampliaron el universo de receptores de dicha información; sin embargo, no eran de libre acceso y su distribución fue limitada a quien pudiera pagar el precio de la suscripción.*

b) Marcadores y conectores

El sistema de la lengua pone a disposición de los hablantes piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas. Se trata de los llamados **marcadores discursivos** y **los conectores**.

- **Marcadores de ordenación del discurso.** Dan pistas de la organización del discurso.
- **Los marcadores que introducen operaciones discursivas particulares,** son elementos que se escriben al inicio del enunciado, o como antecedente al segundo miembro de la relación; también indican la posición de quien escribe.

- **Los conectores** sirven para poner en relación lógica-semántica segmentos textuales, sean enunciados o partes de enunciados.¹⁰

Cuadro 4 Marcadores y conectores textuales		
1. Marcadores de ordenación del discurso.	<p>Iniciadores:</p> <p>Distribuidores:</p> <p>Ordenadores:</p> <p>Continuativos:</p> <p>Aditivos:</p> <p>Espacio-temporales:</p> <p>Conclusivos:</p> <p>Finalizadores:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para empezar, antes que nada, primero de todo... • Por un lado, por otro, por una parte, por otra, éstos, aquéllos... • Por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas... • Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto... • Además, igualmente, asimismo... --De anterioridad: antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí... --De simultaneidad: en este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez... --De posterioridad: después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante... • En conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total... • En fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva...
2. Marcadores que introducen operaciones discursivas.	De expresión de punto de vista:	En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, por lo que a mí respecta...

¹⁰ Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Bracelona, Ariel, 1999, págs. 245-247.

<p>2. Marcadores que introducen operaciones discursivas.</p>	<p>De manifestación de certeza:</p> <p>De manifestación de certeza:</p> <p>De confirmación:</p> <p>De tematización:</p> <p>De reformulación, explicación, aclaración:</p> <p>De ejemplificación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que... • Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que... • En efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente... • Respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne... • Esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto... • Por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos...
<p>3. Conectores.</p>	<p>Aditivos o sumativos:</p> <p>Contrastivos o contra-argumentativos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Conexión A+B) y, además, encima, después, incluso, igualmente, asimismo, también, tal como, del mismo modo... • (Conexión A-B) <ul style="list-style-type: none"> - Oposición: pero, en cambio, sin embargo, hora bien... - Sustitución: sino, en lugar de, por el contrario, antes bien, contrariamente... - Restricción: excepto si, a no ser que, - Concesión: de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, aun así, después de todo, así y todo, con todo...

- d) Cuerpo del trabajo. Las partes y los capítulos deben llevar título que indique el contenido, han de ir numerados y empezar en página impar.
- e) Conclusión.
- f) Bibliografía. Es absolutamente necesaria en todo trabajo de investigación; también empieza en página impar.

A. Notas a pie de página o aparato crítico

La inclusión del aparato crítico o conjunto de referencias, citas y notas aclaratorias es indispensable en todo trabajo de investigación, porque muestran las fuentes bibliográficas en las que el investigador se apoyó. Es necesario aclarar los términos de **cita textual** y **referencia**. La cita textual es la transcripción exacta de lo que han dicho otros autores, y una referencia es la inclusión de las ideas de otros, pero en forma de resumen, paráfrasis o interpretación.

Las notas a pie de página pueden ir en el texto principal, numeradas progresivamente en todo el trabajo o empezar en cada capítulo por el número uno.

150

Algunas observaciones para su elaboración.

Se escribe el nombre y apellido del autor, el título del libro subrayado y el número de páginas.

a) Carolina Figueras, *Pragmática de la puntuación*, p. 5.

Si la nota siguiente hace referencia al mismo autor y al mismo libro, pero la página es distinta, se pone la abreviatura *Ibíd.*, abreviatura del término latino *Ibidem* que significa ahí mismo y queda así:

b) *Ibíd.*, p. 71.

Si la nota que sigue se refiere a otro autor, los datos aparecerán como en el primer caso:

c) Estrella Montolío, *Conectores de la lengua escrita*, p. 119.

Si la nota siguiente se refiere al mismo autor, libro y página se emplea el término *Ídem.*, y la nota queda así:

d) *Ídem.*

Si la nota siguiente hace referencia otra vez al libro de Carolina Figueras, no es necesario repetir el nombre del libro, se emplea el término *op. cit.*

que significa obra citada; esta abreviatura se pone en lugar del título del libro y la nota queda así:

e) Carolina Figueras, *op. cit.*, p. 101.

Existen otras abreviaturas de uso frecuente como:

- cf. o cfr.* = Confróntese
- v. o vid.* = Véase
- s.a.* = Sin año
- s.f.* = Sin fecha
- trad. tr.* = traductor
- supra* = tratado antes
- infra* = tratado después.

B. Bibliografía general y notas a pie de página

Debemos indicar que, para la elaboración de la bibliografía, no hay acuerdos universales en cuanto al orden de los datos y su puntuación. Existen normas particulares que están reflejadas en libros de investigación documental. Por esta razón, si el profesor no indica al alumno una norma en particular, deberá adoptar una pauta y unificarla a lo largo de todo el trabajo. Aquí se sugiere una forma de anotar los datos tanto de la bibliografía final como la forma de citar a pie de página. En casos especiales se pueden consultar manuales de investigación documental.

151

Cuadro 5 Bibliografía			
Forma de presentar la bibliografía final		Forma de citar a pie de página	
<i>Libros</i>			<i>Libros</i>
Un autor.	Brezinski, Claude. <i>El oficio de investigador</i> . Madrid: Siglo XXI, 1993.	Claude Brezinski, <i>El oficio de investigador</i> . p. 45.	Un autor.
Dos autores.	Reyzábal Manso, Ma. Isabel y Víctor Santiuste Bermejo.	Ma. Isabel Reyzábal Manso y Víctor Santiuste Bermejo.	Dos autores.

<p><i>Libros</i></p> <p>Tres autores.</p> <p>Cuatro o más autores.</p>	<p><i>Lenguaje y nueva tecnologías. De la pragmática generativa a la tecnología del habla.</i> Madrid: Editorial CCS, 2006.</p> <p>Coromina, Eusebi, Xavier Casacuberta y Dolors Quintana. <i>El trabajo de investigación. El proceso de elaboración, la memoria escrita, la exposición oral y los recursos.</i> Barcelona: Eumo-Octaedro, 2002.</p> <p>Andrade Delgado, Arnulfo, et al. <i>Cálculo diferencial e integral.</i> México: Limusa, 2004.</p>	<p><i>Lenguaje y nueva tecnologías. De la pragmática generativa a la tecnología del habla,</i> p. 45.</p> <p>Eusebi, Coromina, Xavier Casacuberta y Dolors Quintana. <i>El trabajo de investigación. El proceso de elaboración, la memoria escrita, la exposición oral y los recursos.</i> pp 26-29.</p> <p>Arnulfo Andrade Delgado, et al. <i>Cálculo diferencial e integral,</i> p. 42.</p>	<p><i>Libros</i></p> <p>Tres autores.</p> <p>Cuatro o más autores.</p>
<p><i>Revistas</i></p>	<p><i>Revista de la Facultad de medicina, México, UNAM, Vol. 45, No. 5, septiembre-octubre 2002.</i></p>	<p>Rodríguez Suárez, Javier, et al. "Aplicación del hipertexto en el aprendizaje asistido por computadora"</p>	<p><i>Revistas</i></p>

<p><i>Periódicos</i></p> <p>Artículo firmado.</p>	<p>Braunstein, Néstor "150 años del creador de psicoanálisis Freud, un padre transformado" <i>El Ángel. Reforma</i> 30 de abril de 2006 : 1</p>	<p>en <i>Revista de la Facultad de medicina, México</i>, Vol. 45, No. 5, septiembre-octubre 2002, pp. 199-203.</p> <p>Néstor Braunstein, <i>Reforma, El Ángel</i>, p. 1</p>	<p><i>Periódicos</i></p> <p>Artículo firmado.</p>
--	--	---	--

B.1 Película

Unas dulces mentiras. Dir. Julie Bertuccelli. Act. Esther Gorintin, Nino Khomassouridze, Dinara Droukarova y Temour Kalandadze. Prodc. Yaël Fogiel. Georgia/Francia, 2003.

B.2 Documentos de Internet

Barberena Blázquez, Elsa. "México: [en línea] las artes plásticas y la arquitectura en la era de la información." *Biblioteca Universitaria: revista de la Dirección general de Bibliotecas*, nueva época, julio-diciembre 2004, Vol. No. 2. <<http://dgb.unam.mx/revista.html>>

Burgos, Myriam. (2006) *Cómo citar documentos obtenidos de internet*. Obtenido el 21 de abril de 2006 en <http://sistemasdeoficina.com/artcita1.html>

B.3 CD-ROM

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. CD-ROM. México: McGraw-Hill, 2003.

Para evaluar el trabajo de investigación debe tomarse en cuenta tanto el conocimiento del tema como la manera en que éste es presentado por escrito. El profesor puede valerse de una guía de este tipo:

Guía de revisión					
Ámbito del conocimiento	Sí	No	Ámbito de la escritura	Sí	No
¿Se llegó a la comprensión personal de un tema?			¿El trabajo cumplió con el propósito de informar?		
¿En el trabajo se observa una aportación personal y no una acumulación de información sacada de diferentes fuentes?			¿El texto completo presenta una estructura adecuada: introducción, capítulos y conclusión?		
¿Se confirmó la hipótesis planteada?			¿El trabajo resulta coherente en su totalidad?, es decir, ¿la información se presentó de manera organizada?		
¿Se observan los resultados más importantes del trabajo?			¿Se observa equilibrio entre los capítulos del trabajo?		
¿El contenido distribuido en los capítulos sigue un orden lógico?			¿Los capítulos en su configuración en párrafos se leen con facilidad?		
¿El contenido es acorde con el índice que se presenta?			¿Los párrafos son suficientemente claros?		
¿A qué conclusiones se llegó sobre el tema investigado?			¿La introducción da orientación sobre el tema a investigar en el trabajo?		
¿El trabajo se ajusta a lo que se pidió?			¿La conclusión presenta los puntos clave del trabajo?		
Otras observaciones que puede agregar el profesor			¿Las citas textuales que se incluyen son significativas?		

Bibliografía

Adler, Mortimer y Charles van Doren, *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*, Madrid, Debate, 1996.

Botta, Mirta, *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires, Biblos, 2004.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.

Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE, 2005.

Cassany, Daniel, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 2000.

Coromina, Eusebi, Casacuberta Xavier y Quintana Dolors, *El trabajo de investigación. El proceso de elaboración, la memoria escrita, la exposición oral y los recursos*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 2002.

Jurado Rojas, Yolanda, *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos*, México, Thomson, 2002.

Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. I, Barcelona, Paidós, 1999.

Loureda Lamas, Óscar, *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco-Libros, 2003.

Maza Rudecindo, Jorge y Mafaldo Maza Dueñas, *Conocimiento e investigación*, México, Edere, 2002.

Moreno Hernández, Gicela, *Cómo investigar. Técnicas documental y de campo*, México, Edere, 2004.

Pérez Santos, *Normas de presentación, de tesis, tesinas y proyecto*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2004

Reyes, Graciela, *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco-Libros, 1999.

Soria Ramírez Verónica, "La literatura gris y los e-print" en *Biblioteca Universitaria*, Nueva Época, julio-diciembre, 2003, vol. 6. núm. 2. págs. 127-137.

Sabino, Carlos A., *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1998.

Walter, Melissa, *Cómo escribir trabajos de investigación*, Barcelona, Gedisa, 2005.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DEL TEXTO LITERARIO

LA NARRACIÓN

Maria Ysabel Gracida Juárez

1. Presentación

La Universidad tiene en sus diversos planes de estudio determinadas asignaturas que se relacionan con el análisis de textos literarios. El género académico denominado **análisis literario** o **análisis de textos literarios** se solicita a los estudiantes con diversos enfoques y propósitos, uno de ellos, quizá el más demandado, es el que persigue tener evidencias escritas de cómo se aplicaron determinados conceptos o acercamientos a un tema específico para que constituyan una comprobación que permita la tarea de evaluar.

Los estudiantes tienen que manifestar por escrito las competencias que han adquirido para poder dar cuenta no sólo del contenido de determinadas obras literarias (informe de lectura), sino también de un análisis personal (comentario de textos) y de una interpretación del texto que les permita exponer sus conocimientos teóricos y prácticos en productos escritos que tienen la finalidad de analizar, interpretar o criticar un texto tutor o texto base.

El análisis literario en el espacio académico hace posible la interpretación, la decodificación, el desmembramiento de una obra seleccionada como resultado de un trabajo que en ocasiones tiene un carácter inscrito en la cultura general y que se requiere sólo como parte de una actividad lúdica, donde no siempre se trabaja a fondo en el estudio de la obra literaria o, por el contrario, para demostrar destrezas y habilidades de carácter superior.

Por razones de espacio y pertinencia, en este capítulo únicamente se abordará lo que se refiere al análisis de textos literarios narrativos, específicamente el relato corto, el cuento. También es importante determinar que el análisis literario que se propone, responde a una vertiente entre varias posibles. Las rutas de análisis de un texto literario son diversas y dependen de los propósitos específicos de la materia, del texto leído, de la ubicación de la asignatura en un determinado semestre, de los conocimientos previos de los estudiantes para construir y afianzar los nuevos. También dependen del género literario, del nivel de profundidad que indique la profesora o el profesor, del sentido de la asignatura, si es un ejercicio entre otros o si es un trabajo de mayor rigor que servirá para calificar una parte o la totalidad de un curso.

2. Caracterización general

Definición

El análisis de textos literarios tiene como propósito **ir más allá de lo que el texto dice** para realizar una disección de éste, dirigida a un lector o lectora a quien no sólo hay que informar, sino, más específicamente, **atraer y convencer** con base en el **uso riguroso** de determinadas **categorías de análisis**. En el inicio mismo del trabajo debe quedar expuesta con claridad **la posición que adopta quien analiza** respecto al contenido del texto, para más tarde dejar ver a los lectores (en el ámbito escolar casi siempre el docente) los **procesos intelectuales y discursivos** por los que se transitó para fijar **su posición** de análisis.

El llamado análisis literario o análisis de textos literarios tiene algunos puntos en común con otros géneros académicos. El parentesco que existe entre varias formas de escritura en el aula, a menudo genera confusiones entre los docentes y los estudiantes. Los puntos en común hacen que las fronteras entre un género y otro se desdibujen, por lo tanto, es necesario que exista suficiente claridad para que tanto el profesorado como el alumnado sepan, por una parte, qué se solicita, y, por otra, qué deberá producirse. De acuerdo con lo que se ha visto en capítulos previos, se podrá advertir que, en ciertas circunstancias y momentos, el análisis literario tiene afinidades con la reseña descriptiva o analítica, con el informe de lectura y, más notoriamente, con el comentario de textos.

El análisis de textos literarios debe reunir las siguientes características:

- a) **La comprensión cabal del texto** es punto de partida necesario para realizar el análisis del mismo. Si quien escribe solamente es capaz de percibir la información explícita del texto y piensa que no tiene nada que añadir a ésta, el resultado no podrá ser un análisis.
- b) **Debe hacerse evidente** lo que el texto tutor o texto base (T) produce en el lector en el terreno de las evocaciones, de la aplicación de conocimientos; los acuerdos o desacuerdos, la aceptación o rechazo: la adquisición de nuevos conocimientos.
- c) **Debe producir en quien lo analiza un efecto cognitivo**, aunque también un **efecto emocional** (especialmente tratándose del texto literario). La suma de ambos efectos constituirá el cuerpo del análisis.

- d) **La extensión** del análisis de un texto depende de diversos factores y es el profesor o la profesora quien debe fijar los criterios al respecto, de acuerdo con consideraciones de distinto rango como, en primer lugar, la extensión del texto base.
- e) Un análisis literario **necesita de un momento explicativo** al inicio, particularmente si el texto base presenta ambigüedades u oscuridad. Quien escribe debe considerar que **no hay destinatarios únicos, universales**. Quien escribe en situación escolar, sabe que su destinatario natural es el profesor, por lo cual debe tener presentes **las características y los saberes de su lector**.
- f) En un análisis deben notarse claramente **cuáles son los datos que se manejan como parte de la información común y cuáles se añaden al trabajo como nueva información**. Una vez que quien escribe ha realizado las explicaciones pertinentes, al comenzar su trabajo debe, de manera paulatina, incorporar información nueva (si es que se requiere), con la intención de ir formulando **criterios de clasificación y ubicación de un determinado asunto**; de **información contextual, localización del tema, la tendencia, la disciplina** o disciplinas que suma a sus apreciaciones, entre otros.
- g) Un análisis **debe dejar claro de lo que habla el texto base, desde dónde se habla** (punto de vista) y **el marco conceptual** que se utiliza para la interpretación. En suma, se debe percibir el **entramado** de saberes previos con los nuevos, así como lo que se da por supuesto. El trabajo de análisis literario equivale a **desplegar un mapa** en el cual pueda reconocerse la **geografía** de cada una de sus partes, para el análisis del texto que sirve como punto de partida.
- h) En el análisis de textos es fundamental que se **problematicé lo que se trabaja**, tanto lo que aparece de manera explícita en el texto tutor como lo que se presupone. Nunca es suficiente la insistencia, tanto para el profesor como para el alumno, en que es la cabal comprensión del texto la que permite las condiciones para **argumentar con posturas propias, válidas, consistentes, seguras**.

161

En síntesis, se pueden resumir las características del análisis de textos de la siguiente manera:

Es una práctica de la lectura, pero más enfáticamente de la escritura.

Es un texto hecho para explicar, pero también para atraer y convencer.

La posición y perspectiva teórica de quien escribe debe ser suficientemente clara.
Tiene un carácter argumentativo.

Los procesos intelectuales y discursivos de quien escribe deben mostrarse con claridad. Quien escribe, debe hacer evidente en su trabajo el dominio de categorías de análisis específicas.

Hay un desarrollo de las ideas propias de quien escribe, basado en categorías de análisis precisas. Hay criterios de clasificación.

Tiene tanto un impacto cognitivo como emocional.

La extensión es variable y no hay una estructura única.
Tiene presentes los saberes de su lector.

Se advierten con claridad los datos que ya se conocen y los que son nuevos. Siempre hay información nueva.

Se problematiza sobre un conocimiento o saber y, por tanto, se argumenta.

A. Postura crítica

Escribir el análisis de un texto literario requiere, exige, una postura crítica de quien lo produce. Dicha postura puede ser convergente o divergente con lo que se plantea en el texto que se analiza, pero siempre como resultado de un proceso intelectual, fruto de un razonamiento organizado. Un análisis no es ni una adhesión incondicional ni un rechazo visceral.

162

a) Si el análisis de textos es convergente, es necesario:

- Aportar argumentos, datos y consideraciones adicionales que confirman lo que dice el texto.
- Exponer los conocimientos y experiencias propios para reforzar la adhesión a los significados del texto.
- Determinar de manera transparente la inserción en la cultura, en la historia y en la propia experiencia de lo dicho en el texto-base.
- Sumar consideraciones personales siempre y cuando refuercen los planteamientos básicos del texto.

b) Si el análisis de textos es divergente o discrepante, es necesario:

- Explicar y justificar con conocimientos y argumentos la discrepancia.
- Construir de manera explícita y con rigor los fundamentos para disentir. Apoyar con datos y argumentos.
- Hacer frente a lo que se rechaza, con razonamientos relacionados con el entramado textual.
- Personalizar el conocimiento propio, lo cual obliga a la confrontación del punto de vista personal.

B. Pero, ¿qué es un texto literario?

Las aproximaciones a lo que es un texto literario pueden ser variadas, de acuerdo con las diferentes escuelas o teorías. Sin embargo, en términos amplios, hay una cierta cantidad de rasgos que le dan identidad y carácter. El texto literario adquiere sentido desde el punto de vista semiótico-textual como un sistema de signos que tiene en la base de su organización la lengua natural. En esta tendencia, resulta básico caracterizar al texto desde la codificación plural y determinar su análisis en su contexto.

Según se sabe, los textos literarios no fundamentan su fuerza en el valor racional de los enunciados o en la veracidad empírica de los datos. En el texto literario, las expresiones tienen un significado esencialmente afectivo, imaginativo, que, desde el punto de vista conceptual los hace difusos. Buscan conmover, no convencer. No tratan de transmitir una información para aceptarla como verdadera o razonable, sino que invitan a los lectores a implicarse en una experiencia que no es necesariamente conceptual, en la construcción de un mundo posible que “se construye de acuerdo con las instrucciones que funcionan en el mundo extraliterario y le permiten al autor crearlo y al lector entenderlo. Cada universo de ficción constituye una serie de hechos, de personajes, de estados o de ideas cuya existencia se mantiene al margen de los criterios de verdadero o falso, o de posible o no posible que funcionan en la realidad porque la ficción posee su propio estatus”.¹

En el texto literario no hay una categorización de la información, todo lo que hay en él es importante y el sentido no puede ser captado, si el lector sólo se limita a interpretar una realidad siguiendo las convenciones del lenguaje. Este tipo de texto no permite la entrada a la discusión de la verdad, la validez, la aceptabilidad o la conveniencia de lo que el texto dice. El espacio textual de la literatura es una construcción de una red de significados que acumula elementos que, al mismo tiempo, pueden ser señales, síntomas o indicios.

El análisis de textos literarios no debe apoyar o discutir su contenido, sino buscar y confrontar los mecanismos discursivos, para que se perciba al texto como una expresión de una vivencia ejemplar que haga evidente su autenticidad; debe dejar en claro su carácter genuino, original, considerando la experiencia estética de una obra con valor en sí misma.

¹ Gemma Lluch, *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pág. 70.

Los textos literarios están compuestos por enunciados no referenciales, que no significan los estados de cosas que representan; el lector sabe, por ejemplo, que los hechos narrados nunca sucedieron, las generalizaciones no pueden tener un sentido concluyente o válido, pues corresponden a seres de ficción; lo que se dice en un relato, en un poema, en una obra dramática sólo aspira a tener valor, a ser válido en el mundo concreto de la ficción a la que alude.

Estos textos se apartan voluntariamente de las reglas del lenguaje y de la lógica, de hecho las transgreden para crear una realidad nueva con un lenguaje nuevo que deje en evidencia los aspectos subjetivos de la realidad. En este sentido, el análisis de los textos literarios **corre el peligro de que el lector poco avezado saque al texto de su cauce natural, el de la ficcionalidad, y lo analice de una manera equivocada, como lo que no es.** Un riesgo más que frecuente, si como se sabe, la obra literaria es abierta, plural y dinámica, entre otras características que le dotan de sentido.

En síntesis, el texto literario es significativo porque sus componentes son elementos de un código en el que los significados que se actualizan con cada lectura, ya preexisten, están codificados. Así, este tipo de texto privilegia su dimensión comunicativa, se debe entender desde la comunicación literaria en concreto, con rasgos propios y bien definidos frente a otras formas de comunicación textual.

164

3. El proceso de lectura y análisis. Situaciones de uso. Una vía, entre otras

Un primer acercamiento al análisis del texto literario trata de explicar qué ha querido comunicar el escritor o la escritora y con qué propósito lo ha hecho. Aunque es un nivel inicial, ya resulta importante para quien analiza, tener suficiente claridad sobre el trabajo que hace, en el sentido de que la ficción, la invención literaria, es tan importante como otra clase de expresiones culturales y sociales.

Tanto en la ciencia como en la ficción se alcanza una validez. Así, el docente tiene como tarea relacionar al estudiante desde un principio con las convenciones de análisis y el carácter de lo literario; que sepa diferenciar entre verdadero y verosímil. Muy pronto, el lector de textos literarios comprueba que los hechos más cotidianos cobran un carácter

insólito y sorprendente, mientras que hechos, en apariencia extraordinarios, pueden ser comunicados de manera trivial.

En una primera instancia, **quien haga un análisis de textos literarios, debe saber que lee para analizar.** La lectura deja de ser un entretenimiento, un goce personal y se convierte en un ejercicio de escritura (también gozoso) en el que habrá que destacar, además del asunto tratado, el valor estético de la obra leída, a través de los mecanismos de expresión, del trabajo con los recursos discursivos.

Se ha dicho, al inicio de este capítulo, que para no abundar en todas las posibilidades de análisis literario, lo dedicaremos sólo al análisis de la narración, como una forma textual quizá más al alcance de los lectores-escritores universitarios. Las herramientas que se ofrecen para el análisis, provienen casi en su totalidad de la narratología, o “la teoría de los textos narrativos”, “el estudio y el funcionamiento de la forma narrativa”. Esta teoría ha saltado también a los análisis del texto cinematográfico y sus principales categorías son ya parte sustancial de los análisis literarios. Es central en la narratología definir al relato como “la construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional”.²

En una narración, sea un cuento o una novela, la primera distinción que debe hacerse es entre **historia** y **discurso**, entendida la primera como la narración de sucesos en un determinado orden temporal, las situaciones de las cuales es posible extraer elementos que se explican de acuerdo con sus intenciones pragmáticas. “La historia remitiría a la serie de acontecimientos orientados por un sentido, por una dirección temática”.³ Añade Pimentel que la historia como tal es una construcción, una abstracción tras la lectura o audición del relato.

El discurso responde a un carácter metacomunicativo sobre contextos de sentido respecto a lo que se considera comprensible, justificado, razonable. Nuevamente, Pimentel afirma que “el discurso le da concreción y organización textuales al relato; le da ‘cuerpo’ a la historia”. En términos muy simples, la historia es lo que se cuenta y el discurso es cómo se cuenta. Sin embargo, al analizar el texto éste se entiende como un todo, como un conjunto de opciones de distinto carácter que crean un efecto en su conjunto.

De acuerdo con Adam,⁴ hay rasgos que definen y caracterizan la narración:

² Citado en *Relato en perspectiva* de Luz Aurora Pimentel, México, Siglo XXI, 1998, pág. 10.

³ *Ibidem*, pág. 11.

⁴ Jean-Michel Adam, *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel, 1999.

1. La temporalidad. La sucesión de acontecimientos en un **tiempo** que transcurre, que avanza.
2. La unidad temática. Garantiza por lo menos un **sujeto-actor** animado o inanimado, individual o colectivo.
3. La transformación. El **cambio** de los estados de ánimo, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío.
4. La unidad de acción. Hay un **proceso integrador**. A partir de una situación inicial se llega a una final a través de un proceso de transformación.
5. La causalidad. Equivale a una forma de intriga. Es el resultado de las **relaciones causales** entre los acontecimientos.

EJEMPLO:

1. **La temporalidad.** Una noche tuve un sueño... A la mañana siguiente...
2. **Un sujeto-actor para garantizar la unidad temática.** Soñé, me levanté, me vestí...
3. **La transformación.** A la mañana siguiente me desperté tempranito. Era domingo y todos dormían. Me vestí sin hacer ruido para no despertar a mi hermano...
4. **Proceso integrador.** Trabajé mucho tiempo sin moverme de mi lugar. –Eres un artista- me dijo mi abuelo al rato...
5. **Intriga.** La puse en mi cuarto, arriba de la mesa. En las noches, cuando me estoy quedando dormido, como que la oigo cantar.⁵

166

Con los constituyentes arriba mencionados, se crea habitualmente un esquema narrativo de carácter canónico, que es importante tomar en consideración como un planteamiento que describe las **secuencias** por las cuales atraviesa el relato. Aunque no siempre aparecen todas, el cuadro que sigue,⁶ hace evidentes los momentos por los que pasa un relato y cuál es la situación discursiva que les da sentido:

⁵ El relato *Corazón de barro* de Felipe Garrido, aparece en la Lectura 1. Con la lectura del texto completo se pueden apreciar con mayor claridad los rasgos de la narración según la teoría de Jean-Michael Adam.

⁶ Gemma Lluch, *op. cit.*, pág. 48.

<i>Secuencia</i>	<i>Función discursiva</i>
Situación inicial.	Se parte de una situación estable. Se presentan los personajes principales, el espacio y la época, así como las relaciones entre ellos. También pueden presentarse las propuestas estilísticas escogidas.
Inicio del conflicto.	Llamada también inicio de la acción, del nudo o de la complicación. Hay una acción o un acontecimiento que modifica la situación inicial e introduce una tensión.
Conflicto.	Es la reflexión o la actuación. Uno de los participantes desarrolla una serie de acciones para intentar resolver el conflicto.
Resolución del conflicto.	Llamada también fin del conflicto o de la acción, desenlace. Es el resultado de las acciones precedentes, el fin del proceso.
Situación final.	Vuelta a una situación estable, generalmente distinta de la inicial.

Además de los elementos que constituyen las secuencias narrativas y el esquema que con más frecuencia se repite en un relato, quien realice el análisis de un texto literario también deberá tomar en cuenta los aspectos específicos de la **temporalidad narrativa**, los **personajes**, el **narrador** y su tipología y el **espacio** como elementos mínimos que permitan realizar un análisis.

El estudiante analizará otros aspectos como el tiempo, concebido tanto en el sentido subjetivo que le imprimen los hablantes, como el resultado de lo que el autor o autora ha decidido disponer, para que los lectores le den sentido. La vertiente relacionada con el tiempo se refleja en los usos verbales, específicamente los que corresponden al pasado y al futuro.

Por otra parte, el autor o la autora pueden jugar con el tiempo para que éste se prolongue durante varias páginas, mientras el lector sólo tarda algunos minutos en leer. Con este recurso se consigue una **atmósfera** particular, de lentitud y demora, aunque también suceda lo contrario, si se pasa con agilidad de una escena a otra, de un episodio a otro, haciendo que con una sola frase, “Diez años después”, el tiempo se haya ido de un plumazo. Lo anterior, entre otros aspectos, determina el **ritmo**.

La temporalidad narrativa recoge tanto las nociones temporales como estructurales que hacen comprensible una narración. Una lectora o un lector con alguna clase de experiencia repara en las llamadas **marcas lingüísticas** que reflejan, al igual que los tiempos verbales, otra clase de marcas temporales. El uso del pretérito, por ejemplo, es el que establece la relación icónica por naturaleza entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso, pues el pretérito marca el tiempo del anclaje de los hechos y todo lo demás se organiza a partir de él.

Es conveniente que el estudiantado advierta los distintos marcadores temporales (verbos, referencias anafóricas, conectores; títulos, capítulos), pues son una buena ayuda para facilitar didácticamente la comprensión del texto y poder partir de este entendimiento hacia el análisis del mismo.

168

Respecto a los **personajes**, éstos son, sin ninguna duda, el elemento central para el análisis de los textos literarios en un nivel inicial. Los personajes no sólo se relacionan con la historia y lo que sucede, sino también con la imitación exacta, con la imagen o la representación de alguien, *trasuntos de seres humanos*. El personaje de una novela, de un cuento, incluso de una obra de teatro, se diferencia tanto de un ser humano como los girasoles reproducidos por Van Gogh en sus pinturas de los girasoles reales. Igual los cielos, mares o montañas que aparecen en una película, no son los cielos, mares o montañas reales. En el caso de un texto fílmico, hay una existencia objetiva, color, movimiento, pero tanto sus colores como sus movimientos serán siempre los mismos, los que han quedado fijos en imágenes, que ya no evolucionarán, y, por lo tanto, no cambiarán.

El personaje de una novela o de un cuento es copia de determinados rasgos humanos que reproducen su fisonomía, una manera del ser humano, pero siguen siendo copias, son ficciones, productos mentales, ideas, el resultado de un acto de creación y no un ser real, de carne y hueso. Aunque muchas veces esas ficciones sean más poderosas que los seres que nos rodean.

Los personajes se clasifican en **protagonistas** (en torno al que gira toda la acción) y **antagonistas** (representan la fuerza contraria a la

del protagonista), y también en principales, secundarios, incidentales; protagonistas colectivos, personajes planos o redondos. El estructuralismo y la narratología introdujeron otras clasificaciones de los personajes, pero no es el caso mencionarlas aquí, dado que el nivel de análisis no lo justifica.

En todo caso, es básico entender al personaje como un ser provisto de una serie de rasgos que le dan su carácter de individualidad; tiene atributos que lo hacen diferente de los demás, para justificar sus acciones y las relaciones que establece con los otros personajes. Los autores y autoras acuden, en primera instancia, a darles un nombre, común o propio, al cual asignan determinados rasgos. La caracterización de un personaje puede incluir:

- a) El nombre con el que se le conoce.
- b) Los atributos físicos y psicológicos.
- c) La aparición frecuente o en determinados momentos de particular relevancia.
- d) La presencia en solitario o en compañía de otros personajes.
- e) La función que realiza.
- f) La caracterización determinada por el género.

El lector tiene la tarea de ir construyendo y sumando la información en torno a los personajes, con base en diferentes indicios que pueden estar relacionados con:

169

- a) La presentación directa por boca del mismo personaje o de su nombre, el cual puede tener un valor denotativo o connotativo.
- b) Lo que dicen otros personajes de él o de las relaciones que mantienen con él.
- c) Los comentarios del narrador.
- d) Las acciones que realiza.

Otro aspecto que contribuye al análisis de la narración literaria en este nivel de aproximación es el concepto del **narrador** y su relación con el llamado **punto de vista**. Mientras que el narrador del siglo XIX era omnisciente, un ser que cuenta la historia, pero también la ve y se advierte la posición desde la que lo hace; quien alumbró hechos y pensamientos de los personajes, conoce su pasado y su futuro, en la narrativa contemporánea el narrador puede ser también quien pone la perspectiva en los ojos de uno de los personajes, para mostrar lo que ve él y cómo lo hace.

El lector o la lectora de literatura perciben la realidad literaria desde la posición que ocupa el narrador respecto a los demás; a través de su manera de ser, de las valoraciones que hace, en síntesis, de su ideología.

De esta manera, sobresale tanto lo que sabe el narrador, la cantidad de información que posee, como el punto de vista que adopta para contarla.

El narrador y el punto de vista se clasifican de la siguiente manera:

- **Relato no focalizado.** El narrador posee todo el saber; disfruta de su carácter omnisciente y no delega ninguna de sus funciones. La omnisciencia puede relacionarse con el dominio absoluto del tiempo, de la conciencia del personaje o el control del espacio.
- **Relato focalizado externamente.** El narrador tiene un saber más restringido y se limita a informar sobre los actos y las palabras que puede captar por medio de los sentidos. También se le llama narrador objetivo porque se vuelve invisible y los hechos se presentan con cierta frialdad y distancia, casi de manera mecánica.
- **Relato focalizado internamente.** El mundo desde el que se observa todo se sitúa al interior del personaje (o de varios personajes); a través de sus ojos se percibe el universo representado. También se puede alternar la referencia al mundo interno del personaje con las valoraciones y el análisis. Por momentos se parece al relato no focalizado.

La categoría de voz narrativa es fundamental para el análisis del relato para descifrar quién cuenta y la situación desde la que lo hace. Parte significativa del efecto de sentido de un relato radica en la selección de la voz narrativa. En este aspecto hay dos posibilidades: a) El narrador **heterodiegético**, ausente de la historia que cuenta, b) El narrador presente en la historia que cuenta y su papel puede ser de observador o testigo y se llama **homodiegético**; o puede ser protagonista de la historia que cuenta y se llama **autodiegético**.

Evidentemente el narrador, en sus distintas formulaciones, es una construcción discursiva, una invención del escritor para que los lectores participen, con su intervención, de la intención que guía al autor, para hacer evidente la visión que quiere que se tenga de lo que sucede.

A. La velocidad del relato

Un atributo importante del narrador es que puede acelerar o pausar (ralentizar) el *tempo* del relato por medio de cuatro movimientos:

- a) **La pausa.** Desacelera el ritmo del relato. La forma más usada es la descripción, que además de romper el ritmo, introduce una

secuencia discursiva diferente. Otro recurso es la digresión reflexiva, que detiene la acción con un discurso valorativo o abstracto, dando al relato un carácter subjetivo.

- b) **La escena.** Crea una sensación aparente de igualdad entre la historia y el discurso, entre los hechos que se narran y el tiempo empleado en narrarlos. Recursos para la escena son el diálogo, el monólogo, la narración detallada de un acontecimiento.
- c) **El sumario.** Acelera el ritmo de la narración por medio de la concentración de hechos, de la síntesis. El narrador o un personaje se encargan de resumir lo sucedido. Permite condensar en poco espacio mucha información y permite que el relato avance con velocidad.
- d) **La elipsis.** Hace progresar el tiempo por medio de acciones que se sobreentienden, por medio de silencios. Se deja la narración de determinados episodios. Aquí se evidencia el uso de ciertos marcadores temporales como: “Muchos días después”, “Años más tarde”, o incluso los títulos de los capítulos.

Finalmente, en esta aproximación, se introduce también el elemento del **espacio**, donde el autor o la autora sitúan las acciones de sus personajes; el espacio es también una elaboración del escritor o de la escritora que tienden a presentarlo de forma imprecisa y con vaguedad o, por el contrario, de manera minuciosa y precisa. Puede ser un factor menos relevante en relación con los demás aspectos de la narración que hasta ahora se han mencionado, o convertirse en una circunstancia central, sin la cual no se entienda a los personajes, ni al argumento. Para muchos teóricos, la unión de espacio y tiempo es indivisible, pero por motivos didácticos aquí aparecen de manera separada.

Los espacios aparecen en el relato de manera detallada o muy vaga, pueden estar sólo sugeridos o mostrados mediante una **descripción** minuciosa. Como todo lo que hasta ahora se ha abordado, lo relacionado con el espacio está visto desde el narrador o un personaje, quien decide qué muestra y desde dónde lo hace.

Se puede hacer un trabajo de análisis literario con los elementos que se han enunciado previamente. Puede tomarse como una sugerencia propia para los primeros semestres de una licenciatura y es, definitivamente, la más adecuada para quienes no son especialistas en el área de lengua y literatura y realizan acercamientos aproximativos al análisis del texto literario.

Lo importante es que en un análisis literario, el estudiante deje claro en su escrito cuáles fueron los hilos que fue tejiendo hasta hacer evidente cómo se produjo el efecto de sentido del texto (la elección del escritor respecto al punto de vista del relato, a la velocidad y a otros recursos) y cómo se fue desentrañando durante el proceso de análisis.

4. Proceso de escritura

A. A escribir

Se trata de analizar un texto narrativo breve, un cuento específicamente. Para empezar, es necesario que el alumnado haya leído, releído, subrayado y anotado; discutido en clase, verbalizado con otros compañeros suficientemente el texto que va a analizar y, una vez agotada esta fase, pueda empezar la escritura. Con el siguiente cuadro⁷ se recuerda a las y los estudiantes el proceso por el cual deberán transitar para llegar a su trabajo final.

172

Planificar.	<p>Organización previa a la escritura como tal:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Determinar la situación comunicativa: propósito, destinatario. b) Representarse el texto como producto final. c) Generar y seleccionar ideas acordes con el propósito. d) Representarse la tarea como un doble aprendizaje: el propio del área en la que se trabaja, y el aprendizaje lingüístico, de manera que ambos sean inseparables. e) Utilizar materiales diversos para orientar la acción posterior. f) Utilizar recursos para organizar las ideas (esquemas, cuadros, mapas mentales, etcétera.) Es una manera de organizar la superestructura del texto.
--------------------	--

⁷ Adaptación del cuadro que aparece en el libro *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Jaume Jorba et al., Barcelona, Síntesis, 2000, pág. 104.

<p>Textualizar.</p>	<p>Capacidad para dar forma lingüística a los aspectos planificados. Para conseguirlo se debe tener capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Organizar el texto con base en los esquemas previos. Introducir marcadores textuales, como títulos, subtítulos, negritas, cursivas y otros para ayudar al lector. b) Prestar atención al contenido para que éste exprese de manera fiel lo que se había propuesto quien escribe. c) Poner atención a los aspectos de cohesión y coherencia. d) Prestar atención a las frases: el orden de los términos. e) Atender a los aspectos gramaticales. f) Determinar la disposición espacial.
<p>Revisar.</p>	<p>Examinar el producto obtenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Comparar el escrito con la planificación que se hizo previamente. b) Prestar atención a cohesión y coherencia. c) Atender al proceso seguido. d) Ajustar, reescribir, rehacer lo que se crea conveniente.

Cuando se empieza a escribir también es de utilidad tener otras herramientas, como una propuesta de vocabulario del tipo de la que se presenta a continuación.⁸ El instrumento está organizado de acuerdo con una clasificación de las palabras. Es estrictamente una guía y con ese sentido debe verse, pues las decisiones de lo que se dice y con qué palabras se consigue el adecuado análisis de un texto literario, sólo son de quien escribe.

Los estudiantes deben considerar que la elección de un vocablo u otro responde a su sentido para un propósito y un contexto determinados. La elección de la palabra es fundamental para conseguir el sentido de lo que se analiza. Por tanto, lo que a continuación se detalla sólo tiene un carácter de orientación y no debe considerarse como un molde rígido para referirse por escrito a una situación. Es importante que el estudiante que escribe sepa que un instrumento esencial para conseguir la claridad de lo que se quiere decir, es el diccionario, en este caso específico, el de sinónimos y antónimos.

⁸ Adaptación del trabajo de Luisa Juanatey en *Aproximación a los textos narrativos en el aula*, Madrid, Arco-libros, 1996, pág. 87.

B. Vocabulario útil

VERBOS

- a) Los que refieren **acciones** o **procesos**, lo que va ocurriendo: acaecer, acontecer, desarrollar, discurrir, encadenar, concatenar, enlazar, experimentar, ocurrir, pasar, suceder, sobrevenir, transcurrir.
- b) Para determinar **lo que hace el narrador**: avanzar, caracterizar, contar, construir, crear, describir, detallar, dar cuenta, esbozar, evocar, explicar, narrar, pintar, retratar, referir, relatar, reproducir, recrear, sugerir, transmitir, trazar.
- c) Para definir **lo que hacen los personajes** o cómo son: actuar, comportarse, conducirse, manifestarse, mostrarse, reaccionar.

ADJETIVOS

- a) Para **caracterizar los hechos** que refiere el narrador y el grado o tipo de interés que producen en los lectores: agudo, ingenioso, imaginativo, ocurrente, fantástico, delirante, onírico, fútil, ligero, intrascendente, superficial, profundo, trascendente, elevado, sublime, estereotipado, consabido, interesante, apasionante, sugerente, sugestivo, fascinante, sutil.
- b) Referidos al **carácter o actitud del narrador** ante las situaciones y los personajes que presenta y también para valorar la reacción o estado de ánimo que suscita en los lectores: alegre, burlón, irónico, cómico, chistoso, festivo, gracioso, grotesco; grave, profundo, reflexivo, lúgubre, melancólico, sombrío, triste, hilarante, humorístico, jocoso, jovial, juguetón, relajiento, regocijante, ridículo, satírico, dramático, patético, trágico, evocador, lírico, poético, macabro, truculento, tremendista.
- c) Según el estilo de la escritura, referido tanto al **léxico** como a la **sintaxis** que maneja el narrador: apasionado, arrebatado, expresivo, sereno, vehemente, vigoroso, vibrante, adornado, conciso, afectado, denso, directo, eficaz, escueto, lacónico, sintético, cuidado, descuidado, desaliñado, detallado, espontáneo, tieso, esmerado, pobre, recargado, ostentoso, rico.
- d) Según el **rítmico** de la prosa: ágil, armónico, atropellado, dinámico, fluido, lento, monótono, seco, solemne.

174

A continuación se presentan algunas frases y párrafos de escritores que han hecho análisis de textos literarios específicos o de la totalidad de la obra de un autor. En esta selección se pueden apreciar algunas maneras de ejercer la escritura analítica que con frecuencia lleva hacia la zona de la crítica literaria. Se subrayan palabras o frases que evidencian juicios de valor.

- a) “El volumen se completa con *Hombre de la esquina rosada*, un relato de malevos porteños en el que pueden reconocerse los temas

y las atmósferas de Borges, pero no su voz, y que por alguna razón misteriosa se ha convertido en uno de sus relatos más célebres, siendo uno de los menos borgianos y acaso de los menos conseguidos.” Javier Cercas.

- b) “De eso trata *El siglo de las luces*, una novela subversiva porque nos hace pensar en nosotros mismos: de ahí su peligrosidad.” Eliseo Alberto.
- c) “Esta corta novela vertiginosa, ocurrente, magistralmente escrita en un registro irónico y distante no es, sin embargo, ninguna pequeñez. *Orlando* tiene, para mi gusto, algunos de los pasajes narrativos más inspirados de la obra de Woolf, como la célebre descripción del Támesis helado donde se inicia sobre patines el amor del joven Orlando con la princesa rusa Sasha, o todo el episodio turco (y gitano), en el que la escritora nunca cede a la mirada turística ni a la cursilería orientalista.” Vicente Molina Foix.
- d) “Pese a su brevedad, *La muerte en Venecia* cuenta una historia tan compleja y profunda como la de aquellas novelas en las que el genio de Thomas Mann se desplegaba morosamente, en vastas construcciones que pretendían representar toda una sociedad o una época histórica. Y lo hace con la economía de medios y la perfección artística que han alcanzado pocas novelas cortas en la historia de la literatura.” Mario Vargas Llosa.
- e) “En este relato sacrificial de persecución, muerte y expiación ocupan un espacio relevante los dos verdugos del *cura del aguardiente*. De un lado, el inquietante mestizo de solitarios colmillos (‘como pertenecientes a especies extinguidas de animales’) que trata por dos veces –la segunda con éxito– de entregar al sacerdote para cobrar la recompensa; de otro, el teniente de la policía movido en su acción represora no por el odio o la crueldad, sino por el ideal secular de un mundo sin dioses.” Javier Pradera.
- f) “He leído varias veces y en distintos momentos de mi vida esta narración y mi percepción actual de ella es acústica. Es una obra extremadamente sensorial, con una continua resonancia a la metamorfosis de los sentidos como la más idónea descripción de los estados de la conciencia, pero no tengo duda de que el oído, una determinada profundidad del oído, predomina sobre lo demás. La tiniebla tiene una música especial y una voz esencial.” Rafael Argulloll sobre *El corazón de las tinieblas*.

Los párrafos previos, sirven como un ejemplo mínimo para realizar el trabajo de análisis de textos literarios. Se pueden advertir en los fragmentos alusiones a los personajes, al contenido de la obra, a su escritura, etcétera. Sin embargo, además de trabajar el análisis con el uso de un vocabulario que se refiera al texto en sí, resulta también importante tener a la mano un “diccionario” que nos permita insistir en los elementos de carácter analítico y que se utilice en el momento de la textualización, pero de manera más específica en el proceso de **autocorrección**.

En el siguiente cuadro se encuentran algunas palabras que nos remiten a conceptos propios del análisis literario y que se utilizarán de acuerdo con el análisis que se haya elegido. De cualquier manera, para un estudiante que realiza un análisis literario siempre es importante que se relacione con el manejo de diccionarios especializados.

Algunas ayudas al respecto pueden ser:

Abreviar, adecuación, adjetivo, adverbio, argumento, brevedad, campo léxico, coherencia, cohesión, comparación, conectores, contexto, destinatario, dirección, desvío, equilibrio textual, figuras retóricas, fraseo, generalización, información, juego, lector, lenguaje, motivos, nexos, orden, párrafo, personaje, pobreza léxica, propósito, puntuación, redundancia, registro, ritmo, sentido, texto, verbo, vocabulario.

176

En la Lectura 1 se muestra un modelo que recoge algunos de los elementos teóricos planteados hasta aquí y propone una forma, entre muchas, de realizar el análisis.

Definiremos ahora las categorías de análisis que utilizaremos para trabajar con el cuento *El efecto de la luz sobre los peces* de la escritora uruguaya Cristina Peri Rossi.⁹

Una vez leído y releído el relato de Peri Rossi, de acuerdo con los recursos previamente planteados, el análisis se podría abordar con alguno o algunos de ellos. Pueden destacarse el **personaje narrador**, el **espacio**, **la atmósfera**, **la temporalidad**, los recursos para obtener el **ritmo** del relato. Además de éstos, también se puede abordar el análisis a partir de los usos de la puntuación, de aspectos meramente temáticos, del uso de las cursivas y otros.

El trabajo para el siguiente comentario se centrará básicamente en la relación del personaje con las **dimensiones espaciales**, en la relación entre el espacio interior y el exterior, para situar las acciones. En este

⁹ El texto completo aparece como la Lectura 2.

sentido, antes de trabajar el relato, se añadirán aquí otros aspectos relacionados con el **espacio** que pueden servir como información adicional para el análisis.

En un acercamiento general, como se mencionó líneas arriba, el espacio es el lugar donde ocurren los hechos. Ese lugar es una **representación** para la que se requieren más o menos datos, de acuerdo al propósito del relato.

Una clasificación inicial nos habla de espacios:

- a) Abiertos o cerrados.
- b) Rurales o urbanos.
- c) Vacíos o habitados.
- d) Modernos o antiguos.
- e) Oscuros o iluminados.

En una narración el espacio funciona cuando se informa, de manera explícita, sobre él. Puede ser el lugar en el que se sitúan los actores o puede ser un marco para el desarrollo de determinadas acciones o sucesos.

Dice Silvia Adela Kohan¹⁰ que, en principio, el espacio puede ser **directo** o **indirecto**. El espacio directo implica dos posibilidades:

- a) *El espacio independiente en un texto.* Está relacionado con la descripción que se intercala en el texto para **informar** acerca del espacio.
- b) *El espacio como el lugar en donde se ejecuta algún hecho.*

177

Pero el espacio puede ser indicador de otros aspectos y lo llama espacio indirecto. Es información adicional para indicar datos de los personajes, su identidad, su relación con una sociedad, su clase, su edad, su género. Este espacio puede ser registrado directamente por el personaje o por el narrador, aunque también actúa como referencia de las preocupaciones del protagonista, como espejo del personaje, como un espacio que representa y sitúa las añoranzas del o de los personajes.

Una derivación del concepto espacio para el análisis literario, se relaciona con la noción de ámbito. En este sentido, la clasificación se determina de acuerdo con algunas precisiones y necesidades del escritor o la escritora. En términos generales se puede hablar de ámbitos reales (un sitio geográfico real), imaginados (con los que se fantasea de tanto verlos o porque alguien nos ha contado de su existencia) y maravillosos (ámbitos para el refugio o para el aislamiento, como las islas, por ejemplo).

¹⁰ *Cómo se escribe una novela*, Barcelona, Plaza y Janés, 1999, pág. 64.

LECTURA I

Corazón de barro

Felipe Garrido

Una noche tuve un sueño maravilloso. Soñé que estaba a la orilla del mar, en una playa rocosa. Las olas reventaban y la espuma me salpicaba. Comencé a oír una canción; la canción más hermosa que he escuchado jamás. La cantaba una sirena que tocaba su guitarra en el agua, cerca de la orilla.

A la mañana siguiente me levanté tempranito. Era domingo y todos dormían. Me vestí sin hacer ruido, para no despertar a mi hermano; bajé las escaleras, atravesé el patio y entré al taller. ¡Qué quieto, qué callado estaba! Hacía un poquito de frío. Junto a la ventana, en una repisa, había un montón de barro cubierto con un trapo mojado. Puse un poco en uno de los tornos, me eché agua en las manos y comencé a trabajar.

Dentro de mí yo seguía viendo a la sirena que cantaba. Cerraba los ojos y la veía tan claramente como en mi sueño. Comencé a copiarla con pedacitos de arcilla. Trabajé mucho tiempo, sin moverme de mi lugar. Le puse su corona de plumas, su guitarra, sus collares, su gran cola de pescado. Luego la vi completa, mi sirena, y me gustó. Al final le puse, por fuera, también de barro, un corazón.

—Eres un artista— me dijo el abuelo al rato, cuando la vio. La llevamos al horno. Luego la pinté. La puse en mi cuarto, arriba de la mesa. En las noches, cuando me estoy quedando dormido, como que la oigo cantar.

LECTURA 2

El efecto de la luz sobre los peces

Cristina Peri Rossi

Vivo solo, es decir: con la pecera. Se trata de una pecera grande, rectangular, iluminada por una luz de neón, y dentro de ella, los peces se mueven con comodidad, absorbiendo el aire, nadando entre las pequeñas piedras del fondo, los líquenes y las algas.

Está instalada en el living, junto al dormitorio. Además de la luz de neón, que está permanentemente encendida (no soportaría la idea de que los peces se mueven a oscuras, en la soledad de la casa), la pecera tiene un sistema de oxigenación eléctrico, que asegura la renovación del aire.

Mi existencia ha cambiado mucho desde que compré la pecera. Ahora vuelvo a casa en seguida, cuando salgo del empleo, ansioso de instalarme en la silla, frente a la pecera, a mirar los hipnóticos movimientos, a suspenderme, yo también, del agua repleta de barbas y de filamentos. Me acuesto tarde, lamentando tener que separarme de ellos. Algunos se esconden detrás de las caracolas de mar, como si quisieran huir de mis miradas, conservar su intimidad. Porque el carácter de los peces es diferente, ofrece muchas singularidades curiosas, si se los aprende a ver y a conocer. Algunos, tienen raras costumbres. El pececito negro, por ejemplo. Ése, jamás sube a la superficie: prefiere las aguas intermedias, no siente curiosidad por lo que sucede más arriba. *No sé quién es mi vecino de al lado. Nunca lo vi.* El dorado, en cambio, es muy asustadizo y huye cada vez que cambio el agua. Tengo mucho cuidado con la comida: como todo el mundo lo sabe, los peces son criaturas muy voraces y su glotonería los conduce a la muerte, si uno se excede en la ración. De modo que me compré una balanza y controlo minuciosamente la cantidad de comida que les doy. Eso no evita que se produzcan conflictos; algunos peces, valiéndose de su tamaño, intentan devorar más alimento del que les corresponde, sin pensar en los otros. Los peces, los compro en un acuario, cerca de la casa donde vivo. *En los edificios modernos, nadie se conoce.* Suelo conversar con el dueño acerca de las costumbres de los peces, aunque él no entiende mucho de eso. Vende plantas, perros y gatos, además de peces. Me ha dicho que en los últimos tiempos, ha aumentado la afición por los acuarios, y disminuido el índice de natalidad en el país. Pero voy a cambiar de proveedor: éste los vende en una bolsa de nylon,

llena de agua, y yo tengo la sensación de que compro peces envasados. “Medio quilo de peces rojos, por favor”, me parece que digo. Uno puede morir, en la ciudad, sin que nadie se entere. La pecera me provoca una especial fascinación. Acomodo bien la silla –¿he dicho que es rectangular?–, apago todas las luces y me siento a observarlos. Sé que es imposible pensar en nada, y aquel que lo intenta, siente su espíritu mucho más inquieto que de costumbre. Sin embargo, yo lo he conseguido, fijando los ojos en la pecera. Es una suerte de hipnosis. Los peces se deslizan, no importa hacia adónde, no hay ninguna clase de ansiedad en ello; las aguas registran escasos movimientos, las plantas están quietas; el musgo, sedoso, irradia una metálica calma. El líquen, parece almíbar. A veces se me adhiere a los dedos, cuando limpio la pecera. Si suena el teléfono, no lo atiendo: no quiero que nadie me distraiga, que interrumpa la observación.

Hay peces pequeños y otros más grandes. Trato de no manifestar preferencias por unos o por otros; aunque la gente lo ignore, los peces son criaturas sensibles, muy susceptibles al trato. *Hoy leí en el periódico que fue encontrado el cadáver de una mujer, muerta dos meses atrás, en su casa. Los vecinos se dieron cuenta por el olor que invadía la escalera. Antes, nadie lo había advertido. En realidad, es una ventaja que los cadáveres huelan.* De todos modos, confieso mi predilección por los peces iridiscentes: son pequeños, ágiles, y tienen una línea de fósforo en las aletas, como los sellos de la reina de Inglaterra. Circulan de manera fulgurante por la pecera, como estrellas en huida. ¿Se habrá dado cuenta el pez rojo de mi predilección por los iridiscentes? Conozco a una mujer, que vive sola, que se hace llamar todas las mañanas por su sobrino, para que éste compruebe que ella no ha muerto. El es muy cumplidor, y telefonea todos los días, desde la oficina. “Todavía no me he muerto”, contesta ella. Detesta la idea de ser hallada muerta mucho tiempo después de haber fallecido. Desde que compré la pecera, salgo de casa menos que antes. Me parece un acto de crueldad dejarlos solos: ellos están acostumbrados a mi mirada, sé que me reconocen. Antes, aceptaba algunas invitaciones. Iba a jugar al billar, a beber cerveza o a mirar la televisión en colores. Ahora, regreso de inmediato. Especialmente, desde que descubrí que mi pecera guarda un entretenimiento maravilloso: contemplar cómo los peces se devoran entre sí. Esto es más entretenido que el teatro o que el boxeo; es un espectáculo lleno de interés y de emoción. He llegado a faltar al trabajo para contemplar, arrobado, la lucha de los peces. Es un combate a muerte, lento, tenaz, sin piedad ni tolerancia.

Siempre hay un pez que inicia la persecución. Ésta, puede durar días enteros, hasta una semana, y en esos periodos, consigo difícilmente

concentrarme en el trabajo: temo que a mi regreso, el perseguidor ya haya devorado a su víctima, y yo sólo lo note al contar el número de peces.

Al principio, puede parecer que se trata de un juego. Pero algo, en la mirada aterrorizada del que huye, demuestra que es una verdadera lidia. El perseguidor no descansa nunca, y los reiterados fracasos no le restan perseverancia. Acecha a su víctima desde ángulos imprevistos; para el perseguido, no hay tregua, no hay descanso, no existen algas benignas ni piedras protectoras. El perseguidor aparece detrás de una caracola, y, veloz, se lanza sobre su presa; ésta, sólo consigue salvarse si mueve con habilidad el timón de su cola o si imprime a su nado mayor velocidad. De todos modos, si asciende hasta la superficie, el perseguidor va detrás; si desciende, también le sigue. A veces, consigue tocar con la boca el borde del pez que huye, pero sin llegar a dañarlo. He presenciado combates muy largos.

Cuando por fin el perseguidor logra morder la cola de su víctima, la agonía puede prolongarse mucho tiempo más. Es entonces cuando sucede un fenómeno muy interesante: los demás peces, que hasta ese momento habían permanecido indiferentes a la lucha, sin colaborar con uno o con otro, se incorporan activamente a la cacería, tratando, a su vez, de morder al herido, de arrancarle un pedazo. Hasta los más pequeños participan de la actividad. El rastro de sangre que va dejando la víctima los convoca alrededor, y cada uno, dando dentelladas, trata de cercarla. Es estimulante observar cómo los espectadores participan del espectáculo.

Devorar a un pez herido es una operación lenta, difícil. Los otros integrantes de la pecera se cruzan en el camino desde diferentes ángulos, lanzan un mordisco y retroceden; el pez herido, por otra parte, aún intenta defenderse escondiéndose entre las piedras, el musgo o el líquen. Sin contar con el hecho de que en el grupo de perseguidores suelen producirse altercados, disputas, roces. A veces, el pez que ha aplicado el último mordisco a la víctima es herido, a su vez, por el que viene detrás.

Cuando uno de los perseguidores consigue sobresalir por su ferocidad, lo aísla, durante un tiempo; de este modo, el resto de los peces pueden competir con más homogeneidad. Luego, lo lanzo otra vez dentro de la pecera. Su reincorporación a las aguas provoca temor, un ligero desconcierto.

Desde que descubrí el combate de los peces, no admito visitas: me gusta observar solo el espectáculo, sin acompañantes que me distraigan con sus observaciones inoportunas. Por otro lado, una vez que invité a dos amigos a presenciar el combate, se comportaron con mucha grosería. Apostaron por uno de los peces, se excitaron, chorrearon los muebles con cerveza,

lanzaban juramentos e improperios, estuvieron a punto de romper la pecera. No querían irse: estaban dispuestos a permanecer en el sillón hasta que uno de los peces se tragara al otro. “A veces tarda muchos días. Hay peces que se resisten a morir” les informé. Comenzaron a rogarme que los dejara en casa hasta el final.

Desde entonces, me niego a recibir visitas. A veces, lamentablemente, un pez muy voraz consigue devorar al resto de los peces antes de que llegue la hora de irme a dormir. Entonces bajo, corriendo, hasta la casa del vendedor de plantas, perros, gatos y acuarios. Le pido, con ansiedad, que me venda media docena de peces rojos y media docena de peces negros. “¿Está seguro? –me interpela–. Tengo entendido que no coexisten pacíficamente, que suelen devorarse los unos a los otros”. “Media docena de rojos, media docena de negros”, insisto, ansioso. “En realidad, yo era albañil. Pero me quedé sin trabajo, éste no era mi oficio”. Me voy muy contento, con mi docena de peces nuevos. Los meto rápidamente en la pecera. Entonces, me siento a esperar. A veces, tardan uno o dos días en decidirse a combatir. Entretanto, los alimento bien, controlo que sus raciones no sean ni excesivas, ni escasas. Cambio el agua de la pecera, ajusto el tubo de oxígeno. Y mantengo la luz encendida todo el día.

ANEXO I

Ejemplo de anotaciones previas al análisis

1. Delimitación del tema de análisis.
2. Selección de elementos relacionados con el **personaje** y su **espacio**.
3. Subrayado de las marcas del **narrador-personaje**.
4. Localización de las oraciones o párrafos donde **ocurren los hechos**.
5. Definición del **espacio narrado** de acuerdo con la clasificación que se conoce.
6. Localización y subrayado de las partes en las que se hable del **espacio directo**. Uso de **descripciones**.
7. Relación entre el espacio donde ocurren los hechos, **la casa**, y el **espacio simbólico** que es la **pecera**.
8. Localización y subrayado del espacio interior, la casa, y el exterior, la calle, el trabajo, el acuario. Empezar a generar **notas** que evidencien el **contraste** entre ambos espacios.
9. Establecer la relación entre el **uso de cursivas** y el espacio.
10. Definir el sentido de la silla en el espacio doméstico.
11. Explicar al personaje en su **entorno** respecto al exterior.
12. El sentido de la **observación** del personaje.
13. El **espacio** y su relación con la **luz**.
14. Una vez anotado el texto, subrayado, elegido las citas textuales que sirvan para argumentar el punto de vista, será necesario pensar en un **título** que evoque el sentido del análisis a partir de lo que se ha querido destacar.

ANEXO 2

Modelo de análisis de texto literario

Sobre El efecto de la luz sobre los peces de Cristina Peri Rossi
La vida en una pecera. El personaje y su espacio

La corriente determinista del siglo XIX planteó de manera contundente que el espacio en donde habita el ser humano define el carácter de éste. Tal afirmación ha sido repetida por décadas, sin que necesariamente vaya más allá del lugar común. Sin embargo, sirve como punto de partida para el análisis de la relación entre el ser humano y su *hábitat*, aunque a una lectura desde el presente se le incorporan muchos más elementos de carácter **contextual**.

Los tópicos relacionados con el fin del siglo XX y los inicios del XXI refieren la angustia y la soledad de los habitantes del planeta respecto a sus **espacios** más inmediatos, respecto a su relación con los otros. El **espacio narrado** se ha convertido en la literatura en una zona simbólica que relaciona al hombre o a la mujer con su entorno de manera poco comfortable.

184

En el cuento de la escritora Cristina Peri Rossi, "El efecto de la luz sobre los peces", se puede analizar, entre sus ricas posibilidades, cuál es el sentido que la autora uruguaya otorga al espacio en una sociedad contemporánea. Peri Rossi relata la vida de un **personaje** de quien poco se dice explícitamente. No sabemos su nombre, ni su edad y su oficio se devela hacia el final del relato. Sin embargo, lo no dicho, lo sugerido, lo implícito logran dar suficientes pistas al lector para que pronto pueda ingresar a una **atmósfera** que dice mucho del sentido de la vida de un ser que poco a poco se instala en una realidad, aparentemente segura y comfortable.

La escritora uruguaya utiliza variados recursos para **evidenciar el contraste** entre el interior (la casa) y el exterior (la calle). Uno de los aspectos relevantes para mostrar el dentro y el afuera es el uso de la **descripción**, de una descripción del espacio que se concentra básicamente en el interior, sí en la casa, pero más concretamente en el entorno cercano a una pecera y en la pecera misma, que será un **espacio simbólico** central para poder entender el sentido del texto, además de una silla colocada estratégicamente para **observar** lo que hay al interior de la pecera.

El trabajo con la descripción no es particularmente minucioso, pero **intensifica** la ruptura entre el interior y el exterior. La pecera era “grande, rectangular, iluminada por una luz de neón... los peces se mueven con comodidad, absorbiendo el aire, nadando entre las pequeñas piedras del fondo, los líquenes y las algas”. La autora **sitúa el espacio** de la pecera “en el living, junto al dormitorio” y va creando desde muy pronto las relaciones de dependencia entre el personaje y ese espacio de encierro en el que los seres que lo habitan, adquieren poco a poco las características de los humanos.

Además del **carácter descriptivo** necesario para ubicar **la relación entre el personaje y su espacio**, la escritora utiliza también un recurso gráfico, el uso de letra cursiva, para diferenciar entre una especie de ensimismamiento del personaje en su mundo y lo que sucede cuando se atraviesa la puerta. Con el **uso de las cursivas** el lector o la lectora se orientan en una **geografía del texto** que le permite enfatizar el **sentido** a la propuesta de la escritora.

No es difícil percibir en la **narración** de Peri Rossi la angustia del ser humano ante su entorno. La pecera es una forma de prisión a la que el personaje apuesta su existencia, sus momentos de placer. El personaje **espectador** que poco a poco se desentiende de sus actividades en el exterior, se sienta en la silla, frente a la pecera (“¿He dicho que era rectangular?”) en una actividad hipnótica en la que los lectores también lo ven como a través de un vidrio cóncavo, lo observan como él observa a sus peces, quizá para comprobar que todas las existencias poco a poco se pueden encontrar en la soledad de un espacio donde todos se vuelven *voyeuristas*; ingresan a una actitud de contemplación que paulatinamente paraliza la vida.

Cristina Peri Rossi, **analiza de manera escrupulosa** la relación del ser humano con su entorno y lo hace desde una **atrevida prosa** en la que a cada momento, con el recurso de una **puntuación** generosa, imprime un **ritmo** al relato que lleva a los lectores a incorporarse a ese espacio reducido en el que no se sabe qué es más confortable, si la silla rectangular que propicia la observación y el morbo, o la pecera en donde todo puede suceder, empezando por la muerte violenta que contradice la comodidad inicial.

ANEXO 3

Pauta de autoevaluación

Pauta de revisión
Análisis de textos
Texto argumentativo

I. Los elementos de la argumentación	Sí	A medias	No
1. ¿Queda claro quién es el destinatario del texto? 2. ¿Queda claro a quién se quiere convencer? 3. ¿Queda claro quién escribe el texto? 4. ¿Se define con claridad la postura personal? 5. ¿Se dan argumentos para justificarla? 6. ¿Se aceptan puntos de vista de los oponentes?			
II. La organización del texto			
¿Dónde se ha argumentado la postura personal? 1. Al Inicio. 2. Al final. 3. Aparece en más de una ocasión. 4. No aparece.			

<p>¿Cuántos argumentos se han dado para defender el punto de vista personal?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Todos los de la lista de planificación.2. Sólo algunos.3. Un único argumento.4. Ninguno.	
---	--

<p>Tipos de argumentos</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Hay argumentos basados en opiniones de alguna personalidad sobresaliente en el tema? Respaldos de autoridad.2. Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos.3. Los argumentos se justifican en la experiencia personal.4. Los argumentos son opiniones personales no justificadas.	
--	--

<p>¿Cómo se presentan los argumentos?</p> <ol style="list-style-type: none">1. Se presentan en un solo párrafo, uno después de otro.2. Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones.3. Hay elementos que marcan el orden de los argumentos.4. Se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo.	
---	--

<p>5. Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos.</p> <p>6. Se usan marcas específicas para la aceptación de los contraargumentos.</p>	
--	--

<p>III. Plan para la revisión (para el trabajo previo a la reescritura del texto)</p>	
<p>1. ¿Qué apartados o párrafos cambiaría o volvería a escribir?</p> <p>2. ¿Qué añadiría al texto?</p> <p>3. ¿Qué suprimiría?</p>	

Bibliografía

Adam, Jean-Michel y Clara Ubaldina Lorda, *Lingüística de textos narrativos*, Barcelona, Ariel, 1999.

Antas. Delmiro, *Auxiliar para el comentario de textos literarios*, Barcelona, Ocaedro, 2005.

Bombin, Gustavo, *La trama de los textos. Problemas de enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.

Camps, Anna, *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó, 2003.

Colomar, Teresa, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, FCE, 2005.

Freixas, Laura, *Taller de narrativa*, Madrid, Anaya, 1999.

Garrido Domínguez, Antonio, *El texto narrativo*, Madrid, Síntesis, 1996.

Gracida Juárez, María Isabel y Alejandro Ruiz Ocampo, *Competencia comunicativa y diversidad textual*, México, Edere, 2004.

Jorba, Jaume et al., *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Barcelona, Síntesis, 2000.

Juanatey, Luisa, *Aproximación a los textos narrativos en el aula I*, Madrid, Arco-Libros, 1996.

Kohan, Silvia Adela, *Así se escribe un cuento*, Barcelona, Grafein, 2002.

—, *Cómo lo reescribo. La herramienta del escritor*, Barcelona, Grafein, 1998.

—, *Cómo se escribe una novela*, Barcelona, Plaza y Janés, 1999.

Lluch, Gemma, *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

Martínez Fernández, José Enrique, *La intertextualidad literaria*, Madrid, Cátedra, 2001.

Núñez, Rafael y Enrique del Teso, *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*, Madrid, Cátedra, 1996.

Peri Rossi, Cristina, "El efecto de la luz sobre los peces", en *El cuento hispanoamericano en el siglo XX*, vol. III, ed. de Fernando Burgos, Madrid, Castalia, 1997.
Pimentel, Luz Aurora, *Relato en perspectiva*, México, Siglo XXI, 1998.

Pozuelo, Ivancos, José María, *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1992.

Zavala, Lauro (selección y prólogo), *Minificción mexicana*, México, UNAM, 2003.

CAPÍTULO 6

EL ENSAYO

Judith Orozco Abad

191

El ensayo es la didáctica hecha literatura, es un género que le pone a las a la didáctica y que reemplaza la sistematización científica por una ordenación estética, acaso sentimental, que en muchos casos puede parecer desorden artístico. Según entiendo el ensayo, su carácter específico consiste en esa estilización artística de lo didáctico que hace del ensayo una disertación amena en vez de una investigación severa y rigurosa. El ensayo está en la frontera de dos reinos: el de la didáctica y el de la poesía, y hace excursiones del uno al otro.

Eduardo Gómez de Baquero

1. Presentación

Panorama general del género y su relevancia en el ámbito escolar

Uno de los trabajos escolares que frecuentemente son solicitados a los alumnos, desde el nivel medio superior hasta el posgrado, es el ensayo, por ello en este espacio se abordará la escritura de un ensayo cuyos fines son los académicos.

Este capítulo no tiene la intención de desarrollar una caracterización pormenorizada del género **ensayo** como vertiente de expresión literaria o filosófica, sino que corresponde a los requerimientos discursivos del ensayo como **género académico**. Es cierto que el ensayo académico tiene muchos puntos de contacto con los ensayos profesionales; sin embargo, esboza ciertas características distintivas frente al gran vuelo de los textos de los escritores profesionales.

Antes de encomendar la elaboración de un ensayo, es necesario propiciar que los alumnos lean atentamente muchos ensayos, relacionados con la disciplina que se estudia, con el fin de familiarizarse con el género. Dado que los ensayos literarios y filosóficos presentan una gran elaboración, es necesario atender que éste es, antes que nada, un género donde se argumenta sólidamente una postura que pretende persuadir o convencer al lector sobre su validez.

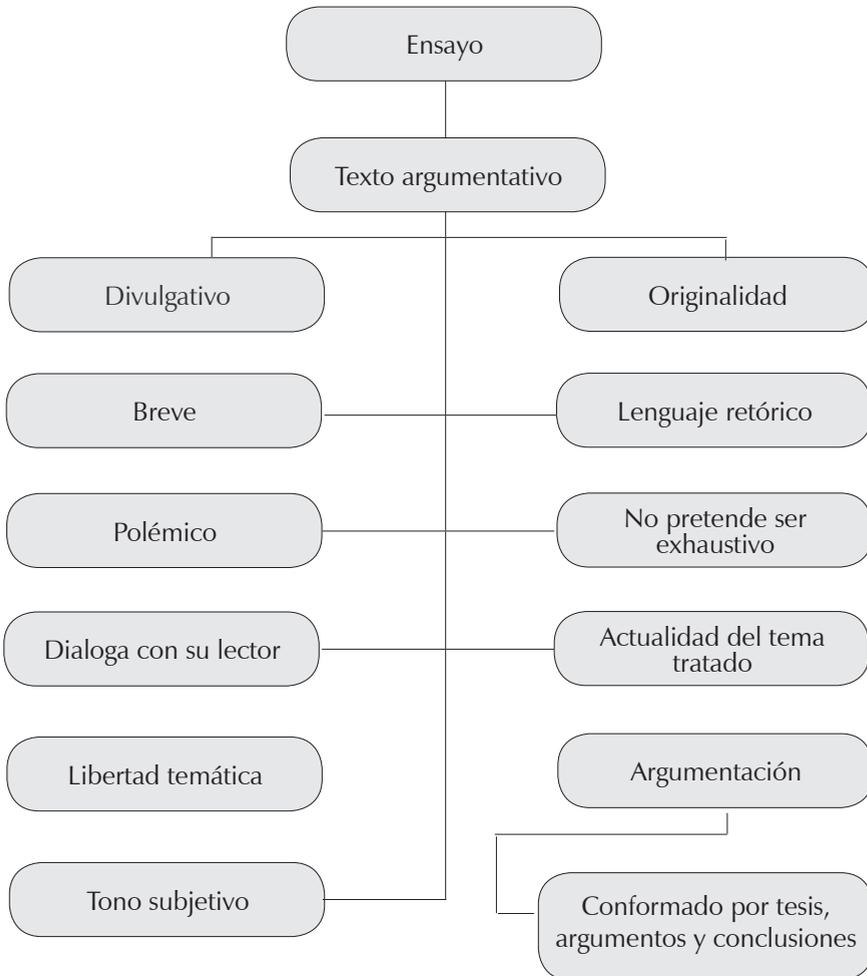
Es preferible, por lo tanto, que en el momento de encomendar la realización de un ensayo, el profesor o profesora ofrezca ejemplos de trabajos ensayísticos producidos por alumnos o alumnas destacados, a fin de que tengan un anclaje cercano a la realidad del aula. Esto propicia que quien aprende, considere que alguien –en sus mismas condiciones– fue capaz de producir un buen trabajo, aquilatado positivamente por el docente y no vea como un reto inalcanzable, un modelo de ensayo en un texto complejo e, incluso, con estilo literario, emergido de la pluma de un intelectual consagrado. Ha de advertirse, no obstante, que muchos de los conocimientos que manejamos de nuestras diferentes disciplinas, sobre

todo de quienes nos adscribimos a las ciencias humanas, han tenido como origen la lectura atenta y cuidadosa de ensayos raigales en el pensamiento, tanto mexicano como universal. Incluso en el caso de las ciencias duras, los ensayos que han producido filósofos y científicos han sido sustento de investigaciones en dichas disciplinas. Si bien es cierto que la lectura de este tipo de textos nos entrena para producirlos, también es cierto que el alumno enfrenta un duro reto al contemplarlos como un modelo textual que debe imitarse y que, por si fuera poco, será el medio para aprobar o reprobar una materia.

Ahora bien, sería adecuado plantear la pregunta: ¿por qué es menester acudir a un género tan elevado (para los años de educación media superior y primeros de facultad), si la elaboración de un trabajo académico de grandes vuelos implica un ejercicio sumamente complejo? El profesor o profesora que encomienda la elaboración del ensayo desea enfrentar al alumnado a un reto donde deberán orquestarse ideas y argumentos de un modo coherente que demuestre cierto dominio de la disciplina.

El ensayo, antes que nada, es un texto **argumentativo** escrito en prosa, breve, que no cuenta una historia. Su objetivo fundamental es ofrecer un pensamiento novedoso alrededor de cualquier problema de nuestro entorno, además subsiste en él la intención de provocar polémica y generar pensamientos nuevos en sus lectores.

2. Caracterización del género



- a) **Divulgativo:** el ensayo **no** es un tratado que agota todo el conocimiento sobre algún fenómeno específico. Su pretensión es la de llegar a un público no especialista, por lo cual existe la necesidad de que el pensamiento propuesto sea expuesto de manera amable y clara, para hacerlo accesible para el lector. Esta inmediatez lo acerca a los textos periodísticos, en cierta forma. El ensayista escribe sobre el mundo que lo rodea. Carlos Pereda afirma que el ensayo se inscribe en una “condición de publicidad: el discurso en ningún caso es especializado, no se dirige a una comunidad de expertos en el asunto tratado. De ahí el esfuerzo por desplegar un estilo elegante, incisivo, que converse con el público.”¹
- b) **Brevedad:** dado que la intención del ensayo es llegar a un amplio público –cuyo poder de concentración es difícil por la premura del mundo contemporáneo–, su extensión no rebasa las diez o veinte páginas. Al analizar detenidamente los ensayos de gran extensión, advertimos que cada sección o capítulo constituyen uno o varios ensayos alrededor de un tema que se reúnen en un libro.²
- c) **Polémico:** el ensayo, a diferencia del tratado, que se centra en la presentación objetiva del dato, centra su preocupación en la interpretación. El tratado enseña y explica, mientras que el ensayo, sugiere. El ensayo no ofrece siempre resultados ni datos, más que nada interpreta. Por ello siempre tiene como objetivo persuadir al lector de la posición teórica que propone. Como afirma Susan Sontag, “A veces ‘ensayista’ puede no ser más que un eufemismo solapado para ‘crítico’”.³ Todo ensayista pretende mover la opinión o los puntos de vista estereotipados, con el fin de hacer pensar, para practicar una suerte de gimnasia neuronal.
- d) **Dialoga con el lector:** si el lector tiene una inteligencia ágil, el diálogo con el ensayista lo aburrirá, si por el contrario se halla en un nivel muy bajo frente a la gimnasia intelectual de su autor, el texto se convierte en un reto inalcanzable. Por ello es difícil encontrar el punto medio para ofrecer la posibilidad de establecer una

¹ Carlos Pereda, “¿Qué puede enseñarle el ensayo a nuestra filosofía?”, *Fractal*, núm. 18, julio-septiembre, 2000, año 4, volumen V, pág. 93.

² José Luis Gómez-Martínez, *Teoría del ensayo*, México, UNAM, 1992, pág. 102.

³ Susan Sontag, “El hijo pródigo”, en “La jornada semanal”, en *La Jornada*, núm. 161, 5 de abril de 1998, págs. 7 y 8.

polémica fructífera. La naturaleza polémica así como las intenciones persuasivas del ensayo procuran el diálogo constante. El autor siempre construye un lector y busca una respuesta virtual de éste.

- e) **Libertad temática:** los temas del ensayo son de lo más variado y van desde el manifiesto político, como el ensayo de “Nuestra América” de José Martí, hasta ensayos donde se discurre sobre temas de la cultura urbana o la telenovela mexicana. Susan Sontag afirma: “No es sólo que un ensayo *pueda* tratar de cualquier cosa. Es que lo ha hecho con frecuencia. La buena salud del ensayo se debe a que los escritores siguen dispuestos a entrarle a temas excéntricos. En contraste con la poesía y la ficción, la naturaleza del ensayo reside en su diversidad de nivel, de tema, de tono, de dicción”.⁴
- f) **Tono subjetivo:** en el ensayo reconocemos un “yo” que habla y que es responsable de su palabra; es difícil encontrar un ensayista que no asuma una primera persona para discurrir sobre los temas que le interesan. “El autor del ensayo es, entonces, un yo en el ejercicio de reconocerse como un nosotros, y que necesita, por tanto, interpretar su situación y su nombre. Este ejercicio, lejos de ser en solitario, es absolutamente social, aunque el autor se encuentre recluido en el lugar más oscuro y remoto del universo: no podemos pensar siquiera la posibilidad de un ensayista sin lector”.⁵
- g) **Originalidad:** dado que el ensayo cabalga entre lo intelectual y la literatura, esta característica es uno de sus rasgos distintivos más evidentes; puesto que posee “condición de fresca: todos nuestros buenos ensayos procuran enfocar el problema que discuten desde un ángulo poco o nada frecuentado. Así, más que la continuidad con exploraciones del mismo problema en el pasado se busca la ruptura, incluso la radiante sorpresa”.⁶
- h) **Lenguaje retórico:** la gran mayoría de los ensayos no son escritos para ser escuchados, sino para ser leídos. El cuidadoso andamiaje sobre el cual se construye el género, permite al lector la posibilidad de regresar a una relectura inmediata de algún planteamiento o

⁴ *Loc. cit.*

⁵ Liliana Weinberg. *El ensayo, entre el paraíso y el infierno*, México, UNAM-FCE, 2001, pág. 24.

⁶ Carlos Pereda, *loc. cit.*

volver al momento en que se inició alguna digresión. El discurso ensayístico requiere de una lectura cuidadosa, donde la vista puede regresar y repasar los pasajes especiosos o falaces. Su construcción hace confluír figuras como la comparación, la analogía, la metáfora e incluso la ironía; también aparecen figuras de dicción como la adición, la gradación, los paralelismos. Por otra parte, también se puede estructurar a través de construcciones antitéticas. Dada su filiación literaria, la riqueza en este aspecto merecería un capítulo entero.

- i) **No exhaustivo:** las pretensiones del ensayo se hallan lejanas de la erudición y detalle del tratado o el artículo científico; el ensayista es consciente de ello: por ejemplo, Octavio Paz afirma en *El ogro filántrópico*: “Mis reflexiones sobre el Estado no son sistemáticas y deben verse más como una invitación a los especialistas para que estudien el tema”. José Luis Gómez Martínez sostiene justamente que el ensayo “es fragmentario como la vida misma”.⁷
- j) **Actualidad del tema tratado:** el ensayista es un testigo de su propio tiempo, por lo cual “hace del acontecimiento sentido, de la experiencia escritura, a través de un trabajo interpretativo que en doble movimiento lo enlaza con su comunidad así como enlaza a las palabras y al universo simbólico y conceptual que lo rodean con un horizonte de sentido: la conversión al nosotros, a la profundización temporal del ahora y a la extensión del aquí a las nuevas coordenadas de un espacio compartido y habitado por el lector y el valor”.⁸
- k) **Persuasivo:** el ensayo no busca informar, sino que su propósito es convencer a su lector de que su punto de vista debe moverse y converger con el del ensayista. Carlos Pereda apunta que en este género: “un yo busca influir en los deseos, las creencias y/o las acciones de otros yos”. Por ello este tipo de texto exige un trabajo profundo sobre la forma en que se ofrecen los argumentos.
- l) **Texto argumentativo:** aunque el ensayo se puede clasificar en diferentes rubros, en todas estas vertientes, el centro de gravedad del ensayo es la argumentación. Se puede hablar de un circuito

⁷ José Luis Gómez-Martínez, *op. cit.*, pág. 67.

⁸ Liliana Weinberg, *op. cit.*, pág. 23.

argumentativo, donde aparecen premisas, argumentos, tesis y conclusión. Aun cuando existe una presencia innegable de la explicación, siempre predomina el discurso argumentativo.

Por tanto, el ensayo tiene como propósito persuadir, es decir, transformar el punto de vista del lector. Su disfraz de conversación enmascara un propósito bien definido: cambiar la perspectiva de quien lee a través de un diálogo. Su tarea no es nada simple, a cambio ofrece un enriquecimiento del pensamiento y el horizonte de quien se haya dejado seducir por la escaramuza argumentativa; puesto que leer ensayos recompensa merecidamente a sus lectores.

Hemos insistido en la distinción entre un ensayo intelectual o profesional y el que encomendamos a nuestros alumnos. Si bien es cierto que los ensayos universitarios comparten muchos rasgos con el ensayo literario o filosófico, es necesario explicitar para nosotros mismos y para los propios alumnos las diferencias más notables.

Diferencias		
	<i>Ensayo intelectual o profesional</i>	<i>Ensayo académico</i>
Presencia del autor.	El uso del “yo” es un rasgo constante.	Es preferible el uso de la tercera persona, con un uso ocasional del “yo”, en las conclusiones o los juicios muy personales.
Destinatario.	Comparte el contexto del ensayista, si no es contemporáneo a él, su conocimiento general le permite interpretar elementos implícitos.	Es el profesor. Aunque posee más conocimientos que quien escribe (alumno), debe justificar sus ideas e imaginar un “lector ingenuo”, a quien se debe convencer con las ideas y argumentos que ofrece.
Estructura.	Puede darse el lujo de poseer una estructura libre, porque al tener interiorizada una estructura, puede jugar libremente con ella.	Exige una estructura argumentativa clara y explícita.

<p>Lenguaje retórico.</p>	<p>El ensayista profesional despliega una serie de recursos literarios con soltura y consigue un estilo personal.</p>	<p>La necesidad de demostrar el manejo de teorías y conceptos se puede oponer a un uso retórico del lenguaje. Su mal uso (o excesos) puede propiciar errores y ambigüedades que, en vez de embellecer el texto, lo oscurezcan.</p>
<p>Explicitación.</p>	<p>Abundan los implícitos: dado que es un trabajo profesional, se acude a un contexto común que comparte el lector. La tesis y la conclusión pueden ser elementos sugeridos o incluso implícitos.</p>	<p>Deben aparecer explícitas las premisas, argumentos, tesis y conclusiones; toda idea debe desarrollarse con claridad, no pueden existir las ambigüedades.</p>
<p>Digresiones.</p>	<p>Se justifica su uso e incluso su abuso.</p>	<p>Deben evitarse, para no confundir.</p>
<p>Citación.</p>	<p>El autor puede darse el lujo de citar de memoria o incluso de confesar que no recuerda en qué obra algún autor reconocido ha formulado u ofrecido una idea.</p>	<p>Un estudiante que pretende demostrar que maneja un conjunto de conocimientos, deberá precisar la procedencia de sus fuentes, con el objetivo no sólo de demostrar el conocimiento de las obras consultadas, sino también de fortalecer, a través de criterios de autoridad, para que su argumentación resulte suficientemente rigurosa y persuasiva.</p>
<p>Bibliografía.</p>	<p>De acuerdo con el punto anterior, es raro que un ensayo la incluya.</p>	<p>Es menester anotar cuidadosamente todos los textos consultados, a fin de que el lector (profesor) advierta las fuentes consultadas y su pertinencia.</p>

3. Situaciones de uso (para qué sirve). Abanico de posibilidades para su realización

Resulta evidente que el ensayo, como una de las manifestaciones discursivas más complejas entre los textos académicos, requiere de un conocimiento y manejo sobrado de la materia, tema o asignatura. Por ello quien solicita un ensayo, debe tomar en cuenta que el alumno ha conseguido –después de un largo camino constituido por lecturas, explicaciones, ejemplificaciones y análisis– un conocimiento profundo sobre el tema en cuestión.

Dado que el profesor que solicita un ensayo tiene como exigencia apreciar en qué medida el estudiante se ha apropiado de instrumentos de análisis o de conocimientos específicos de la disciplina, será menester que se demuestre ampliamente que el alumno o la alumna no sólo ha realizado una lectura detenida y que ha adquirido la comprensión de elementos básicos, sino que ha arribado a un alto nivel de experticia que le permite conjugar con claridad las fuentes estudiadas, analizadas o consultadas a lo largo del curso, así como extender o trasladar dichos conocimientos a otras situaciones de aprendizaje. Asimismo, en este nivel se ha llegado a un grado de conocimiento y manejo que permite contrastar teorías o posturas. Se llega a una aplicación de los conocimientos, no sólo a su memorización mecánica.

En un primer nivel de aprendizaje, como todo profesor y aprendiz ha experimentado, hemos sido capaces de conocer y comprender nociones, términos y categorías, como también procedimientos disciplinarios e interdisciplinarios. Para evidenciar este nivel, los docentes podemos disponer de productos escritos, como la monografía, el resumen y el comentario. Pero, al pasar a otros niveles superiores del pensamiento crítico –ya sea en un mismo curso de una asignatura o después de haber aprobado varias asignaturas propedéuticas–, es necesario demostrar cómo los aprendices son capaces de **aplicar, analizar, sintetizar y evaluar**. En estas operaciones superiores, se ha rebasado el nivel introductorio y elemental, que se conforma mediante una familiarización con la disciplina.

Los niveles superiores del conocimiento implican la **aplicación** de teorías, métodos y procedimientos para resolver problemas, mediante la conjugación de los saberes adquiridos; el **análisis** del fenómeno, a través de la examen y fragmentación de las diferentes partes por medio

de la identificación de causas y motivos, así como las **inferencias** con la ubicación de evidencias para justificar las generalizaciones. La **síntesis**, por otra parte, se refiere a la capacidad de compilar información para relacionarla –con una combinación novedosa– con otro patrón, así como la presencia de distintas alternativas de solución a un problema dado. Finalmente, la **evaluación** es un momento donde el aprendiz es capaz de exponer y sustentar opiniones mediante juicios sobre la información.

La escritura de un ensayo conduce no sólo a la translación de información (que puede ser memorizada mecánicamente, en un primer momento), sino a un nivel de abstracción superior, donde se entretajan habilidades y competencias del pensamiento superior. Asimismo, el novel ensayista demuestra que es capaz de trasladar una teoría a las condiciones sociales o políticas actuales, es decir, a contextos diferentes.⁹

Al solicitar un ensayo como elemento de evaluación, los docentes debemos tener presente, por consecuencia, que el producto escrito debe evidenciar un conocimiento que trasciende el manejo de nociones y conceptos. Por ello, es recomendable señalar al alumno elementos valiosos que rebasan el conocimiento del tema o la lectura de la bibliografía de consulta. Como docentes debemos explicitar si nuestra intención es que el estudiante:

202

- a) Maneje una teoría, su nomenclatura, nociones y conceptos.
- b) Sea capaz de diferenciar entre teorías distintas.
- c) Aplique una teoría a situaciones concretas y reales.
- d) Defienda una postura con el apoyo de teorías o interpretaciones del fenómeno.

Por ejemplo:

- A partir de la teoría de la reproducción, explicar el surgimiento de organizaciones armadas subversivas.
- Explicar el terrorismo desde la perspectiva teórica del marxismo y el estructuralismo.
- Defender la idea del estilo según los parámetros de la teoría de la recepción literaria.

⁹ La escritura del ensayo combina tres actividades: lectura, escritura y aprendizaje, donde el propio estudiante plasma su interpretación y sus propias conceptualizaciones. Cfr. Päivi Tynjälä, "Writing, learning and the development of the expertise in higher education", Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic, pág. 44.

4. Proceso de escritura

Líneas arriba señalamos la naturaleza argumentativa del ensayo, por ello es necesario detenerse en la observación de este tipo de textos. En la argumentación debe defenderse o refutarse una idea (**tesis**), a partir de una sólida base conformada por **premisas** cuya aceptación implica determinada **conclusión**, puesto que se debe tener en cuenta que “La argumentación es la operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario (o destinatarios), ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión.”¹⁰

La organización clara y jerarquizada de estos elementos en el ensayo académico constituye el andamiaje con el cual se conseguirá el propósito de comunicación de este tipo de escritos.

A continuación ejemplificaremos el proceso de escritura con base en un ensayo breve de **Beatriz Sarlo: “La zona gris.”**¹¹ Se ha desmontado su organización argumentativa, a fin de observar cómo se presenta su circuito argumentativo. Asimismo, “La zona gris”, al encarnar las características ensayísticas expuestas anteriormente, manifiesta su naturaleza.

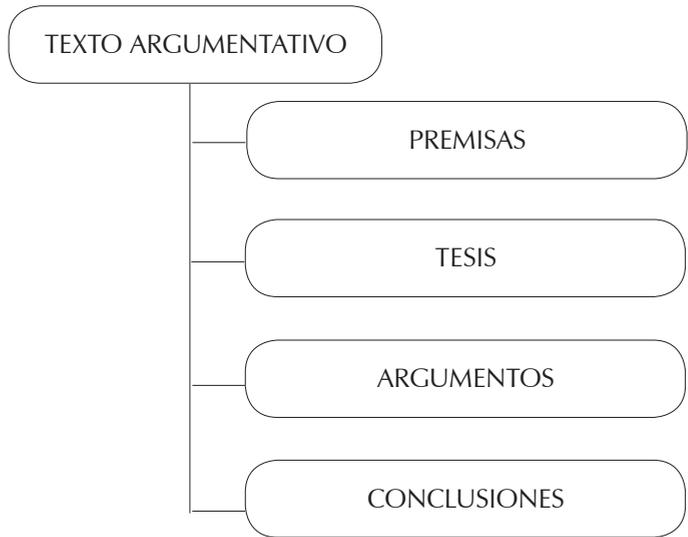
¹⁰ Plantin, Ch. (1990), *Essais sur l'argumentation*, pág. 126, París: Kimé. Cit. por Margarida Bassols, *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 1997, pág. 32.

¹¹ Notable ensayista argentina (1942), dedicada tanto a la crítica literaria y la enseñanza de ésta, como a la antropología urbana, la difusión de su obra se ha dado fundamentalmente a través del periodismo. Beatriz Sarlo, *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 111-115. Este texto de partida o texto modelo se incluye en las páginas 215 y ss.

¿Por qué es un ensayo “La zona gris” de Beatriz Sarlo?

<p>Divulgativo.</p>	<p>Pretende hacer del conocimiento público su análisis de las expectativas de movilidad social en Argentina en el siglo XXI.</p>
<p>Breve.</p>	<p>Sólo ocupa cuatro páginas y media.</p>
<p>Polémico.</p>	<p>Plantea la escasez de oportunidades de empleo en Argentina y la posibilidad del surgimiento de una nueva organización social que no gire alrededor del trabajo y termina afirmando: “Pero esta conversación, en la Argentina, se parecería demasiado a una provocación”.</p>
<p>Diálogo con el lector.</p>	<p>Ej. “Nadie puede pensar que su trabajo es seguro o permanente”.</p>
<p>Libertad temática.</p>	<p>El tema seleccionado como eje del ensayo podría aparecer como trivial o pasajero, pero la autora lo pone como una manifestación de una situación compleja en la sociedad argentina.</p>
<p>Tono subjetivo.</p>	<p>Se aprecia la presencia de un “yo” o “nosotros”: “Tengo conciencia [...]”, “No es mi culpa”, “[...] yo parafrasearía de la forma más sencilla [...]”</p>
<p>Originalidad.</p>	<p>El tratamiento que da al tema en el juego de estructuras aparentemente antitéticas: dos zonas que se hallan en extremos opuestos y que se unen a través de una zona “neutral”: la zona gris.</p>
<p>Lenguaje retórico.</p>	<p>Abundan las metáforas:</p> <p>En un extremo/ el otro extremo (usada como metáfora de lugar). Zona gris (título), un ejército de cartoneros, capitaneados por mujeres, los batallones de cirujas tecnificados, cirujano con gran precisión técnica, anillo simbólico que rebota por pantallas y antenas, el espacio de reciclaje de los desocupados recientes, un baúl de opciones desordenadas, viejos que de manera trágica tratan de reciclarse, un mundo que no gire alrededor del trabajo.</p>

<p>No exhaustivo.</p> <p>Actualidad.</p> <p>Persuasivo.</p> <p>Texto argumentativo.</p>	<p>También existen metáforas de uso cotidiano (lexicalizadas): Redes audiovisuales, redes de revendedores callejeros, edificios inteligentes, red de computadoras, etcétera. Presencia del símil: Felices como ostras mirando a nuestros amigos por Internet. Ironía: Explícita: Reciclaje de materiales que irónicamente combina el ecologismo con la miseria. Locales artesanales. Paradoja: Muchos de ellos comen todos los días y muchos no comen sino de vez en cuando.</p> <p>La brevedad del texto hace que sólo se esbocen los rasgos más sobresalientes para poder armar una argumentación; sin embargo es posible apreciar el conocimiento de teorías e interpretaciones sociales contemporáneas.</p> <p>Además de la actualidad, se advierte la “globalización” del fenómeno, pues notamos un gran paralelismo entre la sociedad mexicana y la argentina.</p> <p>A pesar de que el texto no ofrece una invitación expresa para realizar una acción, resulta evidente que el tono pesimista nos invita a reflexionar y hacer algo contra un panorama tan desolador.</p> <p>El circuito argumentativo ofrece todas las características: premisas, tesis, argumentos y conclusión (ver cuadro de la pág. 209).</p>
---	--



206

Título	La zona gris*
Premisas.	<ul style="list-style-type: none"> • Un grupo de seis mil estudiantes de ciencias de la comunicación, con alta preparación. • Chicos que desde los cuatro años se instalan frente a una computadora, alfabetizados en cómputo. • Un ejército de cartoneros miserables (conformado por niños y mujeres) reciclan materiales, especializados en la recolecta de basura.
Tesis.	<p>→ Actualmente el mundo laboral no necesariamente requiere de trabajadores con una educación formal o informal.</p>
Argumentos.	<p>Hechos: Existe una zona intermedia entre los clasemedios intelectuales y los desposeídos que comparten una situación social semejante (implícito).</p> <p>Enumeración: Refutación de un contraargumento a través de la ironía: “En efecto, el famoso sector terciario no sólo está en los edificios “inteligentes” de Retiro o Panamericana.</p>

Conclusiones.	<ul style="list-style-type: none">• Nadie puede pensar que su trabajo será igual o parecido al de sus padres ni que es seguro o permanente.• En muchas partes, ya se está hablando de un mundo que no gire, como giró Occidente en los últimos siglos, alrededor del trabajo.
----------------------	--

* Implícitamente la zona gris presupone la existencia de una zona blanca y otra negra; en medio de ambos extremos se localiza la zona gris. La primera zona conlleva todas las connotaciones positivas de quienes encuentran trabajos bien remunerados gracias a su preparación, por contraste, en el otro extremo se hallan los empleos o subempleos que la situación económica precaria ofrece a niños y jóvenes argentinos.

El ensayo de Beatriz Sarlo contiene muchos elementos implícitos que las disertaciones de nuestros alumnos deberán explicitar claramente; esta ausencia, en escritos no profesionales, se muestra como ambigüedades o problemas sin resolver. Como se advierte, la propia tesis no aparece escrita de modo explícito, sino que se debe deducir a partir de una lectura entre líneas.

Como podemos observar en los esquemas anteriores, el circuito argumentativo se halla conformado por:

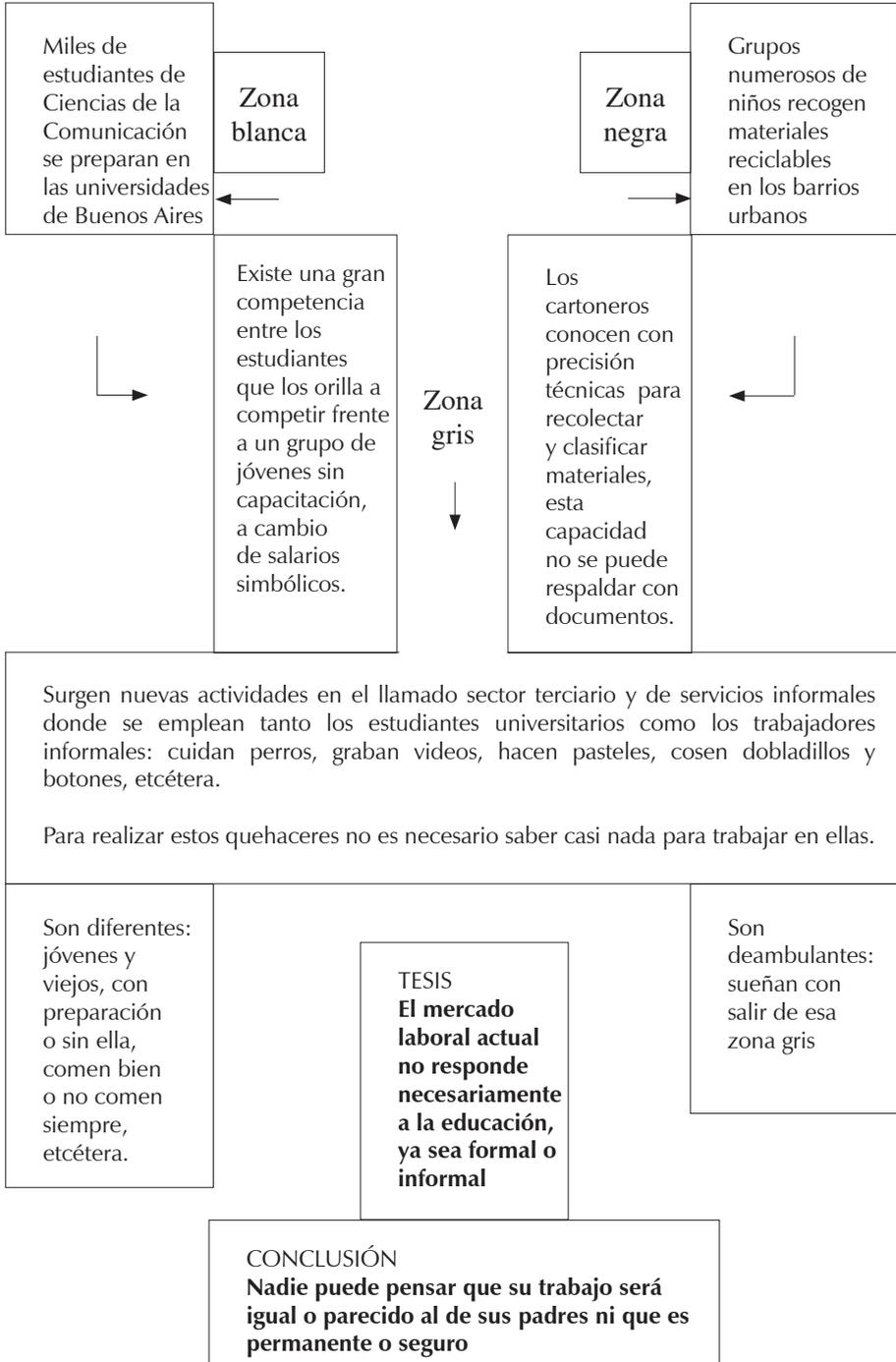
207

Premisas: conforman la base sobre la cual se construye la argumentación, puesto que se debe dejar claro desde dónde y cuándo se produce el texto. Están conformadas por hechos, verdades o sistemas complejos de hechos, valores concretos y abstractos, así como por los lugares comunes sobre lo que es preferible.

Tesis: es la razón que se defiende a lo largo de todo el texto, por lo que se encuentra reformulada de varias maneras. Ésta suele aparecer en el título del texto, posee una fuerte carga semántica a lo largo del discurso. El autor la defiende con varios argumentos y sus valoraciones al respecto suelen ser positivas. Aun cuando aparezca implícita, no se puede eliminar, pues la argumentación perdería todo su sentido.

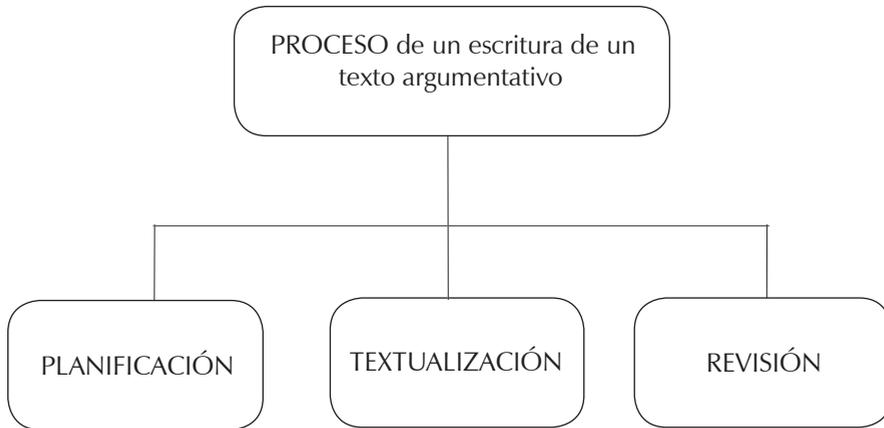
Argumentos: se pueden construir mediante hechos, lugares comunes, valores tanto abstractos como concretos, criterios de autoridad intelectual, causas y efectos, fines y medios, ejemplos y contraejemplos, comparaciones y analogías, entre otras muchas formas de argumentar que se utilizan en la argumentación de la vida cotidiana y en la intelectual.

El esquema siguiente muestra la organización de las ideas que subyace en el ensayo de "La zona gris" de Beatriz Sarlo:



Es necesario insistir que todo texto escrito, como hemos visto en otros capítulos de este libro, se arma a través de tres momentos de escritura:

Ofrecemos a continuación una **guía** que puede facilitar el trabajo tanto a los profesores como a los alumnos.



A diferencia de otras estrategias discursivas, el texto argumentativo tiene un propósito bien definido: **convencer** o **demostrar** alguna idea central. En él se defiende una **tesis**, mediante argumentos que pueden ser datos, hechos, ejemplos, analogías, etcétera, como se ha anotado anteriormente.

El propósito comunicativo de este tipo de textos es convencer; por ello una **organización lógica** ofrece al lector (profesor) una muestra de que quien lo escribe, maneja sólidamente sus argumentos. En el ensayo, obviamente también es menester echar mano de la descripción, la narración y la explicación, como herramientas útiles para armar la argumentación.

Etapas de la escritura de un ensayo académico

<p>Planificación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura y subrayado de la bibliografía recomendada (ver elaboración de fichas). 2. Observación y estudio del fenómeno sobre el cual se “ensayará”. 3. Escritura de lluvia de ideas alrededor del fenómeno. 4. Crear un esquema que organice las ideas, semejante al cuadro de la pág 208. 5. Organizar las ideas según un criterio: general a lo particular, causa-consecuencia, problema-solución, estructuras antitéticas (como en “La zona gris”), etcétera. 6. Elaborar un mapa de ideas donde se contemple gráficamente la jerarquía de las premisas, la tesis y los argumentos. 		
<p>Textualización.</p> <p>Con la ayuda de los esquemas de la planificación (pág.209), se redacta párrafo por párrafo, a partir de cada ítem del esquema del punto 6.</p>	<p>Introducción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llamada de atención a destinatario • Explicitación de la tesis • Establecimiento del propósito del texto • Señalamiento del contexto. • Presentación de las premisas 	<p>Desarrollo.</p> <p>Se organizan los argumentos de manera lógica o jerárquica a través de párrafos. Deben ofrecerse razones, ejemplos, datos que sostengan la tesis</p>	<p>Conclusión.</p> <p>Se repite el tema de la argumentación y los puntos más importantes, a manera de síntesis. Se puede ofrecer una propuesta o bien plantear problemas que quedan todavía sin resolver.</p>

<p>Revisión.</p> <p>Se realiza una relectura individual, por parejas o por equipo.</p> <p>Se corrigen y ajustan aquellos elementos susceptibles de mejorar.</p>	<p>Quien revisa, debe cuestionarse:</p> <p>¿Cumplí el propósito de mi escrito?</p> <p>¿Puedo mejorar la organización de las ideas?</p> <p>¿Las ideas no se repiten?</p> <p>¿Mi texto considera todas las ideas importantes, o al menos las ideas más destacadas?</p> <p>¿Los argumentos que apoyan la tesis, se sostienen sólidamente?</p> <p>¿Mi texto carece de ambigüedades?</p> <p>¿Existen falacias¹² en mi argumentación?</p> <p>¿Usé un léxico variado, con cuidado de no repetir las mismas palabras?</p> <p>¿La conclusión resume los puntos centrales discutidos?</p> <p>¿Existen contradicciones entre mis objetivos planteados en la introducción y las conclusiones?</p>
--	--

a) Introducción

- Planteamiento de las premisas y la tesis.
- Explicitación de la metodología, teoría, disciplina o autor desde los cuales se argumenta.
- Estructura explícita del trabajo.

b) Desarrollo

- Presentación de los argumentos jerarquizados.
- Presentación de los contraargumentos y su refutación.

c) Conclusión

- Resumen de la argumentación presentada.
- Verificación de la presencia de los elementos presentados en la introducción.
- Presentación de lo demostrado y lo que faltó demostrar o que es necesario volver a discutir.

A continuación se enumeran algunos consejos que podemos ofrecer a nuestros alumnos, cuando encomendamos la escritura de un ensayo.

¹² Una **falacia** es un falso argumento que no se sostiene, por ejemplo: “EL ajedrez exige que el jugador piense, en la argumentación es menester pensar, por lo tanto para que alguien mejore su capacidad de argumentar, debe practicar el juego del ajedrez.”

Organización.	Las partes del ensayo deben distinguirse claramente además de señalar explícitamente en la introducción los objetivos o intenciones del escrito, la organización textual que éste va a ofrecer.
Título.	Crear un título atractivo: no se debe olvidar que la puerta de entrada de cualquier texto es el título . Un título atractivo propiciará una provocación abierta para la lectura del texto.
Ejemplos.	Utilizar ejemplos basados en hechos y cuestiones objetivas para evitar la superficialidad. Trasladar a la vida cotidiana categorías o nociones teóricas
Recursos retóricos.	Hacer uso de analogía, metáfora, comparación e ironía (con medida, ya que ésta se puede interpretar de modo ambiguo).
Citas.	Las citas utilizadas deben estar plenamente justificadas para apoyar la opinión personal o para refutar los argumentos que se pretenden derribar. La abundancia de citas provoca una lectura tediosa que no añade sentido ni amenidad al texto.
Respaldo de autoridad.	No deben abundar los autores, pues se caería en el peligro de que se confundieran las palabras de los autores citados con las propias. Se deben seleccionar aquellos cuya estatura científica o cultural sea irrefutable.
Uso de preguntas retóricas.	Ofrecer preguntas retóricas para atraer la atención del lector: ¿Cuántas veces ha transitado por las avenidas de la ciudad sin detenerse a pensar en la forma en que se organiza el tráfico de las grandes ciudades?
Naturaleza de los argumentos.	Preferir los hechos y lo objetivo frente a las suposiciones y los elementos subjetivos.
Jerarquización de los argumentos.	<ul style="list-style-type: none"> • De lo general a lo particular. • De las causas a las consecuencias. • De lo concreto a lo abstracto.

Otras sugerencias pueden ser:

<p>Iniciar con enunciados que llamen la atención del destinatario y que expresen la opinión propia.</p>	<p><i>Se ha puesto a pensar que pasaría si cada habitante de la ciudad de México poseyera un automóvil. . .</i></p>
<p>Plantear una pregunta retórica para involucrar al lector.</p>	<p><i>¿Es posible que los fenómenos meteorológicos, como el que enfrentamos en la pasada temporada de huracanes, sigan creciendo?</i></p>
<p>Comenzar con una analogía, ejemplo o anécdota para hacer atractivo el texto.</p>	<p><i>El amor es como un sistema solar alrededor del cual giran otras pasiones, cuyas características son similares. . .</i></p>
<p>Ofrecer varias razones o argumentos claros para sostener la propia opinión.</p>	
<p>Desarrollar cada una de las razones detalladamente (con datos, cifras, ejemplos, respaldos de autoridad).</p>	<p><i>De acuerdo con el censo nacional de población, el porcentaje de mujeres es de. . .</i></p>
<p>Enarbolar las razones propias bajo los valores preferibles o auténticamente humanos.</p>	<p><i>Podemos estar o no de acuerdo con las razones que orillan a los legisladores a proponer la pena de muerte, pero todos coincidimos en que en ésta se involucra el máximo valor: la vida humana. . .</i></p>
<p>Trabajar los argumentos con una organización coherente: de lo general a lo particular, de lo particular a lo general, de las causas a las consecuencias, del problema a la solución, etcétera.</p>	

*Guía para la
autocorrección de un ensayo*

<p>Cabalidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Título atractivo • Introducción (exposición de las premisas sobre las que se argumenta y la tesis que se defenderá) • Desarrollo (exposición de los argumentos de manera lógica, presentación de los contraargumentos y su invalidación) • Conclusiones (reiteración de la tesis, resumen de los argumentos y cierre) • Bibliografía
<p>Adecuación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Destinatario o lector • Autor o enunciador • Registro de lenguaje utilizado
<p>Coherencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionalidad entre las partes del ensayo • Párrafos de transición • Nexos y conectores argumentativos
<p>Cohesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia sujeto-predicado • Uso de una sola persona gramatical (yo/nosotros o el/ella) • Uso adecuado de la puntuación
<p>Corrección gramatical y ortográfica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del corrector ortográfico del programa de edición • Uso del diccionario de sinónimos
<p>Disposición espacial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portada con datos generales • Número de cuartillas¹³ acordadas • Tamaño de la letra e interlineado • Títulos y subtítulos en los diferentes apartados del trabajo • Presentación adecuada de la bibliografía o hemerobibliografía • Orden alfabético de la bibliografía • Índice en ciertos casos (recuérdese que el ensayo es un escrito breve)

214

¹³ La cuartilla corresponde, mediante el uso de procesador, a una hoja con tamaño de la fuente llamada Arial de 12 puntos e interlineado de 1.5.

LECTURA I

La zona gris

por Beatriz Sarlo

En un extremo, hay seis mil estudiantes de ciencias de la comunicación sólo en la Universidad de Buenos Aires; probablemente más de mil estudiantes de cine y video también en esta ciudad; muchos chicos desde los cuatro años, en Palermo, Belgrano o Caballito, se instalan frente a una computadora. En el otro extremo, todas las noches un ejército de cartoneros, donde predominan los niños o casi niños capitaneados por mujeres, recorre los barrios realizando la primera etapa de un reciclaje de materiales que, irónicamente combina el ecologismo con la miseria.

Los estudiantes de comunicación y de cine se preparan para una sociedad sostenida en redes audiovisuales y quieren formar parte del anillo simbólico que rebota por pantallas y antenas. Cuando terminen sus estudios, y también mientras los realizan encuentran empleo como productores casi sin sueldo en programas de FM, se ayudan mutuamente en la grabación de un piloto para el cable, aprenden las técnicas del nuevo periodismo armando notas sobre la base del cosido de opiniones dispares. Se agitan y corren en un espacio extremadamente competitivo, donde hay cientos de personas buscando trabajo con calificaciones suficientes para obtenerlo. Estudian para un mercado que parece en expansión pero donde la oferta y también se expande mes a mes, una oferta compuesta no solo por especializados sino por modelos, actrices, aficionados diversos.

Por su parte, los cartoneros cirujan con gran precisión técnica, de la que depende el valor del trabajo de su

Comentario 1:

El título alude indirectamente a la tesis sostenida. También construye una analogía entre los colores blanco, negro y gris, con su correspondencia con sectores sociales.

Comentario 2:

Se establece la primera premisa sobre la cual se sostiene la argumentación. Implícitamente se refiere a la "zona blanca".

Comentario 3:

Se presenta la segunda premisa. Implícitamente se refiere a la "zona negra".

Comentario 4:

Metáfora

Comentario 5:

"Zona blanca".

Comentario 6:

Metáfora.

Comentario 7:

Aparece la primera manifestación de la zona gris

Comentario 8:

Metáfora.

trabajo **clasificador**. Pero esta precisión es un saber que no los prepara para otra cosa, ni siquiera para reponedores de mercadería en un hipermercado donde, hoy por hoy, se prefiere gente con años de escuela secundaria. Los cartoneros saben elegir sus materiales pero sería impensable un currículum donde la primera línea en experiencia de trabajo fuera, sencillamente, **"cartonero"**.

Comentario 9:
"Zona negra".

Entre los extremos de este arco se ubican las nuevas actividades que vemos todos los días, a las que los especialistas han considerado como parte del crecimiento del sector terciario y de **servicios**. En efecto, entre las docenas de miles de futuros comunicadores y los batallones de cirujas **tecnificados**, se expande una multitud de tareas sorprendentes pero ya completamente incorporadas al paisaje normal de trabajado: los paseadores de perros, los que graban en video las fiestas de casamiento y preparan los clips con fotos de las novias y los novios, los DJ especializados en nichos musicales precisos, en todas las categorías de música, las mujeres que venden ropa interior por la calle, los comerciantes de artesanías industriales y sahumeros, los taxi-boys, los que venden bonos de instituciones de beneficencia a porcentaje, los repartidores de volantes, los tarjeteros de las disco, las señoras que cosen botones y dobladillos, los empleados de las redes de revendedores callejeros, las expertas en belleza según diversas orientaciones naturistas u orientales, los artistas del tatuaje, los trenzadores de pelo, los tiradores de tarot, las vendedoras de tortas caseras, las tejedoras y bordadoras, los cuidadores de viejos a domicilio, los organizadores de fiestas para la tercera edad, los organizadores de fiestas para hombres y mujeres solas, los dueños maxikioscos (una especialidad sin especialidad), los remiseros, los más afortunados compradores de un *franchising* de pan y factura con locales **"artesanales"**, los cocineros de comida dietética, vegetariana o Light distribuida a domicilio, los músicos callejeros, los zanquistas y mimos que andan por las plazas durante los fines de semana y los privilegiados dueños de una motito, instrumento indispensable para conseguir trabajo en una pizzería de barrio que no esté

Comentario 10:
"Zona gris".

Comentario 11:
Se inicia la enumeración de pruebas o hechos que confirman la existencia de una "zona gris".

Comentario 12:
Metáfora e ironía.

Comentario 13:
Ironía.

dispuesta a invertir su capital en el vehículo que exige a sus empleados.¹

Salvo excepciones, estas nuevas formas de empleo en servicios tienen algo en común: no es necesario saber casi nada para trabajar en ellas. Por eso son el espacio del reciclaje de los desocupados recientes, o de los jóvenes que carecen de cualquier destreza. Como sea, quienes ganan algo en estas ocupaciones del “nuevo sector terciario informal” pueden considerarse afortunados.

Tengo conciencia de que la enumeración de tareas que acabo de escribir tiene el aspecto de un baúl de opciones desordenadas, cambiantes, que existen hoy para desaparecer mañana. No es mi culpa que ése sea el aspecto del mercado de trabajo para miles de los que hoy tratan de ingresar en él. También hay tareas innumerables, pero realmente existentes, como las realizadas por cientos de niños que reparten droga, los chicos y chicas que se prostituyen y los que se arrastran por los subtes dejando caer sus estampitas. Tanto los “burritos” de la droga como los chicos prostituidos forman parte de ese sector terciario informal cuyos patrones son los más siniestros.

En efecto, el famoso sector terciario no está sólo en los edificios “inteligentes” de Retiro o Panamericana, ni tampoco está sólo frente a la Terminal hogareña de una red de computadoras, atendida por un caber-empleado que cumple con su trabajo a distancia, como ya fantasean los utopistas con la promesa de que todos terminaremos felices como ostras mirando a nuestros amigos por Internet.

En países como la Argentina, ese reluciente sector terciario hijo del tardocapitalismo y la transformación tecnológica, está reduplicando por una zona gris de reambulantes. Entre ellos hay gente desesperada porque ha caído allí desde otras ocupaciones; hay jóvenes que sueñan salir de la zona gris o triunfar por originalidad e inteligencia en ella; hay viejos que de manera trágica intentan reciclarse en una edad en que nada puede cambiar demasiado. Como sea, los que deambulan

Comentario 14:
La enumeración construye la argumentación del ensayo. Es difícil negar la presencia de estos elementos.

Comentario 15:
La nota a pie de página legitima un fenómeno social mediante su presencia en las manifestaciones literarias y fílmicas. También hay una autorreferencialidad que remite a un texto de la misma autora.

Comentario 16:
Uso de la primera persona.

Comentario 17:
Metáfora.

Comentario 18:
Uso de la primera persona.

Comentario 19:
Ironía.

Comentario 20:
Metáfora lexicalizada.

Comentario 21:
Símil e ironía.

Comentario 22:
Metáfora lexicalizada.

¹ La obra de teatro *El precio de un brazo derecho*, dirigida por Vivi Tellas y estrenada en 2000, incluye un monólogo donde se enumeran profesiones nuevas como las mencionadas. Se trata de una representación de los límites del trabajo, de su materialidad, y de sus peligros, una desafiante visión (a la vez vanguardista y social) de la realidad que traté de describir en 1997. Martín Rejtman, en su notable film *Silvia Prieto* de 1999, presenta la rutina cotidiana de uno de estos trabajos, en su insignificancia casi demencial.

por la zona gris son infinitamente diferentes (tan diferentes que muchos de ellos comen todos los días y muchos no comen sino de vez en cuando). Pero a todos los afecta una mutación del mundo del trabajo que yo frasearía del modo más sencillo: nadie puede pensar que su trabajo será igual o parecido al de sus padres; nadie puede pensar que su trabajo será necesariamente mejor que el de sus padres (y esta idea, recordémoslo, formó parte del impulso argentino durante casi todo el siglo XX); nadie puede pensar que su trabajo es seguro o permanente”).

Comentario 23:
Uso de la primera persona.

Éstos son los cambios, cuyas consecuencias culturales serán tan fuertes y duraderas como las de la penuria económica. En muchas partes, ya se está hablando de un mundo que no gire, como giró Occidente en los últimos siglos, alrededor del trabajo. Pero esta conversación, en la Argentina, se parecería demasiado a una provocación.

Comentario 24:
Generalización.

Bibliografía

Álvarez, Miriam. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco-Libros, 1994.

Bassols, Margarida y Aana Torrer, *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 1997.

Dijk, Teun A. Van, *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*, México, Siglo XXI, 1993.

—, *Prensa, racismo y poder*, México, Universidad Iberoamericana, 1994.

Gómez-Martínez, José Luis, *Teoría del ensayo*, México, UNAM, 1992.

Pereda, Carlos, *Conversar es humano*, México, El Colegio Nacional-FCE, 1991.

—, ¿Qué puede enseñarle el ensayo a nuestra filosofía?, en *Fractal*, año 4, vol. V, núm. 18, julio-septiembre, 2000.

Sarlo, Beatriz, *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, 2002.

Sontag, Susan, “El hijo pródigo”, en “La Jornada Semanal”, en *La Jornada*, núm. 161, 5 de abril de 1998.

Tynjälä, Päivi, Lucia Mason and Kirsti Lonka (eds.), *Writing, Learning Tool: Integrating Theory and Practice*, Dordrech-Boston-London, Kluwer Academia Publishers, 2001.

Weinberg, Liliana, *El ensayo, entre el paraíso y el infierno*, México, UNAM-FCE, 2001.

— (ed.), *Ensayo, simbolismo y campo cultural*, México, UNAM, 2003.

Sitios de internet sobre el ensayo

www.ensayistas.org

www.ccydel.unam.mx/ensayo

SEGUNDA PARTE

LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA

Guadalupe Teodora Martínez Montes

223

1. Presentación

Los docentes tienen como tarea primordial enseñar contenidos de diversa naturaleza, lograr diferentes aprendizajes de sus materias o asignaturas y dar una calificación final para avalar lo aprendido por los estudiantes. Una de las vías más requeridas para lograr lo anterior es la solicitud de trabajos escritos en sus diferentes modalidades o géneros textuales: informes de lectura, comentarios de textos, trabajos de investigación, reseñas, ensayos, análisis de textos literarios, entre otros.

En el ámbito universitario, cuando los docentes solicitan este tipo de trabajos escritos a los estudiantes, dan por hecho que éstos tienen la información suficiente para atender satisfactoriamente a las características del género textual solicitado (comentario, reseña, etcétera): a propósito del escrito, a los aspectos del tema a desarrollar, al destinatario posible, a la extensión, entre otros elementos que en muchas ocasiones los estudiantes desconocen y que, por falta de explicitación, pueden ser un obstáculo para lograr una redacción coherente, adecuada y completa.

En esta perspectiva, la tarea de evaluar puede presentar serias dificultades tanto para docentes como para alumnos, si ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje no han trabajado explícitamente en clase sobre:

- las indicaciones o instrucciones (características, propósito, contenido, destinatario, extensión, etcétera) para elaborar los diversos escritos solicitados
- los criterios de evaluación del escrito, de acuerdo con las indicaciones señaladas
- las estrategias de revisión o corrección para mejorar los escritos durante su proceso de planificación, textualización y revisión.

Esto nos lleva a reflexionar sobre dos aspectos básicos: 1. el papel que juegan los criterios de evaluación y las formas de trabajo desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2. la importancia de compartir y establecer dichos criterios con los estudiantes, lo cual permite al docente tomar decisiones más equilibradas, acordes con lo solicitado y trabajado en el aula y, sobre todo, justas, al emitir juicios para evaluar los trabajos.

Las formas de evaluación repercuten de manera sustancial en los estudiantes y en los retos de su formación, por lo que sería deseable que estas formas de valorar su trabajo puedan verse como un medio valioso para que aprendan a tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje en los cuales se encuentran sus aciertos, sus errores y las maneras de corregirlos.

Con estrategias adecuadas, herramientas y recursos didácticos se puede incorporar el proceso de evaluación al proceso de aprendizaje de manera formativa. A partir de la visión de la evaluación como proceso inserto en el de aprendizaje, “se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto. Desde este punto de vista, la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje. Así pues, habrá que arbitrar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, es decir, que hagan posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos temáticos, discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados”.¹

226

Es importante tener presente que la habilidad de la expresión escrita se desarrolla a través de un proceso complejo formado por distintas fases, a saber: planificación, textualización y revisión. La primera engloba lo que pasa desde que “al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo. Es una etapa intelectual e interna en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase”.²

La textualización y la revisión son parte de los momentos propiamente de redacción de un escrito, desde que se anotan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión. Cabe aclarar que para el autor, estas fases no se dan de manera separada, sino simultáneamente dentro del mismo proceso recursivo que caracteriza la tarea de escribir.

¹ Anna Camps y Teresa Ribas, *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, 2000, págs. 46 y 47.

² Daniel Cassany, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Graó, 1991 pág. 120.

El reto que enfrentamos los docentes, cuando requerimos un trabajo escrito, es saber cómo ayudar a nuestros estudiantes a tomar conciencia del proceso de escritura, cómo darles instrumentos a través de las formas de trabajo en clase y de la evaluación, para que cada vez vayan siendo más autónomos, menos dependientes, vayan adquiriendo y practicando la capacidad de dirigir sus propios procesos de aprendizaje. Sobre estos retos y algunas propuestas para enfrentarlos de manera didáctica y operativa se hablará en este capítulo.

2. La evaluación: Caracterización general

Evaluar es un proceso indisoluble del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se relaciona estrechamente con el análisis, el juicio y la toma de decisiones. La función más valiosa de la evaluación está dirigida no sólo al estudiante –al cual orienta sobre sus avances, carencias–, sino sobre todo al docente, al cual aporta datos para mejorar su praxis cotidiana.

Actualmente podemos definir la evaluación como un proceso en el que cuentan varios factores como:

- a) **Los programas de una asignatura o materia**
- b) **Los objetivos**
- c) **Las formas de trabajo**
- d) **Las actitudes del docente y los estudiantes**
- e) **La selección de diversas formas y procedimientos para evaluar**
- f) **Otros**

En otras palabras, los rasgos principales de la evaluación actual son su referencia a todos los componentes del proceso educativo y una aceptación de la conexión entre evaluación, toma de decisiones y emisión de juicios de valor en relación con dichos componentes. Así, pues, es un hecho que la evaluación interviene, de alguna manera, en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje: evaluación de las necesidades del curso, del diseño de los programas, de los materiales a emplear, del perfil de los docentes, de la institución, etcétera.

Entre las características que determinan la evaluación como tal, ésta se relaciona explícitamente con:

- a) **los procesos evaluativos formales y sistemáticos,**

- b) **una actividad realizada para informar sobre la bondad del objeto evaluado, lo cual implica emitir un juicio,**
- c) **la subjetividad que conlleva el hacer una evaluación, lo cual debería llevar a los docentes a revisar ampliamente el valor que se da a la evaluación y la claridad sobre la posición valorativa que se adopte.**

En este sentido, la emisión de juicios de valor constituye la señal más significativa de la evaluación, pues determina los puntos débiles o fuertes para otorgar una valoración. Así, tienen relevancia en este aspecto las formas de trabajo, los criterios y los instrumentos que se diseñan y eligen para evaluar diversos tipos de escritos.

Las instrucciones, las características, los lineamientos que se dan para elaborar una redacción, son una serie de decisiones asumidas por el docente, a través de las cuales puede formular criterios para emitir juicios de valor sobre lo solicitado.

3. El proceso de evaluación de la escritura

228

La evaluación de la escritura es un proceso concordante con las etapas que conforman los momentos esenciales de la construcción de un escrito: planificación, textualización y revisión. Lo deseable para evaluar dicho proceso de escritura sería atender cada una de estas etapas de manera propositiva, consciente y significativa durante el desarrollo del mismo, para lo cual se pueden diseñar instrumentos o herramientas de seguimiento o valoración.

Cada una de las etapas de este proceso atiende diferentes aspectos relacionados con la producción de un escrito:

- a) **Durante la planificación:** es preciso señalar explícitamente los elementos que hacen coherente y completo un escrito –como propósito y características del género textual solicitado–, y permiten, a su vez, fijar criterios de evaluación.
- b) **Durante la textualización:** es necesario que los estudiantes cuenten con pautas o instrumentos de seguimiento y autoevaluación, para ir verificando que su texto cumple con las propiedades textuales –adecuación, coherencia, cohesión, etcétera– y las expectativas planteadas.

- c) **Durante la revisión:** es fundamental que los estudiantes hagan un balance del proceso de escritura seguido para lograr los objetivos propuestos y, si fuera el caso, se puedan hacer las valoraciones pertinentes para adecuar y ajustar los procedimientos y herramientas didácticas empleadas.

A. Durante la planificación

En general, los docentes piden diversos escritos, con el fin de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes a lo largo de un curso, pero los alumnos no siempre tienen claras las instrucciones o las características pertinentes del escrito que producirán, por lo que los docentes podrían señalar, al momento de solicitar un texto, los puntos que garantizan que el escrito cumplirá con el objetivo que se persigue.

En el proceso de planificación “los escritores se forman una *representación* mental de las informaciones que contendrá el texto. (...) No es necesariamente un esquema completo y desarrollado. En algunos casos, una palabra clave puede representar una cadena completa de ideas”.³

Durante la planificación el docente debería aclarar desde el principio cuáles son las expectativas que tiene sobre el trabajo escrito a valorar. En paralelo a este asunto, debe preguntarse cuáles son los indicadores, las señales de que los estudiantes han aprendido lo que se proponía. Para evaluar de manera reflexiva y formativa, deben plantearse desde la planificación las diversas formas de revisar y evaluar, donde participen los estudiantes de manera activa para lograr un verdadero aprendizaje de su proceso de escritura: aciertos, errores, aportaciones, hallazgos, etcétera.

Los puntos que mencionaremos a continuación permiten aclarar a los estudiantes qué deben atender durante la planificación de su redacción, para cumplir satisfactoriamente con lo que se les solicita. Hacer explícitos estos elementos, antes de que empiecen su redacción, ayuda en un alto porcentaje para que no se pierdan o se sientan inseguros sobre lo que deben escribir. **Comentar estos puntos con los estudiantes puede llevar al docente 15 ó 20 minutos de su clase, y los resultados en el proceso de escritura de cada alumno suelen ser altamente productivos.** Aunque no todos los puntos tienen el mismo nivel de importancia en el proceso de escritura, es recomendable atenderlos en su conjunto.⁴

³ *Ibidem*, pág. 150.

⁴ Vid. Ma. Teresa Serafini, *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, 1989, págs. 32-35.

<i>Destinatario</i>	Determina la persona para quien se escribe (profesor, compañeros, ambos, otros).
<i>Finalidad o propósito</i>	Precisa la finalidad o propósito principal del escrito: evaluar ideas, presentar información detallada, evaluar estilo, etcétera.
<i>Género textual</i>	Especifica las convenciones del género textual solicitado: informe de lectura, comentario de textos, reseña, ensayo, etcétera.
<i>Papel del autor (a)</i>	Determina el nivel de presencia del que escribe en el texto: en primera persona (qué piensas, qué opinas), o en tercera (registro formal –objetivo–: qué dice la crítica, qué dice determinado autor, etcétera.)
<i>Contenido del texto</i>	Ubica o delimita los aspectos a tratar del tema o contenido señalado (a partir de la elaboración de punteos o esquemas).
<i>Extensión</i>	Depende de los propósitos y las características del género textual solicitado.
<i>Criterios de evaluación</i>	Se definen con base en estos puntos y, compartidos por los estudiantes, ayudan a dosificar las energías de docente y alumno (a) en una misma dirección y con un alto grado de éxito.

230

Mientras más claros, operativos y conscientes sean las indicaciones y los criterios –entre docentes y alumnos– para elaborar y evaluar un escrito, más clara y operativa será para el docente la tarea de evaluar, es decir, de emitir juicios de valor basados en esos criterios e indicaciones compartidos y conocidos por todos los integrantes del grupo.

La reflexión sobre qué evaluar es una condición previa para abordar otras reflexiones sobre la evaluación como, por ejemplo, qué instrumentos usar. **No es posible evaluarlo todo de manera rigurosa y, por lo tanto, se hace necesario priorizar.** Esta reflexión conlleva plantearse en esta etapa qué objetivos y qué contenidos serán objeto de una evaluación sistemática.

Asimismo, de las muchas preguntas en torno a la evaluación, la que más preocupa a los docentes es cómo evaluar. Ligadas al cómo están otras interrogantes, dignas de plantearse antes de diseñar las formas de evaluación a seguir, pues influyen unas sobre otras de manera fundamental para elegir las estrategias de revisión y evaluación más adecuadas a las expectativas de docentes y alumnos sobre la escritura y cómo evaluarla. El siguiente cuadro puede ayudar a vislumbrar algunas respuestas.

1. <i>A quién evaluar</i>	No sólo se puede evaluar al alumno o la alumna, también al grupo-clase en su conjunto, al maestro o maestra.
2. <i>Quién y con quién evaluar</i>	Puede evaluar directamente el docente, o bien diseñar estrategias para evaluarse entre compañeros, o evaluar con equipos de alumnos, o con otros docentes presentes.
3. <i>Qué se va a evaluar</i>	Resultados, dificultades, métodos, actitudes, capacidades, habilidades, estilos de aprendizaje, otros.
4. <i>Cómo se evaluará, con qué instrumentos</i>	Trabajo escrito, exámenes u otros medios posibles como: observación de clase, cuestionarios, ejercicios de clase, pruebas orales, parrillas de autoevaluación, etcétera.
5. <i>Cuándo se evaluará</i>	Antes de empezar una unidad o tema, en momentos determinados a lo largo del desarrollo del mismo, al final de la unidad.
6. <i>Para qué se evaluará</i>	Para modificar la intervención del docente, para reconocer los conocimientos previos de los estudiantes, para orientar al alumnado.
7. <i>Para quién se evaluará</i>	Quién utilizará la información obtenida para tomar decisiones: el docente, el estudiante, el grupo-clase.

B. Durante la textualización

La tarea de escribir es un proceso que puede atenderse de manera eficaz, si se tienen presentes las fases que lo componen. Durante la fase de textualización, el escritor, después de haber planificado las partes de su escrito, transforma las ideas en lenguaje comprensible para el lector. “La representación del texto que ha generado y organizado el proceso de planificación puede tener formas muy distintas: puede contener elementos no verbales como imágenes o sensaciones (...), o puede ser una compleja cadena de relaciones entre elementos diferentes, procedentes de distintos campos (...). Por lo tanto, el escritor tendrá que *convertir* esta entidad en lenguaje escrito inteligible y comprensible para el lector”.⁵ La fase de textualización se encarga de esta tarea: expresa, traduce y transforma estas representaciones mentales en una secuencia coherente.

⁵ Daniel Cassany, *op. cit.*, pág. 152.

En virtud de que los estudiantes son los principales beneficiarios de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de escritura y su correspondiente evaluación, es importante planearla lo más participativa posible por los sujetos del proceso educativo: nuestros alumnos y alumnas, y no olvidar que el diseño de la evaluación ha de ser flexible y abierto a las nuevas facetas que va adquiriendo la realidad a lo largo del proceso educativo.

Cuando se comprende cabalmente el desarrollo de las fases a seguir en la realización de un escrito, desde la planeación hasta la revisión de la versión final, se pueden formular criterios claros para ayudar al estudiante a redactar con un propósito definido, coherencia con el tema a trabajar y una estructura clara en cuanto a características y convenciones del género académico solicitado. Como consecuencia lógica, se pueden explicar los resultados del aprendizaje logrado.

Al evaluar la etapa de planeación, se atendieron dos aspectos fundamentales en la redacción de un escrito: el propósito y el género textual. En cuanto a la evaluación de la etapa de textualización, es necesario atender los siguientes elementos: delimitación del tema, diseño de esquemas o punteos, observación de la calidad de las fuentes consultadas, precisión de las características de la buena redacción y revisión de los borradores.

232

Para realizar la evaluación de esta etapa se propone partir de la corrección de los borradores, es decir, la versión preliminar de lo que los estudiantes entregarán posteriormente como trabajo final. Para la revisión y corrección de estas versiones previas del escrito, se propone la elaboración de un **código de revisión**, el cual tiene como objetivo especificar el tipo de problemas más comunes en las redacciones de los alumnos, fijar marcas para ubicarlos en el texto y proponer soluciones viables.

El hábito de redactar borradores y revisarlos, además de ser un procedimiento didáctico que ayuda, en un alto porcentaje, a mejorar los trabajos escritos de los estudiantes, es una vía por la cual éstos hacen conscientes sus formas de aprender a escribir y se apropian de instrumentos y herramientas para mejorarlas.

En vista de lo anterior, sería deseable que antes de solicitar trabajos escritos, docentes y alumnos estuvieran conscientes y de acuerdo tanto en lo que se quiere lograr con dicho trabajo, cómo se debe presentar, con qué elementos de estructura, contenido, etcétera, como en la corrección de los borradores, de tal manera que pudieran incluso acordar marcas de revisión que, conformadas como un **código**, agilicen formas de corrección y revisión general que permitan a los estudiantes mejorar sustancialmente su proceso de escritura.

Algunos de los problemas que suelen presentarse frecuentemente en los trabajos de los estudiantes, están relacionados con:

1. La coherencia, la cual permite mantener la unidad temática de un escrito desde el título hasta la introducción, el desarrollo y la conclusión.
2. La cohesión, es decir, las formas como integran la información a lo largo del desarrollo de un tema, mediante el empleo de marcas textuales (adverbios, frases sustantivas, entre otras), o signos de puntuación.
3. La adecuación o sea el registro –formal o informal– empleado para referirse a personajes de la historia, al tema, a la exposición de ideas personales, etcétera.
4. La ortografía y la sintaxis.

Para evaluar esta etapa del proceso de escritura, se sugiere que los estudiantes redacten borradores de sus escritos, con la finalidad de ir corrigiendo los errores que se detecten durante la textualización de las ideas.

Generalmente los estudiantes no están acostumbrados a la redacción y revisión de sus borradores o versiones preliminares de sus escritos, pero ellos mismos, una vez que entienden las ventajas de utilizarlos y de revisarlos para lograr textos coherentes y completos que les reporten aprendizajes significativos en su manera de escribir y mejores calificaciones, adquirirán por cuenta propia este hábito esencial en el trabajo de composición de un texto.

El código de revisión se aplicará esencialmente en una versión borrador del escrito antes de que el estudiante elabore la versión final del mismo, en el entendido de que este proceso le será altamente productivo para mejorar sustancialmente sus formas de comunicación escrita.

B.1 El código de revisión

Los profesores y las profesoras que trabajamos con textos escritos como vías para evaluar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfrentamos la ardua labor de revisar en solitario, haciendo en algunas ocasiones comentarios generales a cada trabajo, ya sea frente al grupo o de manera individual, pero, ¿cuánto asume el estudiante su parte de responsabilidad en el proceso de evaluación?, ¿qué marcas o indicadores

le señalan los tipos de errores encontrados en su escrito que realmente alteran la claridad y la coherencia de sus ideas? ¿quién necesita aprender a ubicar aciertos y errores en los textos escritos propios: el estudiante o el profesor? ¿quién debe ayudar a los estudiantes a emplear herramientas para solucionar estos problemas?

Los trabajos escritos que son objetos de evaluación, implican revisiones constantes por el autor a lo largo del proceso de textualización, a través del cual aprende cómo estructurar un texto y los aspectos temáticos de una disciplina en particular. La mayoría de los profesores y las profesoras sólo revisa la versión final de los escritos, dejando de lado el proceso de textualización y, generalmente no toma conciencia de lo conveniente que es definir y explicitar los criterios de revisión a utilizar, durante el proceso, para emitir juicios de valor sobre dichos trabajos y compartirlos abiertamente con sus estudiantes

La mejor manera de evaluar y emitir conscientemente juicios de valor es contar con la corresponsabilidad de los estudiantes. La mayoría de las actividades que se sugieren a continuación para evaluar trabajos escritos, implica un cambio en las dinámicas y en las formas escolares empleadas tradicionalmente. Además, supone una nueva relación entre profesores y estudiantes en la tarea de reordenar de otra manera la actividad docente.

234

La práctica docente nos ha llevado a tomar conciencia de que “la escritura es un complejo proceso recursivo e interactivo estructurado en tres etapas: planificación, textualización y revisión, durante las cuales se produce un proceso de resolución de problemas que implica poner en funcionamiento a lo largo de las mismas diversos conocimientos y diversas estrategias”.⁶

Por lo tanto, parte fundamental en el proceso de evaluación formativa es la participación de los estudiantes, tanto en la ubicación de los problemas que implica el proceso de escritura, como en las posibles soluciones para enfrentarlos coherentemente. Una vía idónea y probada para atender este tipo de problemas es la elaboración de un **código de revisión**, el cual constituye una herramienta esencial, para docentes y estudiantes, en la revisión y corrección de los textos escritos solicitados.

Propósito

El **código de revisión** permite a profesores y alumnos tener una herramienta de trabajo útil para:

⁶ Josefina Prado Aragonés, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004, pág. 234.

- a) Establecer criterios de evaluación compartidos y asumidos por todos los integrantes del grupo.
- b) Revisar y corregir los errores más frecuentes y dar soluciones.
- c) Conocer y poner en práctica –de manera gradual– los componentes textuales básicos para una buena redacción.
- d) Tomar conciencia de lo que se debe valorar en un texto escrito, tanto en su fase de textualización como al llegar a su presentación final.
- e) Fomentar en los estudiantes las actitudes y el perfil del escritor competente.
- f) Tomar conciencia de la importancia de manejar estrategias e instrumentos de trabajo para encontrar soluciones a problemas concretos de escritura (manejo del código de revisión, diccionarios de diverso tipo, manuales, diversos programas de computadora, etcétera).

Utilidad

El empleo cotidiano del **código de revisión** fomenta diversas formas de trabajo útiles, entre otras:

- a) El docente y el alumno se corresponsabilizan del proceso de evaluación.
- b) Permite al alumno analizar su grado de avance y responsabilidad en la tarea o trabajo elaborado.
- c) Le ayuda a ubicar lo que se debe cuidar durante el proceso de escritura, y lo que es objeto de revisión esencial para que el texto cumpla con las características de una buena redacción.
- d) Lo motiva a aprender nuevas formas de escritura y a encontrar estrategias para escribir con mayor soltura y seguridad.
- e) Modifica positivamente su percepción del proceso de escritura y de sus formas de trabajo para escribir.
- f) Desarrolla opciones nuevas sobre la corrección de sus propios escritos.
- g) Los docentes y los estudiantes comparten los mismos parámetros para evaluar lo escrito y participan conjuntamente en las orientaciones y las sugerencias para mejorarlo.

235

Ventajas

Las ventajas de usar un **código de revisión** pueden observarse claramente en los siguientes aspectos y dan pauta para:

- a) Ver el código con flexibilidad, no como camisa de fuerza.
- b) Revisarlo periódicamente conforme se vayan presentando situaciones grupales nuevas o nuevos problemas.
- c) Promover en los estudiantes las ventajas de elaborar borradores de los escritos solicitados, para revisarlos entre sí –o con el profesor o la profesora– y llegar a la versión final en mejores condiciones.
- d) Saber con certeza que los estudiantes cuentan con criterios claros para entregar mejores trabajos.
- e) Trabajar en mejores condiciones didácticas y académicas, aspecto fundamental para mejorar los desempeños del docente y del alumno.

Este código se aplica a lo largo del proceso de escritura, en particular en la textualización y la revisión de los escritos en una primera versión-borrador que pueden corregir los alumnos y las alumnas entre sí, o bien en una primera ocasión, como modelo, con la participación del docente.

Elaborar un **código de revisión** para revisar, corregir y finalmente tener criterios claros y compartidos con los estudiantes para emitir juicios de valor, requiere de un conocimiento amplio de profesoras y profesores sobre:

236

- Lo que solicitan que escriban sus alumnas y alumnos.
- El tipo de aciertos y errores más frecuentes en el terreno de la normatividad, así como en el del contenido y la forma de los textos escritos solicitados.
- Los conocimientos reales y prácticos de los estudiantes sobre el proceso de la composición escrita (planificación, textualización, revisión).
- La información completa y su manejo operativo de la función de las características de una buena redacción para lograr una producción textual adecuada y coherente (adecuación, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales).

Con estos aspectos bien definidos y ubicados se puede diseñar un **currículum de escritura**, para organizar de manera jerárquica los diversos textos escritos que se pedirán a lo largo de un semestre, un curso, una materia, etcétera. Este **currículum** tiene como propósito esencial ordenar los textos escritos a partir del más sencillo, el que presenta menor complejidad en su elaboración, y va anotando los siguientes en orden de mayor complejidad. La idea es tener un panorama claro sobre las clases de escritos que se requieren para cubrir los objetivos de un programa e irlos graduando a lo largo del curso, de tal manera que los estudiantes

vayan incorporando, de manera natural, lo aprendido en cada una de sus redacciones a las siguientes y observen una mejoría en su proceso de escritura.

B.2 Diseño del código de revisión

Existe una preocupación compartida por la mayoría de los docentes por lo que hacen los estudiantes con sus trabajos corregidos, cuando se los devuelve el profesor o profesora. Consideramos importante que nuestros alumnos y alumnas hagan algo útil con las correcciones, que comprendan la función que desempeñan, por ejemplo:

- a) que las lean y las entiendan
- b) que resuelvan las dudas sobre ellas
- c) que comprendan que sirven para mejorar
- d) que tomen conciencia de su responsabilidad en la tarea de corregir
- e) que busquen soluciones

El diseño del código de revisión parte de la detección de errores frecuentes y sus posibles soluciones por docentes y estudiantes. Ambos irán acordando qué información y qué marcas pondrán en cada cuadro del código.

Los errores que con mayor frecuencia presentan los textos escritos de los estudiantes están en relación con las denominadas propiedades del texto. Para una mayor comprensión sobre éstas y su operatividad en la revisión y la corrección de escritos, presentamos el siguiente cuadro.⁷

<i>Propiedad textual</i>	<i>Algunos indicadores para su corrección</i>
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> • selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo) • selección de formas y giros estilísticos propios de cada comunicación
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • selección de la información (ideas claras y relevantes) • progresión de la información (orden lógico, tema-subtemas...) • estructura del texto (introducción, partes, conclusión...) • estructura del párrafo (extensión, unidad...)

⁷ *Ibidem*, pág. 31 y 32.

<i>Propiedad textual</i>	<i>Algunos indicadores para su corrección</i>
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • puntuación (signos, mayúsculas...) • nexos (marcadores textuales, conjunciones...) • anáforas (mecanismos para mantener la identidad referencial, a través de pronombres, sinónimos, elisiones, hiperónimos...) • otros (verbos, orden de los elementos en la frase...)
Aspectos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> • ortografía • morfología y sintaxis • léxico (barbarismos, precisión...)
Disposición del texto	<ul style="list-style-type: none"> • disposición del texto en la hoja (título, márgenes, sangrías...) • tipografía (negrita, cursiva, subrayado...)

Se sugiere el siguiente procedimiento para el diseño del código.

238

B.3 Precisar el formato del código

Entendidas claramente las propiedades del texto y su importancia en la producción de textos escritos y en su consecuente revisión y corrección, el siguiente paso consiste en precisar el formato del **código**.

El **código de revisión** funciona por medio de marcas gráficas, de tal manera que cada problema del mismo se ve anotado dentro del texto escrito a través de una marca, como un círculo, un rectángulo, un triángulo, una línea ondulada, signos de (+) o de (-), etcétera. Las marcas o signos de revisión se aplican en partes concretas del texto, para señalar los errores cometidos, lo cual llevará al usuario del código a buscar en éste las posibles soluciones.

La utilización de marcas y signos para informar a los estudiantes del tipo de falta que han cometido, es una de las técnicas o estrategias de corrección más útiles y probadas. Su forma más sencilla de empleo es marcar los errores del escrito con señales previamente establecidas entre los integrantes del grupo; los estudiantes saben perfectamente de lo que se trata y pueden, entonces, mejorar sustancialmente su texto.

La característica más importante de este **código de revisión** es que **resitúa la corrección en el ámbito real al que pertenece en el proceso de**

escribir, es decir, “enmendar los errores de un borrador o mejorar las primeras formulaciones es competencia del mismo autor del texto y no de otra persona ajena. El alumno debe responsabilizarse de su propia corrección, aunque reciba ayuda del maestro. De esta manera, el acto de releer un texto corregido, que tenía antes poco interés, se convierte en un ejercicio activo, en el que el alumno tiene que esforzarse para comprender los errores y rectificarlos”.⁸

Las dos cuestiones fundamentales para el diseño del código son qué tipo de señales se utilizarán y cómo enseñamos a trabajar con ellas a los estudiantes. Respecto al primer punto, un sistema de marcas debería tener las siguientes características:

- a) Debe adaptarse al alumnado (faltas más frecuentes, claridad y comprensión de los signos, etc.) y a las necesidades del curso y del docente.
- b) Las señales deben ser claras, simples y distintivas, para que puedan marcarse y leerse con facilidad y rapidez.
- c) El número de señales debe ser limitado, para poder manejarlas con soltura y seguridad.
- d) Las marcas deben designar conceptos claros, concretos y conocidos por los alumnos.⁹

239

Los sistemas de marcas pueden variar en cada caso, pues son resultado del trabajo conjunto sobre aspectos de revisión y corrección que se dan a partir de la experiencia particular de los integrantes de cada grupo escolar, por lo que suelen estar adaptados a la situación real de cada grupo.

La segunda cuestión respecto al aprendizaje de las marcas y cómo enseñar a los estudiantes a usarlas, es tomar conciencia de la dificultad que puede suponer para el estudiante este nuevo proceso de revisión, y aceptar que podría necesitar tiempo y práctica para llegar a usarlas con éxito.

La precipitación en su uso o una excesiva exigencia pueden conducir al desánimo; para evitarlo, además de acordarlas y explicarlas detenidamente, son útiles los ejemplos de su uso y función, o algunos ejercicios de práctica, como la revisión de algunas partes de textos de los propios compañeros.

Generalmente, los estudiantes no han desarrollado estrategias competentes de revisión de sus escritos, por lo que con este **código** empiezan a corregir las primeras redacciones, leen y corrigen en paralelo, avanzan rápido y notan resultados positivos de su esfuerzo y trabajo.

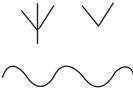
⁸ Daniel Cassany, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 1998, pág. 73.

⁹ *Ibidem*, págs. 73 y 74.

El mejor momento del curso para diseñar el código es cuando los estudiantes han elaborado por lo menos un escrito y pueden ir observando sus errores más frecuentes e, incluso, participar en la determinación del tipo de marcas más acorde con los problemas señalados.

A continuación proponemos un ejemplo de **código de revisión** y el sentido de cada una de sus partes. Este ejemplo puede modificarlo, ampliarlo o ajustarlo cada docente, de acuerdo con las necesidades y problemas observados con sus estudiantes.

<i>Propiedades del texto</i>	<i>Preguntas clave</i>	<i>Problemas frecuentes</i>	<i>Marca gráfica</i>	<i>Soluciones posibles</i>
Adecuación	¿Se utilizó el registro adecuado? ¿formal o informal?	<ul style="list-style-type: none"> • error en la selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo) • problemas de formas o giros estilísticos propios de cada tipo de escrito 		Usar léxico adecuado de acuerdo con el destinatario. Cambiar tipo de registro (1ª a 3ª persona, por ejemplo)
Coherencia	¿Están las ideas relevantes del tema?	<ul style="list-style-type: none"> • error en la selección de la información (ideas claras y relevantes) • error en la organización lógica de las partes del texto: inicio, desarrollo cierre 		Elaborar esquemas previos, o punteos para seleccionar y ordenar las ideas relevantes

<i>Propiedades del texto</i>	<i>Preguntas clave</i>	<i>Problemas frecuentes</i>	<i>Marca gráfica</i>	<i>Soluciones posibles</i>
Cohesión	¿Los conectores dan secuencia clara y coherente a las ideas?	<ul style="list-style-type: none"> • título no coherente con el desarrollo del tema • error en el empleo de los conectores o los signos de puntuación • repetición excesiva de ideas, palabras, frases, etcétera. 		Consultar durante la textualización anexos de conectores, manuales de ortografía y puntuación
Aspectos de normatividad	No hay errores de sintaxis, ortografía? ¿No hay concordancia entre las partes de una idea?	<ul style="list-style-type: none"> • falta de sujeto en una idea • predicado no claro • problemas de ortografía • problemas de género y número 		Consultar una gramática Precisar sujeto Reescribir predicado coherente. Consultar diccionario de la lengua
Disposición espacial	¿Los márgenes y las convenciones académicas han sido cuidadas?			

Como puede observarse, en la primera columna se anota cada una de las características o propiedades del texto que garantizan su coherencia, adecuación y formulación como una unidad completa.

En la segunda, las preguntas-clave que ayudan a ubicar los elementos básicos a cubrir en cada una de las propiedades.

En la tercera, el tipo de problemas que suelen aparecer de manera más frecuente en cada característica.

En la cuarta, por acuerdo mutuo entre docente y alumnos, se precisarán las marcas para cada problema observado dentro de los textos escritos.

En la última columna, se anotarán las sugerencias de solución más viables o recomendables para solucionar los problemas señalados en cada caso, o bien puede pedirse a los estudiantes que busquen las soluciones pertinentes en cada caso.

Para ilustrar mejor este tipo de problemas y su identificación en un trabajo escrito, veamos el siguiente inicio de un capítulo de un trabajo escolar. ¿Qué problemas se pueden identificar y qué tipo de correcciones se pueden hacer para mejorar el texto?

Texto original

Porfirio Díaz, ampliamente considerado como el artífice que, a base de mano dura, propició condiciones inmejorables para las inversiones extranjeras a costa de lo que fuese, presentó en los primeros años de su primer gobierno (1877-1880), una notable resistencia a los requerimientos estadounidenses exigidos para reconocer *de jure* a su gobierno.

Los calificativos que Cosío Villegas le endilga a Porfirio en sus días de revolucionario, distan mucho de representar a la imagen que por décadas se nos pintó de su gestión: "rojillo", anticlerical rabioso, liberal jacobino, xenófobo y antiimperialista¹. La imagen más fácil, y al parecer también la más cómoda, para representar a su gestión es la de una mano dura, irracional que hizo caer todo el peso del gobierno sobre aquellos que se atrevieran a disentir en lo más mínimo respecto de sus decisiones, amén de mostrarse sumamente dócil y genuflexo con los inversionistas –y gobiernos– extranjeros. Si bien la afirmación no es enteramente falsa, tampoco es correcta a rajatabla. A saber, Díaz ciertamente no llegó al poder de una manera legítima, ya que derrocó a un gobierno electo popular y democráticamente (el de Lerdo). Esto le causó ciertas dificultades para llevar a buen término las relaciones con el poderoso vecino del norte, pero no fue un impedimento para que el gobernante mexicano mostrara una loable resistencia a los designios de Washington en general y de su presidente en particular: Ulises Grant (1868-1876).

Éste, puso sobre la mesa de negociaciones para reconocer a Díaz algunos requerimientos: cooperar con las fuerzas armadas norteamericanas para resguardar la frontera norte mexicana de bandoleros, ya que éstos practicaban frecuentemente el abigeato en detrimento de los recién instalados ganaderos texanos y la abolición

¹ Daniel Cosío Villegas, *Estados Unidos contra Porfirio Díaz*, México, Clío-El Colegio Nacional, 1997, p. 19. (Obras completas de Daniel Cosío Villegas).

de la “zona libre” mexicana debido a que la industrialización en Norteamérica era incipiente, sus productos, además de ser caros en su producción, tenían que pagar –nada fuera de lo común– un impuesto para lograr entrar a otro país. Esta inexplicable medida proteccionista, de haberse aplicado, no sólo hubiera resaltado una imagen débil del gobierno de Díaz sino que también hubiera minado la confianza de los inversionistas europeos, cuyos productos, provenientes del continente más industrializado del orbe, circulaban con más facilidad debido a su bajo costo.

Díaz, por medio de su secretario de Relaciones Exteriores Ignacio Vallarta (1887-1880), se comprometió plenamente a cooperar para que llevaran un buen cauce estos contenciosos –y otros no menos importantes. Por supuesto que la “gran disposición” de Porfirio para cooperar en todo lo que se pudiera con el gobierno norteamericano, siempre traslució la búsqueda del importantísimo reconocimiento de su gobierno por E.U. (país que hasta inicios de 1897 era el único –de todos los países con que México mantenía relaciones estables– que no lo reconocía).

<i>Texto original</i>	<i>Sugerencias de mejoría</i>
<p>Porfirio Díaz, ampliamente considerado como el artífice que, a base de <u>mano dura</u>, propició condiciones inmejorables para las inversiones extranjeras a costa de lo que fuese, presentó en los <u>primeros años de su primer</u> gobierno (1877-1880), una notable resistencia a los requerimientos estadounidenses exigidos para reconocer <i>de jure</i> a su gobierno.</p> <p>Los calificativos que Cosío Villegas le endilga a <u>Porfirio</u> en sus <u>días</u> de revolucionario, distan mucho de representar a la imagen que por décadas se <u>nos</u> pintó de su gestión: “rojillo”, anticlerical rabioso, liberal jacobino, xenófobo y antiimperialista (1). La imagen más fácil, y al parecer también la más cómoda, para representar a su gestión es la de una <u>mano dura</u>, irracional que</p>	<p><i>REPETICIÓN DE PALABRAS: los años iniciales de su (...)</i></p> <p><i>REGISTRO FORMAL: Porfirio Díaz en sus (días) momentos de (...) (adecuación, registro formal) (suprimir a, nos)</i></p> <p><i>MANO DURA (idea repetida)</i></p>

hizo caer todo el peso del gobierno sobre aquellos que se atrevieran a disentir en lo más mínimo respecto de sus decisiones, amén de mostrarse suma-mente dócil y genuflexo con los inversionistas –y gobiernos– extranjeros. Si bien la afirmación no es enteramente falsa, tampoco es correcta a rajatabla. A saber, Díaz ciertamente no llegó al poder de una manera legítima, ya que derrocó a un gobierno electo popular y democráticamente (el de Lerdo). Esto le causó ciertas dificultades para llevar a buen término las relaciones con el poderoso vecino del norte, pero no fue un impedimento para que el gobernante mexicano mostrara una loable resistencia a los designios de Washington en general y de su presidente en particular: Ulises Grant (1868-1876).

Éste, puso sobre la mesa de negociaciones para reconocer a Díaz algunos requerimientos: cooperar con las fuerzas armadas norteamericanas para resguardar la frontera norte mexicana de bandoleros, ya que éstos practicaban frecuentemente el abigeato en detrimento de los recién instalados ganaderos texanos y la abolición de la “zona libre” mexicana debido a que la industrialización en Norteamérica era incipiente, sus productos, además de ser caros en su producción, tenían que pagar –nada fuera de lo común– un impuesto para lograr entrar a otro país. Esta inexplicable medida proteccionista, de haberse aplicado, no sólo hubiera resaltado una imagen débil del gobierno de Díaz sino que también hubiera minado la confianza de los inversionistas europeos, cuyos productos, provenientes de el continente más industrializado del orbe, circulaban con más facilidad debido a su bajo costo.

conducir por buen camino

COHERENCIA: *(suprimir lo que está subrayado como éste, de negociaciones, etc.) Para reconocer a Díaz, Grant puso sobre la mesa algunas condiciones: cooperar (...)*

COHERENCIA: *texanos. Debía también suprimir la “zona libre” mexicana, debido a que la industrialización incipiente norteamericana, de productos caros, tenía que pagar un impuesto para entra a otro país.*

<p>Díaz, por medio de su secretario de Relaciones Exteriores Ignacio Vallarta (1887-1880), <u>se comprometió plenamente a cooperar para que llevaran un buen cauce estos contenciosos –y otros no menos importantes.</u> Por supuesto que la “gran disposición” de <u>Porfirio</u> para cooperar en todo lo que se pudiera con el gobierno norteamericano, siempre traslució la búsqueda del importantísimo reconocimiento de su gobierno por E.U. (país que hasta inicios de 1897 era el único –de todos los países con que México mantenía relaciones estables- que no lo reconocía).</p> <p>(1). Daniel Cosío Villegas, <i>Estados Unidos contra Porfirio Díaz</i>, México, Clio-El Colegio Nacional, 1997, p. 19 (Obras completas de Daniel Cosío Villegas)</p>	<p><i>COHERENCIA: Díaz se comprometió a cooperar plenamente para resolver éstos y otros importantes asuntos.</i></p> <p><i>REGISTRO FORMAL: Porfirio Díaz (o Díaz)</i></p>
---	--

Se puede observar que se han hecho correcciones de carácter general que dan mayor claridad al tema que se desarrolla en el texto. Obviamente, pueden hacerse otras anotaciones más relacionadas con el estilo o algunos giros empleados, pero de entrada **es necesario recordar que no puede ni debe revisarse todo en un escrito; habrá que priorizar e ir anotando qué se revisará y para qué.**

Hay que hacer notar de nuevo que las fases de textualización y revisión van de la mano y son partes del mismo proceso de redactar, revisar y corregir simultáneamente.

C. Durante la revisión

En la fase de revisión, generalmente los autores deciden releer conscientemente todo lo que han planificado y escrito de su texto, para examinar las ideas y las frases que han redactado y precisar los planes y objetivos que habían elaborado. La revisión puede hacerse con varias finalidades: puede ser un punto de partida para modificar algún aspecto del esquema o para generar nuevas ideas y también puede ser una evaluación o una revisión del texto.

En esta fase se atienden dos elementos fundamentales del proceso de escritura: la evaluación y la revisión. “En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etcétera. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito (...), los corrige siguiendo distintos criterios”.¹⁰

En esta fase, a partir de la revisión de los borradores, pueden evaluarse las versiones finales de los trabajos escritos solicitados. Asimismo, el docente puede observar los avances de sus estudiantes en el desarrollo de las habilidades de escritura y la apropiación de estrategias, para regular sus procesos de aprendizaje de su materia y sus formas de composición escrita.

En conclusión, “revisar es mucho más que una técnica o una supervisión final del escrito: implica una determinada actitud de escritura y un estilo de trabajo. Los aprendices que quieren modificar su comportamiento no sólo tienen que entrenarse en un ejercicio técnico sino que deben desarrollar una actitud y unos valores sustancialmente nuevos respecto a la escritura”.¹¹

Para contar con herramientas útiles que permitan atender esta fase del proceso de escritura, a continuación se presenta una pauta de revisión que toma en cuenta todos los aspectos del texto escrito. Se puede utilizar en todos los momentos del proceso de revisión que lo requieran.

¹⁰ Daniel Cassany, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1991, pág. 153.

¹¹ Daniel Cassany, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1996, pág. 231.

C.1 Guía de preguntas para la revisión¹²

Enfoque del escrito:

- a) ¿El tipo de texto es adecuado a la situación?
- b) ¿Consigue el texto mi propósito? ¿Queda claro lo que pretendo?
- c) ¿Reaccionará el lector/a tal como espero, al leer el texto?
- d) ¿Quedan claras las circunstancias que motivan mi escrito?

Ideas e información:

- a) ¿Hay la información suficiente? ¿Ni en exceso ni por defecto?
- b) ¿Entiendo yo todo lo que se dice? ¿Lo entenderá el lector/a?
- c) ¿Las ideas son lo bastante claras?
- d) ¿Hay un buen equilibrio entre teoría y práctica, tesis y argumentos, gráficos y explicación, datos y comentarios, información y opinión?

Estructura:

- a) ¿Está bastante clara para que ayude al lector/a a entender mejor el mensaje? ¿Adopta su punto de vista?
- b) ¿Los datos están bien agrupados en apartados?
- c) ¿La información relevante ocupa las posiciones importantes, al principio del texto, de los apartados o de los párrafos?

247

Párrafos:

- a) ¿Cada párrafo trata de un subtema o aspecto distinto?
- b) ¿Tienen la extensión adecuada? ¿No son demasiado extensos? ¿Hay algún párrafo-frase?
- c) ¿Tiene cada uno una frase temática o tesis que anuncie el tema?
- d) ¿Están bien marcados visualmente en la página?

Frases:

- a) ¿Hay muchas frases negativas, pasivas o demasiado largas?
- b) ¿Son variadas: de extensión, orden, modalidad, estilo?
- c) ¿Llevan la información importante al principio?
- d) ¿He detectado algún tic de redacción?
- e) ¿Hay abuso de incisos o subordinadas muy largas?

¹² *Ibidem*, págs. 231-233.

Palabras:

- a) ¿He encontrado algún comodín, cliché, muletilla o repetición frecuente?
- b) ¿Hay muchas palabras abstractas o complejas? ¿He utilizado el léxico o la terminología precisos?
- c) ¿Utilizo los marcadores textuales de manera adecuada?
- d) ¿El lector/a entenderá todas las palabras que aparecen en el texto?

Puntuación:

- a) ¿He repasado todos los signos? ¿Están bien situados?
- b) ¿Es apropiada la proporción de signos por frase?
- c) ¿Hay paréntesis innecesarios?

Nivel de formalidad:

- a) ¿Es adecuada la imagen que el texto ofrece de mí? ¿Me gusta?
- b) ¿El escrito se dirige al lector/a con el tratamiento adecuado? ¿Tú o usted?
- c) ¿Hay alguna expresión o palabra informal o demasiado vulgar?
- d) ¿Se me ha escapado alguna expresión rebuscada, extraña o excesivamente compleja?
- e) ¿Hay alguna expresión sexista o irrespetuosa?

248

Recursos retóricos:

- a) ¿El texto atrae el interés del lector/a?
- b) ¿La prosa tiene un tono enérgico?
- c) ¿Hay introducción, resumen o recapitulación? ¿Son necesarios?
- d) ¿Puedo utilizar algún recurso de comparación, ejemplos, preguntas retóricas, frases hechas, etc.?

Presentación:

- a) ¿Cada página es variada, distinta y atractiva?
- b) ¿Utiliza las cursivas, las negritas y las mayúsculas de manera racional?
- c) ¿Son claros los esquemas, los gráficos, las columnas?
- d) ¿Los márgenes, los títulos y los párrafos están bien marcados?
- e) ¿El texto da lo que el título promete?

4. Otros instrumentos y formas de evaluación

La tarea del profesor en la evaluación de estudiantes –a través de diferentes instrumentos– está tamizada por su capacidad y responsabilidad profesional, de la cual siempre ha de derivar un juicio basado en criterios para valorar. El instrumento utilizado o seleccionado para evaluar es un mediador entre los criterios de evaluación y la información que se derive de la realidad para ser enjuiciada.

Se dice que: “La utilidad de un instrumento en el ámbito de la evaluación de alumnos radica fundamentalmente en su potencialidad para poner de manifiesto aquello que se pretende evaluar y en su posibilidad real de ser bien utilizado. (...) Nuestra apreciación de la realidad a evaluar –conceptos, procedimientos, actitudes– puede verse distorsionada tanto si el instrumento utilizado no nos pone de manifiesto, no nos proporciona información, sobre lo que pretendemos evaluar, como si el instrumento resulta tan costoso de aplicar (por complejidad del instrumento o por falta de tiempo o por falta de formación) que su utilización implica más problemas y dificultades que otra cosa”.¹³

249

Entre los instrumentos más empleados para evaluar la producción escrita se encuentran exámenes, mapas conceptuales, controles escritos, trabajos escritos de diversas características (como monografías, comentarios de textos, ensayos, entre otros).

De este abanico de posibilidades, abordaremos el para qué y el cómo de dos en particular, exámenes y mapas conceptuales. De los diversos géneros textuales de la producción escrita como monografías y demás se ocupan los otros capítulos de este libro.

A. Los exámenes

Los exámenes escritos “se constituyen en la forma más tradicional que utilizamos los profesores para comprobar el aprendizaje de nuestros alumnos. Más allá de su valor en proporcionar una información sobre determinadas formas de aprendizaje del alumno es necesario resaltar el contenido simbólico que, en la enseñanza, tiene el examen escrito. Ese

¹³ Dino Salinas. *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Barcelona, Graó, 2002, pág. 86.

contenido simbólico viene, en primer lugar, determinado por la propia situación de examen, una situación que decididamente se sale de lo habitual del aula, rompe el ritmo cotidiano para constituirse en situación única. ¿Qué es lo que la hace única?

- a) Es una situación en la que el alumno se enfrenta a una actividad de forma individual
- b) Dispone de un tiempo limitado
- c) No puede consultar material para solucionar dudas
- d) No puede pedir ayuda al compañero ni copiar
- e) Se realiza en un silencio absoluto”.¹⁴

Los exámenes son instrumentos de evaluación que, en muchos casos, conforme se va ascendiendo en el sistema escolar, van tomando un protagonismo progresivo en la elaboración de los juicios sobre el aprendizaje de los alumnos y las alumnas. La pregunta que surge es: ¿cuál es el valor de un examen para determinar un juicio sobre el aprendizaje de los estudiantes?

Las respuestas son varias:

250

- a) Hay un valor intrínseco de poner en evidencia aprendizajes (previamente seleccionados por el docente). En este punto, deberíamos tener muy claro qué tipo de aprendizajes o de capacidades se quiere poner en juego con las preguntas del examen que proponemos a los estudiantes.
- b) Hay un valor externo o valor de cambio del examen frente a otros posibles indicadores del aprendizaje escolar; en otras palabras, el peso del examen en relación con el juicio evaluador.
- c) Hay otros valores posibles del examen que a veces se ponen en juego, al momento de aplicarlo (amenaza, “prueba final”, diagnóstico, etcétera).
- d) **Uno más sería el valor del examen como posible medio de aprendizaje del estudiante.**

Y en este punto, “convendría replantearnos cómo devolvemos el examen al alumno o en qué consiste la función de corrección de un examen: ¿es posible comentar en clase los errores más frecuentes así como los aciertos

¹⁴ *Ibidem*, pág. 92.

más plausibles?, ¿es posible reconsiderar las preguntas planteadas, su errónea formulación (en ocasiones), su dificultad o facilidad?, ¿es posible comentar con los alumnos y reconocer la dificultad que supone a veces corregir exámenes?”.¹⁵

A continuación analizamos los tipos de examen y su formato, de acuerdo con su uso más frecuente por los docentes. Es importante delimitar en su selección para qué y cómo se va a aplicar, es decir, cuándo usarlos y con qué propósito: medir conocimientos, verificar conceptos o comprensión de un tema, valorar estructuración de ideas en torno a una temática, entre otros.

A.1 Examen escrito tipo ensayo

“Se trata del modelo de examen o prueba donde se solicita del alumno, a través de un conjunto de preguntas o texto a comentar, el desarrollo por escrito de un discurso organizado que evidencie sus conocimientos”.¹⁶

<i>Formato</i>	<i>Utilidad</i>	<i>Dificultades</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Son exámenes de pocas preguntas (más bien son temas a desarrollar). • Es muy utilizada la opción de elección (v.gr. presentar tres temas a elegir dos, o cinco a elegir tres). • Se suelen utilizar dos tipos de cuestionamiento o preguntas: respuesta libre o respuesta orientada. 	<p>Se trata de una forma de examen que puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • promover la exposición ordenada. • requerir el recuerdo de información, de opiniones, puntos de vista y valoraciones, por los estudiantes. • permitir al profesor valorar la capacidad del estudiante de construir, por escrito, un discurso lógico y bien estructurado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se trata normalmente de exámenes de una extensión considerable a los que hay que dedicar tiempo para corregir, sobre todo si se anotan errores y se proponen correcciones que justifiquen el por qué del resultado final.

¹⁵ *Ibidem*, pág. 93.

¹⁶ *Ibidem*, pág. 94.

252

<i>Formato</i>	<i>Utilidad</i>	<i>Dificultades</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La respuesta libre requiere que el estudiante ponga en funcionamiento sus conocimientos y habilidades para organizar sus ideas, estructurarlas y presentarlas (v.gr. La evaluación continua en educación básica). • La respuesta orientada: en la pregunta se explicitan los aspectos relativos a ser tratados en la respuesta así como su posible organización (v.gr. La evaluación continua en educación básica: <ul style="list-style-type: none"> a) Qué es la evaluación continua. b) Sentido de la evaluación continua en enseñanza. obligatoria c) Significado de la evaluación continua en un modelo de aprendizaje significativo). 	<p>Resulta más consecuente utilizar este tipo de examen en el contexto de un modelo de enseñanza preocupado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el desarrollo del razonamiento en el alumno, • su capacidad de sintetizar y valorar información, • su capacidad de discriminar lo fundamental de lo anecdótico, lo importante de lo secundario, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el punto de vista técnico, se dice que es un tipo de prueba donde resulta difícil mantener la objetividad de la corrección. En respuestas libres las opciones pueden ser diversas de la misma pregunta, y se supone que el docente tiene que valorar con criterios similares tal abanico de respuestas. • Los problemas pueden agudizarse si no se cuenta con criterios claros para aplicarlos al momento de la corrección. • No tener recursos para formular las preguntas de manera que el estudiante perciba claramente lo que se espera de él en sus respuestas.

Orientaciones generales

Al seleccionar y elaborar este tipo de examen, es recomendable tomar en cuenta lo siguiente:

- a) Presentar el examen por escrito, aunque conste de pocas preguntas. Si es posible, no dictarlo y, por supuesto, cuidar su presentación.
- b) Escribir preguntas o cuestiones donde se explicita claramente el tipo de respuesta o razonamiento que se espera del estudiante: describir, analizar, comparar, utilizar la lógica, valorar, etcétera.
- c) Dar pistas (si es posible y conveniente para los fines de lo que se quiere valorar con el examen) en la redacción de la pregunta, para que el estudiante tenga claro cuáles son los puntos o elementos que ha de desarrollar a lo largo de la respuesta escrita
- d) Clarificar por escrito en la presentación del examen los criterios con los cuales van a ser valoradas las preguntas; por ejemplo: ajustarse a la pregunta, hacer referencias a lecturas realizadas, presentar un esquema previo de desarrollo, las faltas de ortografía, legibilidad, etcétera.
- e) Tener paciencia en la corrección. Corregir significa trabajar sobre el examen apuntando orientaciones, aciertos, errores, señalando aspectos significativos, planteando preguntas, etcétera, y eso se puede hacer, si siempre tenemos en cuenta que tras un examen hay un estudiante que quizás se ha limitado a hacer lo que sabía y podía hacer, y eso merece el respeto de la corrección y no sólo de la calificación.¹⁷

A.2 Examen de respuestas breves

Como su nombre lo indica, “se trata de aquel tipo de examen cuyas preguntas o cuestiones solicitan al estudiante una respuesta breve. Lo de la extensión resulta muy relativo, sin embargo, identificaremos una pregunta de examen como ‘de respuesta breve’ (con relación a las de ensayo) cuando demanda del estudiante una definición, o una descripción, o una explicación o argumentación de pocas líneas”.¹⁸

¹⁷ *Ibidem*, págs. 94-96.

¹⁸ *Idem*.

<i>Formato</i>	<i>Utilidad</i>	<i>Dificultades</i>
<ul style="list-style-type: none"> • suele usarse el examen de diez preguntas • se pide al estudiante que responda de manera precisa • se solicitan respuestas en pocas líneas 	<p>Por sus características puede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • abarcar un conjunto de contenidos muy amplio • permitir verificar el recuerdo de información (incluso de manera memorística) • formular preguntas sencillas de construir y relativamente sencillas de calificar • implicar, por lo general, una respuesta concreta y única • llevar control sobre lo que el estudiante sabe de aspectos fundamentales de un tema o temas <p>Su diseño de pregunta breve permite respuestas sobre</p> <ul style="list-style-type: none"> • la resolución de un problema • la aplicación de un procedimiento • la valoración de una información 	<ul style="list-style-type: none"> • presenta alguna dificultad en su diseño, en la medida en que se trata de recoger una información significativa sobre aprendizajes más o menos complejos • redactar preguntas que den lugar a respuestas breves que requieren aprendizajes que van más allá del recuerdo de información • caer en la trivialización de la pregunta, formulando cuestiones poco representativas del conocimiento o procedimiento a ser evaluado

Orientaciones generales

Al seleccionar y elaborar este tipo de examen, es recomendable tomar en cuenta lo siguiente:

- a) Presentar el examen por escrito, aunque conste de pocas preguntas. Si es posible, no dictarlo. Cuidar su presentación.

- b) El contenido de las preguntas tiene que ser conocido y relevante dentro del contexto de enseñanza desarrollado.
- c) La pregunta ha de ser lo más precisa posible (lo que no quiere decir que sea breve). Esto es, que el estudiante tenga muy claro aquello que se le solicita en la respuesta.
- d) Recordar que de lo que se trata es de corregir para devolver al estudiante y no sólo de puntuar.
- e) Es conveniente, con los resultados a la vista, comentar el examen con los estudiantes para analizar conjuntamente los problemas y las dificultades observadas.

B. Los mapas conceptuales

Un mapa conceptual es una representación gráfica, esquemática y fluida que promueve y traduce la organización de las ideas sobre un determinado contenido. Estos mapas son diagramas que ayudan a los estudiantes a ver cómo se relacionan entre sí las palabras o conceptos clave de un tema o contenido. Su valor radica en que permiten elaborar una representación de forma visual de nuestro pensamiento, además de propiciar las asociaciones mentales de palabras e ideas en torno a un mismo tema.

El término “mapas conceptuales” (o semánticos) abarca una gama de estrategias diseñadas para presentar gráficamente la información en categorías relacionadas con un concepto central. Este tipo de estrategias ha demostrado ser una forma efectiva para:

- a) aprender nuevas informaciones,
- b) manejar coherentemente vocabulario nuevo sobre un tema o contenido,
- c) diseñar procedimientos que ayudan a activar los esquemas cognitivos de los estudiantes,
- d) activar y construir conocimientos nuevos sobre la base del conocimiento previo de los estudiantes
- e) manejar técnicas que mejoran la composición y la comprensión de diversas clases de textos

Algunos autores expertos en este tema señalan que “los mapas conceptuales promueven las ideas sobre un determinado contenido porque su elaboración –su lectura, incluso– ‘obliga a reparar en los esencial, a organizar las ideas y a establecer relaciones entre ellas’. Traducen las ideas porque reflejan la manera en que el conocimiento está recogido en

la mente. Los mapas conceptuales surgieron como un instrumento para facilitar el aprendizaje significativo”.¹⁹

256

<i>Formato</i>	<i>Utilidad</i>	<i>Dificultades</i>
<ul style="list-style-type: none"> • seleccionar los conceptos más representativos de un tema • ordenarlos jerárquicamente (de los generales a los específicos) • presentar los conceptos más “inclusores” y luego los incluidos • relacionar entre sí los conceptos mediante flechas y palabras de enlace, estableciendo las relaciones que mejor expliquen el tema • a partir de esta visión general, pueden introducirse otros elementos: mayúsculas, colores, círculos, cuadros, etcétera. (ver ejemplos) 	<ul style="list-style-type: none"> • proporciona una alternativa a las actividades tradicionales sobre comprensión de textos y las formas de dar cuenta de ella por escrito • permite orientar el trabajo del alumno hacia un aprendizaje autorregulado que incorpora aprendizajes y conocimientos previos • permite a los estudiantes, durante su estructuración, analizar y ver gráficamente los conceptos claves sobre un tema • proporciona aprendizajes significativos en torno a los significados y usos de palabras nuevas, vistas en una nueva perspectiva • precisa la discusión colectiva para verificar y ampliar la comprensión de los conceptos y del tema, favoreciendo una mejor comprensión • se pueden percibir coherentemente las relaciones entre las partes de un todo 	<ul style="list-style-type: none"> • no conocer técnicas adecuadas para su elaboración • no pueden usarse sin haber enseñado al estudiante a construirlos • no es recomendable emplearlo como evaluación final o sumativa • no contar con estrategias adecuadas para enseñar a los estudiantes cómo ubicar claramente las palabras clave de un tema

¹⁹ Núria Giné Freixes, *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*, Barcelona, Graó, 2000, pág. 96.

Orientaciones generales

Para diseñar y elaborar una estrategia en torno a un mapa conceptual hay que tomar en consideración los siguientes puntos:

- a) incluir una sesión en la que se realice un “torbellino de ideas” por los alumnos y alumnas, para que verbalicen las asociaciones que pueden hacer en torno al tema o palabras estímulo (mientras el docente puede organizarlas o clasificarlas en el pizarrón).
- b) seleccionar junto con los estudiantes los conceptos clave de un tema
- c) diseñar formas de trabajo para ordenarlas jerárquicamente
- d) ubicar los conceptos más generales e ir hacia los más específicos, señalando relaciones o dependencias entre ellos
- e) usar marcas de todo tipo que ayuden a dejar claramente expuestas las relaciones entre los conceptos, de tal manera que quede bien explicado el tema
- f) ofrecer ejemplos o modelos concretos de los principales elementos en la estructuración de un mapa conceptual:

- cómo ubicar las jerarquías de conceptos existentes
- cómo emplear nexos o marcar relaciones coherentes y directas entre dos conceptos
- cómo precisar, si fuera el caso, las conexiones cruzadas de manera que se entienda la relación de conceptos de dos ramificaciones separadas.

257

A continuación se presenta un ejemplo de un mapa conceptual realizado por una alumna.²⁰

Hemos estudiado diferentes tipos de energía. A partir de las palabras clave (conceptos) que te proponemos, realiza un mapa conceptual que los relaciones.

Conceptos

Energía solar

Radiación

Vía térmica

Conversión fotovoltaica

Sistemas activos

Helióstatos

Paneles solares

Células solares

Colectores

El mapa organizado está en la siguiente página:

²⁰ *Ibidem*, pág. 97.

Mapa conceptual



258

Bibliografía

Barbier, Jean Marie, *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Buenos Aires, Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires, 1999. (Serie Los Documentos, 9.)

Camps, Anna y Teresa Ribas (coords.), *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación y Deporte-Sría. Gral. De Educación y Formación Profesional, 2000.

—, *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó, 2003. (Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, 187.)

Carozi de Rojo, Mónica y Patricia Zomoza, *Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos*, México, Paidós, 1994.

Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1998. (Serie Lengua, 117.)

—, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1991.

—, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1996. (Col. Argumentos, 162.)

—, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 1998. (Biblioteca de Aula, 108.)

—, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 2000. (Papeles de Pedagogía, 42.)

Giné Freixes, Nuria y Artur Parcerisa Aran, *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*, Barcelona, Graó, 2000. (Serie metodología y Recursos, 153.)

Heimlich, Joan E. y Susan D. Pittelman, *Los mapas conceptuales. Estrategias de aplicación en el aula*, Madrid, Aprendizaje-Visor-Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*, 2 vols., Barcelona, Paidós, 1999. (Papeles de Pedagogía, 38 y 39.)

Prado Aragonés, Josefina, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, la Muralla, 2004.

Salinas, Dino, *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Barcelona, Graó, 2002. (Biblioteca de Aula, 170.)

Serafini, Ma. Teresa, *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, 1989. (Instrumentos Paidós, 4.)

—, *Cómo se escribe*, México, Paidós, 1996. (Instrumentos Paidós, 12.)

Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1998. (MIE, Materiales para Innovación Didáctica, 5.)

Torres, Rosa Ma., Alicia Bertoni y Susana Celman, *La evaluación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Wemerografía

Ahumada Acevedo, Pedro, "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista," en revista *Enfoques Educativos*, vol. 1, núm. 2, Universidad de Chile, Departamento de Educación-Facultad de Ciencias Sociales, 1998.

Litwin, Edith, "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo", en revista *Novedades Educativas*, año 17, núm. 176, agosto de 2005, Buenos Aires.

GLOSARIO

Análisis semiótico-textual: Es el que se realiza para favorecer una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad (Lomas). En la literatura equivale a un proceso de abstracción y conocimiento en el sentido de una segmentación de significados que orienta el análisis con base en aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos. De acuerdo con Umberto Eco, el análisis semiótico-textual estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación.

Borrador: Es el resultado de la planificación del texto. Si se invirtió un tiempo en la elaboración de un guión o esquema previo donde se organizan y jerarquizan los elementos que se redactarán, el borrador tendrá una mejor consistencia. En la elaboración de textos complejos se pueden realizar varios borradores en beneficio del texto final. Cada borrador es un punto de partida que conduce al escritor a una mejora, en aras de cumplir los propósitos comunicativos. Constituye una aproximación relevante para la escritura del texto definitivo.

Codificación: Es la transformación o conversión de ideas o conceptos en un sistema de señales. En la comunicación lingüística, lo que se transmite ha de ser codificado por el hablante. Durante la fase semántica se seleccionan del conjunto de los signos aquellos que corresponden a las ideas o intenciones del hablante. En la pragmática la codificación se relaciona con la intención comunicativa.

- **Codificación plural:** Cuando las señales pueden ser codificadas de distintas maneras.

Competencia comunicativa: Es el uso apropiado de un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera *correcta*, sino también, sobre todo, de una manera *adecuada* a las características del contexto en el que tiene lugar cada intercambio comunicativo y a las intenciones de quienes participan en él (Lomas).

La competencia comunicativa requiere de la suma de las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva o textual, estratégica, semiológica y literaria.

Conectores: Son pequeñas expresiones (conjunciones, adverbios y locuciones) que sirven para dar estructura y organización al texto. Primero, en segmentos mayores, cuando enlazan párrafos y grupos de oraciones y después en segmentos menores, al articular y organizar las ideas dentro del texto.

Connotación: Se opone a denotación. Indica valores secundarios, sin definir con precisión, entre un grupo de hablantes. En la connotación se añaden significaciones personales, de género, locales, culturales o ideológicas del texto.

Contexto: Entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o texto. Por extensión, es el entorno físico o de situación (político, histórico, cultural o de

otra índole) en el cual se considera un hecho lingüístico. El contexto de la situación, según John Firth, atiende a los *participantes*, sus *acciones* comunicativas (verbales y no verbales), aquellas *características del entorno físico* que resulten relevantes en la comunicación y los *efectos* que producen la acción verbal. **Contexto** es un concepto crucial en el ámbito de la pragmática y del análisis del discurso. Para John Lyons debe tomarse en cuenta el *papel*, la *posición*, el conocimiento de la *situación temporal y espacial*, el conocimiento del *nivel de formalidad*, el conocimiento del *medio*, el conocimiento del *contenido* adecuado, del *campo* adecuado y del *registro*.

Contextualizar: Poner en contexto. Cuando un modelo, un concepto o una representación son presentados en sus contextos de invención o de uso pertinente.

Denotación: Se opone a connotación. Se liga a la función referencial del lenguaje, es el elemento estable, analizable fuera de un texto (o discurso). Tiene un valor informativo y referencial del signo lingüístico, indicado puntualmente en el código de una lengua.

Discurso: Término que incluye a la noción de texto pero le agrega la consideración del contexto. Por discurso se entiende la lengua en uso. La comprensión cabal de un texto exige tomar en cuenta los elementos de la situación comunicativa en que éste se generó, fundamentalmente la intención con que se habla o escribe. En esta obra las nociones discurso y texto se emplean indistintamente.

Discursivas (cualidades, modalidades, prácticas, procesos y situaciones): Calificativo empleado para destacar rasgos o características relativos al discurso en tanto unidad comunicativa portadora de una intención, dirigida a un destinatario específico (colectivo o individual), poseedora de ciertos rasgos que la sitúan próxima a algún género y con una determinada organización textual, etcétera.

262

- **Cualidades y modalidades discursivas:** Características requeridas por determinado texto, oral o escrito, para cumplir cabalmente con su propósito: persuadir, explicar, demostrar, etcétera.
- **Prácticas discursivas:** formas de expresión oral o escrita que responden a convenciones establecidas en determinados ámbitos de uso de la lengua: periodístico, científico, académico, etcétera.
- **Procesos discursivos:** Alude a las fases o etapas por las que pasa la producción de un discurso, siempre en la perspectiva de a quién se dirige, con qué propósito y demás elementos de la situación comunicativa.

Enfoque comunicativo: Es un enfoque didáctico para la educación lingüística y literaria que se orienta al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. La integración del conocimiento formal e instrumental de la lengua (el saber sobre la lengua con el saber hacer cosas con las palabras), el énfasis en el papel de los procedimientos expresivos y comprensivos en la adquisición de las habilidades comunicativas y la adopción de un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico basado en teorías recientes de la disciplina, son los rasgos distintivos de este enfoque.

Enunciador (emisor, hablante, codificador, locutor): Quien habla o escribe, constituye la fuente del discurso; siempre toma en cuenta a su enunciatario, por lo cual ambos conforman una pareja con papeles intercambiables entre sí. Selecciona una parte del código que articula para producir una comunicación. Ajusta su discurso al horizonte de conocimiento de su destinatario, edad, nivel sociocultural, época histórica, etcétera, y, en general, a la situación comunicativa en que se halla.

Enunciario (receptor, decodificador, destinatario, interlocutor): Es a quien se dirige el discurso, ya sea oral o escrito, para que sea interpretado, mediante un código compartido. Su participación en la producción de la enunciación es relevante, ya que mediante ciertas señales corrige o acepta el discurso del enunciador.

Género: Conjunto o serie de hechos comunicativos que tienen su expresión en un contexto social regido por normas o convenciones y que se adecuan a ciertos propósitos para una comunidad discursiva que comparte rasgos lingüísticos de carácter obligatorio con el fin de conseguir un determinado tipo de comunicación. Un género tiene características estructurales que funcionan como horizonte de expectativas para los lectores.

Géneros académicos: Denominación que se refiere al conjunto de textos propios del ámbito escolar; cada género académico tiene características propias determinadas por la función que cumplen dentro de la comunidad educativa y de los propósitos específicos del aprendizaje.

Indicios: Son las unidades significativas de contenido más pequeñas al interior de un texto narrativo. Unidades narrativas que actúan en el nivel del discurso y de los personajes. Remiten a un carácter, a un sentimiento, a una atmósfera; tienden a constituir configuraciones con alcance ideológico.

Intertextualidad: Relación consciente y deliberada entre diversos textos. Conjunto de relaciones que un texto puede mantener con otros. Texto o textos que se incluyen en otro mayor.

Historia y discurso en el relato literario: En la teoría del relato la **historia** es el conjunto de los acontecimientos relatados, la exposición objetiva de los acontecimientos, mientras que el **discurso** es el acto de la enunciación en el que se puede manifestar el sujeto en el enunciado, la relación entre el locutor y el interlocutor y la actitud del sujeto respecto a su enunciado; la "distancia" se establece entre sí mismo y el mundo por mediación del enunciado. Es un procedimiento que actualiza recursos no verbales: emisor, destinatario, contexto. El discurso corresponde a las distintas formas de la enunciación (presencia del locutor o del destinatario).

Lectura exploratoria: Es aquella que de manera rápida indaga sobre el contenido de un texto junto con sus principales características a través de la revisión del título, índice, prólogo, introducción, presentación, bibliografía, conclusión, cuadros, imágenes, ilustraciones y apartados específicos.

Lectura analítica: Se realiza con mayor detenimiento que la lectura exploratoria con el fin de conocer el tema; saber cómo se despliega en las diferentes divisiones del texto ya sea en apartados, capítulos y subcapítulos. Reconoce también la organización textual observando las relaciones que eligió el autor para estructurar el texto y así distinguir su contenido relevante.

Lectura crítica: Es una lectura cuidadosa y activa donde debe existir un nivel amplio de comprensión sobre el contenido de un libro para poder interpretarlo. Esta lectura evalúa la confiabilidad y vigencia de la información, reflexiona sobre el tema, propósito del autor, lenguaje y tono, consistencia de los argumentos esgrimidos y solución de los problemas planteados.

Marcas textuales, discursivas o lingüísticas: Uso de diversos procedimientos que proporcionan cierta orientación al lector para que realice las inferencias inherentes a la comprensión lectora, o bien para que los emplee en la producción de un escrito. Se insertan en el texto a través de mecanismos provistos por la lengua: persona gramatical empleada (primera o tercera); conectores, tiempo verbal en que está conjugado un verbo, etcétera. En términos generales, se considera como marca toda palabra o enunciado que funcione como “instrucción” para leer un texto.

Metacomunicativo: Es la información que se proporciona o que se reconoce a través de distintos factores que no forman parte propiamente de la situación comunicativa, como los ambientes, los colores, los estados de ánimo, la entonación de voz empleada, las alusiones o referencias implícitas, entre otros. Implica aspectos psicológicos, sociales y hasta políticos de los participantes en un acto comunicativo.

Niveles semántico, sintáctico y léxico: Convención didáctica establecida para ubicar problemas de comprensión o producción textual. El nivel semántico es relativo a la capacidad de significación (producir o comprender significado global). El sintáctico alude principalmente a la estructura del párrafo y al orden de los elementos en las oraciones. Al nivel léxico corresponde el uso adecuado de las palabras (vocabulario).

Núcleo semántico: Mínima formulación que representa las informaciones más importantes, ordenadas en forma lógica, elaboradas por un lector para procesar un texto.

Opiniones: Son puntos de vista del enunciador que pueden o no estar sustentados en datos de distintas fuentes.

264

Personajes planos (caracterización en bloque): Son personajes descritos a grandes rasgos y de una sola vez. Cuando se describen, lo que interesa es destacar lo que tienen en común con otros personajes o *tipos* (arquetipos). Personajes que no presentan conflicto psicológico y que *buenos o malos*, no evolucionan interiormente a lo largo de la obra.

Personajes redondos (caracterización evolutiva): Son personajes individualizados en los que se analiza su conflictividad humana. La descripción del personaje se completa de acuerdo con los avances de la trama y los lectores asisten a la evolución interior del personaje condicionada por los acontecimientos externos. Con frecuencia son descritos desde varios ángulos o perspectivas con la finalidad de captar toda su complejidad.

Proceso de escritura: La escritura contempla tres momentos primordiales: la planificación, la textualización y la revisión.

- **Planificación:** Quien escribe construyó con anterioridad, incluso mentalmente, un esquema o mapa que le permite elaborar un texto de acuerdo con su propósito comunicativo. En la planificación escrita se puede recurrir a la elaboración de listas de ideas, el esbozo de un esquema, la escritura libre, entre otros recursos, para traer a la mente los conocimientos previos. Estas escrituras preliminares conforman una base o diseño del cual se servirá el escritor para emprender la redacción del texto.
- **Textualización:** Constituye propiamente la redacción del escrito, si surgen nuevas ideas, éste es el momento de incorporarlas. Es común que se requiera la elaboración de varios borradores. Durante esta etapa es menester tomar en cuenta el propósito comunicativo del escrito. Es posible hacer uno o varios borradores y se recomienda escribir lo más rápidamente que sea posible, en la posterior etapa de corrección, se solucionarán errores o problemas de redacción.

- **Revisión:** El escritor somete a varias lecturas cuidadosas su texto, a fin de verificar y corregir aspectos no sólo concernientes a la ortografía y la sintaxis. Se juzga si el texto responde a la situación de comunicación pertinente: el registro del lenguaje debe adecuarse al destinatario, el tipo textual corresponder a las exigencias del propósito, la coherencia y la cohesión claras, entre otras. En esta etapa se debe revisar que las ideas no hayan quedado incompletas, que las ideas no se repitan, que la relación causa-consecuencia posea una lógica; que sea necesario ampliar o reducir el texto para que resulte eficaz para describir, argumentar, narrar o exponer; también se pueden añadir ideas o argumentos; incluir frases o párrafos para ir de un tema a otro, etcétera.

Propiedades textuales: Son las condiciones o requisitos que debe cumplir un texto para que tenga sentido y logre su propósito comunicativo. Las propiedades textuales son: adecuación, coherencia, cohesión, aspectos gramaticales y disposición espacial.

- **Adecuación:** Es la elección de la variedad lingüística (dialectal o estándar) y del registro lingüístico (formal, coloquial o especializado) que conviene emplear para que un texto sea adecuado y responda a determinada situación comunicativa. Siempre se debe considerar el propósito comunicativo y las características del lector.
- **Coherencia:** Cuando se dice que un texto es coherente significa que está organizado lógicamente y se puede interpretar porque tiene sentido y significado. Esta propiedad hace que el contenido de un texto gire sobre un solo tema o referente, es decir, que el texto tenga unidad temática.
- **Cohesión:** Se refiere a los mecanismos de tipo sintáctico y semántico que se emplean para articular las diversas partes del texto, ya sean palabras, oraciones o párrafos. Entre estos mecanismos destacan: el empleo de conectores, la repetición, los pronomes, los sinónimos y la puntuación.
- **Aspectos gramaticales:** Esta propiedad se relaciona con varios aspectos tanto de orden morfológico como sintáctico, entre ellos podemos mencionar: orden de los elementos de la oración, concordancias de género y número, empleo correcto de los tiempos verbales, concordancia entre sujeto y verbo; aspectos de ortografía: uso correcto de mayúsculas, acentuación, etcétera.
- **Disposición espacial:** Es la propiedad textual que hace referencia a la manera en que el escrito debe estar distribuido sobre la hoja en blanco para que tenga legibilidad gráfica y oriente la lectura. Los aspectos en los que se pone cuidado son: títulos, márgenes, sangrías, separación entre párrafos, interlineado, subrayados, tipos de letra, paginación, formato, etcétera.

Recursos retóricos (figuras de lenguaje): son operaciones sobre el lenguaje. Se identifican con formas expresivas particulares utilizadas por los poetas, especialmente, y se reconocen como desviaciones del uso del lenguaje literal. Se asocian con el poder de la lengua para convencer a un auditorio mediante su capacidad de sugestión y emoción. También se vinculan a la argumentación y a formas de razonamiento específicas. Entre los recursos utilizados en la escritura cotidiana –no sólo literaria–, aparecen la comparación, la metáfora, la sinécdoque y la ironía como elementos básicos de los cuales suelen desprenderse otras figuras de lenguaje.

Relación icónica: Es la relación que se establece basada en la semejanza existente o preexistente, no convencional, entre la representación signica y lo representado. Es una analogía formal entre el representante y lo representado, por ejemplo, un retrato. Afinidad de una imagen con distintos propósitos de comunicación como el cine, la historieta o la publicidad. En el análisis literario se relaciona con las imágenes para poner de relieve lo que no es literario, lo que es una **representación**.

Secuencia: De acuerdo con J. M. Adam, secuencia es una especie de red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo; se trata de una entidad relativamente autónoma que también forma parte de una construcción mayor.

- **Secuencia argumentativa:** Serie de planteamientos razonados para convencer o persuadir de la validez de una proposición o tesis sobre algún tema o asunto.
- **Secuencia expositiva:** Fragmento expositivo que se incorpora a un texto más amplio, se limita a describir o a presentar los hechos sin emitir juicios u opiniones
- **Secuencia narrativa:** Concepto que procede del lenguaje cinematográfico, y se refiere a la unidad narrativa completa que, de acuerdo con Todorov, es una serie coherente y acabada de acontecimientos.

Sentido: Es un añadido de significados almacenados que se producen constantemente a partir de retrospectivas y actualizaciones. Es el conjunto de relaciones semánticas que existen entre un signo y los otros de la lengua.

266

- **Efecto de sentido:** El conjunto de las connotaciones de un mensaje. El signo literario es un signo plural: motivado, icónico, autorreflexivo, connotado.

Señales: En el proceso comunicativo no se transmiten *informaciones* sino señales. El emisor elige una sucesión de señales que manifiestan un contenido: codifica, y el receptor ordena las señales de acuerdo con su código adecuándolas a un contenido y a un contexto: decodifica. Es un hecho que provoca una respuesta (reacción), pero no una significación.

Significado: Se ubica en el plano del contenido de un signo; se identifica con el concepto, en oposición al significante, que corresponde a la imagen. Se distingue el significado léxico y el significado gramatical. El primero es el que poseen los signos lingüísticos que, a su vez, remiten a la realidad extralingüística. El segundo, puramente lingüístico, es el que poseen determinadas que, a su vez, remiten a la organización del discurso.

Síntomas: Algunos indicios que pueden ser leídos al interior de un relato como señales.

Situación comunicativa: El acto de comunicación se realiza en situaciones muy diversas, con intencionalidad comunicativa diferenciada y por un gran número de hablantes, que forman un grupo muy heterogéneo, con variedades culturales y sociales muy diferenciadas. La situación comunicativa comprende, por lo tanto, los elementos participantes en un acto comunicativo específico: quién hace uso de la lengua (enunciador), de qué habla (referente), a quién se dirige (enunciario), con qué finalidad (propósito), en qué circunstancias (contexto de situación).

Situaciones discursivas: Se emplea como equivalente de situaciones comunicativas.

Texto: La palabra texto (tejido verbal completo) se relaciona con la idea de totalidad y va más allá de las nociones de oración y párrafo; es una manifestación completa que se produce en una comunicación. El texto es una unidad comunicativa fundamental de las actividades verbales y no verbales de los seres humanos. Se caracteriza por su cierre y su coherencia; unidad de comunicación autónoma y que concluye.

Texto derivado: Es un escrito elaborado con fines didácticos para dar cuenta de la aplicación de un proceso de lectura y escritura y que tiene como eje un texto de partida o texto de referencia.

Texto modelo: Es aquel texto que se construye o selecciona para ejemplificar los rasgos distintivos de un género determinado, su finalidad didáctica es constituirse en una guía práctica de lectura y escritura que se puede comentar y trabajar en las clases.

Texto de partida: También llamado texto tutor o texto de referencia, denominaciones dadas al texto que sirve como base para realizar el trabajo de elaboración de un género académico.

Tipo textual: Se refiere a la estructura o a un modo peculiar de organización de los enunciados. El tipo textual funciona como esquema al cual suelen adaptarse los discursos escritos, independientemente del contenido. Los tres tipos más usuales en la didáctica de la lengua son el **narrativo**, el **expositivo** y el **argumentativo**. La clasificación en tipos textuales se emplea como apoyo didáctico en la comprensión y la producción de textos. Un texto se considera de cierto tipo según predomine su mayor o menor proximidad con un prototipo de referencia. La tipología textual, como cualquier otro aspecto del estudio del discurso, no debe transmitirse como un conocimiento teórico, sino dentro de un proceso de uso lingüístico real, y en combinación con otras categorías, como género, propósito, contexto, etcétera.

- **Tipo narrativo:** Es aquel en el que predomina el relato, esto es, la modalidad conocida como narración, que desarrolla una historia en un tiempo y espacio determinados. Puede tener distintas funciones comunicativas e incluir secuencias descriptivas, expositivas o de otro tipo. Es una estructura ligada a la percepción del tiempo.
- **Tipo expositivo:** Estructura ligada al análisis y la síntesis, a la necesidad de explicar algo en términos de características, relaciones de causa y efecto o de comparación, entre otros aspectos.
- **Tipo argumentativo:** Centrado en el juicio y en la toma de posición respecto de algún asunto polémico. Implica la defensa de una tesis sustentada con argumentos.
- **Tipo descriptivo:** Enfocado hacia la enumeración de características propias de un objeto, sujeto, personaje, etcétera. Para los fines de esta obra no se consideró incluirlo como tipo predominante, aunque es muy común que aparezcan secuencias descriptivas claramente reconocibles en textos narrativos, argumentativos, expositivos, etcétera.

Valoraciones: Son juicios que permiten al enunciador calificar las ideas propias y las de los demás. La valoración está vinculada a la connotación de las palabras, es decir, cada palabra especifica su sentido en relación con las asociaciones conceptuales que proporcionan otras palabras del contexto. Algunos ejemplos de valoraciones son: la ironía, los adjetivos y las preguntas retóricas.

