

ANTOLOGIA BASICA

SEMINARIO DE FORMALIZACION
DE LA INNOVACION

LICENCIATURA EN EDUCACION PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

1 001

INDICE

PRESENTACION GENERAL

FASE I. PERSPECTIVA CRITICA DE LA INFORMACION.

Tema 1. Orientación teórica de la propuesta de innovación.

"El umbral del Sufrimiento", (fragmento), Peter Woods. 5

FASE I. PERSPECTIVA CRITICA DE LA INFORMACION.

Tema 2. Propósitos, perspectivas y alcances de la aplicación y evaluación del proyecto de innovación. Reformulación de las propuestas.

"El plan de trabajo y las fichas" (fragmento), Umberto ECO. 15

"El plan de trabajo", Norma KREIMERMAN. 22

FASE I. PERSPECTIVA CRITICA DE LA INFORMACION.

Tema 3. Análisis de los contenidos abordados en la propuesta y de la línea argumentativa del documento. 29

"El discuso científico", Francisco J. de la Torre Z. 30

FASE II. DE LA ESTRUCTURACION A LA FORMALIZACION: REELABORCION DEL DOCUMENTO . 43

Tema 1. Ubicación y análisis de las partes que deben constituir la propuesta de innovación.

"La composición del texto", Daniel Cassany. 44

FASE II. DE LA ESTRUCTURACION A LA FORMALIZACION: REELABORCION DEL DOCUMENTO .

Tema 2. Vinculación y presentación de planteamientos teórico-metodológicos desarrollados, con los elementos constitutivos de la propuesta de innovación. 66

"Análisis de datos y redacción del informe", Merlin C. Wittrock. 67

FASE II. DE LA ESTRUCTURACION A LA FORMALIZACION: REELABORACION DEL DOCUMENTO .	89
Tema 2. Vinculación y presentación de planteamientos teórico-metodológicos desarrollados, con los elementos constitutivos de la propuesta de innovación.	
"La redacción", Umberto Eco.	90
FASE III. EL DOCUMENTO FORMAL: LAS OMBISIONES DE LA EXPRESION ESCRITA.	112
Tema 1. Revisión final de requisitos mínimos indispensables del documento académico (Propuesta de innovación).	
" Modelos de organización de las ideas dentro de un párrafo" y "El párrafo según su función", Lourdes Martínez Lira.	113

FASE I. PERSPECTIVA CRITICA DE LA INFORMACION.

Tema 1. Orientación teórica de la propuesta de innovación.

WOODS, Peter. "El umbral del Sufrimiento", (Fragmento) en: La escuela por dentro. pp. 193-201.

El autor introduce un elemento importante para el análisis y el reconocimiento frente a la etapa culminante de la redacción del informe de investigación, a saber, el estado psicológico que vive el investigador en el momento de enfrentarse para comunicar lo que ha indagado y las ideas que tiene respecto a un asunto.

De ahí que el subtítulo del capítulo se denomine: "El umbral del Sufrimiento". Y que de la misma forma, incorpore otro subtítulo denominado "Imperativos morales y condicionadores mentales".

Sin embargo, el problema de redacción, no sólo se ubica en la opinión o crítica que hagan los otros respecto del trabajo, sino también, en cómo articular múltiples lógicas de exigencia académica que van desde la escritura, coherencia teórica, énfasis en los resultados, reglas de redacción, claridad en las ideas, etc.

Este texto permite reconocer y asumir que es necesario pasar por el "umbral" para estar en condiciones de escribir, esto es, identificar que existe un grado de ansiedad frente a la escritura y que es necesario ubicar cuáles son las medidas que personalmente debemos y podemos dar.

De la misma forma, proporciona una estrategia global sobre el proceso de redacción de informes y señala algunos de los requisitos académicos que deben considerarse en su elaboración.

Para efectos del curso "SEMINARIO DE FORMALIZACION DE LA INNOVACION" este texto apoya al estudiante para que ubique su labor frente a la tarea por desarrollar en el seminario, así como realizar una lectura a distancia del autor de su trabajo, a partir de la reflexión sobre las diferentes fases que ha concluido.

conocimiento inconsciente de la belleza tiene que desempeñar un papel importante. De una infinidad de concepciones, un matemático escoge un modelo en función de la belleza, y lo trae a la tierra, nadie sabe cómo. Luego, la lógica de las palabras y de las formas establece el modelo correcto. Sólo entonces se puede decir algo más. El primer modelo permanece en las sombras de la mente (*ibid.*, pág. 550).

Lo mismo ocurre en la sociología, sostiene Nisbet. Ideas como la teoría del «suicidio» de Durkheim no derivan del procesamiento de datos ni de la lógica, sino de una combinación más propia del artista. El mensaje es simple: la ciencia y el arte descansan en la misma clase de imaginación creadora; y donde el arte se define al margen de la ciencia, esta última pierde una gran dosis de estimulación creadora.

No pretendo sostener que no debiéramos poseer una metodología rigurosa, con la debida atención a las cuestiones de validez, acceso, ética, recogida de datos, etc., ni que debiéramos prescindir de la comprobación y las técnicas y rutinas reconocidas. Lo que sostengo es que, como parte integrante de esa metodología, debiéramos otorgar tanta atención al cultivo de los estados mentales que conducen a la producción teórica como a la recogida de datos. Los primeros requieren liberación, creatividad e imaginación; la segunda, disciplina, control y método. En cierto sentido, tienden a oponerse, y si cargamos el énfasis en uno de estos factores, el otro sufrirá indefectiblemente.

La primera década del resurgimiento etnográfico se ha preocupado inevitablemente más por la exploración, el establecimiento, la credibilidad. La próxima fase debe centrarse igualmente en los marcos mentales, las circunstancias, las fuentes que promueven la creatividad y la originalidad que desemboca en la construcción teórica. Sólo entonces la etnografía logrará la actualización de todo su potencial.

El umbral del sufrimiento

En la actividad «creativa» de análisis de datos hay un punto crítico que se encuentra tanto en la comunicación de estas ideas como en su generación. Las ideas pueden ser pasajeras, confusas, mal formadas, fantásticas, no pertinentes, carentes de consecuencias. A menudo, sólo cuando les aplicamos la disciplina de hierro de la escritura logramos advertir esto. Como el incipiente escritor de *Potomac*, de Piers Paul Read (1977, pág. 131), «La dificultad que experimentaba ante el papel en blanco no era la carencia de ideas, sino que no podía confiar en que conservaran su forma cuando las expresara».

Del mismo modo, podemos encontrar que lo que hemos pensado es un concepto particularmente útil, pero difícil de aprehender; o una idea aparentemente hermosa, aunque tan ligera y delicada que se esfuma apenas tratamos de cogerla; o un edificio en apariencia imponente que encierra nuestra investigación y todas las demás de una manera totalmente novedosa y que hace añicos la disciplina, pero que se viene abajo como un castillo de naipes ante el primer toque de la pluma. Respecto de las demás, a medida que les damos las mejores construcciones que podemos, nos parecen algo vacías, triviales, imposibles, inadecuadas, faltas de originalidad. Quizá nos veamos forzados a retroceder y volver a considerar nuestros datos, quizás a buscar más datos y volver a clasificarlos, a concebirllos nuevamente a la luz de nuevos conceptos.

El desdén o el «rechazo» del análisis de los datos puede ser una experiencia descorazonadora. Tal vez sea ésta la razón por la cual fracasan tantas prometedoras tesis de doctorado, por la cual algunas investigaciones no son ningún objeto de información y por la cual hay quienes invierten tanto tiempo en la recogida de datos. Sin embargo, no se trata de un problema insuperable.

Charles MORGAN ha dicho del artista: «nadie puede ser realmente un artista sin sufrimientos... El aspecto técnico de la vida de un artista se puede aprender, y el aprendizaje puede llegar al punto de dejar de ser estrictamente técnico y convertirse en un estudio de la gran estrategia de la práctica artística» (1960, pág. 119). Hay, pues, una cierta dosis de artesanía en la empresa creativa. Además, sería útil concebir el problema ya no tanto en términos de lo que se hace con los datos, sino de lo que se hace con uno mismo.

El sufrimiento es una compañía indispensable del proceso. ¿Cuántas veces hemos oído decir a alguien que admite haber «sudado sangre» para escribir algo? ¿O confesar que saben que se encuentran cerca de una cierta etapa de la investigación y que deben afrontarla, pero que la «temen» y la «odian»? Este aspecto de la investigación se concibe mejor como un *rito de pasaje*, un ritual, un test sobre uno mismo tan válido como cualquier otro y por el que hay que pasar si se quiere que el proyecto de investigación llegue a su plena madurez. Si no experimentamos sufrimiento en este punto, es casi seguro que algo no va bien. Tal vez no estamos realizando ningún progreso, sino que nos limitamos a cumplir con el horario, o nos conformamos con análisis en un nivel elemental, que juega sobre seguro y no se arriesga a nadar y perder la ropa, al tiempo que evita la carga del trabajo pesado. Aun cuando tales informes puedan no carecer por completo de valor, sí pueden infratutilizar su material. Los investigadores tienen que ser masoquistas. Debemos enfrentar la barrera del sufrimiento hasta que duela.

Compartimos esta experiencia con toda clase de personas creadoras. Recuerdo haber oído a Philip Gardiner (un artista de Norfolk) describir su experiencia de pintar como «tensa y agotadora, pero tiene que ser así, no puede ser de ninguna otra manera. Es muy poca cosa, pero pone un poco de sal a la vida». Los anales biográficos de compositores, escritores, poetas y artistas están salpicados de informaciones análogas del sufrimiento autoimpuesto.

Imperativos morales y condicionadores mentales

Por tanto, ¿cómo se podría romper ese estado psicológico y hacer más eficaz nuestro principal instrumento de investigación en este momento crítico? En primer lugar, es una base de adaptación física, mental y situacional sin la cual sería difícil llevar a cabo este tipo de trabajo. No puedo escribir si estoy cansado, preocupado o enfermo, o si estoy distraído. Por otro lado, la urgencia creadora en investigación y en arte no se compagina necesariamente bien con la enseñanza. La investigación puede ser provechosa para la enseñanza, pero la inversa no se aplica siempre. Como Hugh MacDARMID ha observado respecto del arte (en el sentido general, y en el mismo sentido en que, en 1962, NISBET lo decía con relación a la sociología):

Detenerse o volver atrás para tratar de ayudar a los otros equivale a abandonar el progreso artístico y cambiar el arte por la educación. En arte no hay altruismo. Cada uno se vale por sí mismo. En la medida en que progresa, el progreso de los demás se verá facilitado, pero en la medida en que se ponga conscientemente a proporcionar esa facilitación, su concentración en el objetivo puramente artístico sufrirá un desmedro (1969, pág. 45).

Pero si la paz es esencial, también lo es la prisa. He oído a algunos escritores (novelistas) decir que lo mejor de su obra es producido en situaciones en que el tiempo los apremia, pero no siempre he podido comprobarlo. Quizá su urgencia es consecuencia de una meditación autogeneradora, así como yo mismo soy un producto de la ética protestante. Necesito motivaciones externas. En realidad, el peligro está en que, si tengo tiempo, me hundo en una apatía todavía mayor. En verdad que se debe tener tiempo para analizar y escribir, y los patrocinadores de las investigaciones insisten con todo derecho en la necesidad de tener tal cosa en cuenta. Pero no hay nada que obligue más asombrosamente a concentrar el espíritu que los programas. Podemos quejarnos de ellos, pero cuando se ha de presentar un informe de investigación, cuando hay que satisfacer el plazo de un editor, cuando hay que preparar una comunicación para un determinado seminario o una conferencia con fecha fija, entonces es menester poner vigorosamente en actividad la mente perezosa. Por ello, vale la pena introducir fechas a determinados puntos estratégicos de un programa de investigación para la producción de comunicaciones o para algún otro aspecto de la investigación. Por cierto que deben implicar una cierta concesión de *status*, lo que quiere decir dirigirse a un público. Este *status* se pierde si no se cumple el programa. Al mismo tiempo, es menester reconocer que hay una meta divisoria entre una agenda bien distribuida y el sobretabajo, pues este último es posible que tenga graves consecuencias para la calidad del producto y el bienestar personal. Escribir es como hacer salchichas. La tritadora trabaja con más eficacia y produce mejores salchichas cuando está llena de carne, pero hemos de tener cuidado de que ésta no atasque la máquina y de no triturarnos los dedos.

Los programas pueden ser temibles y contraproducentes si exigen demasiado en un tiempo excesivamente corto. Es posible que los más útiles sean los escalonados, es decir, los que no exigen que un artículo esté concluido de una sola vez, sino que permiten diversos grados de complejidad. El salto de los datos a la presentación, pues, no debe parecer demasiado grande, y los instintos perfeccionistas propios de muchos investigadores pueden ser compensados y explorados de manera legítima en lugar de añadirse a las dificultades de la tarea. Pues es innegable la necesidad de asumir ciertos riesgos en las etapas iniciales del análisis, «jugar» con los datos, «ensayar» ciertas configuraciones y explicaciones. Esta experimentación requiere retroalimentación y alimentación ajena. Lo ideal, sin duda, es trabajar en grupo, en cuyo caso se reconoce libremente que todos están involucrados en el desarrollo.

Una vez internalizado el imperativo moral de escribir, siento la necesidad de algunos estímulos y condicionantes mentales. Estos son de dos tipos: técnicas y aspiraciones. Las técnicas tienen que ver con la mecánica de la comunicación. Aquí he de recordar ciertos aspectos de mi formación: «Por dónde empezar, cómo terminar, cómo compaginarlo todo, cómo ser simple y directo... he aquí el arsenal de los escritores» (MORGAN, 1960, página 132). Y Morgan gan recuerda su propia deuda para con sus estudios anteriores, por ejemplo el griego y el latín: «Pues el caso, el modo, el tiempo, la voz, y multitud de refinamientos diferentes de los propios... y mientras uno libra su propia batalla por un significado evasivo, el ruido y el recuerdo de antiguas batallas pueden fortificarlo a uno contra la maldita plaga del "¿y a mí, qué?"» (*ibid.*).

La estimulación de la agilidad mental varía mucho sin duda de persona a persona. En esas ocasiones, yo prefiero leer un material que no sea de sociología ni de educación. Con toda seguridad, es imposible investigar en el vacío, y resulta imprescindible lograr un conocimiento riguroso de la literatura pertinente. Sin embargo, la investigación académica tiene una curiosa tendencia a consumirlo todo. Tanto es lo que hay que leer sobre el tema y tanto lo que sentimos que debiéramos conocer. Por eso, si hay algo de lo que se puede prescindir, probablemente destinemos ese tiempo al artículo académico o libro que hasta ahora no hemos tenido tiempo de leer. Pero, aun cuando hay un volumen de lecturas esencial para el contexto académico, éste no nos sirve como modelo de presentación. Para algunos, por supuesto, pueden servir de inspiración; otros pueden esforzarse en abarcar un campo más amplio de literatura y de producción artística en términos de estimulación mental y de modelos para la redacción.

Para la capacidad de economía de palabras, saltos mentales, comparaciones y metáforas, recomendaría la poesía (véase también BROWN, 1977; HARRIS, 1976). Para el vigor de la descripción, capacidad de observación, habilidad para destacar un aspecto, dar forma a un episodio, dar forma a una narración, para el desarrollo sostenido y la integración, comentario social, la penetración humana y la vivacidad de invención, yo recurriría a una novela o a un drama.

Un crítico realizó este comentario acerca de *Io the Lighthouse*, de Virginia Woolf:

Es un libro que ha influido profundamente en mí. Puedo caminar calle abajo con la cabeza llena de pensamientos que no parecen tener ninguna conexión entre sí: el brillo de Virginia reside en su descubrimiento de que esos pensamientos están relacionados y, lo más importante, que podría encontrarlos sentido y escribirlos.

Se trata, esencialmente, del mismo tipo de creatividad implícito en la investigación. A este respecto también son útiles la música y el arte, pues pueden calmar la mente agitada y reducir el sufrimiento. Edward BISHEN escuchaba obsesivamente una grabación del Octeto de Schubert mientras se halla-

ba enfrascado en sus *Adaptations*. Schubert «no hubiera podido imaginar que, 130 años más tarde de su creación, esta música de cámara fascinante sería utilizada como leitmotiv por un literato ocasional» (1980, pág. 38).

Lo que todas estas formas de arte tienen en común es:

- 1) una suerte de validez absoluta en su belleza intemporal, eterna;
- 2) una perfección de forma: sus diversas partes se ensamblian en la totalidad y siguen unas a otras de un modo prácticamente inevitable;
- 3) un sentido de crecimiento: no se trata de una simple cuestión de adición —como un punto que sigue a otro punto—, sino de creciente profundidad del mensaje; y
- 4) creatividad humana: se encuentran entre los mayores logros humanos.

Todo esto queda muy bien ilustrado en la pieza de Peter Shaffer, *Amadeus*. Salieri, maravillado ante algunas nuevas composiciones de Mozart, exclama: «Desplazad una nota, y produciréis degradación: desplazad una frase, y la estructura se derrumbará.» Cuando ve los manuscritos, comprende que, a través de esas notas de tinta, se encuentra en la contemplación de la belleza absoluta. Mozart mismo advirtió su valor: «¡Demasiadas notas!», se quejaba el emperador. Y el compositor, con seguridad absoluta, respondió: «Las notas justas, su majestad, ni más ni menos que las necesarias.»

En todos estos aspectos, los trabajos de música, arte, etc., sirven como modelos valiosos, en su proceso mental, para nuestro trabajo etnográfico. Todas las obras de arte tienen las mismas propiedades. William Trevor, por ejemplo, que antiguamente había sido escultor, relaciona su estilo narrativo con el modelado y el cincelado de una escultura. A eso mismo se refiere el escritor David Lodge cuando dice: «Cada palabra debe aportar una contribución identificable al todo». Los estructuralistas sostienen que hay propiedades comunes básicas entre estas diferentes áreas (véase también HAMMERLEY y ARKINSON, 1983). Aun cuando la teoría de la «transferencia del entrenamiento» no era popular hace unos años en el debate acerca de la utilidad del latín como asignatura escolar, Levi-Strauss, por ejemplo, cree que la recepción de mensajes musicales por el cerebro puede servir como modelo para la recepción de otras clases de mensajes culturales. Por ejemplo, este autor sostiene que la melodía y la armonía ilustran la distinción de la lingüística estructural entre secuencia y contenido. De un modo interesante, Levi-Strauss se describe a menudo a sí mismo como artista al mismo tiempo que erudito, y «su estilo es una combinación barroca de orden y fantasía» (SPERBER, 1979, pág. 24).

Hay otra cuestión: sea lo que fuere lo que decidamos considerar en el campo del arte, la elección reflejará nuestros intereses y organización personales, y estimulará la reflexión. De tal suerte, no sólo ayuda a colocar nuestra investigación en el plano más amplio de los intereses de la gente, sino que

Me parece que esto se hace casi por omisión. Es decir, siempre aliento falsas esperanzas de que me pondré verdaderamente a escribir en esos primeros días. Raramente lo hago, pues lo que en realidad ocurre es la comparación y el enfrentamiento con la barrera del sufrimiento. Esto tiene que ver en parte con la violencia que se ejerce sobre uno mismo en virtud de un sobreimpulso psíquico. En consecuencia, en verdad esos dos o tres primeros días podrían ser el tiempo para la reconsideración de todo el material de investigación, para un constante filtrar y volver a filtrar, separar la paja del heno, identificar las fuerzas, ordenar el material hacia ellas, controlar el trabajo clave asociado, reclasificar, realizar uno o dos intentos de introducción y, si esto fracasara, reunir una de las secciones más completas, coherentes e interesantes. Si esto último va bien, puede convertirse en una bola de nieve y proveer un pasaje comparativamente fácil. Lo más común es que sólo se trate del comienzo de la lucha.

Así, pues, lo que se hace durante estas primeras etapas es cumplir un proceso de «preparación psíquica» para el lanzamiento de la escritura (proceso acompañado de cierta perturbación e incomodidad) y, en segundo lugar, atravesar las primeras etapas de preparación del material para su presentación. El proceso de «darle a la manivela» o «entrar en revoluciones» es en parte sistemático y consolidante, y en parte desordenado y azaroso, pues se buscan nuevas configuraciones. Esto último indica una tercera actividad, la de tratar de desarrollar nuevas comprensiones. Esta tiene su origen en la lectura y relectura de las notas de campo, las transcripciones, los resúmenes, las categorías; en examinar los comentarios realizados a lo largo del camino, tal vez en un diario de investigación, que en su momento se habían hecho «para referencia futura». Se prueban algunas ideas más, y se comprueba qué parecen una vez escritas. Los diagramas resultan útiles para mostrar las interrelaciones. La papelera se llena en seguida. A Robert Greaves le dijo en una oportunidad uno de sus primeros tutores que «la papelera era su mejor amigo», lo que él, más tarde, descubrió que era un «buen consejo».

En consecuencia, al final del primer día, no se habrá producido más que un lado de un folio, que probablemente será descartado al día siguiente, pero, no obstante, se habrá cumplido una buena porción de preparación mental y se habrán clarificado los datos. Yo tengo una «tasa de producción» normal de cinco páginas escritas, o unas mil palabras al día. Pienso que es ésta una norma de escritor que de alguna manera he internalizado, y parece bastante adecuada cuando trabajo bien. La calidad puede variar, especialmente al comienzo, pero esto no me preocupa en esta etapa, en la medida en que la mente está lubricada y en funcionamiento y comienzan a asomar algunas ideas. La «cuota» representa el producto tangible e identificable del trabajo del día. Aunque esta etapa es de irrupción de ideas en la mente y de prueba de conclusiones alternativas, la prueba de fuego para ellas está en si conservan o no su valor potencial en la comunicación. La cuota es un volumen razonable que

ayuda a darle mayor profundidad. El trabajo etnográfico es extremadamente personal. En mayor medida que en otras formas de investigación, permite un trabajo a partir del destino propio en un contexto de «problemas públicos». En otras palabras, ofrece iluminaciones de problemas y anomalías que uno puede haber experimentado en el pasado de una manera estructurada y junto con la experiencia humana general, penetraciones de comprensión en los problemas y anomalías que se han experimentado en el pasado, lo cual evita el exceso de autoconsciencia.

«Darle a la manivela»

Estos modelos son los Rolls-Royce del mundo artístico. Cuando me dispongo a escribir una investigación, me acuerdo de mi primer coche, un Morris 1000, en el que había que darle a la manivela antes de que pudiera arrancar. Era más bien azaroso en su marcha (en gran parte, terminé por descubrir, debido a la tendencia de sus impulsores a trabarse), y en ocasiones escapaba al control, pero generalmente llegaba al final aunque no muy rápidamente.

Este «darle a la manivela» es un paso preliminar necesario. El análisis se desarrolla en múltiples capas: no tiene lugar íntegramente en el mismo plano mental. Escribir es una actividad tan diferente de otras responsabilidades de la enseñanza y la vida académica, que en general no nos encontramos en el marco mental adecuado para ello, ni caemos en él de una manera natural; por el contrario, debe ser inducido por la fuerza. Podríamos considerarlo como uno más de esos «desafíos», potencialmente muy compensador desde el punto de vista intelectual. Podríamos persuadirnos de que realmente gozamos escribiendo, aunque cualquier recompensa o goce intelectual viene después, y no por cierto al comienzo. «Redactar» una investigación es algo completamente distinto de los deliciosos ensayos que acostumbábamos escribir en la escuela, de los catárticos fragmentos de biografía, de los artículos de diarios o de revistas que podemos escribir de tanto en tanto, que saben de una mayor indulgencia para consigo mismo y de un estilo periodístico. La redacción académica es una actividad rigurosamente disciplinada, y para entenderla hemos de prepararnos.

Yo puedo necesitar entre un día y una semana para «entrar en revoluciones». Puede ocurrirme tener dos o tres días claros en que puedo entregarme al comienzo de la redacción, engendrar un entusiasmo que luego puede prolongarse durante las siguientes dos o tres semanas. Este es un tiempo prometido para dominar el proyecto de redacción, y en general debo dedicarle toda mi atención durante ese período a fin de apoderarme totalmente de él. Algunos de nosotros damos muestras de experimentar realmente grandes cambios de personalidad a fin de realizar el trabajo. Sin embargo, a diferencia del Dr. Jekyll, no tenemos ninguna poción mágica.

haga posible era prueba, lo suficientemente larga como para requerir un pensamiento sostenido y coherente y reflejar una organización en gran escala, y lo suficientemente breve como para acabarla en un día sin necesidad de una concentración agotadora en la línea frontal.

La persona de ética protestante (E. P.) también internaliza la regulación temporal. Cuando yo era maestro de escuela, el tiempo se controlaba magníficamente desde el exterior mediante los requisitos de «nueve a cuatro» y de «trimestre»; sabías cuándo habías trabajado y cuándo no. Como académico, la administración del tiempo es más personal, pero me parece que todavía sigo dominado por los patrones de la E. P. El ritual de sentarse a trabajar a las 9 de la mañana y trabajar hasta las 12 o 12.30, y luego otras dos horas por la tarde, es una buena disciplina mental. Sin este impulso moral detrás del ritual, dudo que hubiera escrito algo alguna vez. Sin embargo, es curioso que, si bien me mantengo fiel al ritual, las horas pueden ser mucho más productivas. Así, las noches de invierno, los fines de semana, tarde por la noche y ocasionalmente muy pronto por la mañana, son momentos comparativamente muy productivos. Los patrones de la E. P. enseñan que éstos son «tiempo libre», y la psicología contemporánea dice que son «tiempo libre» y me dé la gana, que no importa si los aprovecho o no. Los patrones enseñan a las vacaciones también son útiles. Las vacaciones deben ganarse y, si no se termina un proyecto, no se gozará de ellas. También existe un fuerte impulso práctico, pues un proyecto parcialmente terminado significa que, después de haber «perdido forma» durante las vacaciones, habrá que volver a «darle a la manivela».

Una vez «dada la manivela», con el motor engranado y en funcionamiento, encontraré obstáculos en el camino. Me conformo pensando que esto les sucede a los mejores escritores. En una de sus novelas, Chejov se atormentó durante dos días pensando cómo haría cruzar el umbral de una casa a su heroína. Conrad sufría horriblemente. A veces quería ser picapedrero, porque «el romper una piedra no encierra ninguna duda. Pero en cada página que se escribe hay duda, miedo, un negro horror» (KARL y DAVIES, 1983). Edward BLISHEN habla de un novelista de su conocimiento, muy dotado, que, después de escribir «cien espléndidas páginas, era dominado por el terror literario en su peor forma»: miedo a los revisores y miedo a que «le dijera francamente si yo viera» (1980, págs. 18-19). Le rogó a Blishen que «le dijera francamente si yo creía que sus aptitudes declinaban ... Y al final, siempre, como yo decía lo suficiente para que siguiera escribiendo, preguntaba: «¿Se mueve? ¿Se mueve, verdad que se mueve?» La moraleja que se extrae de esto es que tenemos necesidad de buenos amigos, tutores, colegas de confianza a quienes poder recurrir para un buen consejo o apoyo moral. Este tipo de terapia no excluye la crítica constructiva, igualmente valiosa, que se busca de los colegas, la que a veces puede ser muy mordaz, aunque se dirija a otro problema.

Los escritores desarrollan sus propios estímulos psicológicos. John MORRIS,

MER (1983, pág. 9) tenía su despacho cubierto de carteles de anuncio de sus obras. «Nunca la confianza ha sido mi fuerte. Cuando la página está en blanco y tienes miedo, como me ocurre a mí casi siempre, de no poder llenarla jamás, es una gran ayuda levantar la vista y pensar: ¡Menos mal que he escrito *ero!*!» Quienes no hemos llegado tan lejos, hemos de recurrir a elementos básicos del carácter: confianza en la propia capacidad para pasar el umbral; paciencia para no esperar una recompensa demasiado rápida y para soportar las dificultades y detenciones; ánimo y determinación para preservar en la tarea, explorar todos los caminos y emplear todos los recursos personales en innumerables configuraciones para abrirse paso. En tales circunstancias podemos recordar las optimistas líneas de MASEFIELD (1932):

Por tanto, adelante, compañero: cuando ante ti

No tengas ya camino ni tan siquiera huella,

Cuando todo parezca el mundo de un ciego,

Brillará en tu interior la luz del camino que has de seguir.

Hay estrategias que pueden llevar a bloques. Lo primero que hay que hacer es analizar el problema. ¿Es que estás cansado (aun cuando no hayas alcanzado la cuota)? La respuesta, claro, es el descanso, el cambio de actividad. ¿Se debe, en cambio, a falta de preparación o trabajo básico inadecuado, de modo que en realidad no sabes muy bien qué es lo que quieres decir? Esto requeriría una reconsideración de los datos, tal vez más lecturas, y ciertamente, más reflexión preliminar. O tal vez sientas una incómoda sensación de que la explicación ha llegado a un punto muerto o de que lo que en la planificación previa parecía un camino correcto, al proceder a escribir se muestra como un espejismo. La única alternativa posible es la de volver al comienzo de la línea falsa. Lo importante es no dejarse dominar por el bloque, sino convertirse en su señor.

Además, hay muchos pequeños trucos que seguramente todos nosotros utilizamos para evitar estos bloques. Mirar por la ventana hacia afuera y contemplar la vista panorámica («Elevaré los ojos hasta las colinas de donde me llega la ayuda»), beber muchas tazas de café (tanto por las interrupciones como por la caféina), caminar por la habitación, escuchar un alegre zorzal, examinar con binoculares la lejana actividad en las parcelas («¡Caramba! Otra vez el carbonero!», conversar con el perro, explicar un punto o soltar un discurso a una audiencia imaginaria (C. WRIGHT MILLS, 1959, recomendaba esto), mantener una conservación mental, caminar por el jardín, tocar el violín... y así sucesivamente. Thomas Keneally tenía en su despacho una mesa de billar para tales momentos. Algunos recomiendan un rato de ejercicio físico extenuante, casi como si se expulsara el malestar del propio sistema: *squash*,

natación, carrera. Un director que yo conocí solía tener un saco de boxeo en su oficina para los momentos de «problemas insolubles».

Sin embargo, hay que distinguir los auténticos bloqueos de los bloqueos autoinducidos. Las estrategias de evitación de trabajo son particularmente sutiles en las actividades de la escritura. En un estudio de métodos estudiantiles BERNSTEIN (1978, pág. 30) describe «la trampa de la creatividad»:

Es mejor esperar hasta estar a reventar de ideas o bien sentirse suficientemente motivado, aun cuando la motivación sea culpable de la ineficaz aplicación previa de técnicas de trampas. En consecuencia, es el «caviloso en rato» (a lo que se halla estrechamente relacionado el «Me echaré a pensar en ello»; el posible peligro de esta táctica es muy claro: si se hace una lista de todas las cosas que la gente suele hacer en posición horizontal, el estudiar ocupará uno de los últimos lugares).

Una vez más, podemos animarnos pensando que hasta los mejores escritores «trampean»; en verdad, sobreesalen en ello. Gabriel escribió a un amigo: «Alfama por la mañana no se sabe dónde tomar el momento para escribir, pero se escriben cosas que no se escriben en otros momentos». Y para asegurarse absolutamente nada, a veces se le dice: «Escribe, escribe y escribe para ver, y rezar para ser capaz de llevar eso a cabo (carta a John H. Morgan, 1814). William Cowper decía, en términos análogos:

Para mí (digo) es difícil encontrar oportunidades de escribir. Tengo toda la mañana ocupada en el jardín; y por la tarde, hasta que he bebido el té, no sirvo para nada. A las cinco de la tarde caminamos; una vez terminado esto, el cansancio llama al descanso, y nuevamente no sirvo para nada. La hora actual, que (no hace falta que lo diga) es la comprendida entre las cuatro y las cinco, la dedico a su servicio, como la única de las veinticuatro que no está ya ocupada por otra cosa (carta al Rev. William Unwin, 1781).

Las estrategias de evitación del trabajo pueden indicar una auténtica necesidad de alivio, o bien sólo una reacción demasiado humana de huir del sufrimiento. Al menos hemos de reconocerlas tal como son. En cuanto a los bloqueos, podría uno tratar de liberarse de ellos asegurándose una corriente de opciones. Permanentemente se debería tener papel y pluma a mano. Las ideas pueden surgir por autosugestión cuando estamos mirando televisión, oyendo la radio, cocinando, arreglando el jardín, y hay que anotarlas antes de olvidarlas. El conducir es para mí una situación particularmente productiva, y entonces resulta muy útil un grabador. Cuando escribo, a menudo me encuentro jugando con las posibilidades futuras al mismo tiempo que me concentro en el tema presente. Incluso cuando escribo, anoto en un extremo del papel una palabra clave, para recordarla, pues, de lo contrario, se pierde.

Si un bloqueo resulta inevitable e inamovible, me voy a algún otro sitio

para concentrarme en otra parte del análisis en que el progreso sea más fácil. Esto ayuda a recuperar la fluidez y la confianza, y ayuda también a superar el conflicto de E. P., en tanto se cumple con creces la cuota, o puedo retroceder, a lo que ya he hecho, ampliando un punto aquí y allá y mejorando la racionalización del plan. Más tarde podré volver al bloqueo, con impetu renovado. Luego, se reúne en una unidad la totalidad del informe, el artículo, la comunicación o el libro, como si se tratara de una película en la etapa de corte y montaje. Raramente escribo un artículo de una sola vez y ordenadamente. En general, escribo la introducción al final, pues sólo entonces estoy seguro del tema sobre el que trata el artículo. Mi manuscrito final es una masa de tachaduras y agregados, algunos escritos entre líneas, algunos en páginas extra, que a su vez tienen agregados, tachaduras y, tal vez, páginas extra. Una vez, una secretaria describió mis manuscritos como un juego del Monopolio: «Vaya a ...» «No ...» «Retroceda a ...» «Vea en ...», con líneas, flechas, círculos, etc.

Planificación

Recuerdo que en mis días de escuela se me pedía que «planificara» una composición en borrador. Era una actividad aislada. Tú hacías tu plan —«pensabas»— y luego lo seguías y «escribías». Pero la planificación de la redacción de una investigación es muchísimo más complicada. Lo primero es trabajo secundario, no particularmente creativo. Lo último es una busca de nuevas formulaciones y, casi por definición, no puede planificarse por anticipado, pues el proceso creativo continúa en la redacción misma. En realidad, puede ser la parte *más* creativa del trabajo cualitativo, y a veces es difícil distinguir entre planificación y redacción.

Sin embargo, lo mismo que ocurre con la pintura, no se puede dar la última mano con tranquilidad si antes no se ha puesto una buena base. Por supuesto, la investigación entera requiere planes, pero en el trabajo cualitativo, la recogida de datos se mueve dentro de un margen flexible y relativamente sin compromiso. Los planes para el producto final suelen comenzar a tomar forma durante los primeros análisis, más allá de los cuales he encontrado cuatro etapas principales de planificación:

- 1) un esquema especulativo preliminar, en parte sistemático, en parte azaroso,

- 2) un plan de trabajo provisional,
 - 3) un plan reelaborado en estadio de primer borrador, que puede ser repetido en borradores posteriores, y
 - 4) un plan final, que establezca un orden
- Su naturaleza es la siguiente.

Plan especulativo

El esquema inicial intenta combinar la solidez del trabajo ya realizado con más intentos especulativos para teorizar y conceptualizar. Se ha de ser rigurosamente selectivo, se han de reducir los datos a un volumen manejable para su representación en la mente. Idealmente, el plan debiera presentar un cuadro omnicompreensivo e instantáneo de los rasgos más importantes de la investigación. Esto facilita la percepción de lo que con ello se relaciona, y de qué manera los distintos elementos podrían reunirse en una unidad. Los elementos débiles, sin sostén, se dejan a un lado. Los datos se utilizan para apoyar otros, así como ejemplos elegidos. Al mismo tiempo, el trabajo puramente mecánico se ve acompañado de «ondas cerebrales», intentos de comprender los datos a una nueva luz. En esta etapa tomo muchísimas notas, apunto estas ondas cerebrales cuando y tal como se me presentan, y termino con un archivo de estas ondas, que examino debidamente en una planificación diaria detallada. Dichas ondas han de anotarse y clasificarse, agregarse como reflexiones ulteriores y reducir las en tanto encuentro puntos similares repetidos. El plan preliminar puede ser absolutamente detallado, y por cierto que cuanto más riguroso sea, más fácil resultará el pasaje a la escritura, aun cuando muy pronto haya que introducirle radicales alteraciones. Pues cumple otra función: la de preparar la mente. Esto no quiere decir tan sólo ofrecerle una visión de construcción. En la etapa siguiente, la «escritura» se combinará con esto para producir el plan más duradero.

El plan de trabajo provisional

De lo que se acaba de decir se extrae el plan de trabajo provisional. En lo esencial, consiste en una cantidad de encabezamientos importantes, con subtítulos donde resulte oportuno, y una indicación del contenido que incluyen (y de dónde se lo puede encontrar). Puedo reservarme una carta especial para las cuestiones que deseo recalcar en la conclusión. Esta última no es fácil de escribir, aunque es una de las secciones más importantes. Una solución, por tanto, es la de seguir adelante con un plan para la conclusión, al que se agregarán notas a medida que progresa la redacción.

Todas las notas y encabezamientos de datos se vuelven a considerar y a

controlar sistemáticamente para evitar omisiones o malas representaciones. Luego, el plan de trabajo se reexamina para ordenarlo y establecer sus nexos. En esta etapa, los nexos no son demasiado fuertes, pues el plan de trabajo será inevitablemente modificado apenas comience la redacción. Especialmente en el trabajo cualitativo, es importante mantener este talante mental divergente casi hasta el producto final.

Plan reelaborado

Al redactar el primer borrador surge un plan reelaborado, consciente. No se seguirá de un modo sumiso el plan preliminar, pues, apenas se comienza a escribir, surgen ideas mejores. Algunas secciones demostrarán ser muy productivas, otras, menos. En realidad, todo plan general puede ser suspendido temporalmente mientras se investigan prometedoras líneas de pensamiento, cada una de ellas, a su vez, ramificada. Si demuestran ser productivas, se les puede asignar mayor importancia en el esquema, y en cambio relegar otras a segundo plano. Así, el primer borrador ha de tener una calidad caleidoscópica para mostrar qué debe reunirse para suministrar un elemento de coherencia y continuidad y qué es lo que guarda poca semejanza con el plan preliminar. Esta coherencia, aun implícita, debe ser real y disponible para fortalecer los borradores siguientes. Sin embargo, lo que uno puede hacer en esta etapa es permitir el desarrollo de las partes componentes. Se tiene una noción acerca del producto terminado, pero su calidad final dependerá de la cualidad y la fuerza de sus partes componentes, así como de la manera en que se las reúna. No se puede montar un Rolls-Royce con las piezas de un Morris 1000.

Plan final

De ello se sigue que ha de haber un plan ulterior, en que los nexos, el desarrollo y la explicación sean más fuertes, y el material, posiblemente, otra vez reordenado. A veces, conviene dejar a un lado por un tiempo el primer borrador, para que «madure». Al volver a él con la mente renovada, es más fácil identificar virtudes y defectos. También se descubren nuevos recursos, en forma de nuevos pensamientos, investigaciones y lecturas más «focalizadas» y, lo más importante, las reacciones de los otros. Además, en esta etapa, la barrera del sufrimiento ya se ha superado y la limpieza se puede hacer con más confianza y ecuanimidad. Se ha exteriorizado con éxito el producto, y ahora es posible relajarse y colaborar a su progreso, tachando aquí, agregando una palabra de explicación allá, encontrando una frase más suave y precisa, reordenando, afirmándolo, adaptándolo al marco general de investigación con el que guarda relación, agregando referencias, extrayendo conclusiones.

- 2) un plan de trabajo provisional,
 - 3) un plan reelaborado en estadio de primer borrador, que puede ser repetido en borradores posteriores, y
 - 4) un plan final, que establezca un orden
- Su naturaleza es la siguiente.

Plan especulativo

El esquema inicial intenta combinar la solidez del trabajo ya realizado con más intentos especulativos para teorizar y conceptualizar. Se ha de ser rigurosamente selectivo, se han de reducir los datos a un volumen manejable para su representación en la mente. Idealmente, el plan debiera presentar un cuadro omnicompreensivo e instantáneo de los rasgos más importantes de la investigación. Esto facilita la percepción de lo que con ello se relaciona, y de qué manera los distintos elementos podrían reunirse en una unidad. Los elementos débiles, sin sostén, se dejan a un lado. Los datos se utilizan para apoyar otros, así como ejemplos elegidos. Al mismo tiempo, el trabajo puramente mecánico se ve acompañado de «ondas cerebrales», intentos de comprender los datos a una nueva luz. En esta etapa tomo muchísimas notas, apunto estas ondas cerebrales cuando y tal como se me presentan, y termino con un archivo de estas ondas, que examino debidamente en una planificación clara detallada. Dichas ondas han de anotarse y clasificarse, agregarse como reflexiones ulteriores y reducir las en tanto encuentro puntos similares repetidos. El plan preliminar puede ser absolutamente detallado, y por cierto que cuanto más riguroso sea, más fácil resultará el pasaje a la escritura, aun cuando muy pronto haya que introducirle radicales alteraciones. Pues cumple otra función: la de preparar la mente. Esto no quiere decir tan sólo ofrecerle una visión de construcción. En la etapa siguiente, la «escritura» se combinará con esto para producir el plan más duradero.

El plan de trabajo provisional

De lo que se acaba de decir se extrae el plan de trabajo provisional. En lo esencial, consiste en una cantidad de encabezamientos importantes, con subtítulos donde resulte oportuno, y una indicación del contenido que incluyen (y de dónde se lo puede encontrar). Puedo reservarme una carta especial para las cuestiones que deso recalcar en la conclusión. Esta última no es fácil de escribir, aunque es una de las secciones más importantes. Una solución, por tanto, es la de seguir adelante con un plan para la conclusión, al que se agregarán notas a medida que progresa la redacción.

Todas las notas y encabezamientos de datos se vuelven a considerar y a

controlar sistemáticamente para evitar omisiones o malas representaciones. Luego, el plan de trabajo se reexamina para ordenarlo y establecer sus nexos. En esta etapa, los nexos no son demasiado fuertes, pues el plan de trabajo será inevitablemente modificado apenas comience la redacción. Especialmente en el trabajo cualitativo, es importante mantener este talante mental divergente casi hasta el producto final.

Plan reelaborado

Al redactar el primer borrador surge un plan reelaborado, consciente. No se seguirá de un modo sumiso el plan preliminar, pues, apenas se comienza a escribir, surgen ideas mejores. Algunas secciones demostrarán ser muy productivas, otras, menos. En realidad, todo plan general puede ser suspendido temporalmente mientras se investigan prometedoras líneas de pensamiento, cada una de ellas, a su vez, ramificada. Si demuestran ser productivas, se les puede asignar mayor importancia en el esquema, y en cambio relegar otras a segundo plano. Así, el primer borrador ha de tener una cualidad caleidoscópica para mostrar qué debe reunirse para suministrar un elemento de coherencia y continuidad y qué es lo que guarda poca semejanza con el plan preliminar. Esta coherencia, aun implícita, debe ser real y disponible para fortalecer los borradores siguientes. Sin embargo, lo que uno puede hacer en esta etapa es permitir el desarrollo de las partes componentes. Se tiene una noción acerca del producto terminado, pero su cualidad final dependerá de la cualidad y la fuerza de sus partes componentes, así como de la manera en que se las reúna. No se puede montar un Rolls-Royce con las piezas de un Morris 1000.

Plan final

De ello se sigue que ha de haber un plan ulterior, en que los nexos, el desarrollo y la explicación sean más fuertes, y el material, posiblemente, otra vez reordenado. A veces, conviene dejar a un lado por un tiempo el primer borrador, para que «madure». Al volver a él con la mente renovada, es más fácil identificar virtudes y defectos. También se descubren nuevos recursos, en forma de nuevos pensamientos, investigaciones y lecturas más «focalizadas», y, lo más importante, las reacciones de los otros. Además, en esta etapa, la barrera del sufrimiento ya se ha superado y la limpieza se puede hacer con más confianza y ecuanimidad. Se ha exteriorizado con éxito el producto, y ahora es posible relajarse y colaborar a su progreso, tachando aquí, agregando una palabra de explicación allá, encontrando una frase más suave y precisa, reordenando, afirmándolo, adaptándolo al marco general de investigación con el que guarda relación, agregando referencias, extrayendo conclusiones.

En esta etapa se aplican las pruebas más severas. ¿Qué falta aquí? ¿Qué falla en este argumento? ¿Qué hace falta para fortalecerlo? ¿De qué otra manera se podría interpretar este material? ¿Cómo se podría criticar esto? ¿Cuáles prejuicios me estoy dejando pasar? ¿Qué quiero decir en verdad con esto? Hay aquí una bonita cita, pero, ¿es realmente necesaria? He aquí unas oraciones impresionantemente sonoras, pero, ¿qué es lo que dicen? Hay en este párrafo algunos pasajes buenos, pero, ¿tiene en verdad alguna relación con lo que les antecede y lo que les sigue? Aunque de alguna manera es más fácil que una redacción inicial, en ciertos sentidos es mucho más difícil reunir la decisión necesaria para volver a escribir secciones enteras, una vez mecanografiadas. Con todo, hay que hacerlo.

A mi juicio, en este punto, los dos criterios gemelos son: la planificación en cada etapa, pero, al mismo tiempo, el mantenimiento de la flexibilidad. Esto no sólo es importante para dar algún sentido al esquema en su conjunto —no podemos ni siquiera sentarnos y comenzar a escribir—, sino también para advertir que, en la medida en que la intensidad del compromiso mental con los datos aumenta en cada etapa, en esa medida el plan previo puede enmendarse o dejarse totalmente a un lado. William Walton decía que no había tenido intención de componer *Fachada*. Más tarde comentaba: «A veces ocurre que uno hace algo muy bueno por error.» Esto vale exactamente igual para la escritura. Se debe tender a una tensión productiva entre la planificación constructiva y la libertad anárquica, pero potencialmente constructiva.

Con todas estas etapas de escritura y niveles de pensamiento, para el manejo psicológico de la propia producción es útil mantener en funcionamiento algunos proyectos, y aspectos de un proyecto, al mismo tiempo en las diferentes etapas (véase GLASER, 1978). Malcolm Bradbury, por ejemplo, tiene varios trabajos diferentes en distintas máquinas de escribir en toda la casa. Es reconfortante estar en las etapas finales en uno y tener la opción de pasar a un segundo borrador en otro, mientras con un tercero se está aún sudando para pasar la barrera del sufrimiento. Si tienen relación entre sí, pueden «alimentarse» mutuamente; y, por cierto, facilitar el cambio entre estados psicológicos, maximizando así el uso del tiempo y las energías personales. Sin embargo, esto exige una cuidadosa programación, pues la sobreproducción puede terminar en una consecución disminuida.

Fallos comunes en los primeros borradores (y a veces en los últimos)

Para combatir el sufrimiento y superar las dificultades de la escritura, hay una tendencia natural a recurrir a ciertas soluciones falsas. Esta es otra razón por la cual es tan difícil producir una comunicación acabada en una, incluso en dos redacciones. Entre estas falsas soluciones, destacamos las siguientes.

La «persona de paja»

Es muy fuerte la tentación de trabajar sobre el principio de los contrastes. Así, en un intento de dar relevancia al argumento propio y de aumentar su pureza y su fuerza, se puede elaborar una defensa de un argumento opuesto, realmente inexistente. Coger los defectos de ciertas posiciones y reunirlos para formar un monstruo frankensteiniano de un caso especial, es una manera de bastardear el tipo ideal. Es típico de la persona de paja valerse del trabajo de una cantidad de personas, pero no tener en sí misma una personalidad reconocible.

Otra forma similar de mala interpretación es la de coger sólo los aspectos de la posición de una persona que sirven a la finalidad actual e ignorar el contexto, que muy bien podría modificar esos aspectos. Esto es un error en sí mismo, pero el pecado más grave consiste en contextualizar inadecuadamente el propio trabajo en el seno de un campo determinado. Por supuesto, quienes no estén de acuerdo con el modo en que presenta su posición y su análisis, gritarán tal vez «¡Erróneo! ¡Hombre de paja!», aunque quizá se trate de carne y sangre vivas.

Sobrealfirmación

Suele acompañar a la persona de paja. Uno se deja llevar por el entusiasmo y la excitación a medida que las ideas surgen, y al intentar exponer el argumento con la máxima fuerza, se sobredimensiona el caso. A menudo esto sólo se reconoce cuando se ve el producto pasado a máquina. La exuberancia inicial se ha ensombrecido, y entonces puede darse una evaluación más racional.

Vale la pena destacar que hay presiones que nos llevan a la sobrealfirmación. Muchas veces se ha observado que sólo la investigación positiva se convierte en objeto de informe. Necesitamos que nuestra investigación hable y explique por sí misma. Por eso estamos a la caza de oportunidades para «sobresalir».

Infrafirmación

Esta deriva de una modestia infundada o de la incapacidad para percibir las posibilidades. El informe puede estar escrito de una manera inconsecuente, estar insertado en un contexto más bien lóbrego, en que las desventajas del método se ponen por encima de sus ventajas y en la conclusión se insiste más en las debilidades que en sus virtudes. Por omisión, pueden haberse perdido

de ellas según las líneas popperianas ya sugeridas. ¿Cómo podrían comprarse, falsearse? ¿Qué consideraciones omiten? ¿Hasta qué punto son representaciones adecuadas de los datos?

Retraso o desajuste teórico

A algunos de nosotros han tenido que arrastrarnos pataleando y chillando, o bostezando y frotándonos los ojos, hasta el ámbito propio de la etnografía. Una buena ilustración de este «retraso» es el modelo de las «características» de D. HARGREAVES (1977), que presta gran atención al trabajo «interactuante» previo en las escuelas y se opone a un modelo más purista de «proceso». El modelo de las características fue un resto de los enfoques psicológicos, especialmente del análisis de interacción, que tenía ciertas afinidades con la etnografía.

El «retraso» teórico puede producirse a través de la propia biografía. Impregnados de ciertos métodos y enfoques por el entrenamiento y la experiencia, puede resultarnos difícil cortar radicalmente con ellos y ver el mundo de otra manera.

Descripción infrateorizada

La etnografía es descripción por definición, pero es descripción teóricamente informada (véase HAMMERSLEY, 1980). La descripción que tengo en mente aquí es apenas algo más que una presentación de los datos tal como son, con un pequeño intento de análisis, explicación, extracción de rasgos comunes de las situaciones, identificación de pautas de comportamiento, síndromes de factores, etc. Por supuesto, el dominio de los datos es un paso adecuado en el análisis de la investigación, pero ello ocurre en una etapa anterior.

Conclusión

La cuestión de la conjunción entre riqueza de datos, rigor del análisis y elevación de ideas con la disciplina férrea de la escritura constituye una de las áreas más problemáticas de la investigación cualitativa. Y aunque esto es así para toda clase de investigaciones, su dificultad es mayor aún en el caso del enfoque cualitativo, debido a:

- 1) el énfasis que se pone en el investigador como instrumento fundamental de la investigación, lo que contribuye a que esos problemas parezcan más personales de lo que son en realidad;

- 2) la naturaleza de la investigación como proceso —un diálogo abierto y continuado entre recogida de datos y teoría, en que la busca de ideas conspira contra toda conclusión anticipada; y

- 3) la necesidad, a la vista de esto, de considerar el proceso de «escritura» como un instrumento importante de la producción de ideas, y no sólo de su comunicación.

La escisión produce sufrimiento, que ya he sostenido que es el corolario inevitable de los ritos de pasaje que debemos atravesar en nuestra busca de un producto completamente maduro. Al considerar así las cosas, el problema se exterioriza y se desmitifica, se vuelve menos personal. Luego, el análisis posterior revela la naturaleza formal de las complejidades implícitas, lo que las hace susceptibles de tratamiento. He sugerido, a partir de mi propia experiencia, la forma que podría adoptar esta «artesanía»: el cultivo de situaciones manejables; la satisfacción de la ética protestante (si se trata de una «persona de E. P.») durante un minuto con programas y cuotas, y su desborde al siguiente con el uso productivo del tiempo «libre»; la asunción calculada del riesgo; la atención especial a los modelos de excelencia incluso en áreas que, tal vez, se encuentren fuera de la investigación, como la literatura u otro trabajo artístico; «dar a la manivela» al estado mental adecuado y cumplir los cambios de personalidad evidentes; satisfacción de los «bloques» de modo analítico semejante y aplicación a ellos de una variedad de técnicas; mantenimiento de la flexibilidad en los complicados procedimientos de planificación sin pérdida de rigor ni de entusiasmo; y reconocimiento de ciertos errores comunes que afectan nuestros primeros esfuerzos en la escritura.

Son éstas las estrategias que se encaminan hacia la producción de «una nueva canción, habilidosamente ejecutada con mucho ruido» (Salmo XXXIII). Sin embargo, una parte esencial de este aparato es un saludable escepticismo y un reconocimiento de nuestra imperfección última, de tal modo que nunca logramos una canción lo suficientemente «nueva», ni ejecutamos con la suficiente habilidad, ni hacemos el «ruido» suficiente. Si pensáramos de otra manera, jamás hubiéramos producido nada. Como dijo el poeta

Lo que está escrito, escrito está.
¡Ah, si tuviera más valor!

FASE I. PERSPECTIVA CRITICA DE LA INFORMACION.

Tema 2. Propósitos, perspectivas y alcances de la aplicación y evaluación del proyecto de innovación. Reformulación de las propuestas.

ECO, Umberto. "El plan de trabajo y las fichas" (fragmento), en: Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. 6 ed. 3a. reimpresión. México, Gedisa, 1986. pp. 137-146.

En este apartado el autor sugiere que una de las primeras cosas para empezar a trabajar una tesis es escribir el título, la introducción y el índice.

Su propuesta consiste en que quien escribe puede clarificarse las ideas que quiere desarrollar a lo largo del trabajo, si describe en forma sintética los aspectos que desea abordar, de esta manera puede dar dimensión real a sus alcances, así como desglosar sus ideas en un índice que se convierte en hipótesis de trabajo. Al mismo tiempo, esta síntesis permite comunicar a los asesores del trabajo una idea global sobre el mismo.

Otro elemento importante que puede desprenderse de esta estrategia, es la proposición de un plan de trabajo, que permita identificar no sólo el punto de partida y llegada del mismo, sino darse cuenta de todo aquello que es necesario realizar entre estos dos puntos.

Por estas razones, el índice debe ser de carácter analítico para que puedan controlarse las diferentes fases de reestructuración del trabajo, así como señalar la multiplicidad de ramificaciones que se derivan del problema central.

De la misma forma, sugiere que la introducción "ficticia" servirá de directriz del trabajo hasta el momento en que se lleve a cabo una reestructuración consciente del índice. Además de poder precisar el carácter con el que puede estructurarse el texto (cronológico, causa a efecto, comparativo-contrastante, deductivo, inductivo, etc.).

Finalmente, se incluye en el texto el subtítulo: Fichas y anotaciones, que resulta muy útil porque proporciona sugerencias de cómo identificar ideas en libros, apuntes y anotaciones que permiten apoyar la redacción de ideas.

IV. EL PLAN DE TRABAJO Y LAS FICHAS

IV.1. El índice como hipótesis de trabajo

Una de las primeras cosas que se han de hacer para *empezar a trabajar con una tesis* es escribir el título, la introducción y el índice final; esto es, precisamente las cosas que todos los autores hacen *al final*. Parece un consejo paradójico: ¿empezar por el final? Pero ¿quién ha dicho que el índice vaya al final? En ciertos libros está al principio a fin de que el lector pueda hacerse una idea rápidamente de lo que encontrará al leerlo. En otras palabras, escribir cuanto antes el índice como hipótesis de trabajo sirve para definir cuanto antes el ámbito de la tesis.

Se objetará que según vaya avanzando el trabajo, este índice hipotético habrá de ser reestructurado varias veces e incluso llegará a asumir una forma completamente diferente. Cierto es. Pero lo reestructuraréis mejor si tenéis un punto de partida a reestructurar.

Imaginad que tenéis que hacer un viaje en coche de un millar de kilómetros y que disponéis de una semana. Aunque estéis de vacaciones no saldréis de casa a ciegas marchando en la primera dirección que se os ocurra. Saldréis con un plan. Os proponéis recorrer la autopista del Sol (Milán-Nápoles) con algunas desviaciones a Florencia, Siena y Arezzo, una estancia más larga en Roma y una

visita a Montecassino. Si luego a lo largo del viaje resulta que Siena os ha llevado más tiempo del previsto o que, además de Siena, merecía la pena visitar San Gimignano, decidiréis eliminar Montecassino. Es más, llegados a Arezzo, se os podría ocurrir doblar hacia el Este y visitar Urbino, Perugia, Asís y Gubbio. Lo cual supone que —con motivos muy serios— habréis cambiado de trayecto a mitad de viaje. Pero el que habéis modificado es *ese* trayecto, no ningún trayecto.

Pues lo mismo vale para vuestra tesis. Proponed un *plan de trabajo*. Este plan asumirá la forma de un índice provisional. Y mejor si este índice es un sumario en que a cada capítulo corresponde un breve resumen. Si actuáis así aclararéis a vuestros mismos ojos lo que queréis hacer. A continuación podríais proponer al ponente un proyecto aceptable. Y por fin os daríais cuenta de si tenéis ya o no las ideas claras. Hay proyectos que parecen clarísimos cuando se piensa en ellos, pero al empezar a escribir todo se escurre entre las manos. Se pueden tener ideas claras sobre el punto de partida y el de llegada, pero hay que darse cuenta de que no se sabe cómo llegar del uno al otro y qué habrá en medio. Una tesis es como una partida de ajedrez, tiene cierto número de movimientos, pero desde el principio hay que estar capacitado para predecir los movimientos a efectuar con vistas a dar jaque mate al adversario; de otro modo, no se conseguiría nada.

Seamos más precisos: el plan de trabajo comprende el *título*, el *índice* y la *introducción*. Un buen título ya es un proyecto. No hablo del título que se apunta en una libreta muchos meses antes y que suele ser tan genérico que permite variaciones infinitas; hablo del título «secreto» de vuestra tesis, el que suele aparecer luego como subtítulo. Una tesis puede tener como título «público» *El atentado de Togliatti y la radio*, pero su subtítulo (y tema verdadero) será: *Análisis de contenido con vistas a mostrar la utilización de la victoria de Gino Bartali en el Tour de France a fin de distraer la atención de la opinión pública del hecho político ocurrido*. A esto se llama enfocar el área temática y

decidir el estudio de solamente un punto específico de la misma. La formulación de este punto constituye también una especie de *pregunta*: ¿se ha hecho en la radio un uso específico de la victoria de Gino Bartali que llegue a evidenciar el proyecto de distraer la atención del público del atentado sufrido por Togliatti? Y dicho proyecto ¿puede colegirse de un análisis de contenido de las noticias radiofónicas? Ya se ve que el «título» (transformado en pregunta) se convierte en parte esencial del plan de trabajo.

Tras haber elaborado esta pregunta habré de proponerme etapas de trabajo correspondientes a otros tantos capítulos del índice. Por ejemplo:

1. Bibliografía sobre el tema
2. El acontecimiento
3. Las noticias en la radio
4. Análisis cuantitativo de las noticias y de su distribución horaria
5. Análisis de contenido de las noticias
6. Conclusiones

¿ puede preverse un desarrollo de este tipo:

1. Fí acontecimiento: síntesis de las diversas fuentes de información
2. Las noticias radiofónicas desde el atentado hasta la victoria de Bartali
3. Las noticias radiofónicas a partir de la victoria de Bartali y en los tres días siguientes
4. Comparación cuantitativa de las dos series de noticias
5. Análisis de contenido comparado de las dos series de noticias
6. Valoración sociopolítica

Como ya he dicho, cabe esperar que el índice sea mucho más analítico. Podéis escribirlo en una hoja grande haciendo casillas y apuntando los títulos según van surgiendo para cancelarlos luego y sustituirlos por otros, controlando así las diversas fases de la reestructuración.

Otro modo de hacer el índice-hipótesis es la estructura ramificada:

1. Descripción del acontecimiento Desde el atentado a Bartali
2. Las noticias radiofónicas De Bartali en adelante
3. Etcétera

lo que permite añadir diversas ramas. Para acabar, un índice-hipótesis habría de tener la siguiente estructura:

1. Estado de la cuestión
2. Las investigaciones precedentes
3. Nuestra hipótesis
4. Los datos que podemos ofrecer
5. Análisis de los mismos
6. Demostración de la hipótesis
7. Conclusiones y orientaciones para el trabajo posterior.

La tercera fase del plan de trabajo es un esbozo de introducción, que no será sino el comentario analítico del índice: «Con este trabajo nos proponemos demostrar tal tesis. Las investigaciones precedentes han dejado muchos problemas planteados y los datos recogidos son todavía insuficientes. En el primer capítulo intentaremos establecer tal punto; en el segundo afrontaremos tal otro problema. Y en la conclusión intentaremos demostrar esto y aquello. Téngase presente que nos hemos señalado ciertos límites precisos, que son este y el de más allá. En tales límites seguiremos el siguiente método...» Y así sucesivamente.

Esta introducción ficticia (ficticia porque la reharéis antes de acabar la tesis) tiene una función, y es que permite fijar la idea a lo largo de una línea directriz que no será cambiada a menos que se lleve a cabo una reestructuración consciente del índice. De este modo podréis controlar vuestros impulsos y desviaciones. Esta introducción sirve además para exponer al director de vuestra tesis *qué queréis hacer*. Però sirve sobre todo para comprobar si ya tenéis las ideas ordenadas. Piénsese que generalmente el estudiante italiano proviene de un bachillerato en el que cabe suponer que ha aprendido a escribir tras una cantidad inmensa de exámenes. A continuación pasa cuatro, cinco o seis años en la universidad, donde por lo general nadie le exige que escriba, y llegado el momento de la tesis se encuentra totalmente fuera de juego.¹ El momen-

1. Otra cosa sucede en otros países, como Estados Unidos, donde el estudiante, en vez de pasar exámenes orales, escribe unos *papers*, ensayos o tesis de diez a veinte páginas, por cada curso en que se ha matriculado. Es un sistema muy útil que también en Italia adoptan algunos (puesto que los reglamentos no lo excluyen); de hecho, la forma oral del examen es uno de los medios permitidos al docente para medir las aptitudes del estudiante).

to de la redacción le supondrá un gran shock. Hay que intentar escribir cuanto antes y se puede empezar escribiendo las propias hipótesis de trabajo.

Prestad atención, pues hasta que no estéis capacitados para escribir un índice y una introducción, no estaréis seguros de que se trata de vuestra tesis. Si no conseguís escribir el prefacio, eso significa que todavía no tenéis ideas claras sobre cómo empezar. Si tenéis ideas sobre cómo empezar es porque al menos «sospecháis» adónde llegaréis. Y precisamente basándoos en esta sospecha tenéis que escribir la introducción como si se tratara de la recensión de un trabajo ya hecho. No temáis llegar demasiado lejos. Siempre estaréis a tiempo de echaros atrás.

A estas alturas ha quedado claro que introducción e índice *habrán que ser continuamente reescritos según avanza el trabajo*. Así es como se hace. El índice y la introducción finales (los que aparecerán en la tesis mecanografiada) serán diferentes de los iniciales. Es lo normal. Si no fuera así, significaría que toda la investigación efectuada no os ha proporcionado ninguna idea nueva. Quizá seáis personas de decisiones definitivas, pero en tal caso era inútil hacer una tesis.

¿En qué se diferenciarán la primera y la última redacción de la introducción? En el hecho de que en la última prometeréis mucho menos que en la primera y seréis más cautos. El objetivo de la introducción definitiva será ayudar al lector a entrar en la tesis; pero nada de prometerle lo que no se le va a dar. El objetivo de una buena introducción definitiva es que el lector se contente con ella, lo entienda todo y no lea el resto. Es paradójico, pero muchas veces en un libro impreso una buena introducción proporciona al que hace la recensión las ideas adecuadas y hace hablar del libro tal como el autor deseaba. Però ¿y si después el ponente (u otros) lee la tesis y se percató de que en la introducción anunciáis resultados que luego no aparecen? Por ello esta última ha de ser cauta y prometer sólo lo que la tesis efectivamente da.

La introducción sirve también para establecer cuál será el centro de la tesis y cuál su periferia. Distinción muy

importante, y no sólo por razones de método. Se os exigirá ser exhaustivos mucho más en el campo de lo que hayáis definido como centro que en el de lo que hayáis definido como periferia. Si en una tesis sobre la primera guerra carlista en Navarra establecéis que el centro son los movimientos de tropas de Zumalacárregui, se os pedirá alguna inexactitud o alguna imprecisión en lo referente a las tropas cristinas acantonadas en Cataluña, pero se os exigirá información absolutamente completa sobre las fuerzas carlistas. Naturalmente, lo contrario también vale.

Para decidir cuál será el centro (o foco) de la tesis tenéis que saber algo sobre el material de que disponéis. Por eso el título «secreto», la introducción ficticia y el índice-hipótesis se cuentan *entre las primeras cosas a hacer*, pero ninguna de ellas es *la primera*.

Lo primero es la inspección bibliográfica (y ya hemos visto en II.2.4. que se puede hacer en menos de una semana e incluso en una ciudad pequeña). Recordemos el experimento de Alessandria: a los tres días estaríais en condiciones de redactar un índice admisible.

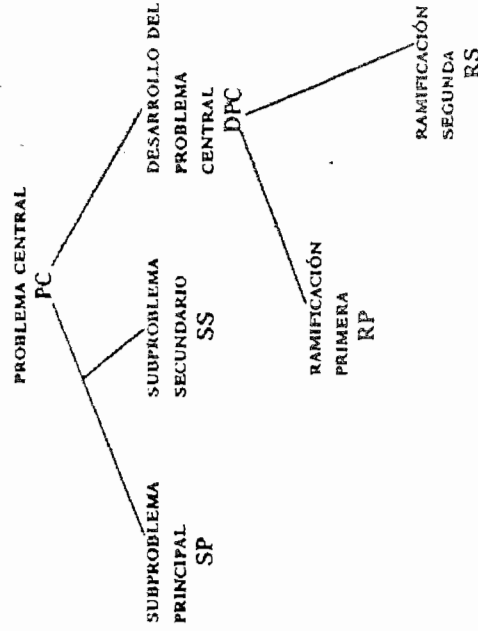
¿Qué lógica presidirá la construcción del índice-hipótesis? La elección depende del tipo de tesis. En una tesis histórica podéis discurrir en el plano *cronológico* (por ej.: *Las persecuciones de los valdenses en Italia*) o en un *plano de causa a efecto* (por ejemplo: *Las causas del conflicto árabe-israelí*). Puede haber también un *plano espacial* (*La distribución de las bibliotecas circulantes en Cataluña*), así como uno comparativo-contrastante (*Nacionalismo y populismo en la literatura italiana del período de la primera guerra mundial*). En una tesis de carácter experimental el plano será *inductivo*, de algunas pruebas a la propuesta de una teoría; en una tesis de carácter lógico-matemático el plano será *deductivo*, primero la propuesta de la teoría y a continuación sus posibles aplicaciones y ejemplos concretos... Hay que decir que la literatura crítica a que os referáis puede ofrecer buenos ejemplos de planes de trabajo: basta con que la utilicéis críticamente comparando a los diversos autores y viendo quién respon-

de mejor a las exigencias planteadas por el problema formulado en el título «secreto» de la tesis.

El índice ya establece cuál será la subdivisión lógica de la tesis en capítulos, párrafos y subpárrafos. En cuanto a las modalidades de esta subdivisión, véase VI.2.4. y VI.4. También aquí una buena subdivisión de tipo binario os permitirá hacer añadidos sin alterar demasado el orden inicial. Por ejemplo, si vuestro índice es:

1. Problema central
 - 1.2. Subproblema principal
 - 1.3. Subproblema secundario
2. Desarrollo del problema central
 - 2.1. Ramificación primera
 - 2.2. Ramificación segunda

esta estructura puede ser representada por un diagrama ramificado en que las líneas trazadas señalan las sucesivas ramificaciones que podéis introducir sin turbar la organización general del trabajo:



Las siglas apuntadas bajo cada subdivisión se refieren a la correlación entre índice y ficha de trabajo y se explican en IV.2.1.

Una vez preparado el índice como hipótesis de trabajo hay que empezar estableciendo siempre una correlación entre los diversos puntos del índice y las fichas y demás tipo de documentación. Estas correlaciones deben ser claras desde el principio y han de estar bien expuestas por medio de las siglas y/o. Pues nos servirán para organizar las referencias internas.

Ya se ha visto en este libro lo que es una referencia interna. De cuando en cuando se habla de algo que ya ha sido tratado en un capítulo precedente y se envía, entre paréntesis, a los números de dicho capítulo, párrafo o subpárrafo. Las referencias internas sirven para no repetir demasiadas veces las mismas cosas, pero también sirven para mostrar la cohesión de la tesis entera. Una referencia interna puede significar que un mismo concepto se presenta bajo dos puntos de vista diferentes, que un mismo ejemplo demuestra dos cosas distintas, que cuando se ha dicho en términos generales puede aplicarse también en el mismo sentido a un punto particular y así sucesivamente.

Una tesis bien organizada ha de tener abundantes referencias internas. Cuando éstas no figuran, significa que cada capítulo sigue adelante por cuenta propia como si todo lo dicho en los capítulos precedentes no contase para nada. Desde luego, es indudable que hay tipos de tesis (por ejemplo, las compilaciones de documentos) que pueden proceder también así, pero aunque sea en el momento de las conclusiones, las referencias internas se hacen necesarias. Un índice-hipótesis bien construido es la cuadrícula numerada que permite manipular las referencias internas sin tener que ir cada vez a verificar en hojas y papeles dónde habláis de un asunto dado. ¿Qué he hecho yo si no para escribir el libro que estáis leyendo?

A fin de reflejar la estructura lógica de la tesis (centro y periferia, tema central y ramificaciones, etc.) el índice ha de estar articulado en capítulos, párrafos y subpárrafos.

grafos. Para evitar largas explicaciones podéis remitiros al índice de este libro. Se trata de un libro rico en párrafos y subpárrafos (e incluso en subdivisiones menores de que el índice ni siquiera da cuenta: véase, por ejemplo, III.2.3.). Una subdivisión muy analítica contribuye a la comprensión lógica del discurso.

La organización lógica debe reflejarse en el índice. Es decir, si I.3.4. desarrolla un apéndice de I.3., esto debe ser gráficamente evidente en el índice, tal como se expone a continuación:

INDICE

- I. LA SUBDIVISIÓN DEL TEXTO
 - I.1. Los capítulos
 - I.1.1. El espaciado
 - I.1.2. Principio de párrafo
 - I.2. Los párrafos
 - I.2.1. Diversos tipos de titulación
 - I.2.2. Eventual subdivisión en subpárrafos
- II. LA REDACCIÓN FINAL
 - II.1. Copistería o mecanografiado propio
 - II.2. Coste de la máquina de escribir
- III. LA ENCUBIERTA

Este ejemplo de subdivisión nos muestra también que no es preciso que cada capítulo esté sometido a la misma subdivisión analítica que los siguientes. Las exigencias del discurso pueden requerir que un capítulo esté dividido en muchos sub-subpárrafos, mientras que otro puede entrar directamente en discurso continuo bajo un título general.

Hay tesis que no requieren tantas divisiones y en las que, incluso, las subdivisiones demasiado pequeñas hacen perder el hilo del discurso (pensemos, por ejemplo, en una reconstrucción biográfica). De todos modos, hay que tener presente que la subdivisión minuciosa ayuda a dominar la materia y a seguir vuestro discurso. Si veo que una observación está contenida en el subpárrafo I.2.2., sabré de inmediato que se trata de algo referente a la ramificación 2. del capítulo I. y que tiene la misma importancia que la observación I.2.1.

Una última advertencia: si tenéis un índice «férreo»,

podréis permitirnos no empezar por el principio. Por lo general se empieza redactando la parte sobre la que uno se siente más documentado y seguro. Pero esto sólo puede hacerse si en el fondo hay una *cuadrícula orientadora*, y no otra cosa es el índice como hipótesis de trabajo.

IV.2. Fichas y anotaciones

IV.2.1. Varios tipos de ficha y para qué sirven

Según va aumentando vuestra bibliografía, empezad a leer el material. Eso de hacerse una hermosa bibliografía completa y a continuación empezar a leer es puramente teórico. De hecho, en cuanto hayáis montado una primera lista de títulos, os lanzaréis sobre los primeros que hayáis encontrado. También en ocasiones se empieza leyendo un libro y se parte de él para formar la primera bibliografía. En cualquier caso, según se van leyendo libros y artículos, las referencias se anotan y el fichero bibliográfico va aumentando.

La situación ideal para hacer una tesis sería tener en casa todos los libros que se precisen, sean nuevos o antiguos (y tener una buena biblioteca particular, así como un ambiente de trabajo cómodo y espacioso donde disponer sobre otras tantas mesas los libros a que os refiráis, divididos en otras tantas pilas). Pero esta condición ideal es muy rara, incluso para un estudioso profesional.

—De todos modos, hagamos la mera hipótesis de que habéis logrado encontrar y comprar todos los libros del caso. De entrada disponéis de las fichas bibliográficas de que se ha hablado en III.2.2. Habréis preparado un plan (o índice hipotético, cfr. IV.1.) con vuestros capítulos y subcapítulos numerados, y según vayáis leyendo los libros, subrayaréis y apuntaréis al margen las siglas correspondientes a los capítulos del plan. Del mismo modo, junto a los capítulos del plan pondréis las siglas correspondientes a un libro y el número de página; así, en el momento de la

redacción sabréis dónde ir a buscar cierta idea o cierta cita. Supongamos que hacéis una tesis sobre *La idea de los mundos posibles en la ciencia-ficción norteamericana* y que la subdivisión IV.5.6. de vuestro plan sea «Pliegues temporales como modo de paso entre mundos posibles». Leyendo *Intercambio mental (Mindswap)* de Robert Scheckley, encontraréis en el capítulo XXI, página 137 de la edición Omnibus Mondadori, que el tío de Marvin, Max, mientras jugaba al golf cayó en un pliegue temporal que se encuentra en el campo del Fairhaven Club Country de Stanhope, y se encontró trasladado al planeta Clesius. En el margen de la página 137 del libro apuntaréis

I. (4.5.6.) pliegue temporal

lo cual significará que la nota se refiere a la Tesis (a lo mejor usáis el mismo libro diez años más tarde tomando notas para otro trabajo, y conviene saber a qué trabajo se refiere cierto subrayado) y a esa subdivisión en particular. Del mismo modo, en vuestro plan de trabajo apuntaréis, refiriéndolo al parágrafo 4.5.6.:

cfr. Scheckley, *Mindswap*, 137

en un espacio en que ya habrá referencia a *Universo ab-surdo* de Brown y a *La puerta del estilo* de Heinlein.

Ahora bien, este procedimiento presume algunas cosas: (a) que tenéis el libro en casa; (b) que podéis subrayarlo; (c) que el plan de trabajo ya está formulado de modo definitivo. Supongamos que no disponéis del libro por ser raro y hallarse sólo en las bibliotecas; supongamos que lo tenéis en préstamo pero no podéis subrayarlo (también podría ser vuestro pero tratarse de un incunable de valor inestimable); supongamos que hay que reestructurar el plan de trabajo... y ya nos vemos en dificultades. Esto último es lo más normal. Según avanzáis, el plan se enriquece y reestructura y no podéis dedicaros en cada ocasión a cambiar las anotaciones hechas en los márgenes de los libros. Por ello dichas anotaciones habrán de ser genéricas, del tipo: «¡mundos posibles!». ¿Cómo evi-

FASE I. PERSPECTIVA CRITICA DE LA INFORMACION.

Tema 2. Propósitos, perspectivas y alcances de la aplicación y evaluación del proyecto de innovación. Reformulación de las propuestas.

KREIMERMAN, Norma. "El plan de trabajo", en: Métodos de investigación para tesis y trabajos semestrales. México, Trillas, 1984, pp. 11-21.

La autora presenta una estrategia para delimitar el tema del trabajo y señala que la forma para hacerlo es adquirir el hábito de utilizar la oración tópica.

La oración tópica se convierte en el elemento central para el desarrollo de la propuesta de la autora. Introduce ejercicios y ejemplos, y también incorpora la utilización de esquemas y su tipología. Dichos esquemas son el símil de lo que sería para Eco el índice.

FASE I. PERSPECTIVA CRITICA DE LA INFORMACION.

Tema 2. Propósitos, perspectivas y alcances de la aplicación y evaluación del proyecto de innovación. Reformulación de las propuestas.

KREIMERMAN, Norma. "El plan de trabajo", en: Métodos de investigación para tesis y trabajos semestrales. México, Trillas, 1984, pp. 11-21.

La autora presenta una estrategia para delimitar el tema del trabajo y señala que la forma para hacerlo es adquirir el hábito de utilizar la oración tópica.

La oración tópica se convierte en el elemento central para el desarrollo de la propuesta de la autora. Introduce ejercicios y ejemplos, y también incorpora la utilización de esquemas y su tipología. Dichos esquemas son el símil de lo que sería para Eco el índice.

El plan de trabajo

CÓMO ESCOGER EL TEMA

El primer paso en la elaboración de un trabajo académico consiste en la elección del tema. Esta elección debe partir del gusto personal del alumno. Sin un interés genuino en el tema, el trabajo está de antemano destinado a la mediocridad, y el esfuerzo que requiere su preparación será experimentado por el estudiante como un fardo. El aburrimiento siempre conduce a la fatiga.

Cualquier área del conocimiento presenta numerosas facetas interesantes, por lo cual es factible encauzar una investigación hacia el aspecto que resulte más atractivo para el alumno. Por ejemplo, al economista puede parecerle tediosa la idea de realizar una investigación literaria acerca del estilo de un autor; pero al redactar un trabajo semestral para la cátedra de literatura, podrá tratar los aspectos económicos que salen a relucir en la obra artística de dicho autor.

El tema de la investigación puede ser sugerido por el maestro o libremente elegido por el alumno a partir del material del curso. En ambos casos, una información preliminar acerca del área ya delimitada puede sugerir una variedad de aspectos que resulten especialmente interesantes para el alumno.

Una vez que se ha escogido el área que se investigará, el tema deberá ceñirse a una fórmula concisa (oración tópica).

El tema representa la parte medular del trabajo semestral, y se presenta como una hipótesis que se comprobará o refutará en el curso de la investigación. El tema puede expresarse en una o dos oraciones precedidas por las palabras: *es el propósito de este estudio* (véase *La oración tópica* página, 13).

Supongamos que el trabajo de investigación está destinado a un curso de literatura. La posible preilección del alumno por la creación artística contemporánea delimitará la época; su conocimiento previo de la obra de García Lorca, concretará la investigación a lo escrito por este autor, y el gusto del alumno por el drama o la poesía fijará el género. El área, pues, se habrá limitado ya a la creación dramática o poética de García Lorca.

No obstante, es menester fijar una demarcación aún mayor; la elección del tema debe hacerse siempre con miras a la profundidad y no a la extensión. Será mucho más fructífero un estudio dedicado a un solo aspecto de las obras teatrales de García Lorca (por ejemplo, la utilización del simbolismo o el análisis de los personajes centrales) que un estudio que pretenda abarcar todos los aspectos del teatro lorquiano. Será más valioso el estudio de un aspecto del *Romancero* de García Lorca, que un intento de análisis de toda su obra poética.

La definición de estos temas podría expresarse así:

"Es el propósito de este estudio analizar la utilización del simbolismo en tres obras de García Lorca", o "es el propósito de este estudio analizar las relaciones entre el *Romancero* tradicional y los romances de Lorca".

Para dar otro ejemplo, supongamos que el trabajo que se plantea está relacionado con un curso de historia. El curso se refiere al siglo xviii en América, y el interés particular del alumno se enfoca hacia la Guerra de Independencia estadounidense, o hacia la encomienda en México. Es evidente que un solo trabajo no bastaría para explorar a fondo áreas tan vastas; sin embargo, éstas contienen muchos asuntos que pueden ser investigados en particular. ¿Qué es lo que le interesa al alumno acerca de la encomienda mexicana? ¿Es la relación de productividad económica dentro de este sistema? ¿Es el conflicto moral derivado del trato dado a los indios? Tal vez, lo que interesa al estudiante es la motivación psicológica de los encomenderos. Se advierte, pues, que del asunto por tratar, una vez delimitado, surgirán muchos temas que despertarán el interés del alumno con el desarrollo de su investigación.

EJERCICIOS

1. Plántese la posibilidad de escoger temas con un enfoque: a) psicológico, b) económico, c) histórico, o d) científico, utilizando el artículo titular de algún periódico.

Ejemplo: *Excélsior*, (17 de marzo, 1970). *Violentos choques entre polí-cias y comunistas en la India. El ejército fue puesto en estado de alerta en Bengala.*

Temas posibles:

- a) Psicología de las masas.
- b) Reacciones psicológicas de los pueblos oprimidos.
- c) Crisis económicas de un país políticamente inestable.
- d) Pérdidas económicas durante las huelgas.
- e) La India contemporánea.
- f) La huelga como signo de protesta.
- g) Avances armamentistas en el mundo de hoy.

Ejemplo: *Noticias*, (18 de marzo, 1971). *El derecho a discurrir es base del periodismo, declara LATIN.*

- a) La libertad de expresión como una característica de la madurez política de un pueblo. La reacción del hombre ante la libertad de expresión.
- b) Repercusiones económicas de la incautación de bienes.
- c) Intervención del gobierno en la función periodística en los países de América Latina, durante diferentes etapas históricas.

2. Para un curso sobre arquitectura barroca, ¿sería adecuado un trabajo cuyo título fuese "Investigación sobre el barroco"? Si está de acuerdo diga por qué; si no está de acuerdo, formule un título adecuado y explique los motivos de este cambio.

3. Haga una lista de temas viables para un trabajo de investigación que pueda interesar a un estudiante de medicina que curse la materia "Introducción a la filosofía".

LA ORACIÓN TÓPICA

Como se puede notar claramente en los ejercicios anteriores, un mismo título puede sugerir infinidad de asuntos en varias ramas de investigación, de acuerdo con el interés del alumno. Sin embargo, los ejemplos presentados carecen de una delimitación adecuada, puesto que cada uno de ellos ofrece posibilidades para una investigación — si ésta tiende a la profundidad, como se pretende en todo trabajo — de la amplitud de una tesis. Es menester limitar al máximo el campo de investigación, y una forma de lograrlo es adquirir el hábito de utilizar la oración tópica.

La oración tópica expresa, en forma breve, la intención del in-

investigador. Esta intención puede resumirse en una o dos oraciones, que se inician con la fórmula: *es el propósito de este estudio*.

El contenido del trabajo habrá de apoyar esta declaración con ejemplos, explicaciones y argumentos que se basen en una documentación adecuada, derivada de la investigación. El establecer claramente la intención desde el primer momento, centra el enfoque de la investigación sin ambigüedad y forma una especie de pilar que sostiene todas las premisas y aclara el orden que se seguirá en la investigación.

La sola redacción de esta oración tópica hace resaltar la imposibilidad de investigar con profundidad en un campo tan amplio. Dentro del mismo tema, puede hacerse entonces una limitación que propicie un trabajo menos superficial; la limitación puede referirse al espacio (psicología de las masas en la India) o al tiempo (psicología de las masas en el siglo XX). Y si el tema resultase demasiado amplio, puede especificarse la clase social que se ha de investigar, o bien puede establecerse un límite más estricto en cuanto a tiempo y lugar. Así pues, la oración tópica podría finalmente redactarse así: es el propósito de este estudio analizar la psicología contemporánea de las masas, tomando como ejemplo la reacción de los bengalíes ante el ejército en el enfrentamiento ocurrido el 19 de marzo de 1970.

EJERCICIOS

1. Utilizando las posibilidades presentadas en el primer ejercicio para escoger temas, enuncie cada uno de los temas anteponiendo la fórmula "es el propósito de este estudio ..."

Ejemplo: es el propósito de este estudio analizar la psicología de las masas.

UTILIDAD Y PREPARACIÓN DEL ESQUEMA

Una vez que se ha reducido el área y se ha escogido el tema, es necesario trazar un esquema del plan de trabajo, que servirá como base estructural de la investigación. Este esquema se utilizará como punto de referencia para mantener en mente el objetivo final durante todo el trabajo de investigación. Es sorprendente constatar cómo la lectura de obras de consulta tiende a desviar al alumno del tema central del estudio.

Al tomar apuntes durante la investigación (véase *Las notas*, página 34), el esquema cumplirá también con la función de proporcionar títulos y subtítulos para las tarjetas de trabajo, organizarlas de manera que las proposiciones que comprueben o refuten la hipótesis planteada como tema, estén ya ordenadas para su utilización en el momento de redactar el trabajo.

El esquema presenta además la ventaja de poder ser alterado y rehecho en el curso de la investigación; es más sencillo cambiar el orden en un esquema que reorganizar un trabajo ya redactado, aun cuando todavía esté en borrador.

CÓMO ELABORAR UN ESQUEMA

Un esquema puede ordenarse en distintas formas, pero siempre debe contener dos elementos básicos: la oración tópica y las ideas principales o proposiciones fundamentales.

El esquema es para el investigador lo que los planos para un arquitecto, y tiene la misma relación con el trabajo final que los planos con una obra arquitectónica terminada. El esquema es el esqueleto del trabajo final, y tiene por objeto reunir las ideas preliminares para ordenarlas después en una secuencia lógica.

Así pues, una vez definidos el tema, las ideas principales y las proposiciones que apoyan estas ideas, se organiza el conjunto en una secuencia lógica de acuerdo con la oración tópica.

Ejemplo:

Oración tópica:

Es el propósito de este estudio analizar el empleo del simbolismo en tres obras de García Lorca.

I. Introducción

II. Definición de simbolismo

- A. Motivos para su empleo
- B. Tipos de tropos

III. Presentación de símbolos recurrentes

- A. Agua
- B. Sangre

C. Colores

1. Negro
2. Verde

IV. Significado de estos símbolos

- A. De acuerdo con el contexto de la cita
- B. Variante de acuerdo con el clima poético

V. Conclusión

Este esquema presenta tres aspectos principales para el desarrollo del tema enunciado. Primero, analiza el tipo de símbolos que emplea el autor y la forma en que éste los utiliza; después, cita los símbolos que emplea con más frecuencia, y a continuación proporcióna la interpretación de estos símbolos. Una vez expuestas las ideas principales, las resume y obtiene sus conclusiones.

Es útil leer el primer párrafo del trabajo para el cual se utilizó este esquema, con el objeto de comprender la forma en que el estudiante empleó esta base estructural:

El amor no se siente en ninguna de las obras teatrales de García Lorca; cada una trata de frustraciones y obsesiones que forman hilos temáticos, los cuales, dado el carácter simbólico de las obras, no son presentados ni representados, sino sugeridos a través de símbolos. En un escritor tan profundamente simbolista como García Lorca, sería imposible explayarse con el análisis de todos los tropos, de manera que se discutirán únicamente los símbolos más recurrentes: el agua, la sangre y los colores.

Como puede verse, la oración tópica forma parte de la introducción del trabajo, y la secuencia lógica que se ha desarrollado a través del esquema, será también la secuencia que se impartirá a los argumentos dentro del trabajo final.

El estudiante de historia que se proponga escribir un trabajo sobre el sistema de encomienda en México, podría usar un esquema como el siguiente:

Oración tópica:

Es el propósito de este estudio analizar la productividad del indio dentro del sistema de encomienda en México.

I. Introducción

- A. Qué es la encomienda
- B. Con qué objeto fue establecida
- C. Argumentos a favor y en contra de la teoría de este sistema.

II. La encomienda en la práctica

- A. Los indios y sus características
 1. Trabajo que efectuaban
 2. Rasgos psicológicos
- B. Los encomenderos y sus características

III. Productividad económica bajo este sistema

- A. Ventajas
- B. Fallas

IV. Conclusiones

Para representar con más claridad el método y las ventajas del esquema, sin referencia a su materia, citaremos un breve artículo sobre química orgánica, seguido de su propio esquema.

Por mucho tiempo, la química orgánica fue el estudio de la composición y de las propiedades de las sustancias que pueden extraerse de los tejidos animales y vegetales; tenía una postura puramente analítica. Fue Berthelot quien, por medio de la síntesis de varias sustancias orgánicas a partir de elementos puramente minerales, extendió el dominio de la química orgánica, dominio que excede actualmente, y con mucho, el estudio de los solos compuestos naturales, puesto que se conocen actualmente más de doscientos mil compuestos orgánicos. Por el hecho de que todos los cuerpos orgánicos contienen carbono, puede definirse la química orgánica como el estudio de los compuestos del carbono.

- I. La química orgánica es el estudio de los compuestos del carbono.
 - A. Todos los cuerpos orgánicos contienen carbono.
 - B. Hasta Berthelot el estudio era puramente analítico.
 1. Se estudiaban la composición y las propiedades de sustancias extraídas de tejidos animales y vegetales.

- C. Berthelot hace síntesis de varias sustancias orgánicas tomadas de elementos minerales.
1. Se conocen más de 200 000 compuestos de este tipo.

Como puede notarse, el esquema no es ni una repetición, ni un resumen del artículo; simplemente representa su esqueleto. Se han extraído las ideas principales, se les ha dado la jerarquía que les corresponde. En este artículo, la idea más importante es la definición de lo que es la química orgánica; como subtítulo de esta definición, se dan las razones que la rigen, y en otro subtítulo se anota lo que incluye esta disciplina, hasta que Berthelot introduce los cambios que habrían de ampliar el horizonte de esa ciencia. Por último, se anotan las consecuencias de dicho descubrimiento.

En estas ilustraciones se observará que en todo esquema se asigna un número romano a cada idea importante que se piensa desarrollar, una letra mayúscula a cada subtítulo o idea que refuerce la idea principal; a cada explicación, ampliación o pormenorización de cada subtítulo se le asigna un número arábigo, y bajo éstos, letras minúsculas, alternando los números y las letras tantas veces como sea necesario.

Así resulta claro que todos los subtítulos que se encuentren bajo cada uno de los números romanos, complementan la idea principal expuesta en ese número.

La secuencia de todo esquema se basa en un principio de organización; éste puede ser cronológico, deductivo o inductivo.

El esquema cronológico indica que el orden en el tiempo habrá de ser el enfoque del trabajo. El esquema deductivo organiza la investigación de manera que, de datos generales, se llegue a conclusiones específicas, y el esquema inductivo implica un orden cuyo enfoque partirá de datos específicos para llegar a conclusiones generales.

Para ilustrar la diferencia entre un enfoque y otro, he aquí tres esquemas de diferentes tipos sobre el mismo tema:

Esquema cronológico

Oración tópica:

Es el propósito de este estudio analizar tres etapas en el teatro de Ionesco, a partir de *La cantante calva*.

- I. Introducción
 - A. Importancia literaria de *La cantante calva*
 1. En el momento cultural de su aparición
 2. En la obra de otros autores
 3. En la obra de Ionesco
 - B. Técnica central: la paradoja
- II. Importancia de otras obras en la primera etapa de Ionesco
 - A. *Ubu Roi*
 - B. *El teatro y su doble*
- III. Primera etapa de Ionesco: teatro del absurdo
 - A. *La lección*
 - B. *Las sillas*
- IV. Segunda etapa: dramas
 - A. *El asesino*
 - B. *Elementos antiliterarios*
- V. Tercera etapa: dramas confesionales
 - A. *El rey se muere*
 - B. *El peatón*
- VI. Conclusiones

Esquema deductivo

Oración tópica:

Es el propósito de este estudio analizar la actitud antiliteraria del teatro de Ionesco.

- I. Introducción
- II. Posición de Ionesco
 - A. Protesta
 - B. Motivaciones
 1. Literarias
 2. Políticas
 3. Sociales

C. Ambiente de la protesta

1. Cultural
2. Social
3. Literario

III. Actitud antiliteraria

- A. Desvalorización del lenguaje
- B. Proliferación de objetos físicos

IV. Fines que persigue

- A. Demostrar la ineffectividad del lenguaje
- B. Creación de un nuevo lenguaje
- C. Enfrentamiento del hombre con su realidad
- D. Toma de conciencia del espectador

V. Conclusiones

Esquema inductivo

Oración tópica:

Es el propósito de este estudio analizar las imágenes poéticas en una obra de Ionesco.

I. Introducción

II. Imágenes poéticas

- A. Modo de empleo
- B. Razones de su utilización

1. Literarias
2. Extraliterarias

- a) psicológicas
- b) políticas

- C. En la tesis de la obra
- D. En los personajes
- E. En el ambiente de creación

III. Conclusiones

Todo esquema debe presentar como primer punto la introducción. En el trabajo final, ésta incluirá la declaración de intención,

que es la oración tópica ampliada, con objeto de delimitar claramente en la mente del lector el campo que intenta abarcar el investigador. La introducción incluirá también, si fuera necesario, la definición de los términos técnicos que se utilizan. En general, puede decirse que la introducción es una visión panorámica del trabajo completo.

Todo esquema debe contener también, como punto final, las conclusiones. En el trabajo final, la conclusión incluirá un resumen breve de lo que se ha expuesto durante el trabajo, así como las conclusiones que se han derivado de la investigación.

Una vez delineado el plan de la investigación a través del esquema, se puede anticipar lo que habrá de ser el trabajo final, y decidir así si en el plan se ha cumplido con los requerimientos fundamentales de todo trabajo de investigación:

1. ¿Está completo? ¿Se han discutido y presentado todos los puntos por tratar?
2. ¿Es lógico y sigue un orden claro? ¿Con estos puntos se logrará convencer al lector de que la hipótesis de la cual parte el trabajo ha sido comprobada o, en su caso, refutada?

Si al hacer estas preguntas se comprueba alguna falla, se puede añadir al esquema una o más ideas principales para complementarlo.

EJERCICIOS

Escójanse tres de los temas de investigación sugeridos en los ejercicios para escoger el tema (página 11) y desarróllese un esquema de orden cronológico, un esquema de orden inductivo y un esquema de orden deductivo de cada uno de los tres temas.

FASE I. PERSPECTIVA CRITICA DE LA INFORMACION.

Tema 3. Análisis de los contenidos abordados en la propuesta y de la línea argumentativa del documento.

TORRE Z., Francisco J. de la. "El discurso científico" y "Elaboración de un trabajo de investigación escolar por escrito", en: Lectura y redacción. 2a. ed. revisada y actualizada. México, Mac Graw Hill, 1993 pp. 189-213.

El autor en estos capítulos define términos que sirven para clarificar la naturaleza del discurso científico y poder diferenciar de qué tipo o cuál es el carácter que se le quiere dar a la exposición de temas o resultados de investigación.

Las temáticas y ejercicios que presenta facilitan por un lado, el análisis del discurso académico y, por otro, sirven de apoyo para reconocer aspectos a considerar en la redacción de este tipo de documentos. De esta forma, aporta elementos para revisar el contenido y también algunos tópicos relacionados con lingüística y gramática.

En el "SEMINARIO DE FORMALIZACION DE LA INNOVACION" resulta de utilidad que el estudiante pueda diferenciar las formas y los tipos que convencionalmente se utilizan para exponer el proceso y los resultados de una investigación. Según el autor, éstos pueden ser: definición, enumeración, clasificación, comparación, generalización, prueba, hipótesis, evidencia, etc.

Al mismo tiempo dichas formas pueden apoyar en la delimitación metodológica del trabajo y en la consideración de planteamientos en relación a la tesis y a los trabajos de investigación documental.

EL DISCURSO CIENTÍFICO

ASPECTO TEÓRICO

12.1 MODOS DEL DISCURSO CIENTÍFICO

Dentro de la estructura del discurso científico, cuyo objetivo es exponer el proceso y los resultados de una investigación, existen varias formas o modos de presentación de los conceptos. Estos modos son: definición, enumeración, clasificación, comparación, generalización, prueba, hipótesis, evidencia.

Los términos señalados son necesarios para integrar y aclarar el contexto del discurso científico, ya que racionalizan y hacen proporcional la información comprendida, a la vez que sistematizan los contenidos, facilitando el discuir del razonamiento, y la secuencia de las expresiones para su total comprensión. A continuación presentamos los enunciados de cada uno de ellos.

12.1.1 Definición

Del latín *definitio*, la definición se incluye dentro del discurso científico porque enuncia la naturaleza de un objeto de estudio, explicando sus atributos principales.

También se puede definir al objeto, incluyéndolo en determinado género por semejanzas y características o excluyéndolo por diferencias específicas.

Cabe señalar que existen definiciones apriorísticas como las de las matemáticas, y definiciones empíricas como las de las ciencias naturales, que son posteriores a la experiencia.

El lenguaje con que se expresa una definición debe ser claro y breve. Ejemplos de definiciones:

Fuerza es todo lo que produce o modifica el movimiento de un cuerpo (definición de física).

Código genético es el mensaje codificado que guía al desarrollo de un embrión, transformándolo en un miembro de una especie dada (genética).

TERTOS CON CARÁCTER CIENTÍFICO

Término es una expresión algebraica que consta de un solo símbolo o de varios símbolos no separados entre sí, por el signo + o -. Por ejemplo a, 3b (álgebra).

12.1.2 Enumeración

La enumeración, dentro del discurso científico, es útil para enunciar, sucesivamente, los elementos que integran un todo, o las características que hacen de un objeto de estudio lo que es.

Por medio de las palabras que conforman la enumeración, el pensamiento del hombre se informa y capta ordenadamente y en relación a un concepto o definición determinada, todas las circunstancias necesarias para la comprensión del objeto de estudio.

El lenguaje con que se expresa la enumeración debe ser preciso, y con la suficiente extensión para conocer todos los datos necesarios del motivo de enumeración. Por ejemplo: Todas las fuerzas conocidas en la naturaleza se derivan de tres fuerzas fundamentales: la gravitatoria, la electromagnética y la nuclear (física).

El esqueleto axial comprende el cráneo, la columna vertebral, las costillas y el esternón (anatomía).

12.1.3 Clasificación

Dentro del discurso científico, la clasificación facilita la generalización de los principios y las leyes.

El lenguaje de la ciencia tiende al establecer las clasificaciones seres u objetos cuyos caracteres son comunes.

La clasificación puede ser de dos clases: artificial y natural. Es artificial cuando para la clasificación se toma en cuenta un solo carácter del objeto o ser, y es natural cuando la clasificación abarca la mayor cantidad de caracteres, tanto los que predominan como aquellos que se subordinan, tratando de abarcar y reproducir todos aquellos caracteres que abarca el ser.

De acuerdo con la definición anterior, no existe ningún sistema perfecto de clasificación, ya que nuestro conocimiento de la naturaleza sigue siendo parcial. Ejemplo:

CLASIFICACIONES DE LAS CIENCIAS

Autor	Fundamentación	Ciencias
Aristóteles (384-322 a. de C.)	<ul style="list-style-type: none"> Finis esenciales de la actividad del hombre: 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias teóricas Ciencias prácticas Ciencias poéticas
Francis Bacon (1561-1626)	<ul style="list-style-type: none"> Facultades humanas que sirven de instrumento: 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias de imaginación Ciencias de memoria Ciencias de raciocinio

EL DISCURSO CIENTÍFICO

Andre Marie Ampère (1775-1836)	Objeto del conocimiento	Ciencias cosmológicas (de la materia) Ciencias del espíritu
Auguste Comte	La complejidad creciente de las ciencias	Matemáticas Astronomía Física Química Biología Sociología etc.

Como podemos percatarnos, en el ejemplo anterior existe una clara relación entre la etapa histórica en que surge el clasificador y la clasificación que crea, pues así como el ser humano debe ser consciente de lo que ya incorporó a sus conocimientos, también debe intuir que le falta muchísimo por saber, no sólo como individuo, sino también como especie, y que el progreso de sus ciencias y conocimientos es dialéctico.

12.1.4 Comparación

Palabra derivada del latín *comparatio*, implica una operación mental, consistente en buscar las relaciones existentes entre objetos, hechos, elementos, circunstancias, etc. No es, por lo tanto, sólo la atención hacia el ser o la cosa, o sea la percepción de la relación obvia, sino la esencia de las ideas, que aprehendida de la observación, llega a la categoría de idea con toda la subjetividad implicada.

En realidad vivimos comparando, por medio de esta operación conocemos el entorno: sus similitudes y diferencias nos llevan a discriminar hechos y seres.

Ejemplo: Comparación de las ideas de Aristóteles y de Galileo sobre las causas del movimiento (Física):

Aristóteles (384-322 a. de C.)	Galileo (1564-1642)
<ul style="list-style-type: none"> 1. Para empezar un movimiento hace falta una fuerza. 2. Para continuar un movimiento hace falta una fuerza. 3. Para acabar un movimiento no hace falta ninguna fuerza. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Para empezar un movimiento hace falta una fuerza. 2. Para continuar un movimiento no hace falta ninguna fuerza. 3. Para acabar un movimiento hace falta una fuerza.
Ideas erróneas	Ideas verdaderas. ¹

¹ Oyazabal, Velasco Félix. *Lecciones de física*. Ed. CECSA, México, 1972, p. 60

12.1.5 Generalización

Forma que adopta el discurso científico cuando enuncia la operación mental, por medio de la cual, a partir de ejemplos particulares, se llega a un principio de aplicación general.

La generalización se halla íntimamente ligada al concepto de inducción, como un proceso del pensamiento lógico que, a partir de la enumeración simple o de las afirmaciones individuales, llega a las de carácter general. Ejemplo: Los mamíferos, aves, reptiles, batracios y peces tienen columna vertebral. Generalización: "Todos los animales que tengan columna vertebral son vertebrados."

Teorema del coseno según el cual un triángulo de lados a, b, c , se tiene $c^2 = a^2 + b^2 - 2ab \cos C$, siendo C el ángulo opuesto ac , es una generalización del teorema de Pitágoras, pues comprendo a éste para $C = 90^\circ$.

12.1.6 Prueba

Al enunciar una prueba dentro del discurso científico, se hace referencia a un proceso intelectual, por medio del cual se llega al convencimiento indubitable de la verdad de una proposición determinada que, anteriormente, estaba en duda.

La prueba es un procedimiento invaluable del experimentador, pues corrobora el hecho científico, verificándolo de tal manera, que no queda ninguna duda respecto a su veracidad acreditándolo como cierto.

He aquí el ejemplo de prueba:

HALLAZGOS INESPERADOS

Hasta 1955, todo biólogo aceptaba que el número de cromosomas de una célula humana era 46. Esa cifra aparecía en todos los libros de biología y medicina. Ese año, Joe Hin Tjo y Albert Levan, sostuvieron que el número debía ser 48.

Tal opinión se basaba en preparaciones de cromosomas, hechas con técnicas nuevas y perfeccionadas. Cuando otros biólogos comprobaron y verificaron sus manifestaciones, se aceptó la cifra de 48, y a Tjo y Levan se les acreditó el descubrimiento.

Sin embargo, varios años antes, un grupo de biólogos que trabajaba con células de hígado humano, había obtenido las mismas cuentas cromosómicas de 48. En lugar de continuar su curiosa observación, abandonaron todo el proyecto en la presunción de que su técnica era incorrecta; aceptaron la voz de las autoridades antes que las de sus propias observaciones, perdiendo así la oportunidad de acreditar un descubrimiento importante.²

² Enciclopedia de las Ciencias, tomo 3, Editorial Cumbre, México, 1980, pp. 415-416.

12.1.7 Hipótesis

Palabra originada en el griego cuya significación literal es: supuesto.

Los científicos suponen, en forma apriorística, con base en toda la preparación que han adquirido, que los fenómenos observados pueden ser esto o lo otro o quizá algo más todavía no conocido, para lo cual crean sistemas de hipótesis, los cuales tienen que comprobar experimentalmente y desechar las hipótesis equivocadas, corrigiendo el rumbo con nuevas hipótesis; de ahí que se hable de sistemas de hipótesis en plural y no de una sola en particular.

La función de la hipótesis dentro del trabajo científico es útil en las ciencias experimentales, ya que amplía el material del conocimiento, partiendo de la inducción para llegar a la deducción; es decir, de los casos particulares para acceder posteriormente a la generalización.

Ejemplo típico de descubrimiento con base en una hipótesis es el descubrimiento de los planetas últimos de nuestro sistema solar, Neptuno y Plutón:

Adams y Leverrier elaboraron y plantearon la hipótesis de que las irregularidades en el movimiento de Urano eran provocadas por otro planeta más lejano.

Posteriormente, este planeta fue descubierto por Galle y se lo llamó Neptuno.

De forma semejante fue descubierto Plutón.³

12.1.8 Evidencia

Palabra española derivada del latín *evidentia* cuya significación es la manifestación de la certeza de un objeto de conocimiento.

Como criterio de la verdad, sustituye al antiguo principio de autoridad del escolasticismo. La evidencia es objetiva pues se presenta de tal manera a los sentidos clara y patéticamente, sin abrigar ninguna duda, no dando cabida, por lo tanto, a lo subjetivo.

Dentro del discurso científico se da la enunciación de la verdad, la evidencia de un principio.

Ejemplo:

Principio de identidad: "Toda cosa es idéntica a sí misma"; simbólicamente:

$A = A$ (Filosofía).

Principio de contradicción: "Es imposible que algo sea y no sea al mismo tiempo y en el mismo sentido" o expresado de otra forma "Afirmar y negar simultáneamente es imposible".⁴

12.2 PRESENTACIÓN Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El problema es un asunto propuesto, que surge de una duda generada por el interés hacia cualquier área de investigación.

³ Metodología del conocimiento científico. Academia de ciencias de Cuba, Academia de ciencias de la URSS, p. 274.

⁴ Diccionario Enciclopédico Quillet, Ed. Grolier, México, 1979, p. 261.

Inicialmente existe en la mente del hombre de ciencia, un amplio panorama sobre determinado campo de investigación; ahora bien, cualquiera que sea su preparación, y por muy amplia y elevada que se considere, no puede conocerlo todo, de ahí que surjan dudas con base en la curiosidad natural que en el científico llega a ser acuciosa. Cuando el hombre de ciencia se encuentra frente a una situación desconcertante, comienza un problema que poco a poco se va perfilando en su mente; inherente al problema existe el afán de saber, de despejar la duda.

Ejemplo:

Sir Ernest Rutherford, que ganó el premio Nóbel de química, con frecuencia contaba que, cuando era muchacho, introducía un palo en un estanque; el palo parecía doblarse.

Cuando lo extraía, nuevamente estaba recto. Lo volvía a hundir, estaba doblado; lo extraía, estaba recto. "Este tipo de cosas lo hacen pensar a uno", comentaba. Este relato ilustra cómo la curiosidad lleva al descubrimiento de problemas científicos.³

Del deseo de resolver el problema va a surgir la estrategia para solucionarlo, la cual implica un planteamiento cuidadoso del enunciado del mismo, con un lenguaje preciso, claro y sencillo.

Solución del problema

La solución del problema implica una secuencia metódica de acciones, las cuales van, desde la observación y la hipótesis, a la experimentación propiamente dicha, culminando con la comprobación de los resultados.

En el proceso de la realización de un experimento, el científico se va a enfrentar a una realidad bien conocida dentro del contexto científico: cada experimento plantea más problemas de los que soluciona. Debido a esto, el científico, armado con su intelecto, sus conocimientos y una gran paciencia, tendrá que ir resolviendo, paso a paso, los problemas, hasta llegar a su solución. Así, muchos de esos problemas serán motivo de nuevos planteamientos y nuevos sistemas de hipótesis para llevar a otro nuevo experimento.

12.3 SECUENCIA PARA ACCEDER A LA INFORMACIÓN

El discurso científico tiene como contexto fundamental el establecimiento, en primera instancia de la intencionalidad del científico por despejar y resolver determinado problema, dentro de un marco teórico que consiste en una serie de conocimientos generalizados acerca del objeto de estudio, que cimera de la realidad.

Posteriormente al planteamiento del problema, dentro de un marco teórico determinado, se establece un sistema de hipótesis, las cuales son suposiciones que el científico ha observado y captado, con base en su preparación específica.

Ahora bien, ya integrado el sistema de hipótesis, el experimentador realiza un diseño en donde proyecta su programa de trabajo, incluyendo cada paso que llevará a cabo con la intención de que cada uno sea comprobable y comprobado, ya sea en el laboratorio o en el campo determinado en que se encuentre el objeto de la investigación.

Posteriormente, se realiza la verificación del sistema de hipótesis, por medio de la aplicación de los instrumentos necesarios, con base en la observación y la experimentación.

La observación dentro de la ciencia es un procedimiento esencial, por medio del cual se capta la información objetiva, en relación a los procesos naturales o a los fenómenos sociales, así como también se utiliza con el fin de comprobar los resultados de las hipótesis.

En cuanto a la experimentación, es un paso importantísimo del conocimiento empírico, con el fin de obtener el conocimiento científico de la realidad; es decir, al dilucidar la verdad del experimento, se podrán establecer determinadas leyes y principios con base en un estricto control de las circunstancias que rodean al hecho científico.

El paso siguiente será el de la comprobación, donde se cotejan los resultados de la experimentación, con el fin de acreditar su certeza, con base en un análisis exhaustivo. Finalmente, se llegarán a formular las conclusiones de la investigación, las cuales pueden incluir un descubrimiento, una ley o un principio.

Pasos implicados en el contexto del discurso científico:

1. Intencionalidad
2. Planteamiento del problema
3. Marco teórico
4. Sistema de hipótesis
5. Diseño del proyecto
6. Observación y experimentación
7. Comprobación y análisis de resultados
8. Conclusiones

Es importante hacer notar que, en la mayoría de las investigaciones científicas y al concluir el análisis de resultados y llegar a determinadas conclusiones, se generan nuevas hipótesis, que servirán de base a otros experimentos científicos, dándose así el progreso de la ciencia.

LINGÜÍSTICA, GRAMÁTICA Y ESTRATEGIAS

AFIJOS

En las lenguas no monosilábicas, la mayoría de los vocablos implican dos elementos: uno invariable denominado raíz o radical, y otro variable, al que se conoce como afixo.

³ Enciclopedia de las Ciencias, Editorial Cumbre, México, 1980, p. 404.

Ahora bien, este elemento lingüístico puede añadirse al principio de la voz, recibiendo el nombre de prefijo, por ejemplo: hiperactivo de activo, transpacífico de pacífico, blanqueo de nieve, ultrarrápido de rápido, etc.; o bien al final de la voz, en cuyo caso se denomina sufijo, por ejemplo: abordaje de abordar, cerezal de cerezo, florentino de Florencia, libresco de libro: los infijos son aquellos que se incluyen en la parte media de las palabras, entre la raíz y la terminación, por ejemplo: cantarrear, polvarada, humareda, etc.

Los afijos, pues, se constituyen en procedimientos para la formación de nuevas palabras con las ya existentes.

Los prefijos que intervienen en la formación de nuevos vocablos son, por lo general, proposiciones y también determinadas voces, que sólo como tales prefijos tienen uso y valor en nuestra lengua. Estos prefijos son los siguientes: *a o an, ab, ad, ana, anti, apo, archi, bis o bis, cata, centi, circum, cis, circa, com, com, deca, deci, des, di, dia, dis, en, epi, equi, es, ex, extra, hecia, hiper, hipo, in, inter, kil, meta, mili, miria, mono, ob, para, per, peri, pos, post, pre, preter, pro, proto, re, res, retro, sis, sub, super, trans y ultra.*

Por otra parte, conviene destacar que la formación de nuevas palabras por la agregación de sufijos, recibe el nombre de derivación, por ejemplo: comediante (de comedia + el sufijo *ante*). Se dice que éstos, a su vez, son derivados primarios, si proceden de un vocablo primitivo, como caballero, que deriva del primitivo caballo, y, derivados secundarios, si proceden de un vocablo derivado, como caballería, que deriva del ya derivado caballero.

No es raro que en la derivación intervenga más de un sufijo, como es el caso de *nubarrón* (de *nube* + el sufijo *arro* + el sufijo *ón*).

Hay que distinguir la derivación erudita y la derivación vulgar. En la primera, el sufijo se añade a la forma latina del vocablo primitivo, y en la segunda, al vocablo castellano. *Populacho* (del lat. *populus* + suf. *acho*) es ejemplo de derivación erudita; *pobacho* (de pueblo + suf. *acho*) es ejemplo de derivación vulgar.

Estos mismos conceptos de erudita y vulgar pueden tenerse en cuenta, atendiendo a los sufijos.

En el primer caso, el sufijo se emplea en su forma latina, como sucede en *antifonario* (de *antifona* + suf. *ario*), *campanario* (de *campana* + suf. *ario*), y en el segundo, se usa la forma vulgar del mismo sufijo, como en *antifonero* (de *antifona* + suf. *ero*), *campanero* (de *campana* + suf. *ero*), etc.

Como los derivados pueden serlo, ya de nombres, tanto sustantivos como adjetivos, ya de verbos, de ahí las dos grandes divisiones que se hacen de la derivación: nominal y verbal.

El siguiente cuadro nos permite observar, de manera objetiva, la formación de algunos derivados de los sufijos más usuales:

SUFIJOS USADOS EN LA FORMACIÓN DE NOMBRES DERIVADOS (sustantivos o adjetivos)

ABSTRACTOS		NACIONALES O GENTILICIOS	
-ancia	distanacia	-ano, a	andorrano
-anza	alabanza	-cno, a	chileno
-dad	malignidad	-ense	lucense
-encia	reminiscencia	-cño, a	limeño
-ez	doblez	-ero, a	missionero
-eza	altiveza	-és, -esa	albanés
-icia	inmundicia	-ino, a	florientino
-itud	actitud	-ita	moscovita
-ura	temblor	-itano, a	palermitano
-era	ternura	-ota	runelota
-cojera	cojera		
-caldá	caldá		
-ada	llegada		
-ción	contemplación		
-sión	disuasión		
-ción	reflexión		
COLECTIVOS		DESPECTIVOS	
-ada	caballada	-aco	libraco
-aje	pelaje	-acho, a	populacho
-al	peñascal	-ajo, a	migeja
-ario	diccionario	-alla	canalla
-edo, a	viñedo	-astro, a	canastro
-ería	pedrería	-ejo, a	calleja
-fa	burguesía	-ijo, a	lagarajo
-fo	gentío	-arro, -orro	cacharro
		-uco, a	almendruco
		-ugo, a	verdugo
		-ucho, a	aguiucho
		-uzo, a	gentuza
DIMINUTIVOS			
-ito, a	pajarito		
-cito, a	galancito		
-ecito, a	cochecito		
-cecito, a	prececito		
-illo, a	corderillo		
-cillo, a	cuencillo		
-cillo, a	panecillo		
-cecillo, a	pececillo		
-ico, a	huerfanco		
-cico, a	pujecico		

ASPECTO DIDÁCTICO

I EJERCICIO DE CONSOLIDACIÓN DE LA TEORÍA

Instrucciones: Contesta las preguntas que se te solicitan.

1. Define qué es el discurso científico.

2. ¿Qué acción se realiza al exponer en forma de discurso científico?

3. ¿Qué lenguaje utiliza el discurso científico?

4. ¿Cuál es el fin que se persigue con el razonamiento aplicado a la realidad?

5. ¿Qué modos puede adoptar el discurso científico?

6. ¿Para qué se utiliza la enumeración dentro del lenguaje científico?

7. Explica qué significa la comparación dentro del lenguaje de la ciencia.

8. ¿A qué concepto se encuentra ligada la generalización dentro del discurso científico?

9. ¿Qué procedimiento es invaluable para el experimentador, a fin de que no quede duda de la veracidad de la acción científica?

10. ¿Qué es una hipótesis científica?

II EJERCICIO GRAMATICAL

Instrucciones: Subraya en los siguientes vocablos, el afixo (prefijo o sufijo) integrado a los mismos. Posteriormente escribe en el espacio correspondiente, la parte invariable de la voz (raíz o radical).

1. Abordaje _____ 11. Centígrado _____
2. Manejable _____ 12. Prenupcial _____
3. Austríaco _____ 13. Archimillonario _____
4. Espantajo _____ 14. Decímetro _____
5. Peñascal _____ 15. Disparejo _____
6. Genuza _____ 16. Anticonceptivo _____
7. Digestible _____ 17. Protohistoria _____
8. Pecetillo _____ 18. Anfiteatro _____
9. Claret _____ 19. Anacrónico _____
10. Murrisco _____ 20. Interlineal _____

ASPECTO DIDÁCTICO

1 EJERCICIO DE CONSOLIDACIÓN DE LA TEORÍA

Instrucciones Contesta las preguntas que se te solicitan.

1. Define qué es el discurso científico.

2. ¿Qué acción se realiza al exponer en forma de discurso científico?

3. ¿Qué lenguaje utiliza el discurso científico?

4. ¿Cuál es el fin que se persigue con el razonamiento aplicado a la realidad?

5. ¿Qué modos puede adoptar el discurso científico?

6. ¿Para qué se utiliza la enumeración dentro del lenguaje científico?

7. Explica qué significa la comparación dentro del lenguaje de la ciencia.

8. ¿A qué concepto se encuentra ligada la generalización dentro del discurso científico?

9. ¿Qué procedimiento es invaluable para el experimentador, a fin de que no quede duda de la veracidad de la acción científica?

10. ¿Qué es una hipótesis científica?

II EJERCICIO GRAMATICAL

Instrucciones Subraya en los siguientes vocablos, el afixo (prefijo o sufijo) integrado a los mismos. Posteriormente escribe en el espacio correspondiente, la parte invariable de la voz (raíz o radical).

1. Abordaje _____ 11. Centígrado _____
2. Manejable _____ 12. Prenupcial _____
3. Austríaco _____ 13. Archimillonario _____
4. Espantajo _____ 14. Decímetro _____
5. Petascal _____ 15. Disparejo _____
6. Genuza _____ 16. Anticonceptivo _____
7. Digestible _____ 17. Prohistoria _____
8. Pececillo _____ 18. Anfiteatro _____
9. Clarete _____ 19. Anacrónico _____
10. Marisco _____ 20. Interlineal _____

III EJERCICIO DE LECTURA

Instrucciones Lee el siguiente texto y contesta las preguntas que se te solicitan.

LA HUMANIDAD UN "PHYLUM" QUE CONVERGE SOBRE SÍ MISMO
(Fragmento)

Cada vez que viene al mundo un humano, halla en torno a sí otros humanos que lo tranquilizan y lo incitan frente a las gentes y a las cosas entre las que abre los ojos.

Lo que, por el contrario, constituye la tragedia, cada día más aguda, de los hombres tomados en conjunto, es que por las condiciones mismas de su proceso cósmico, el cual los engendra, reflexiona y confiere una significación para ellos (al menos en un primer tiempo evolutivo que todavía perdura) despartará solos por la noche. Porque el hombre-individuo es esencialmente familia, tribu, nación. Mientras la Humanidad todavía no ha hallado en torno otras Humanidades que se inclinan ante ella y le digan adónde van.

En esta oscuridad, en este aislamiento de origen, se comprende muy bien la intranquilidad que invade a nuestra generación, confrontada de pronto con la realidad de una deriva irrecusable que, sobre una Tierra cada vez más ecocógica, nos violenta a los unos contra los otros en cuerpo y alma, a riesgo de ahogarnos.

Pero ¿cómo no sentir al mismo tiempo que estando como se halla ligada al propio mecanismo de la Cosmogénesis, adquirida si se prolongase más tiempo, un carácter inédito y monstruoso? En el punto de evolución biológica por nosotros alcanzado (es decir, para equilibrar en nosotros las fuerzas sacerdotales de la reflexión) noscebásemos (de lo contrario, es el pánico) hallar un compás y una ruta como sea. Y esto ¿qué es sino decir que, a menos de suponer el mundo como intrínsecamente invariable (lo cual contradeciría el hecho mismo de nuestra existencia), compás y ruta, si bien mirásemos, deben hallarse a nuestro alcance?

Veámos, pues, un poco si no podríamos escapar a la ansiedad que nos produce en este momento el peligroso poder de pensar, sencillamente pensando mejor. Y para ello empecemos por tomar altura, hasta ver por encima de los efectos que nos están ocultando el bosque. Es decir, olvidando por un momento al detalle de las crisis económicas, de las tensiones políticas y de las luchas de clases que nos taponan el horizonte; elevémonos lo bastante para observar, en su conjunto y sin pasión, sobre los últimos cincuenta o sesenta años, la marcha general de la Hominización.

Pedro de Teilhard de Chardin
Texto tomado de Ortiz de Urbión y Jean-Marie Michler,
Antología de textos científicos, SEP, México, 1980, pp. 288-289.

1. Con base en el título, ¿de qué crees que trate el texto?

2. ¿Qué halla un nuevo humano al venir al mundo?

3. ¿Qué constituye la tragedia de los hombres, cada día más aguda?

4. ¿Qué es lo que la Humanidad no ha hallado aún?

5. ¿Con qué se confronta la intranquilidad que invade a nuestra generación?

6. ¿A qué se halla ligada nuestra generación?

7. ¿Qué adquiriría nuestra generación si se prolongase más tiempo la violencia entre los unos contra los otros?

8. ¿Qué necesitamos para equilibrar las fuerzas ascendentes de la reflexión?

9. ¿A qué se refiere el autor al decir que empecemos por tomar altura, hasta ver por encima de los árboles lo que nos está ocultando el bosque?

III EJERCICIO DE LECTURA

Instrucciones Lee el siguiente texto y contesta las preguntas que se te solicitan.

LA HUMANIDAD UN "PHYLUM" QUE CONVERGE SOBRE SÍ MISMO
(Fragmento)

Cada vez que visno al mundo un humano, hallo en torno a sí otros humanos que lo tranquilizan y lo incitan frente a los geseos y a las cosas entre las que abre los ojos.

Lo que, por el contrario, constituye la tragedia, cada día más aguda, de los hombres tomados en conjunto, es que por las condiciones mismas de su proceso cémico, el cual los engendra, reflexionares y confexionares significa para ellos (al menos en un primer tiempo evolutivo que todavía perdura) despartiras colos por la noche. Porque el hombre-individuo es esencialmente familia, tribu, nación. Mientras la Humanidad todavía no ha hallado en torno otras Humanidades que se inclinan ante ella, y la digan cómo van.

En esta oscuridad, en este aislamiento de origen, se comprende muy bien la intranquilidad que invade a nuestra generación, confrontada de pronto con la realidad de una deriva irrelativa que, sobre una Tierra cada vez más encogida, nos violenta a los unos contra los otros en cuerpo y alma, a riesgo de ahogarnos.

Pero ¿cómo no sentir al mismo tiempo que estando como se halla ligada al propio mecanismo de la Cosmogénesis, adquirida si se prolongase más tiempo, un carácter inédito y monstruoso? En el punto de evolución biológica por nosotros alcanzado (es decir, para equilibrar en nosotros las fuerzas ascendentes de la Reflexión) necesitamos (de lo contrario, es el pánico) hablar un compás y una ruta como sea. Y esto ¿qué es sino decir que, a menos de suponer el mundo como intrínsecamente invariable (lo cual contradeciría el hecho mismo de nuestra existencia), compás y ruta, si bien miramos, deben hallarse a nuestro alcance?

Veamos, pues, un poco si no podríamos escapar a la ansiedad que nos produce en este momento el peligroso poder de pensar, sencillamente pensando mejor. Y para ello empecemos por tomar altura, hasta ver por encima de los árboles que nos están ocultando el bosque. Es decir, olvidando por un momento el detalle de las crisis económicas, de las tentaciones políticas y de las luchas de clases que nos feponan el horizonte; elevéjmonos lo bastante para observar, en su conjunto y sin pasión, sobre los últimos cincuenta o sesenta años, la marcha general de la Humanización.

Pedro de Teilhard de Chardin
Texto tomado de Ortiz de la Cruz, Carlos y Jean Karlo von Necher,
Antología de textos científicos, SEP, México, 1980, pp. 288-289.

1. Con base en el título, ¿de qué crees que trate el texto?

2. ¿Qué halla un nuevo humano al venir al mundo?

3. ¿Qué constituye la tragedia de los hombres, cada día más aguda?

4. ¿Qué es lo que la Humanidad no ha hallado aún?

5. ¿Con qué se confronta la intranquilidad que invade a nuestra generación?

6. ¿A qué se halla ligada nuestra generación?

7. ¿Qué adquiriría nuestra generación si se prolongase más tiempo la violencia entre los unos contra los otros?

8. ¿Qué necesitamos para equilibrar las fuerzas ascendentes de la reflexión?

9. ¿A qué se refiere el autor al decir que empecemos por tomar altura, hasta ver por encima de los árboles lo que nos está ocultando el bosque?

TEXTOS CON CARÁCTER CIENTÍFICO

10. ¿Qué podemos observar en su conjunto y sin pasión, los últimos cincuenta o sesenta años?

UNIDAD



INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL Y EXPOSICIÓN DE TEMAS

IV EJERCICIOS DE REDACCIÓN

A. *Instrucciones* Escribe diez enunciados de carácter científico que impliquen diez sufijos diferentes.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

B. *Instrucciones* Escribe diez enunciados de carácter científico que impliquen diez sufijos diferentes.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

OBJETIVO:

El alumno realizará una investigación documental que tenga como base las habilidades adquiridas en la lectura y en la redacción para poder obtener, organizar y presentar, la información necesaria para la elaboración de un trabajo escrito y una presentación oral.

ELABORACIÓN DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ESCOLAR POR ESCRITO

ASPECTO TEÓRICO

13.1 INTRODUCCIÓN

Todo estudiante tiene como base de su ciclo de estudios la necesidad de elaborar múltiples trabajos de investigación documental; de ahí que sea necesario conocer todos los pasos para la elaboración de los mismos.

Obviamente, esto permitirá al estudiante ejercitar su mente de manera sistemática, enriqueciendo así el significado del curso.

Por otra parte, todo trabajo constituirá una evidencia para el profesor titular del grupo, para efectos de evaluación.

Son muy variadas las modalidades que adopta un trabajo de investigación escolar; no obstante, las más usuales son:

Informes: Resumen de investigaciones parciales o avances de investigación.

Ensayos: Estudios argumentativos.

Monografías: Estudios profundos de un tema.

Investigaciones: Búsqueda de respuestas a preguntas específicas.

Ciencia: Investigación, observaciones, compilación y análisis de datos.

Tesis: Del lat. *thesis* y éste del griego *thesis* (posición). Conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos. Disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al grado de licenciatura, doctorado o maestría en una facultad. Es la proposición clara y terminantemente formulada en uno de sus aspectos formal o material, y que se somete a discusión o prueba.

En otro sentido, que es el más moderno y menos común, la tesis es el primer

monio de la marcha dialéctica de la razón, que opera mediante la identificación o anulación de las contradicciones".¹

Conviene destacar que la sistematización de los hechos implica estar en la constante observación de éstos; de ahí que los hechos observados constituyan la metodología.

La metodología, por su parte, es el estudio crítico del método, y éste, a su vez, constituye el procedimiento o serie de pasos que nos conducen a obtener conocimientos.

Ahora bien, la serie de pasos en cuestión, se conocen como técnicas, las cuales se dividen en dos ramas:

1. Técnicas de investigación documental y
2. Técnicas de investigación de campo. Estas últimas se subdividen en: técnicas de observación personal y técnicas de interrogación.

13.2 PROCEDIMIENTO PARA ELABORAR UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Todo trabajo como una pequeña monografía, o inclusive la tesis misma, debe ajustarse a determinados fundamentos, de tal manera que el trabajo de investigación resulte sistemático y sencillo.

Los pasos, en principio, parecerán difíciles al alumno, sin embargo, a la postre le serán de gran utilidad y los utilizará mecánicamente.

Estos pasos son básicamente dos:

1. Organización del trabajo y
2. Redacción del trabajo de investigación.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

La organización del trabajo implicará cinco aspectos básicos:

- a) Establecimiento del tema y delimitación del mismo;
- b) La hipótesis y las proposiciones de las cuales vamos a partir;
- c) El esquema;
- d) La bibliografía preliminar; y
- e) La determinación del tiempo que tomará hacer el trabajo.

Establecimiento del tema y delimitación del mismo

Para comenzar una investigación de cualquier asignatura de estudio, desde luego, es preciso tener conocimientos sobre la materia, acerca de la cual se tiene la

¹ Lasso de la Vega, Javier. *Cómo se hace una tesis doctoral. Manual de la técnica de la documentación científica*. 2a. ed., Madrid, Mayé, 1958, p. 29.

intención de llevar a cabo la investigación. Conviene elegir un tema que sea del agrado del investigador y de su particular interés.

Una vez elegido el tema, el siguiente paso es delimitarlo, pues el tema deberá ser muy concreto, preferentemente que conteste una pregunta en particular, de tal manera que el trabajo adquiera un mayor grado de profundidad.

Un ejemplo de cómo un tema general se puede delimitar sería el siguiente:

TEMA GENERAL: Los medios de transportación turística

Principales divisiones
Transportación aérea
Transportación acuática
Transportación terrestre

Divisiones de medios de transportación aérea
Transportación en Propeler
Transportación en Jet
Transportación en Concorde

Divisiones de medios de transportación acuática
Transportación en Transoceánico
Transportación en Crucero
Transportación en Transbordador

Divisiones de medios de transportación terrestre
Transportación en automóvil
Transportación en autobús
Transportación en ferrocarril

La hipótesis y las proposiciones

La palabra hipótesis viene de: *hipo*, debajo y *thesis*, posición; de ahí que las hipótesis consistan en supuestos que se tendrán que comprobar o "disprobar" a través de nuestro trabajo de investigación.

Lo anterior implica determinar todas las fuentes de conocimiento del problema, por lo que con objeto de inventariarlas, es preciso buscarlas y comprobarlas. Posteriormente se elegirán las fuentes idóneas, continuando con el sondeo de las mismas, para concluir con el descubrimiento de la hipótesis.

Ejemplo de hipótesis:

Plantamiento del problema: ¿Existió yuxtaposición entre las culturas española y americana durante la Conquista?

La cultura hispánica en la Conquista se yuxtapone a las culturas indígenas en

América Latina y, durante los periodos Colonial y Republicano —al no encontrar el proceso de integración cultural los medios necesarios para hacerse efectivo—, produce un grave vacío en las comunidades indígenas.

Una vez descubierta la hipótesis o idea directriz, ésta deberá convertirse en proposición.

Así, las proposiciones consisten en algo que se afirma de alguien o de algo. Además, implican supuestos que se ponen de manifiesto para su deliberación, por medio del trabajo de investigación.

Por otra parte, las proposiciones deben presentar determinadas características, en términos de concisión, claridad y precisión, carácter enunciativo, carácter válido, lógico, propiedad y sintaxis.

Estas hipótesis o proposiciones se planean para tener una idea exacta de lo que se tiene que buscar; de ahí que mientras la hipótesis se refiere a todo el trabajo, las proposiciones se relacionan con cada uno de los puntos del esquema, en términos de: capítulos, subcapítulos y acápitales, cuya finalidad es presentar una información más precisa de lo que se pretende indagar.

El esquema de trabajo

El esquema de trabajo se refiere a la guía mediante capítulos, subcapítulos y acápitales que nos indicará lo que se necesita investigar.

Bibliografía básica o preliminar

La bibliografía básica es proporcionada por el profesor titular del grupo y deberá ser revisada y seleccionada cuidadosamente. En el caso de la tesis, la bibliografía básica remitirá al investigador a otras obras más precisas. No obstante, los trabajos escolares se realizarán con pocos libros que sean suficientes para efectuar la investigación en forma decorosa y adecuada.

Una vez discriminada la información, se procederá a recopilar la información mediante las fichas bibliográficas y de trabajo.

Determinación del tiempo

Al determinar el tiempo de elaboración de todo trabajo, es conveniente calcular el tiempo para realizar el trabajo de investigación, tomando, desde luego en cuenta, los problemas que puedan surgir por causas involuntarias. De ahí que el adoptar un método para trabajar ordenada y sistemáticamente, permitirá al estudiante obtener resultados óptimos.

REDACCIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para concluir, la redacción del trabajo de investigación implicará un meticoloso cuidado, tanto de redacción, como de ortografía.

LINGÜÍSTICA, GRAMÁTICA Y ESTRATEGIAS

NEXOS O CONECTORES

Nexo es el término que designa a los elementos que establecen una relación, particularmente palabras similares u oraciones análogas. Cabe señalar que los nexos son invariables.

Los nexos se dividen en: preposiciones y conjunciones.

Preposición

Régimen o relación entre dos palabras, enlaza dos palabras; indica su relación. Puede ser separable o inseparable. Las preposiciones más usuales son: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras.*

USO DE LAS PREPOSICIONES MÁS COMUNES

Nombre	Empleo	Empleo
A	dirección término mandato lugar	iré a Monterrey me acerqué a él ¡A comer! a la orilla
ANTE	en presencia de delante de	sonrió ante la genic la verdad ante el juez
BAJO	debajo de	bajo sus balcones
CON	medio modo instrumento con + infinitivo = gerundio compañía contenido	con un grito con afecto con un martillo con llorar, llorando con mi padre con agua
DE	pertenencia materia origen procedencia	de mi padre de papel de Puebla de Sonora

Nombre	Empleo	Empleo
EN	modo tiempo naturaleza contenido lugar tiempo modo medio frecuencia en + inf- nitivo = por	de frente de madrugada de buenos sentimientos de techo en casa en 1521 en secreto en francés en decir mentiras por decir mentiras
HASTA	término: • espacial • temporal • cuantitativo incluso	hasta la casa hasta la noche hasta un peso hasta el perro
PARA	destino finalidad término comparación movimiento proximidad	para Fernando para leer para hoy para lo que eres para Colombia para oír
POR	precio lugar indeter- minado tiempo inde- terminado equivalencia causa finalidad modo	por un peso por ahí por entonces habló por sus hijos por error por inquietud por temor
TRAS	posterioridad + verbo de reposo o mo- vimiento aspiración reposo añadidura	tras caminar, descansar tras ese diplomado dejó tras de sí tras la tormenta, la calma

Preposiciones improprias o inseparables

Se usan unidas a diferentes temas o raíces. Son prefijos. Ejemplos: *ad-, des-, ex-, in-, inter-, infra-, per-, sub-, super-, trans-*.

Conjunciones

La conjunción se refiere a la categoría gramatical o parte de la oración. Es una palabra invariable, que enlaza y relaciona dos palabras o dos oraciones o proposiciones. Las conjunciones se dividen en: adversativas, causales, condicionales, consecutivas o ilativas, continuativas, copulativas, disyuntivas, dubitativas y finales.

CONJUNCIÓNES

División	Empleo	Las más usuales
Adversativas	oponer, contraponer	<i>pero, más, sino, aunque,</i>
Causales	explicar causa o razón	<i>que, pues, porque...</i>
Condicionales	expresar condición o circunstancia	<i>si, como, ya que...</i>
Consecutivas o ilativas	expresar consecuencia	<i>pues, luego, conque...</i>
Continuativas	denotar continuación o confirmación	<i>pues, así que, pues que, además...</i>
Copulativas	enlazar, unir	<i>y, e, ni, que...</i>
Disyuntivas	separar, diferenciar, alternar	<i>o, u, ya, bien, sea, que, ora, si, acaso...</i>
Dubitativas	dudar	
Finales	expresar finalidad de intención	<i>a fin, a fin de que.</i>

ASPECTO DIDÁCTICO

I EJERCICIO DE CONSOLIDACIÓN DEL ASPECTO TEÓRICO

Instrucciones Contesta las preguntas que se te solicitan.

1. ¿Para qué le sirve el trabajo de investigación al profesor titular del grupo?

10. ¿Qué deberá tomarse en cuenta al determinar el tiempo para elaborar un trabajo de investigación escolar?

2. ¿Cuáles son las modalidades que adopta un trabajo de investigación?

3. ¿Qué es un informe?

4. ¿En qué consiste la monografía?

5. ¿Cuál es la definición de tesis?

6. ¿Qué aspectos implica la organización del trabajo de investigación escolar?

7. ¿Qué se deberá considerar para seleccionar un tema?

8. ¿En qué consiste la hipótesis?

9. ¿A qué se refiere el esquema de trabajo?

II EJERCICIO GRAMATICAL

Instrucciones Lee el siguiente texto y subraya todos los nexos o conectores (preposiciones y conjunciones), que localices en el mismo.

EL ESPECTRO DEL HIDRÓGENO (Fragmento)

Además de que el hidrógeno es, entre todos los elementos, el que posee menor peso atómico, ocupa una posición singular, por lo que concierne a sus propiedades físicas y químicas. Uno de los puntos en que esto se manifiesta más claramente es la línea espectral del hidrógeno.

El espectro del hidrógeno, observado en un tubo ordinario de Geissler, consta de una serie de rayas, la más intensa de las cuales queda en la extremidad roja del espectro, mientras las demás se extienden hasta el ultravioleta. La distancia que separa las diversas rayas va disminuyendo de manera constante. En el ultravioleta, la serie converge hacia un límite.

Consideremos ahora la segunda parte del fundamento sobre el cual vamos a construir, a saber, las conclusiones a que nos han conducido los experimentos hechos con los rayos emitidos por las sustancias radioactivas.

Ya en otra ocasión tuve oportunidad de hablar ante la Sociedad de Física sobre la dispersión de los rayos alfa al pasar por láminas delgadas, y de indicar como Rutherford (1911) había propuesto, acerca de la estructura del átomo, una teoría destinada a explicar los resultados notables e inesperados de los experimentos sobre dichos. Me contentaré, pues, con recordarlos que el rasgo característico de la teoría de Rutherford consistió en suponer la existencia de un núcleo con carga eléctrica positiva en el interior del átomo. Se supone que en derredor de tal núcleo giran en órbitas cerradas cierto número de electrones, tal que basta para neutralizar la carga positiva del núcleo. Se supone que las dimensiones de las órbitas de los electrones, y que cae toda la masa del átomo se concentran en el núcleo.

Imaginemos ahora que el átomo de hidrógeno consta no más que de un electrón que gira en torno de un núcleo, dotado de carga igual a la de aquél, y contraria a ella, y de una masa que es muy grande, comparada con la del electrón. Obviamente, esta suposición puede explicar la posición singular que, según dijimos, ocupa el hidrógeno entre los elementos. Pero parece del todo imposible explicar las propiedades especiales del hidrógeno; sobre todo,

FASE II. DE LA ESTRUCTURACION A LA FORMALIZACION: REELABORCION DEL DOCUMENTO.

Tema 1. Ubicación y análisis de las partes que deben constituir la propuesta de innovación.

CASSANY, Daniel. "La composición del texto", en: Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós, 1993. pp. 101-160.

En este capítulo el autor nos da un panorama muy amplio sobre los resultados de investigaciones que se han realizado con escritos de estudiantes, con el objeto de identificar cuáles son los métodos que utilizan en su labor y a partir de ello, describir diferentes estrategias que existen para la redacción.

Un aspecto central de este texto es el marco teórico que presenta para explicar y hacer sugerencias sobre el proceso de composición en la expresión escrita.

De esta forma describe detalladamente el conjunto de estrategias y técnicas de elaboración del discurso: estrategia de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios.

El autor, de manera sintética, las caracteriza de la siguiente forma:

"Las primeras son las estrategias básicas en cualquier proceso de producción de un texto escrito. Las segundas son microhabilidades de refuerz que se ñutilizan ocasionalmente para reparar alguna laguna del código o para solucionar algún otro problema. Finalmente en el tercer apartado se citan tres estrategias, procedentes de la habilidad de la comprensión lectora, que complementan la descripción final del proceso de composición" (pág. 102).

Al mismo tiempo muestra, de una manera sencilla, diferentes modelos que se utilizan para escribir y finalmente desarrollar uno de ellos, el más completo del proceso de composición: "Modelo Cognitivo".

FASE II. DE LA ESTRUCTURACION A LA FORMALIZACION: REELABORCION DEL DOCUMENTO.

Tema 1. Ubicación y análisis de las partes que deben constituir la propuesta de innovación.

CASSANY, Daniel. "La composición del texto", en: Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós, 1993. pp. 101-160.

En este capítulo el autor nos da un panorama muy amplio sobre los resultados de investigaciones que se han realizado con escritos de estudiantes, con el objeto de identificar cuáles son los métodos que utilizan en su labor y a partir de ello, describir diferentes estrategias que existen para la redacción.

Un aspecto central de este texto es el marco teórico que presenta para explicar y hacer sugerencias sobre el proceso de composición en la expresión escrita.

De esta forma describe detalladamente el conjunto de estrategias y técnicas de elaboración del discurso: estrategia de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios.

El autor, de manera sintética, las caracteriza de la siguiente forma:

"Las primeras son las estrategias básicas en cualquier proceso de producción de un texto escrito. Las segundas son microhabilidades de refuerz que se ñutilizan ocasionalmente para reparar alguna laguna del código o para solucionar algún otro problema. Finalmente en el tercer apartado se citan tres estrategias, procedentes de la habilidad de la comprensión lectora, que complementan la descripción final del proceso de composición" (pág. 102).

Al mismo tiempo muestra, de una manera sencilla, diferentes modelos que se utilizan para escribir y finalmente desarrollar uno de ellos, el más completo del proceso de composición: "Modelo Congnitivo".

¿QUE ES EL PROCESO DE COMPOSICION?

Se describe útilmente escribir como un proceso, como algo que muestra un cambio continuo en el tiempo, como el crecimiento de la materia orgánica.

GORDON ROHMAN (1965)

El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento.

PICKETT y LASTER (1984)

Desde hace más o menos quince años, los estudios sobre la redacción están descubriendo el papel trascendental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita. No basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos.

La mayoría de estudios sobre este campo son experimentos que analizan el comportamiento de los escritores mientras escriben. Comparan lo que hacen los profesionales y los expertos con lo que hacen los estudiantes, y de esta manera pueden aislar las estrategias de composición que utilizan los escritores competentes. El conjunto de estas estrategias constituye propiamente el buen proceso de composición.

En este capítulo se describe detalladamente este conjunto de estrategias y los experimentos que las han descubierto. Lo hemos dividido en tres partes: *estrategias de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios*.

Las primeras son las estrategias básicas en cualquier proceso de producción de un texto escrito. Las segundas son microhabilidades de refuerzo que se utilizan ocasionalmente para reparar alguna laguna del código o para solucionar algún otro problema. Finalmente en el tercer apartado se citan otras estrategias, procedentes de la habilidad de la comprensión lectora, que complementan la descripción final del proceso de composición.

ESTRATEGIAS DE COMPOSICIÓN

En resumen, los experimentos demuestran que los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permite expresar inteligiblemente sus ideas; hacen esquemas, escriben borradores previos, releen, etc. En cambio los escritores incompetentes no han llegado a dominar estas microhabilidades y creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotarlo en un papel a medida que se les va ocurriendo. Creen que un texto escrito es espontáneo como uno oral, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo. En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y a traducirlas al código escrito.

1. Conciencia de los lectores

Los escritores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia (del lector o lectores a quienes va destinado el texto) y, durante la composición, dedican más tiempo a pensar en sus características.

En el año 1980, Flower y Hayes pidieron a escritores expertos y a principiantes (profesores que impartían cursos de expresión escrita y alumnos de los mismos cursos con problemas de escritura, respectivamente) que verbalizaran en voz alta sus pensamientos durante el proceso de composición de un texto. Se encontraron diferencias importantes en este punto. Los escritores expertos tenían en cuenta las características de la futura

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

audiencia del texto: dedicaban más tiempo a pensar en las impresiones que esperaban provocar, a escoger la forma de presentarse ellos mismos al lector (escoger el registro y el tratamiento adecuados), en pensar en las cosas que le podían interesar o en las informaciones que necesitaba saber, etc. En cambio, los escritores principales dedicaban menos tiempo a pensar en el lector y estaban más ocupados en el tema del escrito.

Asimismo estos autores vieron que el hecho de pensar en la situación de comunicación (y por lo tanto, también en la audiencia) ayuda a los escritores a generar ideas durante la composición. Concretamente, el 60 % de las ideas nuevas que tenían los escritores expertos nacían como respuesta a la situación de comunicación planteada (lectores, propósitos, tema, etc.), mientras que sólo el 30 % derivaban exclusivamente de la reflexión sobre el tema. En cambio, con los principiantes el 70 % de las ideas nuevas dependían del tema y el 0 % de la situación de comunicación.

2. Planificar (la estructura)

Los buenos escritores hacen más planes que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar.

(a) Con adolescentes de 14 a 18 años, STALLARD (1974) no encontró diferencias de comportamiento entre escritores más y menos competentes durante la planificación del texto. Pero los resultados demostraban que los buenos escritores dedicaban más tiempo a esta actividad. En un trabajo de redacción hecho en clase se contaba el tiempo que los estudiantes dedicaban a tomar notas, a hacer esquemas o simplemente a pensar, desde que se había propuesto el tema del trabajo hasta que se ponían a escribir el texto. Los escritores competentes dedicaban a ello un promedio de 4,18 minutos, mientras que los menos competentes sólo dedicaban 1,2 minutos.

(b) WALL y PETROVSKY (1981) comprobaron en un estudio hecho con estudiantes de 18 y 19 años, que los buenos escritores

dedicaban un tiempo importante a pensar antes de empezar a escribir, mientras que los escritores menos capacitados pocas veces lo hacían y raramente tomaban notas o hacían planes sobre la estructura del texto. Estos preferían empezar la composición del texto escribiendo a corno.

- (c) En dos estudios hechos a partir de entrevistas, ROSE (1980) y SOMMERS (1980) dicen que además de hacer planes, los buenos escritores son más flexibles y tienen más facilidad para modificar los distintos esquemas del texto a medida que, mientras escriben, se les ocurren ideas nuevas que interesa incorporar al escrito.
- (d) En un estudio hecho con escritores profesionales, EMIG (1975) reveló que éstos utilizaban alguna forma de estructuración del texto y de ordenación de las ideas antes de empezar a escribir. Pero muy pocos utilizaban una única forma estandarizada de esquema o de estructura.

3. Releer

Los buenos escritores se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado. Esta estrategia parece que ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto. Relee los fragmentos que ha escrito para evaluar si corresponden a la imagen mental que tiene del texto, al plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirá después con las anteriores. PIANKO (1979), citado por Krashen, lo formula de esta manera: los buenos escritores, mientras releen lo que han escrito, «descansan para planificar lo que escribirán a continuación, repasan (nuevamente lo que ya han escrito) para comprobar si estos planes se ajustan al escrito y después se detienen otra vez para reformularlos».

(a) STALLARD (1974) comprobó que los buenos escritores se detienen y releen un promedio de 3,73 veces por individuo y por texto, mientras que los escritores mediocreos lo hacían menos de una vez.

(b) En el estudio de PIANKO (1979) realizado con estudiantes de primer curso (18 y 19 años) los buenos escritores se detienen el doble y releen el tripe de veces que los poco competentes.

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

(c) Finalmente, BIRDWELL (1980) comprueba, con chicos y chicas de 15 y 16 años, que los buenos escritores releen sus borradores antes de hacer otro o de escribir el texto final.

4. Correcciones

Los buenos escritores revisan y retocan el texto más veces que los escritores poco competentes. Asimismo, los retoques que hacen los primeros afectan al contenido del texto, a las ideas expuestas y a la ordenación, mientras que los retoques de los segundos, son más formales y afectan sólo a la redacción superficial del texto, a la gramática o a la ortografía.

(a) STALLARD (1974) descubrió que sus mejores escritores corregían cada texto un promedio de 12,24 veces, mientras que los escritores de competencia normal sólo lo hacían 4,26 veces.

(b) SOMMERS (1980) comparó estudiantes y escritores experimentados (periodistas, editores...). El autor explica que para los estudiantes la corrección era simplemente una cuestión de forma. Para ellos el primer borrador ya contenía todas las ideas que querían incluir en el texto y, por ello, la corrección consistía exclusivamente en hallar las mejores palabras para expresarlas. En cambio, para los escritores experimentados la corrección tenía un sentido completamente distinto. Para ellos el primer borrador era sólo una aproximación al contenido del texto. La corrección les ayudaba a desarrollar las ideas iniciales y a definir el contenido final del escrito.

(c) En 1982, FAIGLEY y WITTE compararon 6 escritores profesionales, 6 estudiantes de escuela privada (18 y 19 años) y 6 escritores inexpertos (estudiantes de la misma edad con deficiencias en expresión escrita). Estos 18 individuos escribieron sobre un tema durante tres sesiones, dedicando el primer día a planificar el texto y los otros a escribir borradores. Los estudiantes de correcciones y también los que hicieron más cambios en el contenido del texto (o cambios en la macroestructura). Los escritores profesionales hicieron un promedio de 19,6 cambios macroestructurales por cada 1000 palabras del texto, los estudiantes de escuela privada hicieron 23,1 cambios y los inex-

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

partos 1.3. Los profesionales fueron los que hicieron menos cambios de forma.

Además, los autores también descubrieron diferencias con respecto al momento en que los escritores hacían las correcciones de forma y de contenido. Los dos grupos de escritores más competentes reservaban las correcciones más mecánicas de la forma para el segundo borrador, cuando ya se sentían satisfechos del contenido. En cambio, el grupo poco competente no seguía este orden y corregía de forma aleatoria.

(d) PERAL (1979) analizó 5 estudiantes (18 y 19 años) con problemas de expresión escrita. También descubrió que los escritores mediores se fijaban mucho más en la forma que en el contenido cuando corregían. Un caso extremo de ello era un individuo que no podía escribir más de dos frases (*sic*) sin empezar a corregir la forma. De 234 cambios que hizo en sus textos, sólo había 24 que estuvieran relacionados con el contenido. Al respecto Krashen comenta que, aparentemente, parece como si estos escritores creyeran que corregir consiste básicamente en la aplicación consciente de algunas reglas gramaticales o en la supervisión de la ortografía y la puntuación y que esta operación es una parte especialmente importante del proceso de escritura. Perla añade que esta obsesión prematura por la revisión de la forma rompe el flujo ágil y creativo de las ideas y la redacción.

5. *Recursividad*

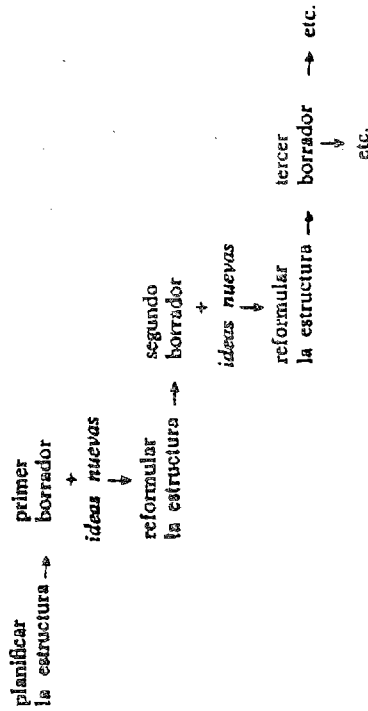
Los escritores competentes no siempre utilizan un proceso de redacción lineal y ordenado, en el que primero se planifique la estructura del texto, después se escriba un borrador, luego se revise y se termine por hacer la versión final del escrito. Contrariamente, parece que este proceso es recursivo y cíclico: puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo. Podemos caracterizar estos dos procesos de esta manera:

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

PROCESO LINEAL

planificar la estructura → primer borrador → revisión → texto final

PROCESO RECURSIVO



En el proceso lineal la estructura planificada al principio se mantiene al final y durante el proceso no aparecen ideas nuevas o, si aparecen, no se incorporan al texto. En el proceso recursivo la estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio. El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas que tiene y para modificar los planes que había hecho. Krashen comenta dos interesantes ejemplos, analizados por SOMMERS en el año 1981:

(a) Un escritor experimentado llamado Walter estaba dispuesto a empezar de nuevo el proceso de redacción de un texto tantas veces como fuera necesario si se le ocurrían ideas nuevas que le obligasen a reformular la estructura. De esta forma, en la versión final del texto había ideas que no salían en los primeros borradores.

- (b) Rita, una escritora menos experimentada, era incapaz de hacer esto porque creía que tenía que seguir algunas reglas escolares. Pensaba que el proceso de escritura consistía exclusivamente en tener una idea y saber expresarla de una forma determinada.

ESTRATEGIAS DE APOYO

Los experimentos y las investigaciones que hemos mencionado hasta ahora descubren algunas de las estrategias que utiliza un escritor para componer el texto. Pensar en la audiencia, planificar el texto, detenerse y releerlo o revisarlo y rehacerlo de nuevo son algunos de los comportamientos de un buen autor para elaborar un texto coherente. En el caso de que nuestra memoria tenga los suficientes conocimientos sobre el tema del cual queremos escribir y que tengamos un dominio absoluto del código con el que queremos escribir, estas estrategias (y otras del mismo tipo que seguramente todavía no hemos descubierto) son suficientes para producir el escrito.

Pero esta situación ideal no es la más corriente. Pocas veces disponemos de todos los conocimientos necesarios para elaborar el escrito. A veces, mientras escribimos, tenemos dudas sobre la ortografía exacta de una palabra o no recordamos cuál es el vocablo específico para denominar un hecho o un objeto. Nuestro proceso de adquisición no ha cubierto satisfactoriamente estos aspectos. Tenemos una laguna en el código escrito y esto nos impide que podamos escribir con normalidad sobre el tema en cuestión. Asimismo, también puede suceder que no tengamos suficientes ideas para incorporar al texto o que no recordemos algún dato concreto que necesitamos (una fecha, un nombre, etc.). No es de extrañar que ocurra esto porque nadie dispone en su memoria de todos los conocimientos existentes sobre cualquier tema.

Cuando nos enfrentamos a este tipo de problemas podemos actuar de varias maneras. Podemos producir el escrito con los conocimientos limitados que tengamos, intentando sustituir o evitar aquellos puntos que desconozcamos. Podemos evitar la palabra de la cual no sabemos la ortografía o podemos buscar circunloquios y perifrasis que sustituyan el término específico que no recordamos. De la misma manera, podemos prescindir de los datos que hemos olvidado y de los ejemplos que no hallamos; podemos elaborar el texto con las ideas que tengamos, aunque sean escasas,

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

fragmentarias o poco desarrolladas. En este caso, el escrito que produzca quizá sea coherente y acabado, pero está claro que no será tan bueno, tan preciso de lenguaje, ni tan rico de ideas como el que hubiéramos podido escribir en el caso de disponer de todos los conocimientos que nos faltaban.

Pero la manera más corriente y positiva de actuar ante estas deficiencias es intentar solucionarlas. En primer lugar, podemos hacer esfuerzos especiales por recordar lo que hemos olvidado. Podemos utilizar algunas estrategias mnemotécnicas como pensar en las palabras que se parecen a la que buscamos, recordar la situación en que la aprendimos, otras palabras del mismo campo semántico, etc. Asimismo, si nuestra memoria no dispone de determinados conocimientos, podemos buscarlos en la memoria de otro o en el índice de un libro. Muchas veces preguntamos a los amigos cómo se escribe una palabra o si recuerdan el apellido de tal persona. Y muchas otras veces consultamos un libro: un diccionario, una enciclopedia, una gramática, un manual, etc. Puesto que es bastante habitual no recordar todo lo que necesitamos para escribir un texto determinado, la sociedad ha creado todo este variado conjunto de libros de consulta que ordenan por temas los conocimientos necesarios para escribir y facilitan las consultas rápidas y ágiles.

En caso de que decidamos proceder de esta segunda manera, tendremos que dominar algunas microhabilidades complementarias. Tendremos que saber hallar una palabra en el diccionario, una regla de ortografía en una gramática, etc. O tendremos que poder disponer de algunos recursos mnemotécnicos como los que hemos mencionado anteriormente. El conjunto de estas microhabilidades complementarias es lo que llamamos *estrategias de apoyo*. Decimos que son de *apoyo* porque no forman parte del proceso de composición básico y esencial. Como hemos dicho antes, un escritor puede producir un texto coherente y adecuado sin usar ninguna de estas habilidades. En definitiva, sólo son estrategias específicas que los autores utilizan para solucionar las deficiencias de conocimientos que se les van planteando.

A continuación clasificamos en tres grupos los tipos de deficiencias que pueden presentarse durante la composición de un texto. En cada uno comentamos algunas de las estrategias de apoyo que puede utilizar el escritor para solucionarlas:

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

1. Deficiencias gramaticales o léxicas

Forman parte de estos grupos todas las deficiencias que afectan a algún punto de la gramática (ortografía, morfología y sintaxis) o del léxico de la lengua. Por ejemplo, cuando no sabemos si hemos de escribir *podrán* o *podremos*, *conocen* o *conocieron*, *es lejos* o *está lejos*, o cuando no recordamos el significado exacto de *idiosincrasia*. Podemos utilizar las estrategias siguientes para cubrir las:

(a) *Usar el código adquirido*: En principio el código adquirido es el que guía nuestra redacción espontánea del escrito y cuando se nos plantea una duda es precisamente porque tenemos una laguna en este código. Entonces, parece inútil recurrir nuevamente al mismo código para intentar llenar un vacío que ha provocado él mismo. Pero la verdad es que podemos utilizar estrategias para intentar recuperar estos conocimientos que se han borrado formando una laguna de olvido. Si ésta no es demasiado profunda, un esfuerzo especial de memoria reforzado con alguna técnica puede obtener buenos resultados. Por ejemplo, muchas veces cuando no recordamos la ortografía exacta de una palabra (*contraspiñaje*) escribimos en un papel todas las posibilidades (*contraspiñaje*, *contraspiñage*) para ver si nuestra memoria visual puede decidir cuál es la forma correcta. Otra estrategia parecida es la de recordar otras palabras que sabemos que se escriben de igual o distinta manera, o también las ocasiones anteriores en las que tuvimos problemas del mismo tipo y los solucionamos.

(b) *Usar reglas aprendidas*: También podemos utilizar las reglas gramaticales o léxicas que hayamos aprendido mediante instrucción consciente y organizada. Por ejemplo, si dudamos entre escribir «acción» o «acción», podemos razonar ortográficamente cuál es la forma correcta. Podemos buscar una palabra de la misma familia que contenga una *t* (*actor*) y así descubrimos que se escribe *acción* (el contrario de *tradición*). Es precisamente en estas situaciones cuando la instrucción gramatical y los conocimientos teóricos sobre la lengua son provechosos para la expresión escrita. En el capítulo «El papel de la gramática» se analiza exhaustivamente la utilidad de la enseñanza gramatical y en «Qué reglas de gramática» se presentan los resultados de una investigación sobre las reglas

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

gramaticales que los escritores utilizan más a menudo en estos casos dudosos.

(c) *Consultar una fuente externa*: Finalmente, podemos consultar una fuente externa: un diccionario, un vocabulario, una gramática, etc. En este caso necesitaremos saber algunas cosas para trabajar con estos libros (el orden alfabético, las convenciones, abreviaturas, tipos de informaciones, conceptos teóricos de gramática, etc.) y también tendremos que utilizar algunas habilidades (ir hacia delante y hacia atrás en la búsqueda y lectura, leer echando un vistazo o *skim*, etc.).

2. Deficiencias textuales

Forman parte de este grupo el resto de deficiencias del código escrito que no entran en el apartado gramatical y léxico. Se trata de las características textuales de la coherencia, cohesión, adecuación y disposición en el espacio. Por ejemplo, no sabemos cuál es la estructura de un texto determinado que tenemos que escribir (coherencia), desconocemos la adecuación o los usos lingüísticos típicos de este tipo de comunicación (tratamiento, palabras específicas, fórmulas, etc.) o tampoco sabemos si tenemos que dejar amplios márgenes en la hoja, si debemos escribir la fecha al principio o al final (disposición), etc. Este es un caso muy frecuente. Con el avance tecnológico y científico, la sociedad genera nuevos tipos de textos con características propias que son desconocidas para muchos escritores.

Consultar una fuente externa: En el caso de plantearse este tipo de dudas, la única estrategia satisfactoria es consultar una fuente externa. En general, cuando un escritor tiene estas deficiencias es que está trabajando con un tipo de texto que no conoce demasiado y que tampoco ha leído. Por lo tanto, no es un tipo de texto que haya *adquirido* subconscientemente y es inútil intentar *recuperar* una información que nunca se ha poseído. Por otra parte, este tipo de características textuales como la coherencia, la cohesión o la adecuación, han sido poco estudiadas por los lingüistas y es extraño encontrar informaciones de este tipo en una gramática o en un diccionario. Lo más normal es que recurra a textos reales ya escritos buscando ejemplos para el texto que quiera producir o que utilice alguno de

los libros que ofrecen plantillas estándar para copiar. Este tipo de libros, *formularios, muestrarios y recopilaciones de modelos de textos*, son cada vez más abundantes y más utilizados, precisamente porque responden a estas necesidades.

3. Deficiencias de contenido

Si los dos grupos anteriores trataban lagunas en la adquisición del código, de problemas de forma, éste incluye las deficiencias que puede tener el autor sobre el contenido del texto, sobre el tema del que escribe. Mientras trabaja, el escritor utiliza todos los conocimientos que tiene del tema y del mundo en general para elaborar el significado del texto. Pero es muy fácil que no recuerde un dato, un nombre o un ejemplo o que, simplemente, tenga pocas ideas sobre un tema determinado. En estos casos puede utilizar varias estrategias para satisfacer estas necesidades:

(a) *Desarrollar y crear ideas*: A partir de los conocimientos que tenga sobre el tema, el autor puede desarrollar y crear ideas nuevas. Puede relacionar las distintas informaciones que tiene y formar nuevos conceptos, puede analizar una idea y desglosarla en varias partes, etc. Para FLOWER y HAYES (1980 y 1981) el proceso de composición de un texto escrito contiene actos creativos con los que el autor crea significado. Asimismo, parece que estos actos o procesos creativos son básicos y esenciales para la composición cuando el autor está escribiendo sobre un tema que no domina. Pero también es cierto que difícilmente podrá utilizarlos si no dispone de unas informaciones básicas mínimas.

En el capítulo «Un proceso cognitivo» se analizan detalladamente las propuestas de Flower y Hayes y el papel que desempeña la creatividad en la composición.

(b) *Consultar una fuente externa*: Finalmente, el autor puede recurrir a una fuente externa para encontrar las informaciones que le hacen falta. Puede pedirles a alguien o consultar las fuentes tradicionales: libros especializados, como las enciclopedias o los manuales sobre temas específicos que tienen precisamente la función de servir de consulta en estos casos.

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

Estos tres tipos de problemas o deficiencias sirven para clasificar las distintas estrategias de apoyo según los objetivos que quieren alcanzar. Los autores las utilizan aisladamente para solucionar problemas concretos, pero no actúan al margen de las demás estrategias básicas de composición. Ambos tipos de estrategias, las de composición y las de apoyo, forman la batería de recursos que desarrollan los autores para componer el texto escrito.

DATOS COMPLEMENTARIOS

La investigación sobre la habilidad de la comprensión lectora aporta datos interesantes para nuestro estudio porque ha analizado algunas habilidades, como las de hacer esquemas o resumir textos, que también se utilizan en la expresión escrita. Antes hemos visto que los buenos escritores se caracterizan, entre otras cosas, por la capacidad de planificar la estructura del texto (por la capacidad de hacer esquemas). Asimismo, como dice SMITH (1986), lo que decimos en un texto no siempre nos lo inventamos o lo extraemos de nuestra experiencia personal. En textos académicos (exámenes, trabajos, reseñas) lo que se dice se extrae de otros textos, y para hacerlo es muy importante saber leer y resumir escritos.

1. Lectura y esquemas

Distintas teorías (CROWDER, 1982 y VAN DIJK, 1978) formulan la hipótesis de que para comprender un texto y recordar su información *reconstruimos u ordenamos* el contenido del escrito en una estructura abstracta y jerárquica, muy parecida a la macroestructura del texto. La investigación experimental (CROWDER, 1982, GENA y otros citados por esta última) también sugiere que los buenos lectores se diferencian de los deficientes en el conocimiento implícito de la estructura global de los textos. Los lectores más hábiles usan una serie de estrategias como el repaso, la paráfrasis o la interpretación de las relaciones causales de los elementos semánticos del texto con el fin de inferir la estructura interna del escrito. En cambio, los lectores deficientes se pierden durante la operación de la lectura y de la comprensión del texto y son incapaces de distinguir las distintas partes del escrito, sus relaciones jerárquicas, etc. Con esta base, GENA (1983) investiga la utilidad didáctica de hacer esquemas del texto para el desarrollo de la

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

comprensión lectora. Durante 7 semanas un grupo de chicos y chicas de décimo grado de escuela secundaria (15 y 16 años) aprendieron a representar gráficamente, con esquemas jerárquicos de líneas y flechas («*flowcharting*» o diagramas), la estructura y el contenido del texto. Los resultados demostraron que esta técnica era muy provechosa para desarrollar estrategias de lectura y, en definitiva, para mejorar la comprensión. Asimismo, los tests de lectura mostraron importantes diferencias entre lectores buenos y deficientes:

- (a) Los buenos lectores tendían a representar *jerárquicamente* la estructura del texto marcando relaciones de causalidad y relacionando elementos que no aparecían contiguos en la redacción del texto. En cambio, los lectores con dificultades sólo podían representar *linealmente* la estructura del texto, relacionando sobre todo los elementos que aparecían juntos en el escrito.
- (b) Los buenos lectores y los deficientes se diferenciaban también en las estrategias de selección de las frases importantes de un texto. Los deficientes escogían a menudo frases que marcaban el tema de cada párrafo y además recurrían al criterio de *posición inicial*: escogían las primeras palabras de un párrafo o de un apartado (Winograd corrobora este hecho). En cambio, los buenos lectores escogían las frases con criterios más esmerados: las frases importantes no eran necesariamente las que marcaban el tema de los párrafos ni tampoco las que aparecían en primer lugar.

- (c) Finalmente, los buenos lectores se diferenciaban de los deficientes en lo que se refiere a los conocimientos sobre relaciones causales del texto. Por un lado, en la actividad de hacer esquemas los buenos lectores demostraron más facilidad para comprender y señalar las relaciones causales entre los elementos. Por otra parte, tenían más conocimientos sobre los *marcadores estructurales* del texto (las conjunciones y los enlaces que establecen relaciones entre fragmentos del texto: causales, como por ejemplo *porque* o *a consecuencia de*; temporales, como *primero* o *entonces*, etc.).

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

2. Lectura y resúmenes

En un magnífico estudio, WINOGRAD (1984) analiza las estrategias de los lectores al hacer resúmenes. El autor compara los resultados que obtienen dos grupos de alumnos de octavo grado (13 y 14 años), uno formado por buenos lectores y otro por lectores deficientes, y un tercer grupo de adultos, formado por estudiantes, licenciados o doctores de universidad. Se analizaron las actividades de comprensión lectora, confección de resúmenes y respuesta de cuestionarios sobre las dos tareas anteriores. Los resultados fueron los siguientes:

- (a) Los lectores eficientes demostraban tener más capacidad para discriminar la información relevante de la irrelevante. En un ejercicio todos los individuos tenían que seleccionar las frases más importantes de distintos textos. Tomando como solución módica la selección que hacían los adultos, los buenos lectores mostraban tener más *sensibilidad para identificar la información importante* del texto. O sea, los buenos lectores coincidían con los adultos en la selección escogiendo las mismas frases, mientras que los deficientes divergían notablemente y seleccionaban otras oraciones del texto.

Pero el estudio también descubrió que los lectores deficientes coincidían entre ellos y que las frases que escogían, que eran distintas de las de los adultos y de las de los buenos lectores, eran las mismas para la mayoría. Esto significa que las deficiencias de estrategia de estos lectores no eran idiosincrásicas o particulares, sino que todos ellos se comportaban de la misma forma y que simplemente seleccionaban las frases con unos criterios diferentes de los de los adultos y los buenos lectores. Winograd estudió el conjunto de frases seleccionadas para descubrir los criterios que seguían estos lectores. Las frases tenían en común la presencia de detalles visuales y de descripciones de hechos muy concretos que no desempeñaban un papel demastado importante en el conjunto del texto pero podían cautivar el interés personal de los individuos. Contrariamente, las frases seleccionadas por los lectores fluidos desempeñaban un papel importante en el conjunto del texto.

Los resultados corroboran la teoría de Van Dijk, según la cual hay dos criterios básicos para escoger las frases relevantes de un texto: el del autor (*textual*) y el del lector (*contextual*). El autor da una determinada importancia a cada una de las frases

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

comprensión lectora. Durante 7 semanas un grupo de chicos y chicas de décimo grado de escuela secundaria (15 y 16 años) aprendieron a representar gráficamente, con esquemas jerárquicos de líneas y flechas («*flowcharting*» o diagramas), la estructura y el contenido del texto. Los resultados demostraron que esta técnica era muy provechosa para desarrollar estrategias de lectura y, en definitiva, para mejorar la comprensión. Asimismo, los tests de lectura mostraron importantes diferencias entre lectores buenos y deficientes:

- (a) Los buenos lectores tendían a representar *jerárquicamente* la estructura del texto marcando relaciones de causalidad y relacionando elementos que no aparecían contiguos en la redacción del texto. En cambio, los lectores con dificultades sólo podían representar *linealmente* la estructura del texto, relacionando sobre todo los elementos que aparecían juntos en el escrito.
- (b) Los buenos lectores y los deficientes se diferenciaban también en las estrategias de selección de las frases importantes de un texto. Los deficientes escogían a menudo frases que marcaban el tema de cada párrafo y además recurrían al criterio de *posición inicial*: escogían las primeras palabras de un párrafo o de un apartado (Winograd corrobora este hecho). En cambio, los buenos lectores escogían las frases con criterios más esmerados: las frases importantes no eran necesariamente las que marcaban el tema de los párrafos ni tampoco las que aparecían en primer lugar.

- (c) Finalmente, los buenos lectores se diferenciaban de los deficientes en lo que se refiere a los conocimientos sobre relaciones causales del texto. Por un lado, en la actividad de hacer esquemas los buenos lectores demostraron más facilidad para comprender y señalar las relaciones causales entre los elementos. Por otra parte, tenían más conocimientos sobre los *marcadores estructurales* del texto (las conjunciones y los enlaces que establecen relaciones entre fragmentos del texto: causales, como por ejemplo *porque* o *a consecuencia de*; temporales, como *primero* o *entonces*, etc.).

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

2. Lectura y resúmenes

En un magnífico estudio, WINOGRAD (1984) analiza las estrategias de los lectores al hacer resúmenes. El autor compara los resultados que obtienen dos grupos de alumnos de octavo grado (13 y 14 años), uno formado por buenos lectores y otro por lectores deficientes, y un tercer grupo de adultos, formado por estudiantes, licenciados o doctores de universidad. Se analizaron las actividades de comprensión lectora, confección de resúmenes y respuesta de cuestionarios sobre las dos tareas anteriores. Los resultados fueron los siguientes:

- (a) Los lectores eficientes demostraban tener más capacidad para discriminar la información relevante de la irrelevante. En un ejercicio todos los individuos tenían que seleccionar las frases más importantes de distintos textos. Tomando como solución modelo la selección que hacían los adultos, los buenos lectores mostraban tener más *sensibilidad para identificar la información importante* del texto. O sea, los buenos lectores coincidían con los adultos en la selección escogiendo las mismas frases, mientras que los deficientes divergían notablemente y seleccionaban otras oraciones del texto. Pero el estudio también descubrió que los lectores deficientes coincidían entre ellos y que las frases que escogían, que eran distintas de las de los adultos y de las de los buenos lectores, eran las mismas para la mayoría. Esto significa que las deficiencias de estrategia de estos lectores no eran idiosincrásicas o particulares, sino que todos ellos se comportaban de la misma forma y que simplemente seleccionaban las frases con unos criterios diferentes de los de los adultos y los buenos lectores. Winograd estudió el conjunto de frases seleccionadas para descubrir los criterios que seguían estos lectores. Las frases tenían en común la presencia de detalles visuales y de descripciones de hechos muy concretos que no desempeñaban un papel demasiado importante en el conjunto del texto pero podían cautivar el interés personal de los individuos. Contrariamente, las frases seleccionadas por los lectores fluidos desempeñaban un papel importante en el conjunto del texto. Los resultados corroboran la teoría de Van Dijk, según la cual hay dos criterios básicos para escoger las frases relevantes de un texto: el del autor (*textual*) y el del lector (*contextual*). El autor da una determinada importancia a cada una de las frases

del escrito y normalmente lo marca en la estructura y en la redacción del texto. Asimismo, el lector también puede seleccionar las frases relevantes en función de sus intereses o de sus conocimientos, o sea en función de *factores contextuales*. Los lectores fluidos pueden seguir ambos criterios y seleccionan las frases tanto porque el autor las considera importantes, como porque les interesan a ellos. En cambio, los lectores deficientes tienen problemas para detectar los marcadores estructurales o textuales del autor (GENA, 1983) y tienden a seleccionar las frases en función de sus intereses o conocimientos personales.

(b) Los lectores eficientes, los deficientes y los adultos se diferenciaban también en las estrategias que usaban para hacer resúmenes. En primer lugar, aunque los tres grupos utilizaban el mismo número de palabras en el resumen, los adultos conservaban más ideas del original que los alumnos de octavo. Según esto, los adultos tendríamos mayor aptitud para transmitir más ideas con el mismo número de palabras. En segundo lugar, los tres grupos también se diferenciaban en el tipo de transformaciones que aplicaban al texto para resumirlo. Los adultos demostraban dominar la síntesis y la abstracción: creaban frases nuevas que resumían informaciones muy generales de extensos fragmentos del original o, también, eran capaces de construir coherentemente oraciones nuevas combinando distintos elementos importantes del texto. En cambio, los lectores deficientes recurrían a la copia de los fragmentos que creían importantes o, también, a las listas (a veces mal construidas) de detalles e informaciones variadas. Los lectores eficientes se situaban entre estos dos extremos utilizando más frecuentemente las estrategias de los adultos que las de los otros lectores.

CONCLUSIONES

En resumen, un buen proceso de composición se caracteriza por los siguientes aspectos:

— *Tomar conciencia de la audiencia (lectores)*. Es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que

¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO?

les quiere decir, en las cosas que ya saben, en cómo quiere presentarse a sí mismo, etc.

— *Planificar el texto*. Es importante hacer un plan o estructura del texto. El autor suele hacerse un esquema mental del texto que escribirá.

— *Releer los fragmentos escritos*. A medida que redacta, el autor relea los fragmentos que ha escrito para comprobar que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escribirá después.

— *Revisar el texto*. Mientras escribe y relea los fragmentos del texto, el autor los revisa y va introduciéndoles cambios. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto, al significado.

— Durante la composición el autor también utiliza unas *estrategias de apoyo* para solucionar algunas contingencias que se le presentan. En general, suele consultar gramática o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

— El autor puede utilizar las habilidades de *hacer esquemas* y *resumir textos*, relacionadas con la comprensión lectora, para producir un escrito:

• Para hacer esquemas el autor analiza primero los *marcadores estructurales* del texto y después representa jerárquicamente y no linealmente su estructura.

• Para resumir textos el autor *identifica primero la información relevante* del original y posteriormente la *transforma* en frases abstractas, sintéticas y económicas.

Barbara Fassler (en un artículo en WILLIAMS GRIFFIN, 1982) presenta el siguiente esquema que recoge las estrategias principales de los escritores competentes y de los incompetentes:

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

TEORIAS SOBRE EL PROCESO DE COMPOSICION

DIFERENCIAS DE COMPORTAMIENTO ENTRE ESCRITORES COMPETENTES E INCOMPETENTES

COMPETENTES

- Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto.
- Adaptan el escrito a las características de la audiencia.
- Tienen confianza en el escrito.
- Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido.
- Están preparados para dedicar-se selectivamente a las distintas actividades de la composición, según la etapa del proceso.

INCOMPETENTES

- Conciben el problema de manera simple, sobre todo en términos de tema de redacción.
- Tienen poca idea de la audiencia.
- No aprecian demasiado el escrito.
- Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es cambiar palabras, subrayar fragmentos y perder el tiempo. Revisan solamente palabras sueltas y frases.
- A menudo intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de las palabras o en la puntuación, incluso en las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

Pasamos de la consideración de «escribir como producto» a la de «escribir como proceso».

CANDLIN (1983)

En los últimos años varios autores se han interesado por el proceso de composición del escrito y han formulado algunas teorías para explicar esta compleja actividad intelectual. Puesto que esta cuestión afecta muy de cerca distintas disciplinas del saber (psicología, lingüística, pedagogía, etc.), las teorías se pueden caracterizar fácilmente por su procedencia o por el tipo de influencias que presentan. Por ejemplo, las formulaciones de Van Dijk están relacionadas estrechamente con los estudios de lingüística textual y se basan en algunos conceptos que se han desarrollado en este campo. En cambio, las concepciones de G. Rohman o de Flower y Hayes son más próximas a la psicología, concretamente a las investigaciones sobre psicología cognitiva. Asimismo, las ideas de Krashen están muy influidas por los estudios sobre los procesos de adquisición de una primera y de una segunda lengua.

FREDMAN *et al.* (1983), KRASHEN (1984) y SHIH (1986) ofrecen visiones de conjunto y valoraciones de las investigaciones que se han hecho en esta disciplina todavía muy joven. Los tres estudios presentan aproximaciones diferentes al tema y no siempre citan a los mismos autores, ni tampoco llegan a las mismas conclusiones. Cabe recordar que siempre es difícil dar panorámicas generales y valorar los avances hechos en campos de estudio que

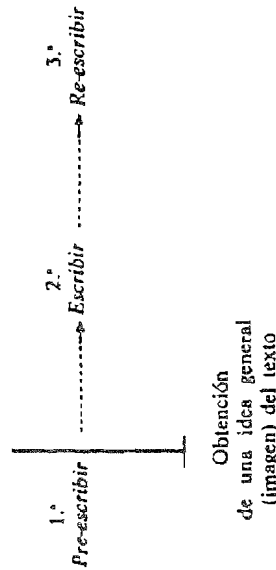
acaban de iniciarse. Aun así, los tres textos no se contradicen entre sí y son bastante interesantes.

Entre las teorías que mencionan estos estudios, las que creo que ofrecen una visión más completa y rica del proceso de composición son la de GORDON ROHMAN y WLECKE (1964) y G. ROHMAN solo (1965), la de VAN DIJK (1977 y 1978), la de SHIH (1986) y las de FLOWER y HAYES (1980 y 1981). A continuación las comento brevemente.

EL MODELO DE LAS ETAPAS

Gordon Rohman ha sido uno de los primeros en empezar a estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases en las cuales ocurren cosas diferentes. Propone dividir este proceso en tres etapas: *pre-escribir, escribir y re-escribir*. *Pre-escribir* engloba todo lo que pasa desde que el 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. En cambio escribir y re-escribir constituye las etapas de la redacción del escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión. Cabe decir que el autor no diferencia ni separa estas dos últimas etapas. Podemos esquematizar este proceso lineal de la siguiente forma:

ETAPAS DEL PROCESO DE ESCRIBIR



A continuación, Rohman se interesa sobre todo por la primera etapa que define como *el proceso de descubrimiento del tema del escrito*. Durante este proceso mental el escritor piensa activamente en el tema sobre el que tiene que escribir; explora las distintas ideas que tiene y busca una imagen o un modelo (*«patterns»*) para su texto. Para Rohman esta primera etapa es la más desconocida de todas, aunque sea una de las fundamentales en el proceso completo de la composición. Según él, si el autor *descubre* activamente su tema puede aspirar a producir un buen escrito; si se limita a copiar las ideas de los demás y le da pereza explorar él mismo el tema o no sabe hacerlo, difícilmente podrá escribir un buen texto. Así pues, el tipo de descubrimiento (o la forma de pensamiento) en la pre-escritura determina el éxito de la comunicación escrita (ROHMAN, 1965):

Hay que distinguir el *pensamiento de la escritura*. El pensamiento precede a la escritura en términos de causa y efecto. El buen pensamiento puede producir buenos escritos y, al revés, no puede existir un buen escrito sin buenos pensamientos. El buen pensamiento no siempre desemboca en buenos escritos, pero el mal pensamiento nunca puede dar como resultado buenos escritos.

(...) creemos que «la buena escritura» es aquella combinación de palabras descubierta por el autor que le permite dominar su tema con una imagen fresca y original. En cambio, «la mala escritura» es un eco de una combinación que ha hecho otro, que nosotros meramente asumimos para escribir en una determinada ocasión.

Finalmente, el autor intenta analizar con detalle este proceso activo que genera la buena escritura y también presenta algunas técnicas didácticas para ayudar a los estudiantes a pensar en el tema y a descubrirlo. De hecho el texto que escribió con WLECKE (1964) es la descripción detallada de un curso de redacción que realizaron para enseñar a *pre-escribir* satisfactoriamente a un grupo de estudiantes.

Años más tarde, FLOWER y HAYES (1981) critican este modelo por varias razones. Según ellos no describen tanto el proceso interno y mental que desarrolla la persona para elaborar el texto, como las distintas etapas observables en las que el autor redacta las frases del producto escrito. Además no están de acuerdo con la concepción lineal y rígida del proceso de composición que ofrece este esquema. Como veremos al hablar de sus teorías, creen que la recursividad y la flexibilidad de las etapas o procesos que participan

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

en la composición es una característica fundamental de la escritura.

Pero a pesar de las críticas, Flower y Hayes aprovechan muchas de las ideas de su antecesor. En definitiva, profundizan en las investigaciones sobre la composición en la misma línea, sugerente y productiva, que tratara años antes Rohman.

EL MODELO DEL PROCESADOR DE TEXTOS

Por su parte, Teun A. Van Dijk trabaja en la formulación de un modelo general de procesamiento de textos que incluya tanto la comprensión escrita como la producción y, también, tanto los textos orales como los escritos. A partir de algunos conceptos de la lingüística textual (regla, macroestructura, coherencia, etc.) y siguiendo el enfoque desarrollado por la psicología cognitiva, elabora un conjunto de reglas para la codificación y descodificación de la lengua. Estas reglas son las operaciones mentales con las que un individuo puede tratar los textos: por ejemplo, extraer las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas o eliminar la información irrelevante para comprender un texto; o desarrollar ideas generales y abstractas y buscar ejemplos concretos para producir otro.

Primeramente, hay que tener en cuenta que este autor se interesa sobre todo por los procesos mentales de las habilidades receptoras: la comprensión oral y escrita. Su teoría especifica con bastante detalle cómo un individuo llega a comprender unas pequeñas secuencias de oraciones, cómo capta el contenido global de un texto, cómo lo almacena en la memoria o cómo extrae su estructura semántica. Concibe estas operaciones de una forma activa: el individuo no descodifica mecánicamente los signos de la lengua, sino que construye el significado del texto en su mente. El oyente o el lector formulan hipótesis sobre lo que escuchan o leen, se arriesgan a predecir lo que vendrá, elaboran el significado global del texto, etc.

Astimismo, presenta las habilidades productivas como un conjunto de procesos de *reproducción*, *reconstrucción* y *elaboración* de las informaciones ya memorizadas. El individuo que habla o que está escribiendo elabora el texto a partir de las ideas que recuerda, que tiene almacenadas en la memoria. Reproduce las informaciones que le son útiles, que seguramente adquirió hace tiempo con la comprensión de otro texto. Las reconstruye a partir de las presuposiciones y de los conocimientos del mundo que posee; finalmente, las elabora de nuevo para producir un texto original.

TEORÍAS SOBRE EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

Esta concepción de los procesos de producción del texto es interesante por dos motivos. En primer lugar, relaciona íntimamente las habilidades o procesos receptivos con los productivos. En definitiva, los dos son operaciones activas que se basan en la construcción del significado semántico de un texto. En el caso de las habilidades receptoras, se construye el significado de un texto que ha dicho o ha escrito otro; en el caso de las productivas, se (re)construyen informaciones antiguas y memorizadas para elaborar un texto nuevo. Esto permite al autor postular unos modelos de comprensión y de producción muy parecidos que contienen, invertidas, las mismas reglas.

En segundo lugar, esta teoría muestra el papel que desempeñan la creatividad (la innovación, la originalidad...) y la reelaboración (la tradición, la copia...) en la composición. Las ideas que contiene un texto no surgen de la nada generadas a partir de un acto creativo en un instante de inspiración, sino que son básicamente el producto de la reelaboración de informaciones antiguas procedentes de otros textos. Esto no quiere decir que la creatividad no pueda desempeñar un papel importante en la composición. Está claro que hay escritores que son más *originales* que otros y también que en determinados textos podemos ser más *creativos* que en otros. Pero la principal fuente de información y de trabajo de un autor es su conocimiento del mundo, su memoria, el conjunto de textos que ha escuchado o que ha leído. Como dice la crítica literaria, todo lo que no es tradición es plagio.

En lo que se refiere a la formulación de la teoría, uno de los conceptos básicos es el de macroestructura. Dicho de una forma sencilla, la macroestructura es el conjunto de las informaciones más importantes, ordenadas de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto. Es el resumen mental de un escrito que se construye un lector para comprenderlo, es lo que registra en su memoria, lo que podrá recordar después de cierto tiempo y también es la imagen mental que utilizará cuando quiera reconstruir el texto viejo para reescribirlo en otro contexto comunicativo.

Para elaborar y desarrollar las macroestructuras el individuo utiliza unas *macroreglas* lingüísticas de comprensión y de producción. Las primeras le permiten elaborar la macroestructura de un texto ya escrito: sacar del mismo las informaciones más importantes, prescindir de los detalles, generalizar, etc. Las segundas le permiten desarrollar una macroestructura memorizada para construir un texto nuevo: concretar ideas generales, completar una idea

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

en la composición es una característica fundamental de la escritura.

Pero a pesar de las críticas, Flower y Hayes aprovechan muchas de las ideas de su antecesor. En definitiva, profundizan en las investigaciones sobre la composición en la misma línea, sugerente y productiva, que tratara años antes Rohman.

EL MODELO DEL PROCESADOR DE TEXTOS

Por su parte, Teun A. Van Dijk trabaja en la formulación de un modelo general de procesamiento de textos que incluya tanto la comprensión escrita como la producción y, también, tanto los textos orales como los escritos. A partir de algunos conceptos de la lingüística textual (regla, macroestructura, coherencia, etc.) y siguiendo el enfoque desarrollado por la psicología cognitiva, elabora un conjunto de reglas para la codificación y descodificación de la lengua. Estas reglas son las operaciones mentales con las que un individuo puede tratar los textos: por ejemplo, extraer las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas o eliminar la información irrelevante para comprender un texto; o desarrollar ideas generales y abstractas y buscar ejemplos concretos para producir otro.

Primeramente, hay que tener en cuenta que este autor se interesa sobre todo por los procesos mentales de las habilidades receptoras: la comprensión oral y escrita. Su teoría especifica con bastante detalle cómo un individuo llega a comprender unas pequeñas secuencias de oraciones, cómo capta el contenido global de un texto, cómo lo almacena en la memoria o cómo extrae su estructura semántica. Concibe estas operaciones de una forma activa: el individuo no descodifica mecánicamente los signos de la lengua, sino que construye el significado del texto en su mente. El oyente o el lector formulan hipótesis sobre lo que escuchan o leen, se arriesgan a predecir lo que vendrá, elaboran el significado global del texto, etc.

Asimismo, presenta las habilidades productivas como un conjunto de procesos de *reproducción*, *reconstrucción* y *elaboración* de las informaciones ya memorizadas. El individuo que habla o que está escribiendo elabora el texto a partir de las ideas que recuerda, que tiene almacenadas en la memoria. Reproduce las informaciones que le son útiles, que seguramente adquirió hace tiempo con la comprensión de otro texto. Las reconstruye a partir de las presuposiciones y de los conocimientos del mundo que posee; finalmente, las elabora de nuevo para producir un texto original.

TEORÍAS SOBRE EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

Esta concepción de los procesos de producción del texto es interesante por dos motivos. En primer lugar, relaciona íntimamente las habilidades o procesos receptivos con los productivos. En definitiva, los dos son operaciones activas que se basan en la construcción del significado semántico de un texto. En el caso de las habilidades receptoras, se construye el significado de un texto que ha dicho o ha escrito otro; en el caso de las productivas, se (re)construyen informaciones antiguas y memorizadas para elaborar un texto nuevo. Esto permite al autor postular unos modelos de comprensión y de producción muy parecidos que contienen, invertidas, las mismas reglas.

En segundo lugar, esta teoría muestra el papel que desempeñan la creatividad (la innovación, la originalidad...) y la reelaboración (la tradición, la copia...) en la composición. Las ideas que contiene un texto no surgen de la nada generadas a partir de un acto creativo en un instante de inspiración, sino que son básicamente el producto de la reelaboración de informaciones antiguas procedentes de otros textos. Esto no quiere decir que la creatividad no pueda desempeñar un papel importante en la composición. Está claro que hay escritores que son más *originales* que otros y también que en determinados textos podemos ser más *creativos* que en otros. Pero la principal fuente de información y de trabajo de un autor es su conocimiento del mundo, su memoria, el conjunto de textos que ha escuchado o que ha leído. Como dice la crítica literaria, todo lo que no es tradición es plagio.

En lo que se refiere a la formulación de la teoría, uno de los conceptos básicos es el de macroestructura. Dicho de una forma sencilla, la macroestructura es el conjunto de las informaciones más importantes, ordenadas de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto. Es el resumen mental de un escrito que se construye un lector para comprenderlo, es lo que registra en su memoria, lo que podrá recordar después de cierto tiempo y también es la imagen mental que utilizará cuando quiera reconstruir el texto viejo para reescribirlo en otro contexto comunicativo.

Para elaborar y desarrollar las macroestructuras el individuo utiliza unas *macrorreglas* lingüísticas de comprensión y de producción. Las primeras le permiten elaborar la macroestructura de un texto ya escrito: sacar del mismo las informaciones más importantes, prescindir de los detalles, generalizar, etc. Las segundas le permiten desarrollar una macroestructura memorizada para construir un texto nuevo: concretar ideas generales, completar una idea

manera, Van Dijk se acerca mucho más a los planteamientos de otros investigadores de la composición: a las teorías de Rohman o de Flower y Hayes.

EL MODELO DE LAS HABILIDADES ACADÉMICAS

May SHIH (1986) no formula propiamente una teoría, pero reanuda la antigua distinción de Rohman entre *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir* o *revisar*. Sugiere que los textos que tienen que escribir los jóvenes estudiantes norteamericanos no son tanto los tipos de textos comunicativos (cartas, notas, instancias, etc.), como otro tipo de textos que denominan *académicos* (exámenes, trabajos, revisiones, artículos, etc.) que requieren el dominio de unas estrategias diferentes. Estos textos tienen unas características comunes especiales: no tienen una estructura fija como los primeros, sino una estructura variable que tiene que crear el autor; se redactan con límite de tiempo; no tratan de las experiencias personales y subjetivas del autor, sino de informaciones objetivas que provienen mayoritariamente de otros textos (bibliografía, experimentos, manuales, etc.); utilizan un lenguaje muy especializado, etc. En conjunto los jóvenes escritores necesitan, además de las estrategias habituales, un conjunto de habilidades especiales, estrictamente académicas interpretación de datos experimentales, capacidad para relacionar informaciones de distintas fuentes, capacidad de síntesis, etc. El siguiente esquema ordena estas habilidades a lo largo del proceso de composición, dividido en las fases de *pre-escribir*, *escribir* y *borrador* y *revisar*.

PROCESO DE COMPOSICION

PRE-ESCRIBIR

1. Saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de un curso de una materia determinada (explicaciones y discusiones en clase, apuntes, lecturas complementarias, manuales, etc.). Son útiles para hacer exámenes, trabajos, recensiones, etc.
2. Saber aprovechar la experiencia y los conocimientos personales: seleccionar la información sugerente, relacionarla con

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

básica con detalles y ejemplos, etc. El conjunto de estas macroreglas forma el núcleo del modelo de elaboración de textos de Van Dijk.

A continuación reproducimos esquemáticamente las macroreglas de comprensión y de producción. Es interesante notar que cada regla de comprensión es la inversión de la correspondiente de producción.

MACRORREGLAS DE LA ELABORACION DEL TEXTO

- | COMPRESIÓN DEL TEXTO | PRODUCCIÓN DEL TEXTO |
|--|---|
| 1. <i>Omitir</i> . Se omiten todas las proposiciones que el usuario no considera importantes. | <i>Adjuntar</i> . Se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto. |
| 2. <i>Generalizar</i> . Una proposición que contiene un superconcepto sustituye las proposiciones que contienen conceptos que quedan englobados en el superconcepto. | <i>Particularizar</i> . Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales más plausibles. |
| 3. <i>Construir</i> . Una secuencia de proposiciones que indique requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc., de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia. | <i>Especificar</i> . Es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción. |

VAN DIJK (1978)

En textos posteriores (1983) VAN DIJK valora positivamente este modelo psicológico de elaboración del texto, pero explica que se ha reformulado en varios puntos. Uno de los cambios más importantes es la sustitución del concepto básico de *reglas* por el de *estrategia*. El autor comenta que las estrategias son operaciones cognitivas más flexibles que actúan para conseguir un objetivo determinado que dirige el escritor según sus intereses y que una de sus propiedades es que intentan ser eficientes al máximo. De esta

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

básica con detalles y ejemplos, etc. El conjunto de estas macrorreglas forma el núcleo del modelo de elaboración de textos de Van Dijk.

A continuación reproducimos esquemáticamente las macrorreglas de comprensión y de producción. Es interesante notar que cada regla de comprensión es la inversión de la correspondiente de producción.

MACRORREGLAS DE LA ELABORACION DEL TEXTO

COMPRESIÓN DEL TEXTO

1. *Omitir.* Se omiten todas las proposiciones que el usuario no considera importantes.

2. *Generalizar.* Una proposición que contiene un superconcepto sustituye las proposiciones que contienen conceptos que quedan englobados en el superconcepto.

3. *Construir.* Una secuencia de proposiciones que indique requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc., de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia.

PRODUCCIÓN DEL TEXTO

Adjuntar. Se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto.

Particularizar. Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales más plausibles.

Especificar. Es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción.

VAN DIJK (1978)

En textos posteriores (1983) VAN DIJK valora positivamente este modelo psicológico de elaboración del texto, pero explica que se ha reformulado en varios puntos. Uno de los cambios más importantes es la sustitución del concepto básico de reglas por el de estrategia. El autor comenta que las estrategias son operaciones cognitivas más flexibles que actúan para conseguir un objetivo determinado que dirige el escritor según sus intereses y que una de sus propiedades es que intentan ser eficientes al máximo. De esta

TEORÍAS SOBRE EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

manera, Van Dijk se acerca mucho más a los planteamientos de otros investigadores de la composición: a las teorías de Rohman o de Flower y Hayes.

EL MODELO DE LAS HABILIDADES ACADÉMICAS

May SHIH (1986) no formula propiamente una teoría, pero reanuda la antigua distinción de Rohman entre *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir* o *revisar*. Sugiere que los textos que tienen que escribir los jóvenes estudiantes norteamericanos no son tanto los tipos de textos comunicativos (cartas, notas, instancias, etc.), como otros tipos de textos que denominan *académicos* (exámenes, trabajos, revisiones, artículos, etc.) que requieren el dominio de unas estrategias diferentes. Estos textos tienen unas características comunes especiales: no tienen una estructura fija como los primeros, sino una estructura variable que tiene que crear el autor; se redactan con límite de tiempo; no tratan de las experiencias personales y subjetivas del autor, sino de informaciones objetivas que provienen mayoritariamente de otros textos (bibliografía, experimentos, manuales, etc.); utilizan un lenguaje muy especializado, etc. En conjunto los jóvenes escritores necesitan, además de las estrategias habituales, un conjunto de habilidades especiales, estrictamente académicas interpretadas de datos experimentales, capacidad para relacionar informaciones de distintas fuentes, capacidad de síntesis, etc. El siguiente esquema ordena estas habilidades a lo largo del proceso de composición, dividido en las fases de *pre-escribir*, *escribir* y *borrador* y *revisar*.

PROCESO DE COMPOSICION

PRE-ESCRIBIR

1. Saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de un curso de una materia determinada (explicaciones y discusiones en clase, apuntes, lecturas complementarias, manuales, etc.). *Son útiles para hacer exámenes, trabajos, revisiones, etc.*
2. Saber aprovechar la experiencia y los conocimientos personales: seleccionar la información sugerente, relacionarla con

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

otras ideas, etc. Para escritos personales, redacción libre y creativa, etc.

3. Saber relacionar los conceptos procedentes de lecturas y clases con la experiencia personal.
4. Saber realizar un estudio de campo (experimentos, observaciones, encuestas, etc.): definir el problema y las hipótesis de trabajo, recoger datos suficientes y apropiados con métodos adecuados y saber analizarlos e interpretarlos correctamente. Para informes y recensiones de estudios empíricos.
5. Saber leer críticamente un texto (literario, periodístico, etc.): identificar los problemas de interpretación, caracterizar el estilo lingüístico, la estructura, etc. Para comentarios de texto, críticas, etc.
6. Saber obtener y organizar información a partir de otros textos: escoger y delimitar un tema de investigación, localizar referencias bibliográficas, valorar su interés y utilidad, skimming (lectura rápida de vistazo) y scanning (lectura atenta de fragmentos), tomar apuntes, etc. Para trabajos basados en bibliografía.
7. Saber refundir datos e ideas recogidas de otros textos o de investigaciones de campo: hacer esquemas, clasificaciones, comparaciones y análisis, etc.

ESCRIBIR EL PRIMER BORRADOR

1. Aplicar un proceso de composición eficiente y productivo: estar dispuesto a escribir más de un borrador, a alterar los planes iniciales, etc.
2. Controlar los pasos del proceso: primero generar ideas, dejar la corrección gramatical para el final, etc.
3. Tener conocimientos léxicos y semánticos y fluidez: transferir los conceptos y las ideas a palabras.
4. Tener conocimientos morfosintácticos y fluidez: construir frases bien formadas, cohesionarlas, etc.
5. Conocer las convenciones del discurso: variedad y registro, coherencia, estructura, disposición, etc.
6. Conocer las convenciones mecánicas: ortografía, mayúsculas, puntuación, tipografía, etc.

TEORÍAS SOBRE EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

REVISAR

1. Evaluar y revisar el contenido: qué dice el texto y qué quisiera el autor que dijera, cómo reaccionará el lector y cómo quisiera el autor que éste reaccionara, etc.
 2. Evaluar y revisar la estructura: adaptarse a la audiencia, buscar prosa de lector, etc.
 3. Corregir la gramática: aplicar las reglas de gramática aprendidas conscientemente.
 4. Corregir el vocabulario y el estilo: utilizar los conocimientos léxicos y las obras de consulta (diccionarios, *thesaurus*, etcétera).
 5. Corregir los aspectos más mecánicos: ortografía, separación de palabras, abreviaturas, mayúsculas, puntuación, etc.
- En este último apartado la autora agrupa los puntos anteriores en dos bloques:
- La *revisión interna* o *revisión de las intenciones*, que afecta al contenido y a la organización.
 - La *revisión externa* o *revisión de las convenciones*, que afecta a la forma: la gramática, los aspectos mecánicos, etc.

A continuación, la autora comenta los distintos enfoques dídacticos que puede recibir el aprendizaje de estas habilidades académicas (basado en la gramática en la tipología textual, en el proceso de composición, etc.) y postula un enfoque basado en el contenido del texto («*content-based-writing*»), según el cual los estudiantes pueden aprender a escribir explorando y analizando el tema de sus escritos.

LOS MODELOS COGNITIVOS

Finalmente, Flower y Hayes se interesan por los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto. Elaboran un modelo teórico muy detallado que explica tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) como las operaciones intelectuales que conducen a la composición (memoria a corto y a largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.). Sus estudios suelen basar-

se en el análisis empírico de la realidad y generalmente utilizan métodos variados y complementarios: la comparación de escritores competentes con aprendices de escritor para buscar diferencias de comportamiento, el análisis de los textos y de los borradores de los escritores, etc.

Creo que sus teorías son las que describen con más precisión el fenómeno de la composición del texto escrito y por ello las he escogido para presentarlas y comentarlas detalladamente en los siguientes apartados. La primera teoría, de Flower, analiza los borradores y los textos que producen los escritores y diferencia dos tipos de prosa que tienen características y usos distintos. La segunda teoría, de Flower y Hayes, formula un modelo cognitivo general del proceso de composición del texto escrito. Buena parte de las apreciaciones y comentarios que han hecho otros autores y que hemos mencionado aquí y allá se incluyen en este modelo.

LAS PROSAS DE ESCRITOR Y DE LECTOR

Los buenos escritores saben convertir la prosa de escritor (ideas privadas) en la prosa de lector (expresión pública).

FLOWER (1979)

Linda FLOWER (1979) diferencia la *expresión de la comunicación*. Expresar nuestro pensamiento mediante palabras no significa necesariamente que el receptor del mensaje tenga que comprendernos y por lo tanto que haya comunicación. Entre estos dos extremos, la expresión de las ideas y la comprensión, suelen producirse distintas operaciones intelectuales. Por ejemplo, los escritores suelen transformar su expresión, que reproduce la forma de su pensamiento, en un mensaje que se adapta a las necesidades y a las características de los lectores. Siguiendo este razonamiento, Flower distingue dos tipos de prosa: *la prosa de escritor («Writer-based-prose»)* y *la prosa de lector («Reader-based-prose»)*. La primera es la *expresión* y la segunda la *comunicación*. Cuando escribimos nosotros mismos, cuando sólo queremos transcribir y guardar nuestras ideas, cuando usamos palabras que tienen un significado especial para nosotros aunque sepamos que nadie las entenderá, utilizamos prosa de escritor. Cuando escribimos para que alguien nos entienda, para comunicarnos, cuando formulamos el contexto de lo que queremos decir y no lo dejamos implícito, usamos prosa de lector. Todos los individuos alfabetizados utilizamos prosa de escritor de vez en cuando, pero sólo los buenos escritores saben usar

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

fleja el proceso de descubrimiento del tema y tiene que ordenar las ideas y los conceptos en función de lo que quiere conseguir en la comunicación.

Finalmente, Flower comenta algunas de las implicaciones didácticas que puede tener el estudio de las dos prosas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita. Para los aprendices, como ya hemos visto, puede ser un instrumento muy útil para desarrollar sus estrategias de composición: pueden aprender a explorar los campos del saber, a desarrollar ideas, a tomar conciencia de la distinción entre *expresión* y *comunicación*, a transformar el pensamiento interior, discordante y privado, en prosa pública y comunicativa, etc. Asimismo, para los profesores puede ser un instrumento de investigación: puede servir para analizar más detalladamente los textos de los alumnos, para diagnosticar los problemas concretos de escritura, para preparar ejercicios de composición dosificados, etc.

En resumen, esta teoría de las dos prosas nos da una visión bastante detallada del proceso de composición, sobre todo desde el punto de vista de los textos escritos que producen los autores. Identifica con precisión la prosa de escritor y la de lector describiendo sus funciones, estructuras y estilos. Además, sugiere algunas ideas para utilizar provechosamente ambas prosas en el campo de la didáctica de la expresión escrita.

UN PROCESO COGNITIVO

El proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición.

FLOWER y HAYES (1981)

Linda FLOWER y John R. HAYES (1980 y 1981) presentan uno de los modelos más completos del proceso de composición. Este modelo describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Es el mismo autor del texto quien los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición. Otros aspectos importantes de la teoría son el modelo recursivo que propone y la relación que establece entre aprendizaje, creatividad y procesos de composición.

MÉTODOS

Sin duda, la mejor manera de analizar la composición del texto escrito, así como de construir un modelo teórico, es observando el proceso en acción, o sea *ver* autores que escriben textos. Pero

una buena parte del proceso de composición ocurre en el cerebro del escritor y, por lo tanto, es interno y no observable. Este hecho ha conducido a los investigadores a desarrollar varios métodos para poder acceder a estos procesos secretos. FREDMAN *et al.* (1983) y WILLIAMS GRIFFIN (1982) nos explican algunos de estos métodos que se han utilizado en investigaciones sobre escritura, realizadas desde la óptica de la psicología cognitiva: hacer entrevistas a los escritores antes y después del proceso de escritura, grabarlos en vídeo mientras trabajan, comparar los distintos borradores que producen, etc. Dos de estos métodos son el *análisis introspectivo*, quizás el más utilizado, y el *análisis protocolario*, que es el que usan Flower y Hayes.

En el análisis introspectivo los escritores recuerdan, describen y analizan ellos mismos lo que han estado haciendo mientras componían el texto. Se pide a los individuos que escriban un texto determinado y cuando lo han terminado, que expliquen todo lo que han estado haciendo, desde el principio hasta el final. Los datos que se obtienen no son absolutamente objetivos porque dependen de la visión de la escritura que tenga el autor.

En el análisis protocolario los escritores no analizan ni juzgan lo que han hecho, sino que sólo lo verbalizan mientras lo están haciendo. También se les pide que escriban un texto, pero en lugar de esperar hasta el final para hablar, han de decir en voz alta todo lo que hacen en el momento en que lo hacen. De esta manera, los autores verbalizan el proceso de composición completo y el análisis incluye detalles importantes que posiblemente no aparecerían en el otro tipo de análisis: las vacilaciones que se les presentan, los rodeos, los errores, las frases inacabadas o las ideas que después se desestimarán.

Una cinta de *cassette* graba todo lo que dicen los escritores. Posteriormente se transcribe para ser analizado. El conjunto de las transcripciones, los borradores y el texto producido recibe el nombre de *protocolo*. A título orientativo, una sesión de una hora de análisis protocolario puede representar unas 20 páginas de material.

Flower y Hayes utilizan este tipo de análisis porque creen que es más rico y objetivo. Argumentan que el análisis introspectivo no es tan exhaustivo ni detallado y, además, puede estar muy influido por lo que los autores creen que debían haber hecho. El investigador no puede superar nunca el filtro que impone el autor.

EL MODELO

El modelo de FLOWER y HAYES (1981) consta de tres grandes unidades: *la situación de comunicación* («*task environment*» en el original: literalmente, *labor de ambientación*), *la memoria a largo plazo del escritor* y *los procesos de escritura*. La situación de comunicación incluye todos los elementos externos al escritor: el problema retórico que se le plantea (el tema, la audiencia, el canal, etc.) y el mismo texto que escribe para resolverlo, en todas sus fases de gestación. En cambio, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura ocurren en el escritor, en su cerebro. La memoria a largo plazo almacena todos los conocimientos sobre el tema del texto, sobre la audiencia o sobre los diferentes tipos de texto que puede escribir. El autor utiliza estos conocimientos durante el proceso de comunicación. La tercera unidad, los procesos de escritura, está formada específicamente por los procesos básicos de *planificar, redactar y examinar*. En esta misma unidad, un *monitor* controla estos tres subprocesos.

El esquema de la página siguiente presenta estas tres unidades y los diferentes subprocesos que engloban cada una de ellas. Las flechas marcan las interacciones entre los elementos. Indican que la información circula de una capa (o proceso) a otra. Por ejemplo, los datos sobre el problema retórico y los conocimientos almacenados en la memoria pueden llegar al proceso de planificar, donde serán utilizados para elaborar una representación mental del texto; de allí pueden salir para dirigirse a otro proceso. Lo que no indican las flechas es un orden lineal y estable de circulación de la información, al revés de como lo hacían en el esquema del modelo de las etapas (pág. 120).

A continuación podemos ver la función que desempeña cada proceso en el conjunto global del modelo.

La situación de comunicación

Como se ha dicho antes, *la situación de comunicación* contiene todos los elementos externos al escritor: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del emisor, etc. Dentro de este bloque se distinguen dos elementos fundamentales: *el problema retórico* y *el texto escrito*.

UN PROCESO COGNITIVO

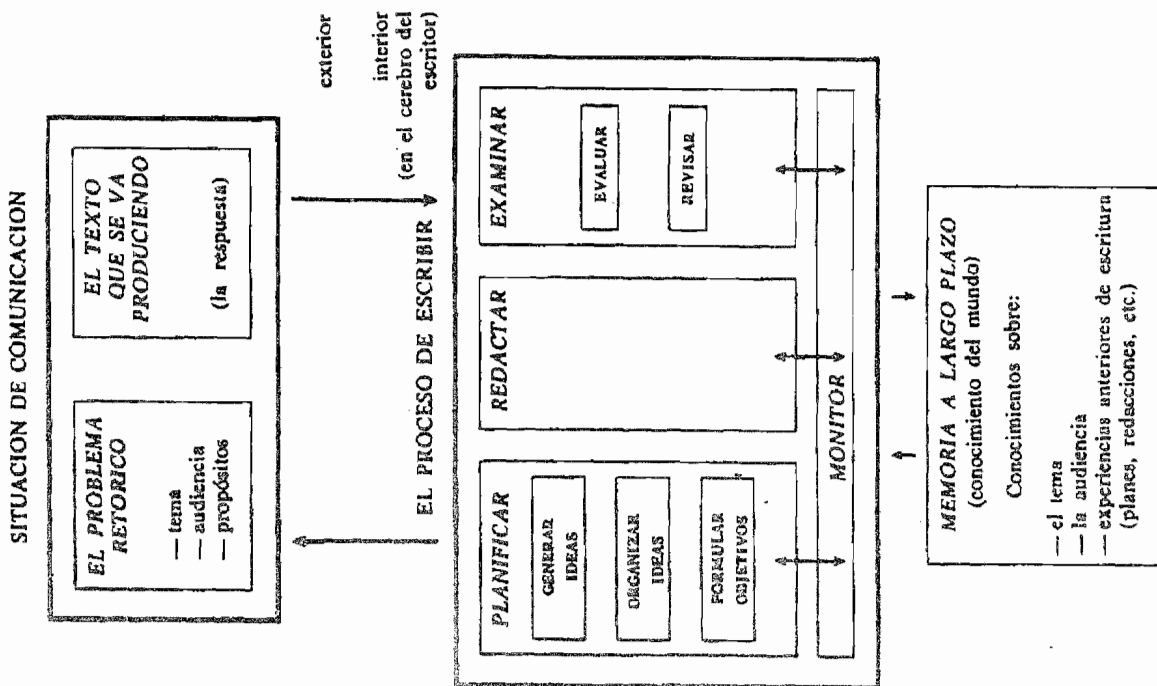
1. *El problema retórico.* Escribir es una actividad retórica. Cuando escribimos es porque queremos conseguir algo, queremos solucionar un problema que se nos ha presentado: pedir trabajo, expresar un sentimiento de pesame, aclarar dudas, etc. El *problema retórico* es el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir. Lo que escribimos, el texto, es la respuesta o la solución que damos a este problema.

El problema retórico está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema de que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor.

El problema retórico es el elemento más importante al principio del proceso de composición. Antes que nada, el autor tiene que analizar y valorar las condiciones y características de los distintos puntos del problema: el perfil de la audiencia (edad, intereses, qué sabe, etc.), el tema (difícil, conocido, etc.), el tiempo (urgente o no)... El análisis correcto de todos estos aspectos es el primer paso para la elaboración de la solución al problema: el texto.

Flower y Hayes han descubierto importantes diferencias en este campo entre los escritores competentes y los deficientes. Los buenos escritores son los que saben analizar y juzgar todos estos aspectos, son los que pueden definir satisfactoriamente el problema retórico (por ejemplo, «*escribir una nota al presidente de la comunidad de vecinos protestando por el aumento de las tarifas de mantenimiento del ascensor, con tono educado pero duro*»). En cambio, los escritores deficientes a menudo simplifican radicalmente el mismo problema a «*escribir una queja al presidente*». Con esta definición, el autor ha perdido muchas de las condiciones que imponía el problema retórico y, en consecuencia, no podrá resolverlo con éxito. Sólo solucionamos aquellos problemas que hemos llegado a definir correctamente. Si el autor se hace una representación parcial, poco cuidada o subdesarrollada del problema retórico, no podrá llegar a componer un texto que se adecúe a las características de la situación.

2. *El texto escrito.* Una vez empezada la composición y a medida que avanza, aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación que pone más restricciones a lo que puede decir el escritor: *el mismo escrito* que se va formando. De la misma manera que el título de un discurso marca los temas que puede tratar y los que no, o de la misma manera que la primera frase de un



párrafo condiciona las que siguen, cada idea y cada palabra que escribimos determina en parte las elecciones que podamos hacer después: las ideas que todavía tenemos que escribir, las palabras que utilizaremos, la estructura del texto, etc. Determina, en definitiva, el resto del proceso de composición.

La influencia que tiene el texto puede variar de un autor a otro y también de un escrito a otro. En escritos incoherentes, la gestación del texto tiene que haber ejercido poca influencia. El autor no ha sido lo suficientemente hábil para relacionar las nuevas ideas que iba teniendo a medida que escribía con las frases que ya había escrito y así el texto final resulta incoherente.

Por otra parte, los autores comentan que una de las características principales de los escritores deficientes es una intensa propensión por redondear y acabar las frases anteriores o los párrafos empezados y, al mismo tiempo, una pereza desgana para saltar de cuestiones tan locales como éstas a aspectos más globales del texto. O sea, están muy preocupados por solucionar los pequeños problemas de la redacción (la ortografía de una palabra, enlazar dos frases, etc.) y no se interesan por los aspectos más globales y generales del texto (si la estructura es coherente, si es conveniente añadir más información, si el escrito dice realmente lo que el autor quiere que diga, etc.).

El proceso de escribir

Se compone de tres procesos mentales de escritura: *planificar, redactar y examinar*. Además, tiene un mecanismo de control, *el monitor*, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

1. *Planificar*. En el proceso de planificación los escritores se forman una *representación mental* de las informaciones que contendrá el texto. Esta representación es muy abstracta. No es necesariamente un esquema completo y desarrollado. En algunos casos, una palabra clave puede representar una cadena completa de ideas. Además, no es preciso que sea verbal: puede ser, por ejemplo, una imagen visual.

La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: *generar ideas, organizarlas y formular objetivos*.

El acto de *generar ideas* incluye la búsqueda de informaciones de la memoria a largo plazo. A veces, estas informaciones emer-

gerán de forma muy estructurada y completa, reproduciendo la forma en que fueron comprendidas y almacenadas. Pero en otros casos serán simplemente ideas sueltas, fragmentarias e incluso contradictorias.

El subproceso de *organizar las ideas* se encarga de estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación. Cuando las informaciones han sido generadas de una forma caótica, este subproceso las ordena y las completa, organizándolas en una estructura global. Cuando las informaciones ya emergen de forma ordenada, este subproceso se encarga de adecuar y modificar su estructura anterior a los nuevos objetivos de la comunicación y a las características del texto. Además, parece ser que este subproceso desempeña un papel importante en el descubrimiento y en la creación de ideas nuevas, porque es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y también de formar nuevos conceptos. Por ejemplo, éste es el subproceso que se encarga de formar los argumentos o ideas que sostienen una tesis o un tema generales, de ordenarlos siguiendo criterios lógicos, de buscar los ejemplos necesarios, etc.

Desde otro punto de vista, éste es el proceso que desarrolla y elabora las características textuales del escrito. Durante la organización, el autor separa las ideas principales de las secundarias, decide el orden en que aparecerán en el texto y, en general, elabora la *coherencia* del texto. Pero parece que este proceso también se ocupa de muchos otros aspectos, aparte de estas cuestiones de orden textual. Todas las decisiones de orden retórico más general, como por ejemplo la elaboración de planes o la adecuación a las características de la audiencia, dependen de este subproceso.

Formular objetivos es el subproceso menos estudiado, pero no el menos importante. Se encarga de la elaboración de los objetivos que dirigirán el proceso de composición. Estos objetivos pueden ser de distintos tipos: *de procedimiento* («... primero haré un esquema...»), «... quiero empezar de una manera divertida...») o *de contenido* («... explicaré esto...»), «compararé los dos edificios...»). En algunos casos los objetivos incorporan ambos tipos de informaciones («... tengo que relacionar la máquina con las ventajitas...»).

11. Flower y Hayes no utilizan este concepto de la lingüística textual europea, pero creo que no traiciona sus concepciones y que incluso las precisa todavía más. Aquí también se puede aplicar lo dicho en la nota de la pág. 135.

Lo más importante de este subproceso es que el escritor puede crear y establecer libremente estos objetivos, que guiarán todo el proceso de composición, siguiendo su voluntad. Muchos de estos objetivos se generan, se desarrollan y se revisan de la misma forma que los demás elementos del proceso (los planes o los fragmentos de prosa). Pero también es cierto que en otros casos el escritor aprovecha los objetivos aprendidos y grabados en la memoria a largo plazo sin retocarlos. Por ejemplo, el autor que tiene que escribir una carta y formula los objetivos de redactar una introducción, un núcleo y una conclusión, no crea ningún objetivo original, sino que utiliza objetivos estereotipados que ha memorizado.

Como veremos más adelante, la formulación de objetivos es un proceso muy importante para el componente creativo de la composición.

2. *Redactar.* En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector.

La representación del texto que ha generado y organizado el proceso de planificar puede tener formas muy distintas: puede contener elementos no verbales como imágenes o sensaciones, puede tener una estructura muy alejada de la cadena lingüística (puede ser tridimensional o polimórfica) o puede ser una compleja cadena de relaciones entre elementos diferentes, procedentes de distintos campos, que se resiste a encajar en un solo plano. Incluso en el caso de que esta representación mental contenga ideas formuladas con signos lingüísticos, esta formulación nunca estará lo suficientemente elaborada como para satisfacer las exigencias de los textos comunicativos. Por lo tanto, el escritor tendrá que *convertir* esta entidad en lenguaje escrito, inteligible y comprensible para el lector. El proceso de redactar se encarga de esta labor. Expresa, traduce y transforma estas representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.¹²

3. *Examinar.* En el proceso de examinar los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente. Por lo tanto, no sólo se examinan las ideas y las frases que se han redactado, sino también todos los planes y objeti-

vos que se han elaborado mentalmente. El examen puede tener distintas finalidades: puede ser un punto de partida para modificar los planes anteriores o para generar nuevas ideas y también puede ser una evaluación o una revisión del texto.

Este proceso se compone de dos subprocesos: 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, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios.

Los subprocesos de evaluación y de revisión, así como el de generar ideas, tienen en común que pueden interrumpir los demás procesos y pueden ocurrir en cualquier momento de la composición.

4. *El monitor.* La función del monitor consiste en controlar y regular las actuaciones de todos estos procesos y subprocesos durante la composición. Por ejemplo, determina cuánto tiempo es necesario para que un escritor genere ideas y cuándo puede pasar al proceso de redacción, o cuándo es conveniente interrumpir la organización para revisar o generar de nuevo.

Flower y Hayes comentan que los criterios que determinan estos cambios dependen tanto de los objetivos que se haya marcado el autor como de sus hábitos y de su estilo individual de composición. Esto hace que en la práctica podamos encontrar escritores con procesos de composición muy diferentes. Por ejemplo, hay autores que planifican poco y en seguida quieren redactar. Hay otros que no escriben ni una sola línea hasta que no han obtenido un plan completo y detallado del texto.

Finalmente, algunos de los problemas que pueden tener los aprendices de escritor durante el proceso de composición dependen precisamente del monitor. Parece que el hecho de no haberse formado hábitos sobre el proceso de composición puede impedir que puedan utilizar algunos de estos procesos o subprocesos con normalidad. Por ejemplo, un niño puede haber desarrollado un buen proceso de generación de ideas, pero si no tiene un monitor que le ordene cuándo puede actuar, es probable que no funcione nunca o que funcione por debajo de sus posibilidades.

12. En el original en inglés, Flower y Hayes se refieren a este proceso con el nombre de *traducir* («*translating*») porque creen que se ajusta a las características de esta actividad.

La memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo (o MLP) del escritor es el espacio donde éste ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, sobre la audiencia, y también sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar. Está en el cerebro del autor y también en otros espacios que sirven para almacenar datos como, por ejemplo, soportes escritos (libros, apuntes, etc.), films, grabaciones audio o vídeo, discos de ordenador, etc.

El funcionamiento de la MLP en el proceso de composición presenta dos puntos interesantes. Primeramente, parece que el autor, cuando recurre a la memoria para buscar información, no tiene que recordar uno por uno todos los datos, sino que una simple clave le puede abrir las puertas de los conocimientos concretos que tiene almacenados y que necesita. Los autores comentan que a veces una sola palabra o una idea despierta una larga cadena de informaciones.

Por otra parte, la MLP es una entidad relativamente estable que tiene una estructura interna propia. Cuando el autor pide alguna información, la obtiene estructurada en la forma con que fue grabada; debe refundirla y elaborarla según las características de la situación de comunicación. Una parte de su actividad consiste en adecuar estas informaciones a las nuevas necesidades del texto, de los objetivos y de la audiencia. Como hemos visto en el capítulo anterior, ésta es una de las características que diferencia la prosa basada en el escritor de la basada en el lector: en la primera, el texto refleja el proceso de descubrimiento que ha hecho el autor y no se adecúa a las características del lector.

¿CÓMO FUNCIONA ESTE MODELO?

Flower y Hayes comentan exhaustivamente y con bastantes ejemplos el funcionamiento de este modelo del proceso de composición. Podemos agrupar las consideraciones que hacen en cuatro puntos:

1. *Los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro.* El proceso global de composición está formado por diversos procesos más básicos (la MLP, los procesos de escritura, etc.) que están compuestos a su vez por algunos subprocesos (evaluar y revisar forman el proceso de examinar). En

UN PROCESO COGNITIVO

un sistema jerárquico como éste, las unidades no actúan en un orden rígido como en el modelo de las etapas de Rohman. En un momento determinado, el autor puede llamar a cualquier proceso o subproceso y encadenarlo a otro, de la misma manera que subordinamos una frase a otra. Por ejemplo, durante el proceso de redacción un escritor puede tener algún problema con un párrafo y, para solucionarlo, puede llamar al proceso completo de composición en una versión condensada (puede generar algunas ideas nuevas, puede organizarlas, redactarlas y revisarlas o evaluarlas al final). De todas formas, lo más corriente es pedir procesos individuales cuando se necesitan.

Así pues, los procesos no son etapas compactas e indivisibles que actúan sólo en un punto de la composición. Por ejemplo, el proceso de examinar no es únicamente una revisión final del producto textual, sino un proceso de pensamiento que puede actuar en cualquier momento cuando el escritor quiera y que puede exigir más generación de ideas, más planificación, etc.

Los autores expresan esta concepción mediante una metáfora muy clara: los procesos de pensamiento son como herramientas que el escritor utiliza para construir un objeto: el texto. El decide cuándo las utiliza y en qué orden.

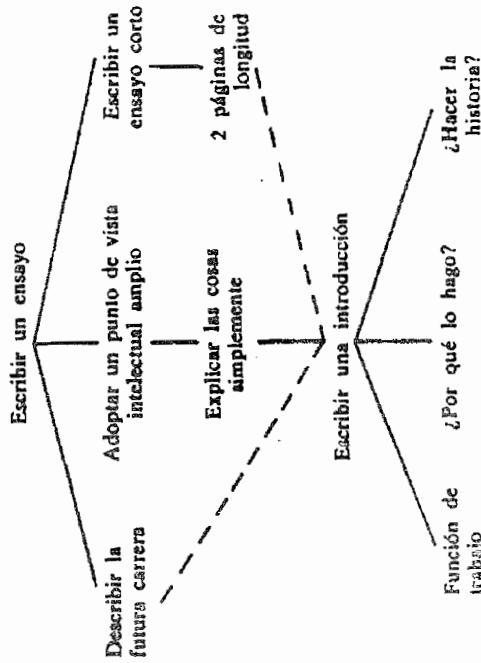
2. *La composición es un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos. El mismo escritor crea y desarrolla esta red.* Durante la composición, el autor desarrolla una compleja red de objetivos en distintos niveles (objetivos globales y locales) relacionados entre ellos. El esquema muestra el conjunto de objetivos que creó un escritor durante 4 minutos de composición (extraído de FLOWER y HAYES, 1981):

El escritor pasa de ideas tan abstractas como «Adaptar un punto de vista intelectual amplio» a formulaciones mucho más operativas del mismo objetivo como «Explicar las cosas con simplicidad». «Escribir una introducción» es el objetivo de procedimiento, bastante convencional, que recoge las tres formas anteriores, más abstractas y se desglosa en objetivos concretos distintos («Función del trabajo» o «Hacer la historia»). Fijémonos en que la red de objetivos también tiene una estructura jerárquica, de manera que un objetivo local desarrolla una determinada función dentro de un objetivo más global.

Las redes de objetivos tienen tres características importantes:

(a) Las redes no se crean en una etapa de pre-escritura, sino que se desarrollan durante todo el proceso de composición, para-

RED INICIAL DE OBJETIVOS



lamente al acto de descubrimiento y a la gestación del texto. La cadena de objetivos va creciendo durante toda la composición.

(b) Estos objetivos pueden tener distintas formas. No siempre for-
 maulan el punto de llegada de la composición: «Quiero escri-
 bir un ensayo de 2 hojas». A veces pueden describir el punto
 del partida: «No estarán dispuestos a leer lo que quiero decir».
 O pueden señalar un camino para conseguir un nuevo objeti-
 vo: «Es preferible que lo explique de manera fácil». O pueden
 evaluar: «Esto es banal».

(c) La red de objetivos dirige el proceso de composición, marca
 la dinámica con que avanza la elaboración del texto. Los escri-
 tores resuelven paso a paso los objetivos locales que se plan-
 tean y consultan continuamente los más globales que son los
 que dan coherencia a la composición.

Flower y Hayes dicen que los conocimientos que tenemos so-
 bre el funcionamiento de estas redes son muy limitados. Aun así,
 apuntan algunas ideas interesantes sobre diferencias de comporta-
 miento entre buenos y malos escritores. Según ellos, la calidad y
 la cantidad de objetivos de nivel medio (del tipo «¿Hacer la his-
 toria?») es una diferencia importante. Los escritores poco compe-
 tentes a menudo dependen de objetivos muy generales y poco desa-
 rrollados, de niveles muy altos como, por ejemplo, «Adoptar un
 punto de vista intelectual amplio». Asimismo, se preocupan por
 resolver objetivos muy locales de bajo nivel, como acabar una
 frase o escribir correctamente una palabra. Contrariamente, los
 buenos escritores son los que pueden formular objetivos de nivel
 medio. Estos objetivos definen y perfilan las ideas más globales y
 abstractas y dan, además, coherencia a los planes más locales.

3. Los planes del texto que diseña el escritor compiten con los
 conocimientos de la MLP y con el texto que se va gestando para
 dirigir el proceso de composición. Estos tres elementos imponen
 restricciones al escritor. Tradicionalmente los estudios de retórica
 y de expresión escrita han investigado por qué la versión final del
 texto es de una manera y no de otra. Han entendido el proceso
 de composición como una serie de decisiones sucesivas que debe
 tomar el autor para elaborar el escrito (escoger qué quiere decir,
 cómo decirlo, con qué palabra, etc.). La cuestión fundamental que
 se esconde detrás de esta concepción afecta a los criterios que si-
 gue el escritor para tomar estas decisiones. ¿Cuáles son estos crite-
 rios? ¿Qué es lo que dirige este conjunto encadenado de elecciones
 que constituye la composición? Los estudiosos han contestado de
 formas distintas a la pregunta. Unos dicen que es el propósito
 comunicativo, el fin con el que escribe el autor. Otros dicen que
 es el tipo de relación que se establece entre emisor y receptor o,
 también, las restricciones sintácticas y semánticas (las caracterís-
 ticas del tipo de texto). Una de las teorías más aceptadas es la
 que afirma que todos estos elementos tienen una cierta influencia
 en la composición y, de hecho, compiten entre ellos para gobernar
 las decisiones que toma el autor.

Por ejemplo, es fácil imaginar un conflicto entre los planes del
 escritor (el propósito), los conocimientos que tiene sobre el tema
 (MLP) y el tipo de texto que escribe. Nos hemos comprometido
 a escribir un artículo de dos páginas para una revista de difusión
 explicando las últimas investigaciones sobre didáctica de la expresi-
 ón escrita. Nos hemos propuesto ser breves y claros (restricción

de planes) y por lo tanto, sólo queremos abordar tres puntos: *distinguir adquisición del código y composición del texto, la lectura comprensiva como forma básica de adquisición y las estrategias básicas de composición*. Puesto que tenemos bastantes más conocimientos que éstos sobre el tema, la MLP sugiere que se podría hablar además de los *procesos cognitivos* y del valor de la *instrucción gramatical*. Asimismo, el tipo de texto exige un lenguaje llano y general que no concuerda demasiado con los términos especializados que hemos mencionado antes. Como vemos, cada elemento (propósito, conocimiento, texto, etc.) impone sus restricciones a la composición y el escritor debe saber coordinarlas. Una parte de la dificultad de la composición consiste precisamente en esto: aceptar e integrar los distintos condicionantes que impone la situación de comunicación.

Flower y Hayes comentan que su modelo no es incompatible con esta concepción tradicional. Los objetivos que dirigen la composición contienen las restricciones que impone cada uno de estos elementos. Por ejemplo, «*Relacionarlo con la anécdota x del otro día*» establece una restricción de conocimiento del tema: el escritor tiene que relacionar en el texto dos informaciones diferentes de la memoria. Del mismo modo, «*Aquí tengo que escribir un argumento más*» puede ser una restricción del texto o de los planes: puede ser del texto si las convenciones del discurso imponen una longitud determinada o si necesita un número determinado de argumentos puede ser de los planes si el autor considera que necesita añadir un argumento para reafirmar su propósito.

Por otra parte, como hemos mencionado anteriormente, los procesos de *generar ideas* y de *examinar (evaluar y revisar)* tienen el poder de interrumpir la composición en cualquier momento. Mediante la generación de ideas entran nuevas informaciones en el texto procedentes de la memoria y, con su examen, el escritor comprueba que el texto tiene las características deseadas. Esto significa que las restricciones que imponen estos dos elementos pueden intervenir en cualquier momento en la composición. Tienen el poder de dirigir la composición y, como decíamos antes, compiten entre ellos para dominar el producto final.

4. *Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje. El escritor aprende cosas que utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto. Podemos descubrir cómo tiene lugar este aprendizaje analizando las sucesivas reformulaciones de los objetivos.*

Muchos investigadores habían afirmado anteriormente que mediante el acto de la escritura se aprende, pero nunca se había podido demostrar. Flower y Hayes sostienen que analizando cómo el autor planifica el texto y cómo va regenerando sus objetivos, se pueden observar estos actos de aprendizaje en acción. Además, sugieren que la creatividad y la inventiva del escritor están estrechamente relacionadas con estos actos.

Según ellos, el autor empieza el texto con unos objetivos iniciales y durante la generación y la organización de la representación del texto aprende cosas que le permiten reformularlos. Más concretamente, el escritor primero formula un objetivo para generar ideas (por ejemplo, «*¿Cómo puedo explicar qué es un periódico a niños de 10 años?*»). Mientras dura este subproceso, explora los conocimientos que tiene del tema sobre el que va a escribir y genera un conjunto variado de ideas. A continuación —y éste es el paso esencial— regresa al objetivo formulado inicialmente y desde este punto de vista reconsidera todas las ideas que ha generado. Es en este paso donde la escritura puede elaborar conceptos nuevos o construir pensamientos más complejos que los anteriores (por ejemplo, a partir de las ideas anteriores «*periódicos = medio de comunicación*» y «*medios de comunicación = de locomoción*» elabora la nueva «*Puedo comparar un periódico con un medio de locomoción*»). Finalmente, estos nuevos conceptos que ha formulado y ha aprendido sustituirán a los objetivos iniciales y el proceso continuará bajo sus directrices.

Por otra parte, Flower y Hayes consideran que el pensamiento creativo o la inventiva del escritor residen precisamente en esta habilidad de explorar un tema, desarrollarlo y formar conceptos nuevos que regeneran los primeros. Parece ser que los objetivos que se marca el autor desempeñan un papel muy importante en este proceso: «*Esencialmente, el escritor aprende mediante el acto de la planificación y sus objetivos son el puente creativo entre la exploración (del tema) y la prosa que escribirá*» (Flower y Hayes, 1981).

En el otro artículo (1980) los mismos autores afirman que el pensamiento creativo está muy relacionado con los procesos de planteamiento de problemas («*problem-finding*»). Según esto, la creatividad no es tanto la solución a un antiguo problema (por ejemplo, cómo curar una enfermedad) como el descubrimiento de un nuevo problema (la existencia de un virus). Del mismo modo, será más creativo el escritor que durante la composición vaya desarrollando su representación del problema retórico y del texto. Este

de planes) y por lo tanto, sólo queremos abordar tres puntos: *distinguir adquisición del código y composición del texto, la lectura comprensiva como forma básica de adquisición y las estrategias básicas de composición.* Puesto que tenemos bastantes más conocimientos que éstos sobre el tema, la MLP sugiere que se podría hablar además de los *procesos cognitivos* y del valor de la *instrucción gramatical.* Asimismo, el tipo de texto exige un lenguaje llano y general que no concuerda demasiado con los términos especializados que hemos mencionado antes. Como vemos, cada elemento (propósito, conocimiento, texto, etc.) impone sus restricciones a la composición y el escritor debe saber coordinarlas. Una parte de la dificultad de la composición consiste precisamente en esto: aceptar e integrar los distintos condicionantes que impone la situación de comunicación.

Flower y Hayes comentan que su modelo no es incompatible con esta concepción tradicional. Los objetivos que dirigen la composición contienen las restricciones que impone cada uno de estos elementos. Por ejemplo, «*Relacionarlo con la anécdota x del otro día*» establece una restricción de conocimiento del tema: el escritor tiene que relacionar en el texto dos informaciones diferentes de la memoria. Del mismo modo, «*Aquí tengo que escribir un argumento más*» puede ser una restricción del texto o de los planes: puede ser del texto si las convenciones del discurso imponen una longitud determinada o si necesita un número determinado de argumentos puede ser de los planes si el autor considera que necesita añadir un argumento para reafirmar su propósito.

Por otra parte, como hemos mencionado anteriormente, los procesos de *generar ideas* y de *examinar (evaluar y revisar)* tienen el poder de interrumpir la composición en cualquier momento. Mediante la generación de ideas entran nuevas informaciones en el texto procedentes de la memoria y, con su examen, el escritor comprueba que el texto tiene las características deseadas. Esto significa que las restricciones que imponen estos dos elementos pueden intervenir en cualquier momento en la composición. Tienen el poder de dirigir la composición y, como decíamos antes, compiten entre ellos para dominar el producto final.

4. *Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje. El escritor aprende cosas que utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto. Podemos descubrir cómo tiene lugar este aprendizaje analizando las sucesivas reformulaciones de los objetivos.*

Muchos investigadores habían afirmado anteriormente que mediante el acto de la escritura se aprende, pero nunca se había podido demostrar. Flower y Hayes sostienen que analizando cómo el autor planifica el texto y cómo va regenerando sus objetivos, se pueden observar estos actos de aprendizaje en acción. Además, sugieren que la creatividad y la inventiva del escritor están estrechamente relacionadas con estos actos.

Según ellos, el autor empieza el texto con unos objetivos iniciales y durante la generación y la organización de la representación del texto aprende cosas que le permiten reformularlos. Más concretamente, el escritor primero formula un objetivo para generar ideas (por ejemplo, «*¿Cómo puedo explicar qué es un periódico a niños de 10 años?*»). Mientras dura este subproceso, explora los conocimientos que tiene del tema sobre el que va a escribir y genera un conjunto variado de ideas. A continuación —y éste es el paso esencial— regresa al objetivo formulado inicialmente y desde este punto de vista reconsidera todas las ideas que ha generado. Es en este paso donde la escritura puede elaborar conceptos nuevos o construir pensamientos más complejos que los anteriores (por ejemplo, a partir de las ideas anteriores «*periódicos = medio de comunicación*» y «*medios de comunicación = de locomoción*» elabora la nueva «*Puedo comparar un periódico con un medio de locomoción*»). Finalmente, estos nuevos conceptos que ha formulado y ha aprendido sustituirán a los objetivos iniciales y el proceso continuará bajo sus directrices.

Por otra parte, Flower y Hayes consideran que el pensamiento creativo o la inventiva del escritor residen precisamente en esta habilidad de explorar un tema, desarrollarlo y formar conceptos nuevos que regeneran los primeros. Parece ser que los objetivos que se marca el autor desempeñan un papel muy importante en este proceso: «*Esencialmente, el escritor aprende mediante el acto de la planificación y sus objetivos son el puente creativo entre la exploración (del tema) y la prosa que escribirá*» (FLOWER y HAYES, 1981).

En el otro artículo (1980) los mismos autores afirman que el pensamiento creativo está muy relacionado con los procesos de planteamiento de problemas («*problem-finding*»). Según esto, la creatividad no es tanto la solución a un antiguo problema (por ejemplo, cómo curar una enfermedad) como el descubrimiento de un nuevo problema (la existencia de un virus). Del mismo modo, será más creativo el escritor que durante la composición vaya desarrollando su representación del problema retórico y del texto. Este

LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO

autor reformula continuamente sus objetivos, examina lo que ha hecho, explora nuevamente el tema, etc. En definitiva, se plantea nuevos problemas continuamente.

Pero los estudios sobre la creatividad realizados desde este punto de vista no han hecho nada más que empezar. Los mismos autores afirman que su teoría sobre el proceso de composición sólo es el comienzo de una explicación detallada de los procesos cognitivos de la escritura.

Estos cuatro puntos señalan los aspectos más importantes del funcionamiento del modelo cognitivo propuesto por los autores. En resumen, se trata de una teoría muy sugerente que da cuenta de los distintos procesos, conscientes o subconscientes, que usa el escritor para componer el texto, y de la estructura y funcionamiento que tienen. Sostiene que es el escritor quien dirige toda la operación con unos objetivos de procedimiento y de contenido que él mismo se fija. Asimismo, apunta el papel que desempeñan el aprendizaje y la creatividad en el marco de todo el proceso.

RESUMEN DE LAS DOS TEORIAS

Los dos modelos del proceso de composición que hemos presentado en las anteriores secciones tienen bastantes puntos en común. De hecho, ambos han sido elaborados desde la misma perspectiva, desde el campo de la psicología cognitiva, y además en los dos ha participado un mismo autor. En el primero, Linda Flower parte del análisis directo de los textos de los escritores para identificar dos tipos de prosa que después caracteriza según su función, estructura y estilo. Analiza el proceso de composición desde el exterior, describiendo las distintas formulaciones que va adquiriendo el texto hasta que queda fijado en una versión definitiva. En cambio, Flower y John R. HAYES, sobre todo en el artículo que nos ha servido de base para nuestra exposición (1981), utilizan el análisis protocolario para investigar cuáles son los procesos mentales que actúan en la redacción. Analizan la composición desde el interior y aspiran a formular un modelo teórico que describa los distintos elementos implicados en este proceso.

Entre otros, destacamos los siguientes puntos en común:

— Ambos modelos presentan la composición como un proceso complejo, formado por distintos subprocesos intelectuales y no como un acto simple y espontáneo de aplicación del código escrito. Según esto, escribir no es poner letras y signos en un papel en blanco, sino elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito. Para hacerlo se usan distintos tipos de prosa (de escritor y de lector) y también distintos procesos cognitivos (generar ideas, organizarlas, etc.).

También comparten esta característica los modelos de ROH-

FASE II. DE LA ESTRUCTURACION A LA FORMALIZACION: REELABORACION DEL DOCUMENTO .

Tema 2. Vinculación y presentación de planteamientos teórico-metodológicos desarrollados, con los elementos constitutivos de la propuesta de innovación.

WITTROCK, Merlin C. "Análisis de datos y redacción del informe", en: La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Traducción de Gloria Vitale. Barcelona, Paidós, 1989. pp. 263-281.

La investigación como proceso de adquisición de conocimientos, recupera, en primera instancia un conjunto de saberes previos que aumentan en uno u otro sentido, según la dirección que aquélla tome.

La indagación, entendida como ese proceso de averiguación, búsqueda y formulación de significados relativos a un tema determinado, exige la competencia del estudioso y la puesta en práctica de una serie de técnicas y estrategias para llegar a los significados precisos.

En el proceso de indagación intervienen diferentes instancias o sujetos, los cuales, una vez que se hace el anuncio de los datos, orientan el camino que se ha de seguir en función de sus intereses. El comentario interpretativo que sigue al análisis concreto de los datos, recupera los juicios y evaluaciones que en torno a la investigación puedan ser efectuados.

La descripción somera de los resultados de un proceso de indagación no son suficientes para expresar el desarrollo de la propia investigación. En este texto se comenta la importancia de destacar la recuperación de datos y sistematizar los postulados que del análisis de los mismos, se obtienen.

Para ello se hace referencia al planteamiento, distribución y estructura de dichos postulados en el informe (escrito) de investigación.

FASE II. DE LA ESTRUCTURACION A LA FORMALIZACION: REELABORCION DEL DOCUMENTO .

Tema 2. Vinculación y presentación de planteamientos teórico-metodológicos desarrollados, con los elementos constitutivos de la propuesta de innovación.

WITTRUCK, Merlin C. "Análisis de datos y redacción del informe", en: La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Traducción de Gloria Vitale. Barcelona, Paidós, 1989. pp. 263-281.

La investigación como proceso de adquisición de conocimientos, recupera, en primera instancia un conjunto de saberes previos que aumentan en uno u otro sentido, según la dirección que aquella tome.

La indagación, entendida como ese proceso de averiguación, búsqueda y formulación de significados relativos a un tema determinado, exige la competencia del estudioso y la puesta en práctica de una serie de técnicas y estrategias para llegar a los significados precisos.

En el proceso de indagación intervienen diferentes instancias o sujetos, los cuales, una vez que se hace el anuncio de los datos, orientan el camino que se ha de seguir en función de sus intereses. El comentario interpretativo que sigue al análisis concreto de los datos, recupera los juicios y evaluaciones que en torno a la investigación puedan ser efectuados.

La descripción somera de los resultados de un proceso de indagación no son suficientes para expresar el desarrollo de la propia investigación. En este texto se comenta la importancia de destacar la recuperación de datos y sistematizar los postulados que del análisis de los mismos, se obtienen.

Para ello se hace referencia al planteamiento, distribución y estructura de dichos postulados en el informe (escrito) de investigación.

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

ANÁLISIS DE DATOS Y REDACCIÓN DEL INFORME

Redacción del informe

El informe de una investigación de campo contiene nueve elementos principales:

1. Asertos empíricos.
2. Viñetas narrativas analíticas.
3. Citas de las notas de campo.
4. Citas de entrevistas realizadas.
5. Informes sinópticos de los datos (mapas, cuadros de frecuencias, diagramas).
6. Comentario interpretativo enmarcando una descripción particular.
7. Comentario interpretativo enmarcando la descripción general.
8. Discusión teórica.
9. Informe sobre la historia natural de la indagación en el estudio.

Cada uno de estos elementos se tratará a su debido tiempo. Por separado y en conjunto, estos elementos posibilitan tres cosas al lector del informe. En primer lugar, le permiten experimentar de forma vicaria el sitio que se describe y comparar prototipos de asertos fundamentales y de constructos analíticos. En segundo lugar, le permiten examinar todo el espectro de pruebas sobre las que se basa el análisis interpretativo del autor. En tercer lugar, le permiten considerar los fundamentos teóricos y personales de la perspectiva del autor, según ésta se fue modificando durante el transcurso del estudio. El acceso a todos estos elementos le permite al lector funcionar como coanalista del caso informado. La ausencia de cualquiera de los elementos, o la inadecuación de alguno de ellos, limita la capacidad del lector de comprender el caso y de juzgar la validez del análisis interpretativo del autor.

GENERACION Y VERIFICACION DE LAS AFIRMACIONES

El informe de una investigación de campo contiene afirmaciones empíricas de diverso alcance y distinto nivel de inferencia. Una tarea básica del análisis de datos es generar estas afirmaciones en gran medida a través de la inducción. Esto se efectúa examinando el corpus de datos, o sea, revisando todo el conjunto de notas de campo, notas o grabaciones magnetofónicas de entrevistas, documentos del contexto y grabaciones audiovisuales. Otra tarea básica es establecer una base de evidencia para las afirmaciones que se desea efectuar. Esto se hace revisando el corpus

ANÁLISIS DE DATOS

de datos reiteradamente para verificar la validez de la afirmación que se ha generado, buscando a la vez pruebas a favor y en contra. Los siguientes son algunos ejemplos de los tipos de afirmaciones que podría incluir un informe de investigación de campo:

1. Hay dos grandes grupos de niños en el aula, desde el punto de vista del profesor y del de los alumnos: buenos lectores y malos lectores.
2. Normalmente, el método de lectura de los buenos lectores pone el acento en habilidades de orden superior (por ejemplo, en la comprensión), mientras que el de los malos lectores lo pone en habilidades de orden inferior (por ejemplo, en la descodificación).
3. Hay dos subgrupos principales de malos lectores: los que se esfuerzan y los que no se esfuerzan.
4. No esforzarse, desde el punto de vista de este profesor en particular, consiste en falta de perseverancia en las sesiones de lectura en pequeños grupos y falta de precisión en las tareas de lectura en el pupitre. No esforzarse no consiste en no completar el trabajo en el pupitre ni en hablar con otros alumnos durante los períodos de trabajo en el pupitre. Estas conductas no son concebidas por el docente como formas de no esforzarse. Tampoco lo es el hecho de cometer un error ocasional en las tareas realizadas en el pupitre. Lo que sí se considera no esforzarse en el trabajo en el pupitre es la comisión de frecuentes errores menores: frecuentes en el trabajo de cada día y día tras día.
5. Los dos subgrupos de malos lectores, siguen el mismo método de lectura, pero los que se esfuerzan obtienen algunos de los privilegios reservados a los buenos lectores (por ejemplo, posibilidad de leer una mayor variedad de libros, responsabilidad de llevar mensajes a la secretaría, asignación de tareas más interesantes).
6. Los malos lectores que no se esfuerzan, en general, son tratados de manera diferente por sus compañeros de clase que los malos lectores que sí se esfuerzan. Los malos lectores que no se esfuerzan a menudo no son elegidos por sus compañeros para intervenir en un juego, o para intercambiar comida a la hora del almuerzo, mientras que los malos lectores que se esfuerzan son elegidos para ello por sus compañeros buenos lectores con la misma frecuencia con que los buenos lectores son elegidos por otros buenos lectores.
7. Hay dos excepciones al patrón descrito en la afirmación número seis, constituidas por dos alumnos con especiales aptitudes físicas y habilidad para los deportes. Estos alumnos, ambos malos lectores que no se esfuerzan, son elegidos con frecuencia por otros alumnos para integrar equipos deportivos en el patio de recreo.
8. Con los malos lectores que no se esfuerzan, el profesor tiene una relación social regresiva, es decir, que en casi todos sus contactos cara a cara, independientemente de la materia tratada, y también en las actividades no escolares, el docente reacciona ante estos niños de algún modo negativo y los niños actúan de algún modo inapropiado. Hay una excepción: una niña perteneciente a una familia que el enseñante califica como sumamente desorganizada. El profesor sospecha que la niña es objeto de malos tratos en su familia, pero todavía no ha informado al director de la escuela.

Estas afirmaciones acerca de las grandes líneas divisorias presentes en el aula en materia de *identidad social* (posición) y *rol* (derechos y obligaciones en relación con los demás) varían en cuanto a su alcance y a su nivel de inferencia. La afirmación (1) de que existen dos categorías principales de alumnos, los buenos lectores y los malos lectores, tiene un alcance amplio pero un nivel de inferencia relativamente bajo. La afirmación (4) acerca de lo que, desde el punto de vista de este profesor, representa no esforzarse, es de relativamente poco alcance y de bajo nivel de inferencia. La afirmación (8) de que la relación del profesor con los malos lectores que no se esfuerzan es regresiva tiene un amplio alcance y un elevado nivel de inferencia, ya que abarca todos los tipos de contacto con el profesor que se producen durante el día escolar e implica la inferencia de que ambas partes contribuyen a crear los problemas en que se encuentran.

Esta clase de afirmaciones se genera durante el transcurso del trabajo de campo, según se observó en la sección anterior de este capítulo. Una vez que el investigador se va del contexto, procede a verificar y a volver a verificar estas afirmaciones basándose en los datos obtenidos: el corpus de notas de campo, los registros de las entrevistas efectuadas, ciertos documentos del contexto (en este caso se incluyeron muestras de los trabajos escritos de los alumnos) y quizá grabaciones magnetofónicas o audiovisuales de acontecimientos que ocurrieron naturalmente en el aula.

Para verificar la base de evidencia de una afirmación, el investigador realiza un examen sistemático de todo el corpus de datos, buscando pruebas a favor y en contra y teniendo presente la necesidad de recuadrar la afirmación a medida que avanza el análisis. Por ejemplo, para verificar la afirmación (2) acerca de los distintos tipos de métodos de lectura utilizados con los alumnos que el profesor considera buenos lectores y malos lectores, el investigador debe primero examinar el corpus de datos para encontrar todos los casos referentes a la enseñanza formal de la lectura. Si los alumnos fueron divididos en distintos grupos según su nivel de habilidad, se examinarán todos los casos relativos a la enseñanza formal de la lectura en esos grupos, para comprobar si el docente puso el acento en las habilidades de orden superior o en las de orden inferior. Se identificará cualquier caso discrepante que se encuentre, es decir, utilización de habilidades de orden superior con un grupo de lectura de menor nivel, o utilización de habilidades de orden inferior con un grupo de nivel elevado. Si los casos discrepantes exceden en número a los que corroboran el aserto, ésta no queda ratificada por los datos. Incluso si la mayoría de los casos corroboran la afirmación, se debe tomar nota de los casos discrepantes para su posterior análisis. Después de haber revisado los datos conductuales, el investigador podría examinar también otros tipos de datos. Si durante las entrevistas el enseñante hubiera efectuado comentarios sobre la enseñanza formal de la lectura, se podrán revisar las transcripciones o las grabaciones de esas entrevistas para averiguar qué revelan acerca de las creencias de éste

en cuanto a los tipos de enseñanza apropiados para niños de diferentes niveles de habilidad.

Según la afirmación (3), el profesor distingue dos tipos de malos lectores: los que se esfuerzan y los que no se esfuerzan. Para verificar este aserto y descubrir los atributos por los que se divide a los individuos en dos categorías, se deben revisar en primer lugar los datos correspondientes a las entrevistas. ¿Mencionó explícitamente el enseñante esta distinción en las entrevistas durante los intervalos entre las distintas actividades en el aula? Revisando las notas de campo se encontrará esta información. Las notas también podrían mostrar si el profesor puso de manifiesto la distinción al dirigirse a los alumnos en el aula (por ejemplo: «Juan, no estás haciendo ningún esfuerzo») o al escribir comentarios en los cuadernos de los alumnos. El investigador examinará las notas de campo, las grabaciones y las muestras de los trabajos escritos de los alumnos para buscar algún caso en que el profesor haya realizado dicha acción. Además, el investigador tratará de encontrar otros indicios más sutiles de la perspectiva del enseñante sobre *esforzarse* y *quién se esfuerza*: su tono de voz y su expresión facial al dirigirse a quienes se esfuerzan y a quienes no lo hacen, las cantidades de tiempo otorgadas para terminar el trabajo o cumplir la orden de cerrar el libro y formar fila para el recreo. El profesor, por último, al alumno que *no se esforzaba*, ¿lo responsabilizaba sólo de completar una tarea, o no sólo de terminarla sino de hacerla bien?

En las notas de campo aparecerán indicios de estos aspectos y estas preguntas. Hay que subrayar que se tratará, en efecto, de indicios, o sea, de fragmentos que deben reunirse para formar representaciones globales, que serán intrínsecamente incompletas. La prueba concluyente suele ser algo casi imposible de obtener, en especial a partir de los datos derivados de las notas de campo. Con todo, algunas interpretaciones probarán ser más sólidas que otras. Sobre esta base, notoriamente endeble, debe apoyarse la perspectiva de integridad intelectual y credibilidad de la investigación interpretativa.

En la afirmación (5) se declara que todos los malos lectores reciben el mismo tipo de enseñanza formal en la lectura, pero que los que se esfuerzan reciben un tipo distinto de enseñanza informal (se les ofrece una mayor variedad de libros para leer en su tiempo libre, o se les asigna una tarea escrita más interesante). También se plantea que los malos lectores que se esfuerzan reciben otros privilegios, como llevar algún mentasaje a la secretaría, dirigir el coro al cantar alguna canción o recoger los trabajos escritos de los alumnos, mientras que los malos lectores que no se esfuerzan no reciben estos privilegios. Con el fin de verificar la veracidad de estas afirmaciones, el investigador examinará el corpus de datos para encontrar los casos de enseñanza no formal de la lectura. La unidad de análisis podría ser la mención de ciertos individuos en las notas de campo. El investigador podría identificar a todo el conjunto de individuos que son malos lectores que no se esfuerzan, y a todo el

conjunto de los que sí se esfuerzan, y buscar entre las notas de campo aquellas en que se describe lo que esos niños estaban haciendo. Luego debería compararse la información extraída de las notas acerta de los dos grupos de malos lectores: ¿qué diferencia habla entre sus respectivos privilegios, es decir, en su acceso a ciertas actividades positivamente valoradas por los niños en el aula. Obsérvese que el concepto general de *privilegios* tendría que especificarse en términos de los significados locales distintivos del aula en cuestión. Debería haber constancias descriptivas en las notas de campo, o en las entrevistas con los niños, de que actividades tales como llevar un mensaje a la secretaría son positivamente valoradas. Dicha constancia descriptiva podría consistir en una serie de casos registrados en las notas, en los que muchos alumnos se ofrecieron voluntariamente para efectuar esas actividades, o se mostraron decepcionados por no haber sido elegidos para hacerlo. El investigador mantiene la presunción de que los significados y los valores locales no son evidentes por sí mismos en los datos, y que no se pueden generalizar de un aula a otra. Puede ser cierto que a la mayoría de los escolares norteamericanos les guste recoger los trabajos escritos en el aula. Pero eso mismo podría no ser cierto en el caso de esta aula en particular, por alguna razón particular.

A medida que examina el corpus de datos, el investigador no cesa de buscar pruebas en contra. ¿Hay algún caso en el que un mal lector que no se esfuerza reciba privilegios similares a los que reciben los malos lectores que sí se esfuerzan? Estos casos que presentan discrepancias, deben anotarse. Tras haber concluido el examen general de los datos, el investigador vuelve a los casos discrepantes para investigarlos con mayor detenimiento. Los resultados de esta investigación se exponen en las afirmaciones (6) y (7), acerca de los modos en que los alumnos tratan a los malos lectores que no se esfuerzan. El patrón general se describe en la afirmación (6): los malos lectores que no se esfuerzan, normalmente reciben de sus pares un trato negativo. Pero hay dos estudiantes a quienes se trata positivamente, en determinadas circunstancias. Son dos niños con aptitudes atléticas, que resultan elegidos para integrar equipos deportivos en el patio de recreo. Se podrían obtener pruebas de esta afirmación a partir del análisis de los casos discrepantes. Posiblemente hayan quedado registradas muchas ocasiones en las que estos dos chicos fueron elegidos. Pero las circunstancias estarán limitadas a la constitución de los equipos para practicar deportes en el patio de recreo, y la reacción positiva de los compañeros se explica fácilmente en términos del interés en formar un equipo ganador.

Otro ejemplo de una constatación surgida del análisis de casos discrepantes se encuentra en el aserto (8), acerca de la única mala lectora que no se esfuerza, con quien el profesor no tiene una relación regresiva. La explicación de este caso requiere mayores niveles de inferencia que la explicación del hecho de que los varones con aptitudes atléticas sean elegidos por sus compañeros. ¿Por qué habría de recibir esta niña un trato diferente del que se da a los demás malos lectores que no se

esfuerzan? La respuesta no se encuentra mediante un análisis causal—en un sentido mecánico de la causalidad—sino en la exploración de la perspectiva del docente. ¿Qué significa esta niña para él? ¿En qué se diferencia esto de lo que significan para el profesor otros malos lectores que no se esfuerzan? Se pueden identificar diversos casos para establecer comparaciones. El investigador podría considerar a todas las demás niñas del grupo de *malos lectores que no se esfuerzan* para determinar lo que la posición debida al sexo de esta alumna puede significar para el profesor. También podría considerar a todos los demás alumnos, niños y niñas, de quienes se sospecha que son objeto de malos tratos. Si hubiera otro mal lector que no se esfuerza y que posiblemente sea mal tratado en su hogar, éste constituiría un caso apropiado para la comparación. Si ese mal lector fuera también una niña y no recibiera privilegios especiales, sería un caso ideal para establecer un contraste. De ser así, el investigador podría preguntarse: *¿Qué otro factor puede explicar esta situación? La exploración de las notas de campo, las entrevistas al profesor y las grabaciones podrían revelar que hay diferencias entre ambas niñas en cuanto a su comportamiento general en el aula: que la que no recibe privilegios especiales es menos cortés que la otra, o menos graciosa, o no transmite tanta tristeza. Estos comentarios ilustran el tipo de trabajo analítico detectivesco por el cual el investigador va descubriendo los sutiles matices de las distinciones existentes en la organización social y las perspectivas de significación según las cuales se organiza la vida en el aula como ambiente de aprendizaje para los niños y para el docente. Los casos discrepantes son especialmente útiles para esclarecer estas sutilezas particulares. La búsqueda deliberada de pruebas en contra es esencial para el proceso de la inducción, como también lo es la confrontación deliberada de las afirmaciones con el corpus de datos. Este es el análisis clásico, denominado inducción analítica en la bibliografía sobre los métodos del trabajo de campo. Gran parte de esta inducción tiene lugar durante el trabajo de campo, pero gran parte de ella debe ser descubierta después de haberse retirado del contexto. Una buena regla práctica es intentar dedicarle al menos tanto tiempo al análisis y la redacción de informes posteriores al trabajo de campo como el que se empleó para recoger datos durante ese trabajo.

Al revisar las notas de campo y otras fuentes de datos con el fin de generar y verificar sus asertos, el investigador busca *vinculos clave* entre diversos datos. Un vinculo es clave en tanto tiene fundamental importancia para las principales afirmaciones que desea formular el investigador. Y es un vinculo en tanto conecta varios datos como manifestaciones análogas del mismo fenómeno. Haber afirmado, por ejemplo, que el docente establece una distinción entre los buenos lectores y los malos lectores significa vincular todas las ocasiones registradas en el conjunto total de datos en las cuales el docente trató a los malos lectores de distinto modo que a los buenos lectores, mientras les enseñaba a leer y durante cualquier otra actividad realizada en el aula. La distinción

entre malos y buenos lectores es clave debido a que se pueden vincular muchos episodios de un tipo de trato por parte del enseñante hacia los malos lectores y de otro tipo de trato hacia los buenos lectores, al revisar las notas de campo. También se pueden vincular, en relación con esta distinción, algunos casos que aparecen en las entrevistas con otros correspondientes a la interacción profesor-alumno que figuran en las notas de campo.

Para encontrar vínculos clave, el investigador busca patrones de generalización dentro del caso en consideración, en lugar de generalizar de un caso o un contexto a otro. La generalización dentro del caso se produce en distintos niveles, que difieren en cuanto a la medida en que es aplicable esa generalización. En nuestro ejemplo, vimos que la distinción entre buenos y malos lectores se podía generalizar en mayor medida con referencia a la enseñanza formal de la lectura. Esto significa que al revisar el corpus de datos no apareció ningún caso de enseñanza formal de orden superior impartida a malos lectores y ningún caso de enseñanza formal de orden inferior impartida a buenos lectores. Para la enseñanza informal, en cambio, la generalización amplia no es sostenible. Se debe efectuar una distinción adicional para explicar los patrones que revelan los datos: la distinción entre los malos lectores que se esfuerzan y los que no se esfuerzan. Al revisar todos los casos de instrucción informal para la lectura (categoría que incluía ciertos tipos de tareas escritas y de privilegios en cuanto a la elección de libros para leer en el tiempo libre), encontramos que los malos lectores que se esforzaban recibían el mismo trato que los buenos lectores, mientras que los malos lectores que no se esforzaban eran tratados de forma diferente tanto por los buenos lectores como por los malos lectores que se esforzaban. Además, ese trato diferencial era generalizable, más allá de la enseñanza informal de la lectura, a muchas otras interacciones entre el profesor y los malos lectores que no se esforzaban, con algunas notorias excepciones. Pero las excepciones constituían una minoría de los casos y afectaban a un subgrupo limitado de los malos lectores que no se esforzaban.

Una metáfora apropiada para este tipo de descubrimiento y verificación de patrones existentes consiste en concebir todo el conjunto de datos (notas de campo, entrevistas, documentos de contexto, grabaciones) como una gran caja de cartón, llena de hojas de papel en las que aparecen los datos. El vínculo clave es un constructo analítico que une como si fuera un cordel los distintos tipos de datos. En una jerarquía de vínculos generales y adicionales, algunos de los cordeles se anudan con otros. La tarea del análisis de los patrones existentes es descubrir y verificar aquellos vínculos que determinan el mayor número posible de conexiones entre los datos del corpus. Cuando se tira del cordel que está más arriba, se espera que haya tantos cordeles adicionales como sea posible anudados a los datos. Las afirmaciones más sólidas son las que tienen la mayor cantidad de cordeles anudados a ellas, a través de la más amplia gama de fuentes y tipos de datos. Si un aserto está corro-

borado no sólo por muchos casos registrados en los datos de las notas de campo, sino también por informaciones obtenidas en entrevistas y por los documentos del contexto, se puede confiar más en la veracidad de esa afirmación que en la de otro que estuviera corroborado por datos de una sola fuente o de un solo tipo, independientemente de cuántos casos, dentro de ese tipo de datos, pudieran vincularse analíticamente. La noción de vínculo clave está ilustrada en la figura 4.1.

Se debe hacer notar que este tipo de análisis requiere una cantidad sustancial de episodios análogos para su comparación. Los acontecimientos infrecuentes no se pueden tratar correctamente por el método de la inducción analítica. En consecuencia, se produce una desviación hacia lo típico en la investigación de campo, en la etapa del análisis de casos, dentro de ese tipo de datos, pudieran vincularse analíticamente. La noción de vínculo clave está ilustrada en la figura 4.1.

Se debe hacer notar que este tipo de análisis requiere una cantidad sustancial de episodios análogos para su comparación. Los acontecimientos infrecuentes no se pueden tratar correctamente por el método de la inducción analítica. En consecuencia, se produce una desviación hacia lo típico en la investigación de campo, en la etapa del análisis de casos, dentro de ese tipo de datos, pudieran vincularse analíticamente. La noción de vínculo clave está ilustrada en la figura 4.1.

Se debe hacer notar que este tipo de análisis requiere una cantidad sustancial de episodios análogos para su comparación. Los acontecimientos infrecuentes no se pueden tratar correctamente por el método de la inducción analítica. En consecuencia, se produce una desviación hacia lo típico en la investigación de campo, en la etapa del análisis de casos, dentro de ese tipo de datos, pudieran vincularse analíticamente. La noción de vínculo clave está ilustrada en la figura 4.1.

Se debe hacer notar que este tipo de análisis requiere una cantidad sustancial de episodios análogos para su comparación. Los acontecimientos infrecuentes no se pueden tratar correctamente por el método de la inducción analítica. En consecuencia, se produce una desviación hacia lo típico en la investigación de campo, en la etapa del análisis de casos, dentro de ese tipo de datos, pudieran vincularse analíticamente. La noción de vínculo clave está ilustrada en la figura 4.1.

Al efectuar este análisis y redactar el correspondiente informe, el objetivo del investigador no es presentar pruebas, en un sentido causal, de sus afirmaciones; sino demostrar la verosimilitud de las mismas, lo cual constituye, según CAMPBELL (1978) el objetivo apropiado para la mayor parte de las investigaciones sociales. La finalidad es convencer al auditorio de que existe una adecuada base de evidencia para las afirmaciones efectuadas, y que los patrones de generalización dentro del conjunto de datos son tal como el investigador afirma que son.

Muchas investigaciones de campo son susceptibles de crítica a este respecto. Su análisis puede ser correcto, y aun convincente desde un punto de vista intuitivo, hasta tal punto que diremos: «esto suena a verdadero», cuando leamos el informe. Pero si no se presentan pruebas sistemáticas para respaldar las afirmaciones el investigador podrá verse ante la justa crítica de que su análisis es meramente anecdótico. Esta crítica se puede refutar realizando el tipo de análisis sistemático de datos aquí descrito y presentando pruebas que respalden los asertos de los modos que se expondrán en las próximas secciones.

Debe quedar claro, a partir de este planteamiento, que los materiales recopilados en el campo no constituyen datos, en sí mismos, sino que son fuentes de datos. Las notas de campo, las grabaciones y los docu-

del análisis de las entrevistas formales e informales realizadas con los informantes.

Las unidades básicas en el proceso del análisis de datos son también los elementos básicos del informe escrito del estudio. Los ejemplos de acción social se informan mediante retratos narrativos o citas directas de las notas de campo. Los ejemplos de comentarios efectuados durante las entrevistas se citan en el comentario interpretativo que acompaña los fragmentos narrativos analíticos presentados. El informe de estos detalles se puede denominar *descripción particular*. Esta es el núcleo esencial del informe de una investigación de campo. Si no hay una descripción particular que ejemplifique y justifique las afirmaciones clave del informe, el lector se ve obligado a aceptar las afirmaciones del autor como materia de fe. La descripción particular está respaldada por otros informes más sinópticos de los patrones existentes en las unidades básicas de análisis. Esto puede llamarse *descripción general*. Un tercer tipo fundamental de contenido en el informe de una investigación de campo es el *comentario interpretativo*. Dicho comentario se interpola entre la descripción particular y la general para ayudar al lector a establecer conexiones entre los detalles que se informan y el argumento más abstracto que se formula a través del conjunto de asertos clave.

Al escribir su informe, el investigador tiene dos objetivos principales: explicarle al lector lo que quieren decir las diversas afirmaciones y presentar las pruebas en las que se basan esas afirmaciones. El objetivo de la explicación se cumple a través de los ejemplos de la descripción particular. Los retratos narrativos analíticos y las citas directas de las entrevistas explican las características de los patrones de organización social y de perspectiva de significación contenidos en las afirmaciones. El objetivo de brindar las pruebas en las que se basan las afirmaciones se logra comunicando a la vez la descripción particular y la general. Un único retrato narrativo o una cita de una entrevista proporcionan la prueba documental de que lo que se afirma que ha ocurrido efectivamente sucedió por lo menos una vez. La descripción general que acompaña a la particular suministra pruebas de la frecuencia relativa de ocurrencia de un fenómeno dado. La descripción general también se utiliza para comunicar el grado de amplitud de las pruebas que respaldan cada afirmación, es decir, el espectro de los distintos tipos de pruebas en que se apoya dicha afirmación.

En las siguientes secciones consideraremos los principales tipos de contenidos del informe de una investigación de campo. En primer lugar se tratará la descripción particular, luego la general, y por último el comentario interpretativo que acompaña la presentación de los datos descriptivos.

DESCRIPCIÓN PARTICULAR: NARRACIÓN ANALÍTICA Y CITAS

La narración analítica es la base de un informe eficaz de la investigación de campo. El retrato narrativo constituye una representación vivida del desarrollo de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron en el tiempo real. El estilo descriptivo «momento a momento» del retrato narrativo le brinda al lector la sensación de *estar presenciando* la escena. Como forma literaria, el retrato narrativo es muy antiguo; fue denominado *prosopografía* por los retóricos griegos, quienes recomendaban a los oradores incluir retratos muy descriptivos en sus discursos para persuadir al auditorio de que sus afirmaciones generales se cumplían en casos particulares.

En el informe de la investigación de campo, el retrato narrativo tiene funciones retóricas, analíticas y probatorias. El retrato convence al lector de que las cosas en el contexto fueron tal como lo dice el autor, debido a que la sensación de la presencia inmediata capta su atención y a que los detalles concretos de los acontecimientos comunicados en el retrato ilustran los conceptos analíticos generales (pautas culturales y de organización social) que está empleando el autor para organizar su informe. Dicha narrativa es analítica, pues se destacan algunos aspectos de la acción social y el significado mientras que otros se presentan en forma menos prominente o no se los menciona en absoluto.

Una cuestión muy importante es que el retrato cumple funciones retóricas en el informe. La tarea del narrador tiene dos aspectos. El primero es didáctico. El significado de la vida cotidiana está contenido en sus circunstancias particulares y para transmitirle esto a un lector, el narrador debe anclar los conceptos analíticos más abstractos del estudio en circunstancias concretas, es decir, en acciones específicas ejecutadas conjuntamente por personas específicas. Esto se logra mediante un retrato narrativo muy pormenorizado y bien construido. El segundo aspecto de la tarea del narrador es retórico, en tanto implica suministrar pruebas adecuadas de que el autor ha realizado un análisis válido de lo que significaron los acontecimientos desde el punto de vista de los actores en él intervinieron. La descripción particular contenida en el retrato narrativo analítico a la vez le explica al lector los constructos analíticos del autor mediante la ejemplificación y lo convence de que el acontecimiento en cuestión pudo suceder, y de hecho sucedió, de ese modo. La tarea de la descripción sinóptica más general (cuadros, tablas de frecuencia de los episodios) es persuadir al lector de que el acontecimiento descrito es *típico*, o sea, que se puede generalizar de este caso a otros casos análogos en el corpus de datos del autor. Consideraremos más detalladamente la descripción sinóptica más adelante en esta exposición.

De lo anterior se desprende que tanto el autor como el lector crítico deben prestar suma atención a los detalles de la narrativa y a las características de su construcción. El retrato narrativo se basa en las notas de campo tomadas en el momento en que se produjeron los hechos y redactadas poco después. El retrato es una versión más completa y pulida de lo registrado en las notas de campo. Para el momento en que debe escribir el retrato, el autor ya ha desarrollado una perspectiva interpretativa, implícita o explícitamente. La forma en que se redacta el retrato debe coincidir con los propósitos interpretativos del autor y transmitirle claramente esa perspectiva al lector. El retrato cumple su finalidad en el informe en la medida en que su construcción narrativa le presenta al lector un panorama claro de la interpretación que quiere transmitir el autor mediante ese retrato. Aun el más detallado de los retratos es un relato reducido, más claro que el hecho real. Se incluyen algunos aspectos tomados de la tremenda complejidad del acontecimiento original (el cual, como hemos visto, contiene más información de la que cualquier observador podría percibir y anotar en el momento, y mucho más de la que podría comunicar más adelante) y se descartan otros aspectos del informe narrativo. Por lo tanto, el retrato no representa el *acontecimiento original en sí mismo*, ya que eso sería imposible. El retrato narrativo es una abstracción; una caricatura analítica (de tipo amistoso) en la que se esbozan algunos detalles y se excluyen otros; algunos rasgos se agudizan o se destacan al ser retratados (como hacen los caricaturistas con la nariz de Richard Nixon) y otros rasgos se suavizan o se los deja en segundo plano.

Dos formas potenciales de contraste en la narrativa transmiten esa caricatura en la que se subraya la perspectiva interpretativa del autor: a) variación en la densidad de las descripciones (a lo largo de una secuencia de acontecimientos, algunos de los cuales se describen con gran detalle mientras que otros se resumen), y b) variación en los términos utilizados para describir la acción misma (se seleccionan determinados sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos en lugar de otros, y a través de esta selección se apunta a los roles y posiciones localmente significativos y a las intenciones de los actores que participaron en el acontecimiento).

Un relato puede ser un informe preciso de una serie de acontecimientos y sin embargo no transmitir el significado de las acciones desde las perspectivas asumidas por los actores de esos acontecimientos. Veamos, por ejemplo, una versión de una historia familiar en la que los términos básicos del resumen narrativo no transmiten ningún significado, desde el punto de vista de los personajes de la historia.

Un joven caminaba por el campo y se encontró con un hombre mayor. Ambos discutieron y el hombre más joven mató al otro. El joven fue a una ciudad, donde conoció a una mujer mayor y se casó con ella. Más tarde, el joven se arrancó los ojos y abandonó la ciudad.

Esta versión no nos dice nada acerca de los roles y las posiciones en juego, ni de la corrección de las acciones, dados esos roles y posiciones. El hombre mayor no era solamente un hombre mayor, sino que era el padre de Edipo y el rey de la ciudad. La mujer era la reina de la ciudad y la madre de Edipo. Así, las acciones que en general se pueden describir como matar y casarse, en este caso constituirían un parricidio y un incesto, en niveles de significado más específicos.

En suma, la riqueza de los detalles, en y por sí misma, no basta para que un retrato narrativo sea etnográficamente válido. Es, en cambio, la combinación de esta riqueza con una perspectiva interpretativa la que hace válido el relato. Ese relato válido no es simplemente una descripción, sino que es un análisis. Dentro de los detalles de la historia, cuidadosamente seleccionados, está contenida la expresión de una teoría de la organización y el significado de los acontecimientos descritos.

Se puede advertir que el retrato narrativo analítico, al igual que cualquier otro instrumento conceptualmente poderoso y retóricamente eficaz, es una herramienta potencialmente peligrosa, que puede ser utilizada para engañar, tanto como para informar. La validez interpretativa de la forma que asume un retrato narrativo no puede demostrarse dentro del mismo retrato. Tal demostración corresponde al comentario interpretativo concomitante y a la constancia de que existieron otros episodios análogos al descrito. En un informe eficaz de una investigación de campo, las afirmaciones clave siempre deben estar documentadas por retratos narrativos, pero estos retratos aislados no constituyen pruebas, por sí solos. Por el contrario, deben establecerse conexiones interpretativas entre distintos retratos, y entre los retratos narrativos y otras formas más resumidas de descripción, como por ejemplo, los cuadros de frecuencia.

Las citas directas de las palabras de los individuos observados son otro medio de transmitir al lector el punto de vista de los sujetos del estudio. Estas citas pueden provenir de entrevistas formales, de charlas más informales con el investigador de campo sobre la marcha (como cuando el profesor, entre una actividad y otra, comenta algo así como: «¿Vio usted lo que acaba de hacer Jorge?»), o de alguna conversación sostenida a la hora del almuerzo. Las citas también pueden venir de las notas de campo, de lo que se registró acerca del discurso del docente o de los alumnos, de las grabaciones magnetofónicas o audiovisuales incluidas en las notas de campo, o de la transcripción de grabaciones efectuadas en las aulas.

Otra forma de presentar retratos narrativos radica en recurrir a las propias notas de campo, una vez redactadas. Se pueden citar directamente las notas en el informe, indicando la fecha en que fueron tomadas. Con frecuencia, una serie de extractos de notas de campo escritas en distintos días sirve para fundamentar la afirmación de que el modo particular en que sucedió determinado acontecimiento fue típico, es decir, que el patrón expuesto en el primer extracto de las notas (o mostrado en un retrato completo), de hecho se repitió a menudo en el sitio.

Esto demuestra que es posible *generalizar dentro del corpus*, con lo que quedan justificadas afirmaciones tales como: «Normalmente, cuando Jorge y María no terminaban su tarea en el pupitre, el profesor lo pasaba por alto, pero cuando Raúl no la terminaba, casi siempre se le pedían cuentas».

Las citas directas de las notas de campo también se pueden usar para mostrar los cambios producidos en la perspectiva del investigador a lo largo del tiempo. Esta utilización se comentará cuando consideremos el informe de la evolución de la indagación en el estudio.

Me he referido a las funciones informativas de los retratos, de las citas de las notas de campo, y de las citas de las palabras de los sujetos estudiados. He sostenido que contar una historia de determinada manera es presentar una teoría de la organización de los acontecimientos descritos y mostrar el significado que tuvieron esos acontecimientos para quienes participaron en ellos. Además, la elección y redacción de retratos descriptivos y citas cumple otro propósito: estimular el análisis en las etapas iniciales de la organización de los datos encaminada a la redacción del informe. Se ha escrito mucho sobre el proceso de releer las notas de campo y revisar los registros audiovisuales a fin de generar categorías analíticas y de descubrir afirmaciones y vínculos clave entre un conjunto de acontecimientos observados y otros. (Véanse AGAR, 1980, págs. 137-173; BECKER, 1958; BOGDAN y BIKLEN, 1982, págs. 155-162; DORR-BREMME, 1984, págs. 151-166; GOETZ y LECOMTE, 1984, págs. 164-207; LEVINE y otros, 1980; MCCALL y SIMMONS, 1969; SCHATZMAN y STRAUSS, 1974, págs. 108-127; véase en especial MILES y HUBERMAN, 1984, págs. 79-283.)

El salto a la narración. Un modo de estimular el análisis consiste en obligarse a uno mismo, tras la primera lectura de todo el corpus de notas de campo y demás fuentes de datos, a formular una afirmación, a elegir un extracto de las notas de campo que ilustre la afirmación y a redactar un retrato narrativo del acontecimiento clave elegido. En el proceso mismo de efectuar las opciones (la primera, acerca de qué acontecimiento describir; la segunda, acerca de la posible densidad descriptiva y de los términos descriptivos a emplear), el autor va comprendiendo en forma más explícita la «carga» teórica del acontecimiento clave que eligió. Al avanzar en su análisis, el autor puede llegar a la conclusión de que el episodio que eligió no era el más adecuado para fundamentar la afirmación, o que la propia afirmación era, de algún modo, incorrecto. El hecho de obligarse, desde un principio, a efectuar las opciones que exige el saltar a la narración puede ser una manera de hacer explícitamente conscientes las distinciones analíticas y las perspectivas que fueron surgiendo, para el autor, durante el transcurso del tiempo que pasó en el campo donde se realizó la investigación. Esta conciencia se puede intensificar aún más reescribiendo el retrato y proponiendo una interpretación sustancialmente distinta de la planteada en la primera versión del retrato, acerca del mismo acontecimiento. La tarea de elegir un acontecimiento clave durante las primeras etapas del análisis pos-

terior a haber abandonado el campo, y luego escribir dos retratos distintos de ese acontecimiento, proponiendo dos interpretaciones diferentes, es uno de los ejercicios que normalmente les asigno a los estudiantes cuando imparto clases sobre análisis de datos y redacción de informe. Este ejercicio les enseña cómo utilizar distintas densidades de detalles descriptivos y opciones deliberadas de términos descriptivos para destacar la interpretación que se desea proponer. También obliga al analista a comenzar a tomar decisiones analíticas deliberadas. Al verse obligado a elegir un acontecimiento clave, el analista toma conciencia de ciertos juicios intuitivos latentes que ya ha efectuado acerca de los aspectos destacados de los datos. Una vez que estos juicios se hacen conscientes, se los puede examinar críticamente.

DESCRIPCIÓN GENERAL

La función principal del informe de datos descriptivos generales es la de establecer la posibilidad de generalizar las pautas expuestas en la descripción particular a través de retratos narrativos analíticos y de citas directas. Una vez que se ha presentado un episodio particular, es necesario mostrarle al lector en qué grado ese episodio es típico o atípico, es decir, cómo se sitúa dentro de la distribución global de todos los episodios contenidos en el corpus de datos. La omisión en demostrar estas pautas de distribución —en señalar la generalización *dentro del corpus*— posiblemente sea el defecto más grave de muchos informes de investigación de campo. El retrato narrativo muestra que una determinada forma de relación social puede tener lugar en el contexto, pero limitarse a incluir un retrato descriptivo vívido, o a afirmar en el comentario concomitante al retrato que el episodio allí descrito era típico o fue significativo por alguna otra razón (por ejemplo, que constituyó un caso discrepante de interés) no le demuestra al lector la validez de esas afirmaciones sobre la importancia del episodio en cuestión. Esto sólo se puede lograr citando episodios análogos —vinculando el acontecimiento clave con otros semejantes o distintos a él— y *a)* comunicando esos episodios vinculados en forma de retratos narrativos, y *b)* mostrando de forma resumida la distribución global de los episodios en el corpus de datos.

Los datos descriptivos generales se comunican sinópticamente, es decir, se los presenta de tal modo que se los pueda ver juntos a la vez. Un tipo de medio de comunicación sinóptica es el cuadro de frecuencias simples, que muestra aquellas frecuencias observables mediante la mera inspección. Como los datos relativos a la frecuencia que son tabulados suelen ser nominales, y no ordinales, los cuadros de contingencia de doble y triple entrada normalmente constituyen un medio adecuado

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

de mostrarle al lector las pautas existentes. FIENBERG (1977) recomienda especialmente el uso de cuadros de contingencia de triple entrada.

En ocasiones, puede ser conveniente aplicar pruebas estadísticas inferenciales de significación a los datos. Por lo general, dadas las condiciones de la recopilación de datos, las pruebas no paramétricas, tales como la del χ^2 cuadrado y la de los apéndices de correlación por ordenamiento de rango de Mann-Whitney, son más apropiadas que las estadísticas paramétricas. Los enfoques paramétricos habitualmente resultan inapropiados por otra razón adicional. En las estadísticas inferenciales estándar asumimos, como analistas, que no conocemos el patrón de distribución dentro de una muestra. Una de las tareas de la manipulación estadística es descubrir cuáles son los patrones de distribución. En el análisis de los datos de campo, el descubrimiento de patrones se efectúa cualitativamente. Los cuadros de frecuencia presentados al lector normalmente consisten en una tabulación de juicios cualitativos empleando escalas nominales (o de juicios sobre escalas nominales que implican niveles muy bajos de inferencia en la asignación del rango o la posición en la serie a un episodio dado). Al preparar el cuadro como medio de informe, el analista ya conoce el patrón de distribución de frecuencias. El análisis ya está hecho; el cuadro solamente da cuenta de los resultados del análisis en forma sinóptica. Por consiguiente, la manipulación de los datos por métodos inferenciales estadísticos complejos, tales como el análisis de variables múltiples, el ajuste de escala multidimensional, u otras formas de análisis factorial, generalmente no es necesaria ni apropiada. Un ejemplo de un caso en el que resultó apropiado el uso del ajuste de escala multidimensional fue un estudio cuyos múltiples métodos de recopilación de datos incluyeron una encuesta efectuada a un grupo de adolescentes, algunos de los cuales habían abandonado el colegio, mientras que otros no lo habían hecho. (Véase JACOB y SANDAY, 1976.)

COMENTARIO INTERPRETATIVO

El comentario concomitante enmarca la presentación de la descripción particular y de la genera'. Este comentario aparece de tres formas: una interpretación que precede y sigue a cada descripción particular en el texto, una discusión teórica que apunta a la significación más general de los patrones identificados en los acontecimientos que se mencionaron y una reseña de los cambios que se produjeron en el punto de vista del autor durante el transcurso de la indagación.

El comentario interpretativo que precede y sigue a la descripción particular de un episodio es necesario para orientar la atención del lector hacia el tipo analítico del cual dicho episodio constituye una muestra

ANÁLISIS DE DATOS

concreta. Cada retrato narrativo analítico y cada cita directa contienen detalles sumamente descriptivos que son multisignificantes. Especialmente en el caso del retrato, pero también en el de las citas tomadas de las entrevistas, hay un contenido semántico mucho mayor en el texto del que el lector puede captar en una primera lectura. El comentario interpretativo, por lo tanto, guía al lector hacia aquellos detalles que son prominentes para el autor, y hacia las interpretaciones de éste respecto del correspondiente significado. El comentario interpretativo también inserta la información no contenida en el propio relato que necesita el lector para interpretar dicho relato del mismo modo que el autor. El comentario previo, como serie de señales de tránsito que se van encontrando al recorrer en automóvil una carretera, le permite al lector anticipar los patrones generales que irá encontrando en los detalles de la narración que está por leer. El comentario que sigue al retrato o a la cita particular estimula la interpretación retrospectiva del lector. Tanto el comentario anterior como el posterior son necesarios para que el lector no se pierda en una maraña de detalles ininterpretables. También para el autor es necesario escribir este comentario, dado que es precisamente la percepción consciente y reflexiva que posibilita escribir tal comentario la que le permite al escritor ser un verdadero analista, tanto como un redactor de informes. Un retrato mucho más difícil es explorar analíticamente la significación de los detalles concretos informados, y de los diversos estratos de significado contenidos en la narración. Para los investigadores de campo principiantes, la tarea más difícil en la preparación del informe es la de aprender a comentar los detalles de los relatos que se presentan, utilizando una correcta prosa expositiva para enmarcar los contenidos narrativos del informe.

En efecto, la alternancia entre el extremo detallismo presente en el retrato (o en una cita textual de las notas de campo o de una entrevista) y el discurso más general propio del comentario interpretativo concomitante es algo a lo que resulta difícil acostumbrarse cuando se redactan informes de investigaciones de campo. Muchas veces hay que alternar, en el espacio de unos pocos párrafos (y aun oraciones), entre ser descriptivamente muy específico e interpretativamente muy general. Algunos investigadores principiantes resucitan esta tensión presentando únicamente descripciones particulares, con un mínimo de interpretación, con lo que le provocan a cualquier lector del informe, fuera de su autor, una especie de indigestión semántica y conceptual, por la excesiva abundancia de detalles. Otros intentan solucionar el problema adoptando un discurso medianamente descriptivo: ni suficientemente concreto ni suficientemente abstracto. Esto se asemeja al estilo discursivo «científico» de las revistas especializadas en que se informa sobre las investigaciones positivistas. Con este discurso, el autor no fundamenta adecuadamente las generalizaciones mediante detalles concretos ni tampoco les da el suficiente alcance teórico.

HISTORIA NATURAL DE LA INDAGACION

Muy a menudo, en los informes que tienen la longitud de un artículo, y aun en los monográficos, el autor omite incluir una exposición de los modos en que evolucionaron los conceptos clave en el análisis o en que aparecieron patrones inesperados durante el tiempo que pasó en el lugar y en su posterior período de reflexión. Esta es una omisión desafortunada en el informe de una investigación de campo, dado que la verosimilitud de la interpretación final del autor se incrementa mucho si se muestra al lector que la opinión del investigador se fue modificando durante el transcurso del estudio.

En la investigación de campo se parte de la base de que habrá significados locales distintivos presentes en el contexto. Estos son significados que no pueden anticipar a través de teorizaciones realizadas en el gabinete de trabajo («operacionalización de indicadores de variables») antes de acceder al lugar. Debido a que estos significados locales ignorados, así como las dimensiones incógnitas del problema de investigación, no se pueden conocer desde un principio, es necesario el trabajo de campo. Pero como señalamos en la sección anterior, el investigador de campo siempre tiene como guía un conjunto de temas de interés para investigar, y a menudo también una serie de preguntas de investigación muy específicas. Dada la complejidad de los fenómenos a observar en el contexto, hay una gran probabilidad de que el investigador sea selectivo al recoger pruebas, es decir, que encuentre sólo aquellos datos que confirman sus primeras impresiones y sus convicciones ideológicas.

Nos hemos referido al proceso de investigación como búsqueda de la refutación. El autor de un informe tiene la responsabilidad de documentar este proceso para mostrarle detalladamente al lector *a*) que el investigador estaba abierto a percibir, registrar y considerar toda prueba que pudiera impugnar sus ideas y convicciones previas (según lo demuestra el hecho de que su opinión y sus prácticas de recopilación de datos fueron cambiando durante el transcurso del estudio), y *b*) los modos específicos en que se produjeron esos cambios en su perspectiva interpretativa. Una buena manera de mostrar esto consiste en escribir una reseña en primera persona de la evolución de la indagación antes, durante y después del trabajo de campo.

La prueba principal de este cambio de perspectiva proviene del corpus de notas de campo y de la investigación original propuesta. Si las notas contenían declaraciones formales de las preguntas para la investigación, ciertas citas fechadas, tomadas de las notas, pueden revelar cambios en las preguntas a lo largo del tiempo. Se puede comparar el conjunto final de preguntas con las contenidas en la propuesta inicial. Los memorándum analíticos fechados, escritos «para el archivo» durante el curso de la investigación, pueden ser una fuente adicional de pruebas de los cambios producidos en la perspectiva interpretativa del investi-

gador. Un diagrama sinóptico puede constituir una forma eficaz de mostrar estos cambios. Otra manera posible de utilizar las notas de campo para demostrar cambios en la perspectiva interpretativa radica en analizar la densidad descriptiva característica de las notas tomadas antes y después de los principales cambios de opinión ocurridos durante la indagación.

LOS LECTORES Y SUS DIVERSOS INTERESES

En las anteriores secciones sobre la recopilación, el análisis y el informe de los datos formulamos algunos comentarios genéricos acerca de los intereses del público receptor. Para todo lector, el informe debe *a*) ser inteligible en cuanto a las relaciones establecidas entre los detalles concretos y el nivel más abstracto de las afirmaciones y los argumentos formulados mediante la vinculación de afirmaciones; *b*) exponer las distintas pruebas que justifican las afirmaciones efectuadas por el autor, y *c*) aclarar explícitamente la postura interpretativa del autor y los fundamentos teóricos y personales de dicha postura. La presentación de todo esto le permite al lector actuar como coanalista, junto con el autor.

Además de estos intereses generales del lector universal, existen inquietudes más particulares, de ciertos públicos específicos, que el investigador debe tener en cuenta al preparar su informe. Hay por lo menos cuatro tipos principales de público, cada uno de ellos con su propio conjunto distintivo de intereses principales: *a*) la comunidad científica en general (los colegas investigadores); *b*) los planificadores (las autoridades del distrito escolar, los funcionarios estatales y federales), *c*) la comunidad de los profesionales de la actividad (enseñantes, directores y formadores de docentes), y *d*) los miembros de la comunidad local que fueron estudiados (docentes, alumnos, director del establecimiento, padres). Muchas veces es conveniente preparar distintos informes de la investigación, para atender a los intereses específicos de los diferentes públicos. Veamos cuáles son esos distintos tipos de intereses.

Los aspectos más importantes para la comunidad científica en general son el interés científico y la adecuación del estudio. Si el problema tratado en el estudio se considera intelectualmente significativo, y si las afirmaciones e interpretaciones efectuadas parecen estar justificadas por las pruebas que se presentan, se satisfacen los intereses de la comunidad científica. Estos intereses son esencialmente técnicos.

Los puntos de mayor interés para los planificadores son los que se refieren a la posibilidad de generar opciones en cuanto a las políticas a aplicar y de elegir entre ellas. En este caso, el interés primordial no radica en la adecuación técnica ni en el valor científico intrínseco del estudio, sino en el modo en que el estudio puede aportar informaciones

útiles para la situación en que se encuentran los planificadores respecto de las decisiones a tomar. Dado que el trabajo de campo implica una tarea intensa y de largo plazo, podría parecer que tiene escasa utilidad para los planificadores en cuanto a su necesidad actual de tomar decisiones, pues para el momento de concluirse el estudio de campo, la situación relativa a las decisiones habrá cambiado considerablemente (véase MULHAUSER, 1975).

Una función más apropiada de la investigación de campo en relación con el público de los planificadores es la de contribuir a la generación de opciones poniendo de relieve ciertos aspectos de la situación laboral práctica que pueden haber sido pasados por alto por los planificadores. Un informe de investigación de campo puede ayudar a los planificadores a ver de cerca un determinado aspecto de la labor docente: a ver cuáles son los límites y las oportunidades prácticas para la acción en el mundo cotidiano de un aula específica, en una institución educativa específica y en una comunidad específica. Por esta razón es por la que los estudios de campo sobre la aplicación de líneas de actuación han probado ser útiles; porque en ellos se identifican consecuencias involuntarias de la aplicación, obstáculos imprevistos para la misma y razones desconocidas por las que dio buen resultado en un determinado sitio. Este tipo de información puede ayudar a los planificadores a desarrollar nuevas concepciones de las políticas y a generar una gama de opciones más amplia de la que anteriormente habían concebido. Informarle a un planificador atrapado en el dilema de decidir entre la opción *x* y la opción *y*, que también dispone de las opciones *a* y *b*, puede significar una valiosa ayuda.

No todo es color de rosa, sin embargo, ya que la investigación de campo, al revelar detalles prácticos de la actividad cotidiana que pueden estar obstaculizando, o bien favoreciendo, la aplicación de políticas generales, quizá presente cierta información que resultará frustrante para los planificadores. En efecto, se puede considerar que la perspectiva central de la investigación de campo es fundamentalmente opuesta a la perspectiva de los planificadores. La perspectiva central de la investigación de campo es que los sutiles matices de significado local y de organización social tienen primordial importancia para comprender la enseñanza. La perspectiva central de los planificadores es que esos matices de los detalles locales son menos importantes que las similitudes entre distintos ambientes; en el mejor de los casos, esos matices constituyen un error casual e insignificante, y en el peor, un problema molesto que debe eliminarse para que el sistema funcione con mayor eficacia.

Las conclusiones de la investigación de campo habitualmente ponen de manifiesto el carácter racional de lo que suele considerarse una conducta organizativamente irracional por parte de las autoridades y los planificadores escolares. El principal mensaje de un informe de investigación de campo dirigido al público de los planificadores de programas de actuación, por lo tanto, probablemente provocará una disonancia cognitiva. Es importante que el investigador tenga esto en cuenta al elaborar un informe destinado a este público.

El principal interés del público compuesto por todos los profesionales de la actividad en cuestión está en decidir si la situación descrita en el informe tiene o no alguna semejanza con la situación de su propia práctica profesional. Este interés se podría catalogar, despectivamente, como un deseo de recibir sugerencias y recetas, o sea, prescripciones acerca de «qué cosas dan resultados». Esta noción de lo que desean los profesionales es demasiado simplista. Algunos pueden querer recetas, pero los profesionales experimentados comprenden que la utilidad y la adecuación de cualquier prescripción para la práctica debe ser juzgada en relación con las circunstancias específicas de la práctica en su propio ambiente. Por consiguiente, el interés del profesional en aprender a partir del ejemplo positivo y negativo que proporciona el estudio de un caso, presupone que el caso es de algún modo comparable a su propia situación.

Para expresarlo de otro modo, digamos que una cuestión de fundamental interés para los profesionales es la generalización potencial de las conclusiones del estudio. Esta no es tanto una cuestión de generalización estadística como de generalización lógica (la distinción pertenece a HAMILTON, 1980). La responsabilidad de juzgar acerca de la generalización lógica corresponde al lector, más que al investigador. El lector debe examinar las circunstancias del caso estudiado para determinar de qué manera ese caso se adapta a las circunstancias de su propia situación.

Los profesionales pueden extraer conocimientos útiles del estudio de un caso aun si las circunstancias de ese caso no coinciden con las de su propia situación. Esto es posible para el profesional sólo si las circunstancias del caso fueron clara y específicamente descritas por el investigador. Por lo tanto, el problema de la inadecuación en cuanto a la especificidad, que se mencionó en la sección anterior, es un aspecto técnico de la recolección de datos y de la elaboración de informes que afecta la utilidad que puede tener el estudio para el público de los profesionales.

Para el último tipo de público a considerar aquí, el de los miembros de la comunidad local estudiada, los aspectos de mayor interés son de distinto orden que los correspondientes a los públicos anteriormente mencionados. Utilizamos el término *comunidad* para referirnos al conjunto de personas que interactúan en forma directa, o a no más de uno o dos pasos de distancia de la interacción directa, en el proceso de impartir enseñanza a los niños. Ese conjunto de personas incluye a los profesores y los alumnos, al director de la escuela y a cualquier otro miembro del personal superior del establecimiento, a los funcionarios que concurren al establecimiento escolar para dictar clases o para supervisar a los docentes, y a los padres de los niños. En un distrito escolar pequeño, este conjunto también podría incluir a las autoridades de la oficina central, a los miembros del consejo escolar y a los dirigentes de los grupos de interés clave entre los ciudadanos del distrito.

Para estos miembros de la comunidad escolar local existen diversos intereses personales con respecto a la información contenida en el infor-

me de la investigación de campo. A ellos no les importa sólo el interés científico y la adecuación del estudio. El tema de la generalización a la situación propia no les atañe, ya que el caso estudiado es justamente el suyo. Lo que sí les interesa, y mucho, es que individualmente, y en sus diversas colectividades, su reputación personal e institucional está en juego en la caracterización que de ellos hizo el investigador en el informe. Es sumamente importante que el investigador tenga esto en cuenta cuando prepare un informe, o una serie de informes, para los individuos y grupos pertenecientes a la comunidad local que estudia. Para que la información presentada en el informe les resulte útil —para que puedan extraer conocimientos a partir de la posibilidad de tener una visión un poco más distante de sus propias prácticas— los informes deben contemplar la diversidad de intereses personales e institucionales que están en juego en los tipos de información presentada acerca de las acciones y los pensamientos de las personas, y en los modos en que están caracterizados estos pensamientos y acciones en el informe.

Podemos distinguir cuatro tipos principales de información asociada con diferentes clases de susceptibilidad por parte del público compuesto por miembros de la comunidad local. Estos tipos, o dominios, de información se basan en dos ejes de contraste: a) la distinción entre la información que es novedosa y la que no lo es, y b) la distinción entre lo que, de saberse, sería juzgado positivamente o de forma neutra, y lo que sería objeto de un juicio negativo.

La distinción entre lo que es novedoso y lo que no lo es concierne a la percepción consciente, por parte del público, de la información contenida en el informe. Gran parte de lo que contiene un informe de investigación de campo escrito para un público general, no local, es información que los miembros locales ya conocen. Debido a la transparencia de la vida cotidiana para quienes participan en ella, sin embargo, una gran parte de la información incluida en el informe puede ser percibida como novedosa por algunos miembros del público local. Lo que es novedoso para un miembro local puede no serlo para otro; por ejemplo, lo que el docente conoce como una realidad común y corriente del trabajo diario en el aula puede ser ignorado (o quizás entendido de otra manera) por el director del colegio o por los padres.

La distinción entre la información que podría ser negativamente evaluada y la que podría serlo en forma positiva o neutra apunta al hecho de que distintos actores en el contexto tendrán distinta susceptibilidad respecto de distintas informaciones. Un modo de considerar la organización social consiste en verla en términos de las pautas de acceso o de exclusión ante ciertas clases de información. En la teoría de las organizaciones, a partir de Weber, hemos visto que hay una correspondencia entre el poder y la influencia, por un lado, y el acceso a la información, por otro. En consecuencia, se ponen en juego intereses políticos básicos en la revelación o el ocultamiento de ciertas informaciones entre los públicos locales. El investigador debe tener en cuenta estos intereses cuando prepare informes para estos públicos locales.

La figura 4.2 puede servir como herramienta para tomar decisiones estratégicas acerca de qué cosas incluir en un informe destinado a un público local, y cómo caracterizar lo que se presente en el informe. El cuadro de contingencias muestra cuatro tipos principales de información a lo largo de las dos dimensiones de contraste descritas. La información de tipo 1 es la que ya conocen algunos o todos los miembros locales y que se evalúa positivamente o de forma neutra, es decir, que no es objeto de una evaluación negativa. Este tipo de información no afecta la reputación de ningún individuo o grupo de la localidad, sino que constituye un riesgo para la reputación del investigador, pues los miembros locales la pueden considerar trivial y desechable, dado que para ellos no es novedosa. Podrían verla como una información sin importancia, a menos que aparezca cuidadosamente enmarcada en el informe. Un ejemplo de este tipo de información es el aserto de que hay aproximadamente 27 niños por cada adulto en las aulas de los grados inferiores en las que el enseñante no tiene un asistente de tiempo completo. A primera vista, éste parece un dato obvio, y también trivial. Nos podemos imaginar a un público local leyendo esto en un informe y pensando: «Este investigador se pasó seis meses en nuestra escuela, ¿y esto es todo lo que tiene que decir acerca de las aulas de los grados inferiores? Por supuesto que hay demasiados niños por cada adulto en esas aulas; todo el mundo lo sabe».

El hecho de que un aula de un grado inferior sea un espacio atestado en el que el número de niños es mucho mayor que el de adultos no es en absoluto trivial. Es uno de los hechos sociales más importantes en relación con las aulas, consideradas como un conjunto institucionalizado de relaciones entre personas. En ningún otro medio de la vida cotidiana se encuentra esa proporción entre adultos y niños, mantenida cada día durante alrededor de cinco horas. Además, la autoridad es radicalmente asimétrica en estas condiciones de atestamiento, según lo ilustra una observación de SOMMER (1969, pág. 99), quien señala que pese al hacina-

Evaluada de forma positiva (o neutra)	Información conocida	1	3
	Información desconocida	2	4
Evaluada de forma negativa			

FIGURA 4.2. Tipos de información en informes dirigidos a públicos locales

nimiento, los profesores tienen 50 veces más espacio libre que los alumnos, y también mayor libertad para moverse dentro del territorio de su aula. Esta afirmación sobre la proporción entre adultos y niños en las aulas de los grados inferiores implica, pues, profundas realidades sobre el trabajo diario de enseñar; realidades respecto de una sobrecarga de información y de lo que podría llamarse una sobrecarga de personas. Pero comunicar esta información a un público local sin un adecuado marco interpretativo que destaque la importancia del hecho social es arriesgarse a que ese público desestime la credibilidad del trabajo del investigador. Este deberá prestarle atención a este factor cuando presente información de tipo 1 en un informe destinado a los públicos locales, y también al dirigirse a los públicos generales compuestos por profesionales y planificadores.

La información de tipo 2 es la que ya conocen todos o algunos miembros locales y que es negativamente evaluada. Esta es posiblemente la información más delicada de presentar en un informe dirigido a un público local. Muchas veces, los miembros de la comunidad local han desarrollado organizaciones sociales informales o formales en torno a tales informaciones: modos de evitar enfrentarlas y modos de ocultarlas. Este tipo de información viene a ser el proverbial secreto a voces. Un ejemplo es el dato de que una razón por la que el trabajo de los docentes asume determinadas características en una escuela dada es que el director de esa escuela es alcohólico. Todos lo saben y la mayor parte del personal se ocupa en encubrir al director. Esta es una tarea de organización que demanda considerables esfuerzos, los que podrían emplearse de modo más productivo educativamente.

Para un público general de profesionales o planificadores, la información sobre el alcoholismo del director podría ser un hecho social decisivo para interpretar la organización social en el contexto. Además, como el alcoholismo entre el personal escolar no es un fenómeno aislado, la oportunidad de reflexionar sobre este problema que le brinda el estudio del caso a los públicos generales puede ser muy útil como estímulo para que adopten una perspectiva un poco más distante del fenómeno del alcoholismo y de su influencia sobre la organización social en su propio medio. Si se puede mantener una estricta reserva, no es en absoluto inapropiado comunicar la información de tipo 2 a un público general. Pero para un público local —al menos para algunos individuos y grupos de la localidad— dicha información podría resultar muy provocativa. Por lo general, es conveniente suprimir por entero este tipo de información en los informes dirigidos al público local, a menos que sea esencial para alguna afirmación o interpretación clave en el estudio. En ese caso, la información podría comunicarse a algunos de los participantes en el contexto y no a otros. Nunca será excesiva la insistencia en la necesidad de tener mucho cuidado al presentar información de tipo 2 en los informes destinados al sitio local.

La información de tipo 3 es la que no es conocida por los miembros de la comunidad local y que, de conocerse, sería positivamente evaluada.

De los cuatro tipos de información aquí mencionados, éste es el que menos problemas plantea. Con todo, cabe efectuar ciertas consideraciones estratégicas al presentar información de tipo 3. A los miembros de la comunidad local les complace recibir esta información, con la que descubren cosas positivas de su medio de las que no tenían conciencia, y esto los ayuda a reflexionar sobre la organización de otras cosas que no están marchando tal como querrían. Por lo tanto, la presentación de la información tipo 3 tiene importantes funciones didácticas en el informe dirigido a un público local.

Una de estas funciones didácticas radica en que la información tipo 3 puede utilizarse como un refuerzo positivo en el informe. Esta información es como una recompensa para el lector que pertenece a la comunidad, y puede incitarlo a continuar leyendo el informe. Lo que es más, la información de tipo 3 es una recompensa merecida. El investigador no está meramente halagando a los individuos estudiados: ellos tienen derecho a conocer este tipo de información sobre ellos mismos. Debido a su función de refuerzo positivo, y debido a que no pone en peligro la autoestima individual y colectiva de los miembros de la comunidad, la información de tipo 3 se puede alternar, en el informe, con la de tipo 4, que una vez conocida es negativamente evaluada. La información de tipo 3 puede preparar el camino para que los miembros locales comiencen a reflexionar sobre otras informaciones menos agradables, o sobre la información de tipo 1, que si está correctamente enmarcada puede estimular una nueva visión de ciertas cosas que se dan por sentadas, pero que por no ser novedosa no provoca la misma reacción placentera que la de tipo 3. Dado que la información de tipo 3 constituye, genuinamente, una buena noticia, es un importante recurso pedagógico para el investigador que prepara un informe dirigido al público de los sujetos estudiados.

Otra función más esencial de la información de tipo 3 es que puede fomentar una reflexión más profunda sobre las prácticas cotidianas en el contexto: nuevos aspectos de la organización de las relaciones sociales y las perspectivas de significado de los participantes que reducen la resistencia de los alumnos a aprender, o que aportan mayor claridad y comprensión a la presentación de la materia, o que promueven relaciones más justas entre docente y alumno y entre alumnos, o que canalizan intereses y motivaciones intrínsecas de alumnos y docentes. Estos son aspectos básicos de la organización de la enseñanza en las clases y en el entorno de la escuela como un todo que merecen ser objeto de la reflexión de los participantes en ese medio. Para estimular dicha reflexión, la información de tipo 3 se debe subrayar en el informe, posiblemente comunicando parte de ella en primer lugar, y también suministrando información de tipo 3 acerca de algún tema que el investigador comprobó que es de especial interés para la comunidad local. En el informe se deben destacar aspectos subyacentes de la organización tales como las definiciones locales de lo que es justo en las relaciones sociales, las definiciones locales de interés intrínseco y los rasgos de la

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

presentación de una materia que son localmente considerados claros y comprensibles. Una vez que planteó estos temas mediante informaciones de tipo 3, el investigador puede utilizarlos como un puente hacia la presentación del material de tipo 4. Dada la conexión entre informaciones de tipo 3 y de tipo 4 dentro de un tema común, se puede atenuar el aspecto irritante de la del tipo 4 situándola en el contexto de otra información que es positivamente evaluada.

La información de tipo 4 es la que no es conocida en el medio y que, de conocerse, sería negativamente evaluada. Este tipo de información debe ser manejada con sumo cuidado en el informe, pero no es de ningún modo imposible de presentar al público local. No es tan potencialmente explosiva como la de tipo 2, pues los miembros locales, al no conocerla, no han organizado modos de mantenerla al margen de todo escrutinio. Con todo, la información de tipo 4 puede al menos amenazar la autoestima de ciertos individuos y grupos de la localidad. En algunos casos, esta información puede ser sumamente delicada. Sería conveniente excluir parte de estas informaciones de los informes destinados a algunos miembros del entorno. Lo que se le podría decir en un informe confidencial al profesor estudiado, por ejemplo, quizá deba ser omitido del informe que leerá el director de la escuela, o los padres de los alumnos. Para tomar este tipo de decisión estratégica, el investigador debe aplicar los mismos parámetros, para estimar el riesgo que corren los sujetos estudiados, que se expusieron en la sección anterior respecto de la negociación del acceso al lugar. Los individuos con menos poder en un medio normalmente son los que corren menos riesgos de ser avergonzados o sancionados por la revelación de informaciones de tipo 4; pero esto no siempre es así. El análisis etnográfico básico del contexto efectuado por el investigador puede arrojar luz sobre estos aspectos estratégicos de la preparación del informe.

Aun cuando la información de tipo 4 no sea particularmente delicada para los individuos clave del lugar, se la deberá manejar con cautela en el informe dirigido al público local. Esto odecce a razones pedagógicas, tanto como éticas. Algunas de estas razones fueron expuestas al tratar la información de tipo 3. Ciertos aspectos genéricos que pueden ser ilustrados mediante ejemplos negativos con informaciones de tipo 4 se pueden presentar primero como ejemplos positivos a través de algunos materiales de tipo 3. Esto hace más fácil de digerir el trago relativamente amargo que es la información de tipo 4 y puede reducir la actitud defensiva de los miembros de la comunidad local frente a los aspectos más desagradables del informe. No sería eficaz, desde el punto de vista pedagógico, introducir un tema importante presentando toda una serie de informaciones de tipo 4, en vívidos retratos narrativos y sorprendentes citas de las entrevistas. Esto les resultaría difícil de aceptar a los miembros locales, por lo que es mucho más aconsejable que el investigador presente las malas noticias en el contexto de las buenas, toda vez que pueda hacerlo sin incurrir en falsedades.

En suma, el informe para el público local se puede considerar como

CONCLUSIÓN

un proceso de enseñar lo que se descubrió. Al hacerlo, el investigador toma una postura activa hacia el público, tratándolo como a un cliente. Como en toda enseñanza, es esencial evaluar el nivel de conocimiento actual del alumno y estimar la susceptibilidad de la tarea de aprendizaje, su capacidad de desconcierto o dificultad. Todo aprendizaje entraña riesgos, y al diseñar su práctica docente todo educador debe tener en cuenta esos riesgos desde el punto de vista del alumno. En este sentido, la enseñanza exige una perspectiva etnográfica hacia los alumnos y hacia el medio en que se producirá el aprendizaje. Debido a esto, el investigador de campo se encuentra en una situación inusualmente buena para ser el profesor de las conclusiones de su estudio, si elige asumir ese rol frente a los públicos de las personas estudiadas. El mismo proceso de recolección y análisis de datos que hace posible comunicar información válida al final de un estudio de campo suministra los datos pertinentes para tomar decisiones acerca de cómo enseñar lo que se descubrió.

En la investigación aplicada, y en especial para informar al público compuesto por personas estudiadas, es muy probable que el informe monográfico aislado resulte inadecuado. Por lo general, es más apropiado presentar múltiples informes de distinta extensión, cada uno de ellos dirigido a los intereses específicos de un público específico. Tampoco es la escritura el único medio de informar. En el local, los informes verbales comunicados en reuniones y la mezcla de información oral y escrita transmitida en grupos de trabajo, pueden constituir medios eficaces de enseñar las conclusiones de un estudio. Para un enseñante que fue estudiado, la actividad de revisar junto con el investigador una serie de notas de campo, o una grabación, puede ser una valiosa experiencia educativa.

Ya sea que presente por escrito o verbalmente el informe al público local, el investigador debe fomentar una reacción crítica por parte de ese público. El diálogo entre el investigador y las personas estudiadas le brinda al investigador la oportunidad de aprender, además de darle a las personas estudiadas la oportunidad de aprender. Este diálogo sirve para verificar la validez de las conclusiones, lo que puede ser sumamente útil para el investigador. Puede ayudarlo a efectuar correcciones en sus informes y estimularlo a reconsiderar incluso su análisis básico. Uno de los problemas que plantea el acto de informar a públicos generales es que el autor normalmente no recibe este tipo de realimentación. Al enseñar las conclusiones a públicos locales, ese diálogo es intrínseco al proceso del informe.

CONCLUSIÓN: HACIA LA CONCEPCIÓN DEL PROFESOR COMO INVESTIGADOR

La investigación interpretativa se centra en los aspectos específicos del significado y la acción de la vida social que se desarrolla en escenas concretas de interacción cara a cara y en la sociedad que rodea a la es-

na de la acción. La realización de una investigación interpretativa de la enseñanza implica una observación participante intensa e idealmente de largo plazo en un escenario educativo, seguida de una reflexión deliberada y de largo plazo sobre lo que allí se observó. Esa reflexión entraña el examen deliberado del observador de su propio punto de vista interpretativo y de los fundamentos de éste en cuanto a teoría formal, modos de ver culturalmente aprendidos y valores personales. A medida que el observador participante aprende más acerca del mundo exterior, también aprende más acerca de sí mismo.

Los resultados de la investigación interpretativa son de especial interés para los docentes, quienes comparten intereses similares con el investigador interpretativo. A los docentes también les interesan los aspectos específicos del significado y la acción locales, que son la materia vital de la práctica cotidiana en el aula. En un artículo reciente, titulado «Hacia un modelo más eficaz de investigación sobre la enseñanza», BOLSTER (1983) desarrolla el mismo razonamiento presentado en este capítulo. Emplea los términos *sociolingüístico e interaccionista simbólico* como rótulos para los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza, y sostiene que estos enfoques tienen particular relevancia para los docentes.

El planteamiento de Bolster es especialmente revelador debido a su propia experiencia personal, pues durante 20 años ejerció simultáneamente como docente en un colegio público y como formador de docentes a nivel universitario. La carrera de Bolster como profesor ha sido arquetípica de los nuevos roles que pueden asumir los docentes experimentados; él mostró un camino para ser un docente magistral. Trabajaba por la mañana como profesor de ciencias sociales en un centro de secundaria de Newton, Massachusetts, y por la tarde como catedrático de Pedagogía en la Universidad de Harvard. Para Bolster, el carácter radicalmente contextual de la enseñanza en el aula era una realidad apremiante. Comprobó que la investigación interpretativa tenía en cuenta esa dimensión de la práctica de la enseñanza (BOLSTER, 1983).

Cuanto más fui conociendo y experimentando con esta metodología, tanto más me convencí de que, de todos los modelos de investigación que conocía, éste es el que tiene el mayor potencial para generar conocimientos que son a la vez útiles e interesantes para los docentes... Este enfoque se centra en significados contextualizados que incorporan las diversas reacciones y perspectivas de los alumnos. En común con la perspectiva de los docentes, presupone la múltiple causalidad de los acontecimientos: el aula se concibe como un sistema social complejo en el que operan influencias tanto directas como indirectas. Las contingencias imprevisibles potencialmente esclarecen la comprensión, en lugar de oscurecerla, dado que la reacción ante lo inesperado a menudo pone de relieve los principios significados asignados a lo que es normal.

Lo más importante de todo es que la investigación interaccionista simbólica en las aulas se basa, necesariamente, en la interpretación de los acontecimientos por parte del profesor. La relación entre el docente y el inves-

CONCLUSIÓN

tigador como colegas, por lo tanto, es más perceptiva que política, y cada uno de ellos tiene razones individuales y profesionales para alimentar y profundizar esa relación (págs. 303-306).

La lógica intrínseca de la perspectiva interpretativa de la investigación sobre la enseñanza conduce a la cooperación entre el docente y el investigador. El sujeto de la investigación se incorpora a la empresa de realizar el estudio, potencialmente en calidad de socio integral. En algunas de los trabajos más recientes (por ejemplo: Florio y WALSH, 1980), las interrogaciones de los propios profesores —sobre determinados niños y sobre la organización de determinadas actividades— se constituyen en el punto central del estudio.

A partir de esto, basta avanzar unos pocos pasos para llegar a que el enseñante se convierta en investigador por derecho propio. Como observa RYMES (1982), los métodos de la investigación interpretativa son intrínsecamente democráticos; no se precisa ninguna capacitación especial para poder comprender los resultados de dicha investigación, ni se necesita tener aptitudes ocultas para realizarla. La investigación de campo exige las facultades de observación, comparación, contraste y reflexión que poseen todos los seres humanos. Lo que hacen los investigadores interpretativos profesionales es utilizar esas facultades comunes de observación y reflexión en formas especialmente sistemáticas y deliberadas. Los docentes también pueden hacerlo, reflexionando sobre su propia práctica. Su rol no es el del observador participante que acude desde el mundo exterior, sino el de un participante excepcionalmente observador que delibera dentro de la escena de la acción.

Un destino posible en la investigación interpretativa sobre la enseñanza es la gradual desaparición de la profesión de investigador universitario externo. Pero esta posibilidad constituye una exageración retórica, pues siempre es necesario contar con una visión exterior de las aulas y de la práctica docente. De algún modo, la misma proximidad del docente con la práctica, y la complejidad del aula en tanto ambiente rico en estímulos, son desventajas para la reflexión. Aquí se puede aplicar el aforismo de Kluchkohn, mencionado al principio de este capítulo: el pez puede ser, sin duda, la última criatura en descubrir el agua.

El investigador universitario externo puede aportar una visión distanciada muy valiosa, ayudando al docente a hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante. Puede hacerlo en calidad de asesor y de educador de docentes experimentados. El docente, en tanto investigador interno, puede aprender a formular sus propias preguntas, a contemplar la experiencia cotidiana como información para responder a esas preguntas, a buscar pruebas en contra, a considerar los casos discrepantes y a ponderar distintas interpretaciones. Eso, se podría argumentar, es lo que haría el docente verdaderamente eficaz, de todos modos. La capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y de enunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros, puede considerarse una maestría esencial que debería poseer un docente exitoso.

A los docentes de las escuelas públicas no se les exige, como parte de su trabajo, que reflexionen sobre su propia práctica, que profundicen sus conceptos sobre la misma, ni que comuniquen sus ideas a otros. Tal como está actualmente definido el rol docente, existen límites externos para la posibilidad del profesor de reflexionar críticamente acerca de su propia práctica. No se dispone ni de tiempo ni de un público institucionalizado para dicha reflexión. La ausencia de estas oportunidades es un indicio de la relativa falta de poder de la profesión fuera de los muros del aula.

No sucede lo mismo, en igual medida, respecto de otras profesiones. En el caso de los médicos y los abogados, e incluso de algunas profesiones no elitistas y más similares a la enseñanza, como la asistencia social, es un asunto de rutina que el profesional caracterice su propia práctica, tanto con fines de una investigación básica como de la evaluación de sus servicios. Por ejemplo, los cirujanos suelen dictar una descripción narrativa de los procedimientos empleados durante una operación. Una vez transcrita y archivada, esta descripción puede ser revisada por otros colegas para su evaluación, y queda como documento a consultar en caso de un pleito por mala práctica. El asistente social redacta notas de las entrevistas que efectúa, notas que pueden luego ser consultadas y evaluadas por sus supervisores. Por el contrario, la voz del propio docente respecto a su práctica no tiene cabida oficial en el discurso escolar, particularmente en la evaluación docente, la capacitación del personal y/o los debates sobre el rol docente y la compensación por méritos que se han propugnado en recientes informes y propuestas para una reforma educativa (por ejemplo: la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación, 1983; GOODLAD, 1984).

Para que la enseñanza primaria y secundaria alcance su mayoría de edad como profesión —para que el rol del docente no continúe siendo institucionalmente infantilizado—, los docentes deben asumir la responsabilidad adulta de investigar su propia práctica en forma sistemática y crítica mediante los métodos apropiados. En la actualidad, hay una creciente tendencia a responsabilizar a los docentes por sus acciones en el aula. Estos deben también hacerse responsables de lo que hacen y de la profundidad con que perciben sus acciones como docentes. Se debe destinar cierto tiempo, en el día escolar, a esta práctica. No llevar a cabo por lo menos este tipo básico de cambio institucional significa perpetuar la pasividad que ha caracterizado a la profesión docente en sus relaciones con las supervisorías administrativas y con el público en general. La investigación interpretativa de la enseñanza, realizada por los docentes con el apoyo y el estímulo de colegas ajenos al aula, puede fomentar en gran medida la transición a la edad adulta del docente como profesional.

Corresponde concluir con un retrato narrativo y algún comentario interpretativo sobre el mismo. Durante 1981 y 1982 se popularizó una serie de chistes en Estados Unidos acerca de las cosas que hacen o dejan de hacer los «verdaderos hombres», considerando ciertas actividades

como frívolas y poco masculinas. El primer chiste que se difundió decía que «los verdaderos hombres no comen pastelitos».

En el invierno de 1982, un conocido profesional de la investigación de proceso-producto sobre la enseñanza envió tarjetas a sus colegas por todo el país, en las que figuraba el siguiente chiste, que según decía le había resultado muy gracioso: «Los verdaderos hombres no hacen etnografía».

Una mañana de invierno, cuando llegué al Instituto para la Investigación de la Enseñanza, donde trabajo, dos de mis colegas me mostraron, muy risueños, la tarjeta en cuestión, que acababa de llegar por correo. A mí también me pareció gracioso el chiste, pero no por las mismas razones, seguramente, que al autor de la tarjeta.

Una razón por la que el chiste me resultó cómico fue por sus obvios supuestos acerca del poder en la investigación social; supuestos, de los que el autor de la nota parece no haber sido consciente. Uno de ellos es que la predicción y el control constituyen el objetivo de la ciencia nominal. Otro tiene que ver con las relaciones de poder que se supone que existen entre el científico social, como productor de afirmaciones cuya autoridad radica en su poder predictivo, y los diversos públicos a los que se dirigen esas afirmaciones. En el caso de la investigación sobre la enseñanza, dichos públicos incluyen funcionarios gubernamentales, diseñadores del currículum, autoridades escolares, docentes, padres, y la ciudadanía en general.

El rol primordial de los investigadores de la enseñanza que son verdaderos hombres, según lo define el enfoque estándar de la investigación y la difusión educativa, parece ser el de efectuar afirmaciones acerca de la eficacia general de diversas prácticas docentes. El principal público de estas afirmaciones está compuesto por quienes ocupan posiciones relativamente elevadas en la jerarquía de la elaboración y la ejecución de políticas educativas: funcionarios federales y estatales, diseñadores y responsables de currículum, autoridades escolares (en especial el personal de la oficina central que se relaciona directamente con la junta escolar) y los formadores de docentes. El rol de este público es comunicar las prescripciones sobre la enseñanza relativas a la eficacia en la práctica a los proveedores primarios de servicios en el sistema escolar: los docentes y los directores de los centros de enseñanza. Estos proveedores de servicios, a su vez, deben comunicar las prescripciones a los padres, como justificaciones de las prácticas de enseñanza del docente que enseña a sus hijos.

Quizá los verdaderos hombres no hacen investigaciones interpretativas sobre la enseñanza porque están, sin saberlo o a sabiendas, comprometidos en las relaciones de poder existentes entre expertos técnicos y gerentes, por un lado, y los proveedores y receptores directos de servicios, por el otro. En esos acuerdos existentes, las afirmaciones acerca de lo que «da resultado» en general, derivadas de investigaciones positivas efectuadas en muchas aulas distintas, pueden tener un considerable peso entre los públicos compuestos por quienes toman las decisiones

Referencias bibliográficas

- Agar, M. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. Nueva York: Academic Press.
- Au, K. H. y Jordan, C. (1980). Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. En H. Trueba, G. P. Guthrie y D. H. Au (Eds.), *Culture in the bilingual classroom*. Rowley, MA: Newbury House.
- Au, K. H. y Mason, J. (1981). Social organizational factors in learning to read: The balance of rights hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 17(1), 115-152.
- Barnhardt, C. (1982). «Tuning-in»: Athabaskan teachers and Athabaskan students. En R. Barnhardt (Ed.), *Cross-cultural issues in Alaskan education* (vol. 2). Fairbanks: Universidad de Alaska, Center for Cross-Cultural Studies.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Boston: Little, Brown.
- Bateson, G., Jackson, D., Haley, J. y Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1. (Reimpreso en G. Bateson, Ed. *Steps toward an ecology of mind*. Nueva York: Ballantine Books, 1972.)
- Becker, H. S. (1958). Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review*, 23, 652-660. (Reimpreso en G. J. McCall y J. L. Simmons, Eds., *Issues in participant observation: A text and reader*, págs. 245-254. Reading, MA: Addison-Wesley, 1969.)
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. y Strauss, A. (1961). *The boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berger, P. y Luckmann, P. (1967). *The social construction of reality*. Nueva York: Anchor Books (trad. cast.: *La construcción social de la realidad*. Madrid, Martínez Murguía, 1986).
- Bogdan, R. D., y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bohannon, P. (1963). *Social anthropology*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53(3), 294-308.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction: In education, society and culture*. Beverly Hills: Sage Publications (trad. cast.: *La reproducción*, Barcelona, Lala, 1981).
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Nueva York: Basic Books (trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI, 1985).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Reality and research in ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6), 439-469.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 7(6), 733-750.
- Brophy, E. E. y Good, T. L. (1986). Teacher behavior and Student achievement. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. Nueva York: Londres: Macmillan.
- Burrell, G. y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Londres: Heinemann.
- Campbell, D. T. (1978). Qualitative knowing in action research. En M. Brenner, P. Marsh y M. Brenner (Eds.), *The social context of method*. Nueva York: St. Martin's.

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

al más alto nivel. Incluso si a largo plazo esas afirmaciones resultan haber sido falsas, a corto plazo sirven para dar respaldo a la creencia en la esencial uniformidad de las prácticas de enseñanza. Esta creencia es útil para quienes toman las decisiones, pues justifica el tratamiento uniforme de todos los casos mediante políticas generales creadas por decisiones centralizadas y ejecutadas «de arriba hacia abajo» dentro del orden social existente. La aplicación de decisiones más descentralizadas, «de abajo hacia arriba», que confieran una mayor autonomía a los proveedores directos de servicios en el sistema, cambiaría la actual distribución del poder en las instituciones educativas. La conveniencia de emplear estas estrategias de cambio «de abajo hacia arriba» está indicada en las orientaciones teóricas y en el creciente volumen de conclusiones empíricas de la investigación interpretativa sobre la enseñanza. Esta investigación, si bien no se pretende que hable con la voz de la verdad unívoca y positiva, puede brindar sugerencias útiles sobre la práctica de enseñar, puesto que aunque no se pueda probar en forma concluyente ninguna afirmación interpretativa, sí se puede demostrar que ciertas corrientes de interpretación son sistemáticamente falsas. Paradójicamente, la mayor utilidad de la investigación interpretativa para la mejora de la práctica docente posiblemente radique en su cuestionamiento a la noción de que es posible encontrar ciertas verdades y en su apelación a reformular sustancialmente nuestras ideas acerca de la índole de la práctica en la enseñanza.

La investigación interpretativa de la enseñanza, por consiguiente, no es sólo un método distinto, sino que entraña una perspectiva diferente de cómo funciona la sociedad y cómo funcionan las escuelas, las aulas, los docentes y los alumnos en la sociedad. Los verdaderos hombres posiblemente tengan razón en no querer hacer etnografía, pues sin una creencia general en la ciencia social como medio de determinar la verdad positiva, para el científico social es muy difícil poder actuar en la sociedad como una especie de mandarín, o de filósofo entronizado. Para ese tipo de verdadero hombre, el aspecto clave en materia de investigación sobre la enseñanza puede no ser la eficacia docente sino la eficacia del investigador, desde una concepción estrecha.

Otra posibilidad para el futuro es que el trabajo interpretativo sea una actividad creativamente subversiva en el campo de la educación. Los verdaderos hombres y mujeres que antes eran profesores, directores, padres y estudiantes, así como los que eran académicos universitarios, podrían encontrarse haciendo etnografía, o como quisiera llamarla, como una modalidad de formación continuada y de transformación institucional en la investigación sobre la enseñanza.

- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Cazden, C., Carrasco, R., Maldonado-Guzmán, A. y Erickson, F. (1980). The contribution of ethnographic research to bicultural bilingual education. En J. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Clignet, R. y Foster, P. (1966). *The fortunate few: A study of secondary schools and students in the Ivory Coast*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Culture and thought: A psychological introduction*. Nueva York: John Wiley.
- Coleman, J. S., Campbell, E. O., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of education opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Collier, J. (1973). *Alaskan Eskimo education*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Comber, L. C. y Keeves, J. P. (1973). *Science education in nineteen countries*. Nueva York: John Wiley.
- Comte, A. (1968). *System of positive polity*. Nueva York: B. Franklin. (Publicado por primera vez en 1875).
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Cusich, P. A. (1980). *A study of networks among the professional staffs of two secondary schools* (Informe técnico final n. 400-79-0004). Washington, DC: National Institute of Education.
- Dilthey, W. (1976a). The construction of the historical world in the human studies. En H. P. Richman (Ed.), *W. Dilthey: Selected writings* (págs. 170-206). Cambridge: Cambridge University Press. (Publicado por primera vez en W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, vol. 7, págs. 79-88, 130-166. Leipzig, 1914.)
- Dilthey, W. (1976b). The development of hermeneutics. En H. P. Richman (Ed.), *W. Dilthey: Selected writings* (págs. 247-260). Cambridge: Cambridge University Press. (Publicado por primera vez en W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, vol. 5, págs. 317-337. Leipzig, 1914.)
- Dilthey, W. (1976c). Introduction to the human studies: The relationship of the human studies to the sciences. En H. P. Richman (Ed.), *W. Dilthey: Selected writings* (págs. 163-167). Cambridge: Cambridge University Press. (Publicado por primera vez en W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, vol. 1, págs. 14-21. Leipzig, 1883.)
- Dobbert, M. L. (1982). *Ethnographic research: Theory and application for modern schools and societies*. Nueva York Praeger.
- Dort-Bremme, D. (1984). *An introduction to practical fieldwork from an ethnographic perspective* (Bea n. NIE-G-83-0001). Los Angeles: Universidad de California, Center for the Study of Evaluation.
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and student abilities. En P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Dunkin, M. J. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Durkheim, E. (1958). *The rules of sociological method*. Glencoe, IL: Free Press.
- (trad. cast.: *Las reglas del método sociológico*, Barcelona, Los libros de Pion, 1983).
- Elliott, J. y Adelman, C. (1976). *Classroom action research* (Ford Teaching Project, Unit 2 Research Methods). Norwich, Inglaterra: Universidad de East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography ethnographic? *Council of Anthropology and Education Quarterly*, 4(2), 10-19.
- Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters. *Harvard Educational Review*, 45(1), 44-70.
- Erickson, F. (1976). Gatekeeping encounters: A social selection process. En P. R. Sanday (Ed.), *Anthropology and the public interest*. Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school/community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(3), 58-69.
- Erickson, F. (1976). Talking down: Some cultural sources of miscommunication in inter-racial interviews. En A. Wolfgang (Ed.), *Research in nonverbal communication*. Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1982a). The analysis of audiovisual records as a primary data source. En A. Grimshaw (Ed.), *Sound-image records in social interaction research*. Número especial del *Journal of Sociological Methods and Research*, 11(2), 213-232.
- Erickson, F. (1982b). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lesson. En L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom*. Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1982c). Taught cognitive learning in its immediate environments: A neglected topic in the anthropology of education. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(2), 149-180.
- Erickson, F. (1984). Rhetoric, anecdote, and rhapsody: Coherence strategies in a conversation among Black American adolescents. En D. Tannen (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse* (págs. 81-154). Norwood, NJ: Ablex.
- Erickson, F., Florio, S. y Buschman, J. (1980). *Fieldwork in educational research* (Publicación especial n. 36). East Lansing: University of the state of Michigan, Institute for Research on Teaching.
- Erickson, F. y Mohatt, G. (1982). The cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Erickson, F. y Schultz, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En J. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex. (Publicado por primera vez en *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1977, 1(2), 5-10.)
- Erickson, F. y Schultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. y Wilson, J. (1982). *Eights and sounds of life in schools: A resource guide to film and videotape for research and education*. (Research Series N. 125.) East Lansing: Universidad del estado de Michigan, Institute for Research on Teaching.
- Fienberg, S. E. (1977). The collection and analysis of ethnographic data in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(2), 50-57.
- Florio, S. y Walsh, M. (1980). The teacher as colleague in classroom research.

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

- En H. Trueba, G. Guthrie y K. Au (Eds.). *Culture in the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gage, N. L. (Ed.). (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Garfinkel, H. (1967). Studies of the routine grounds of everyday activities. *Situations in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gearing, F. y Sangre, L. (1979). *Toward a cultural theory of education and schooling*. La Haya: Moulton.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Londres: Hutchinson.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. Berkeley: University of California Press.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1979). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- Goodenough, W. (1981). *Culture, language, and society*. Menlo Park, CA: Benjamin-Cummings.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press (trad. cast.: *La domesticación del pensamiento salvaje*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1985).
- Gumpertz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hamilton, D. (1980). Generalization in the education sciences: Problems and purposes. En T. Popkewitz y R. Tabachnick (Eds.). *The study of schooling: Field-based methodologies in education research*. Nueva York: Praeger.
- Heath, S. B. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. En G. Spindler (Ed.). *Doing the ethnography of schooling*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, J. (1963). *Culture against man*. Nueva York: Random House.
- Hess, R. y Shipman, V. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 34, 869-886.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (trad. de D. Carr). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Hymes, D. (1982). Ethnographic monitoring. En H. T. Trueba, G. P. Guthrie y K. H. Au (Eds.). *Culture in the bilingual classroom*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jacob, E. y Sanday, P. R. (1976). Dropping out: A strategy for coping with cultural pluralism. En P. R. Sanday (Ed.). *Anthropology and the public interests: Fieldwork and the theory*. Nueva York: Academic Press.
- Jencks, C., Bartlett, S., Corcoran, M., Crouse, J., Eaglesfield, D., Jackson, G., McClelland, K., Mueser, F., Olneck, M., Schwartz, J., Ward, S. y Williams, J. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. Nueva York: Basic Books.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Keddie, N. (1973). *The myth of cultural deprivation*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Kimball, S. T. (1974). *Culture and the educative process*. Nueva York: Columbia University, Teachers College Press.
- Kleinfield, J. S. (1979). *Esikimo school on the Andraefsky*. Nueva York: Praeger.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Princeton, NJ: Princeton University Press (trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE, 1977).
- Labov, W. (1972). *Lenguaje in the inner city*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Lainig, R. D. (1970). *Knots*. Nueva York: Pantheon.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press (trad. cast.: *Crítica y metodología de programas científicos de investigación*, Universidad de Valencia, 1982).
- Lanier, J. E. y Little, J. W. (1986). The cultures of teaching. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, N. Y.-Londres, Macmillan.
- Lein, L. (1975). You were talkin' though, oh yes, you was: Black migrant children: Their speech at home and school. *Anthropology and Education Quarterly*, 6(4), 1-11.
- Levine, H. G., Gallimore, R., Weisner, T. y Turner, J. L. (1980). Teaching participant-observational methods: A skills-building approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 38-54.
- Linn, R. L. (1986). Quantitative Methods in Research on Teaching. *En Hand book of Research on Teaching*. Nueva York-Londres: Macmillan.
- Lindesmith, A. R. (1947). *Addiction and opiates*. Chicago: Aldine.
- Lofland, J. (1976). *Doing social life: The qualitative study of human interaction in natural settings*. Nueva York: John Wiley.
- MacDonald, B. y Walker, R. (Eds.). (1974). *SAFARI: Innovation, evaluation research, and the problem of control*. Norwich, Inglaterra: Universidad de East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Malinowski, B. (1935). *Coral gardens and their magic*. Londres: Allen & Unwin.
- Malinowski, B. (1961). *Argonauts of the western Pacific*. Nueva York: Dutton (Publicado por primera vez en 1922) (trad. cast.: *Los argonautas del Pacífico occidental*, Barcelona, Edicions 62, 1986).
- Marx, K. (1959). *Theses on Feuerbach*. En S. Feuer (Ed.), *Marr and Engels Basic writings on politics and philosophy*. Garden City, NY: Doubleday Anchor.
- McCall, G. L. y Simmons, J. L. (1969). *Issues in participant observation: A text and reader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- McDermott, R. P. (1974). Achieving school failure: An anthropological approach to illiteracy and social stratification. En G. D. Spindler (Ed.), *Education and culture process*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- McDermott, R. P. (1977). School relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47, 298-313.
- McDermott, R. P. y Gopodino, K. (1981). Social contexts for ethnic border and school failure. En H. T. Trueba, G. P. Guthrie y K. H. Au (Eds.). *Culture and the bilingual classroom*. Rowley, MA: Newbury House.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Nueva York: Morrow (trad. cast. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985).
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

- Miles, M. B. y Huberman, A. B. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mosteller, F. y Moynihan, D. P. (Eds.) (1972). *On equality of educational opportunity*. Nueva York: Random House.
- Mulhauser, F. (1975). Ethnography and policy making: The case of education. *Human Organization*, 34(3), 311-315.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Dep. of Ed.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. Nueva York: Academic Press.
- Ong, W. (1977). *Interfaces of the word*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Pelto, P. y Pelto, G. (1977). *Anthropological research: The structure of inquiry*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Phillips, S. U. (1982). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. Nueva York: Logman.
- Piestrup, A. (1973). *Black dialect interference and accommodation of reading instruction in first grade* (monografía n. 4). Berkeley, CA: Language Behavior Research Laboratory.
- Riessman, F. (1962). *The culturally deprived child*. Nueva York: Harper & Row.
- Riss, J. (1890). *How the other half lives*. Nueva York: Scribner's.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 83(4), 335-351.
- Rowe, M. B. (1974). Wait-time and rewards as instructional variables. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94.
- Schatzman, I. y Strauss, A. (1974). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schefflen, A. E. (1960). Regressive one-to-one relationships. *Psychiatric Quarterly*, 23, 692-709.
- Schutz, A. (1971). *Collected papers I: The problem of social reality*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shulman, L. S. (1981). Recent developments in the study of teaching. En B. Tabachnik, T. S. Popkewitz y P. B. Szckely (Eds.), *Studying teaching*. J. J., Florio, S. y Erickson, F. (182). Where's the floors? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. En P. Gilmore y A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Simon, H. A. (1975). *Models of man*. Nueva York: John Wiley.
- Simclair, J. M. *The jungle*. Nueva York: Doubleday. Page (trad. cast.: *La jungla*, Barcelona, Noguer, 1977).
- Smith, L. M. (1979). An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies. En L. Shulman (Ed.), *Review of research in education*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Sommer, R. (1969). *Personal space*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spindler, G. D. (Ed.) (1955). *Education and anthropology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Stallings, J. A. y Kaskowitz, D. (1974). *Follow-through classroom observation evaluation 1972-1973*. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Steffens, L. (1904). *The shame of the cities*. Nueva York: McClure, Phillips.
- Stenhouse, L. (1978). Case study and case records: Towards a contemporary history of education. *British Educational Research Journal*, 4(2), 21-39.
- Vogel, E. (1965). *Japan's new middle class*. Berkeley: University of California Press.
- Walker, R. y Adelman, C. (1975). *A guide to classroom observation*. Londres: Methuen.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. Nueva York: John Wiley.
- Warner, W. L. y Lunt, P. S. (1941). *The social life of a modern community*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Watson-Gegeo, K. A. y Boggs, S. T. (1977). From verbal play to talk story: The role of routine in speech events among Hawaiian children. En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child discourse*. Nueva York: Academic Press.
- Wax, R. H. (1971). *Doing fieldwork Warnings and advice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Webb, B. (1926). *My apprenticeship*. Nueva York: Longmans, Green.
- Weber, M. (1978). The nature of social activity. En W. C. Runciman (Ed.), *Weber: Selection in translation* (págs. 7-32). Cambridge: Cambridge University Press. (Publicado por primera vez en *Wirtschaft und gesellschaft*, vol. 1, págs. 1-14, Tubinga, 1922.)
- Whyte, W. F. (1955). *Street corner society* (2.ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot, Hampshire: Saxon House.
- Winch, P. (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Wirth, L. (1928). *The ghetto*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolcott, H. (1982). The anthropology of learning. *Anthropology and Education Quarterly*, 13(2), 83-108.
- Zorbaugh, H. (1929). *The gold coast and the slum*. Chicago: University of Chicago Press.

FASE II. DE LA ESTRUCTURACION A LA FORMALIZACION: REELABORACION DEL DOCUMENTO .

Tema 2. Vinculación y presentación de planteamientos teórico-metodológicos desarrollados, con los elementos constitutivos de la propuesta de innovación.

ECO, Umberto. "La redacción", en: Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. 6 ed. 3a. reimpresión. México, Gedisa, 1986. pp. 177-221.

"¿A quién se habla?" "Cómo se habla". "Citas, paráfrasis y plagio". "Para qué sirven las notas". "Advertencias, trampas y costumbres". "El orgullo científico". Todos estos títulos son sugestivos de la reflexión y apartados en donde se encuentran reglas, pasos, ejemplos y explicaciones de cómo redactar los trabajos escritos con fines recepcionales.

En el primer título se introduce la preocupación de dar al lector sugerencias de cómo trabajar un documento de carácter científico. En el segundo, presenta ejemplos de cómo se escribe y analiza el documento para explicar la manera correcta de hacerlo.

El tercero, desarrolla 10 reglas que permiten clarificar la intención del mismo, sus componentes y la forma de presentarlos. El cuarto, de manera muy sencilla, ejemplifica los errores que existen en la falta de habilidad para elaborar una paráfrasis, por lo que considera que es muy común encontrar en la tesis el recurso del plagio. En el mismo sentido del plagio, coloca el capítulo de "Advertencias, trampas y costumbres".

Finalmente realiza una reflexión sobre el papel que juega un trabajo de titulación en el medio científico y el grado de seguridad que ofrece este tipo de trabajos a quien los realiza.

V. LA REDACCION

V.1. ¿A quién se habla?

¿A quién se habla cuando se escribe una tesis? ¿Al ponente? ¿A todos los estudiantes o estudiosos que luego tendrán ocasión de consultarla? ¿Al vasto público de los no especialistas? ¿Hay que plantearla como un libro que irá a parar a manos de miles de personas o como una comunicación erudita a una academia científica?

Son problemas importantes porque están relacionados no sólo con la forma narrativa que daréis a vuestro trabajo, sino también con el nivel de claridad interna que queráis añadir.

Para empezar eliminemos un equívoco. Existe la creencia de que un texto de divulgación donde las cosas son explicadas de manera que todos las comprendan, requiere menos habilidad que una comunicación científica especializada que, por el contrario, se expresa a través de fórmulas comprensibles sólo para unos pocos privilegiados. Esto no es totalmente cierto. Es verdad que el descubrimiento de la ecuación de Einstein $E=mc^2$ ha supuesto mucho más talento que cualquier brillante manual de física. Sin embargo, normalmente, los textos que no explican tranquilamente los términos que utilizan (y proceden por rápidos guiños de ojo) hacen pensar en autores mucho más inseguros que aquellos en que el autor expli-

cita cada referencia o cada pasaje. Si lees a los grandes científicos o a los grandes críticos verás que, salvo pocas excepciones, son siempre clarísimos y no se avergüenzan de explicar bien las cosas.

Decíamos antes que una tesis es un trabajo que, por motivos ocasionales, se dirige únicamente al ponente y demás miembros del tribunal pero que, en realidad, se supone es leído y consultado por muchos otros, incluso por estudiosos no versados directamente en aquella disciplina.

Por este motivo, en una tesis de filosofía no será evidentemente necesario empezar explicando qué es la filosofía, ni en una tesis de vulcanología explicar qué son los volcanes, pero inmediatamente por debajo de este nivel de obviedad, siempre estará bien proporcionar al lector todas las informaciones necesarias.

Ante todo, *se definen los términos que se utilizan*, a no ser que se trate de términos aprobados e indiscutidos de la disciplina en cuestión. En una tesis de lógica formal no hace falta definir un término como «implicación» (en cambio en una tesis sobre la implicación estricta de Lewis habrá que definir la diferencia entre la implicación material y la implicación estricta). En una tesis de lingüística no hace falta definir la noción de fonema (en cambio, habrá que hacerlo si el tema de la tesis es la definición del fonema en Jakobson). Sin embargo, si en esta misma tesis de lingüística se usa la palabra «signo», no estaría de más definirla puesto que se da el caso de que en diferentes autores se refiere a valores diferentes. Así pues, como regla general: *definir todos los términos técnicos usados como categorías claves de nuestro razonamiento*.

En segundo lugar, no hay por qué suponer que el lector haya hecho el mismo trabajo que nosotros. Si hemos hecho una tesis sobre Cavour, es posible que también el lector sepa quién es Cavour, pero si la hemos hecho sobre Felice Cavallotti, no estará de más recordar, aunque sólo sea someramente, cuándo vivió, cuándo nació y cómo murió. Tengo a la vista mientras escribo dos tesis de una

facultad de letras, una sobre Giovan Battista Andreini y otra sobre Pierre Rémond de Sainte-Albine. Podría jurar que reuniendo a cien profesores universitarios, aunque todos fueran de filosofía y letras, sólo un pequeño porcentaje tendría ideas claras sobre estos dos autores menores. Ahora bien, la primera tesis comienza (mal) por:

La historia de los estudios sobre Giovan Battista Andreini se inicia con un catálogo de sus obras hecho por Leone Allacci, teólogo y erudito de origen griego (Quint 1586-Roma 1669) que contribuyó a la historia del teatro... etc.

Daros cuenta del fastidio de quien se ve informado de manera tan precisa sobre Allacci, que estudió a Andreini, y no sobre Andreini. Pero —puede decir el autor—, ¡Andreini es el héroe de mi tesis! Precisamente, y si es tu héroe apresúrate a hacerlo familiar a cualquiera que abra tu tesis, no confíes en el hecho de que el ponente sabe quién es. No has escrito una carta privada al ponente, has escrito en potencia un libro dirigido a la humanidad.

La segunda tesis empieza, más acertadamente, por:

El objeto de nuestra investigación es un texto aparecido en Francia en 1747, escrito por un autor que ha dejado muy poco rastro de sí, Pierre Rémond de Sainte-Albine...

después de lo cual se procede a explicar de qué texto se trata y cuál es su importancia. Este me parece un inicio correcto. Sé que Sainte-Albine vivió en el dieciocho y que, si tengo una vaga idea sobre él, estoy justificado por el hecho de que dejó poco rastro.

V.2. Cómo se habla.

Una vez que se ha decidido a *quién se escribe* (a la humanidad, no al director de la tesis) es preciso decidir cómo se escribe. Y éste es un problema muy difícil: si hubiera una reglamentación exhaustiva, todos seríamos grandes escritores. Os puedo recomendar escribir la tesis muchas veces, o escribir otra cosa antes de emprender la

tesis, porque escribir es también una cuestión de entrenamiento. En todo caso, cabe dar algunos consejos muy generales.

No seáis Proust. No hagáis períodos largos. Si no lo podéis evitar, hacedlo, pero desmenuzadlos después. No tengáis miedo de repetir dos veces el tema, evitad el exceso de pronombres o subordinadas. No escribáis:

El pianista Wittgenstein, que era hermano del conocido filósofo que escribió el *Tractatus Logico-Philosophicus* que muchos consideran hoy guía de la filosofía contemporánea, tuvo la dicha de que Ravel escribiera para él el concierto para la mano izquierda, puesto que había perdido la derecha en la guerra.

si acaso, escribid:

El pianista Wittgenstein era hermano del filósofo Ludwig. Como estaba mutilado de la mano derecha, Ravel escribió para él el concierto para la mano izquierda.

O si no:

El pianista Wittgenstein era hermano del filósofo autor del célebre *Tractatus*. El pianista Wittgenstein perdió la mano derecha. Por eso, Ravel le escribió un concierto para la mano izquierda.

No escribáis:

El escritor irlandés renunció a la familia, a la patria y a la iglesia y se mantuvo fiel a su propósito. No por esto puede decirse que fuera un escritor comprometido aunque alguno haya hablado refiriéndose a él de tendencias fabianas y «socialistas». Cuando estalla la segunda guerra mundial tiende a ignorar deliberadamente el drama que convulsiona a Europa y sólo estaba preocupado por la publicación de su última obra.

Si acaso, escribid:

Joyce renunció a la familia, a la patria y a la iglesia. Y se mantuvo fiel a su propósito. Desde luego, no puede decirse que Joyce fuera un escritor «comprometido» incluso si alguno ha querido ver un Joyce fabiano y «socialista». Cuando estalla la segunda guerra mundial, Joyce tiende a ignorar deliberadamente el drama que convulsiona a Europa. Joyce sólo estaba preocupado por la publicación del *Finnegans Wake*.

Por favor, no escribáis, aunque parezca más «literario»:

Cuando Stockhausen habla de «grupos» no se refiere a la serie de Schoenberg, ni siquiera a la de Webern. El músico alemán, planteada la exigencia de no repetir ninguna de las doce notas antes de que la serie haya acabado, no aceptaría. Es la noción misma de «cluster», que es menos exigente estructuralmente que la de serie.

Por otra parte, ni siquiera Webern seguía los rígidos principios del autor del *Superviviente de Varsovia*. Ahora bien, el autor de *Mantra* va más lejos. En cuanto al primero, es preciso distinguir entre las diferentes fases de su obra. Lo dice también Berio: no se puede considerar a este autor como un serialista dogmático.

Estaréis de acuerdo en que llegados a cierto punto ya no se sabe de quién se habla. Y definir a un autor por medio de una de sus obras no es lógicamente correcto. Es cierto que los críticos, por no decir Manzoni (y por temor a repetir demasiadas veces el nombre, cosa, al parecer, desaconsejada por los manuales del bien escribir) dicen «el autor de *Los novios*». Pero el autor de *Los novios* no es el personaje biográfico Manzoni en su totalidad: tanto es así que en cierto contexto podremos decir que existe una diferencia sensible entre el autor de *Los novios* y el autor de *Adelchi*, incluso si biográfica y anagráficamente hablando se trata siempre del mismo personaje. Por lo cual yo escribiría de nuevo el fragmento antes citado de esta manera:

Cuando Stockhausen habla de «grupos» no se refiere a la serie de Schoenberg, ni siquiera a la de Webern. Stockhausen, planteada la exigencia de no repetir ninguna de las doce notas antes de que la serie haya acabado, no aceptaría. Es la noción misma de «cluster», estructuralmente menos exigente que la de serie. Por otra parte, ni siquiera Webern seguía los rígidos principios de Schoenberg. Ahora bien, Stockhausen va más lejos. En cuanto a Webern, es preciso distinguir entre las diferentes fases de su obra. Incluso Berio afirma que no se puede considerar a Webern como un serialista dogmático.

No seáis e. e. cummings — Cummings era un poeta americano que firmaba con las iniciales minúsculas. Naturalmente usaba las comas y los puntos con mucha parsimonia y espaciaba los versos; en suma, hacía todas las cosas que un poeta de vanguardia puede hacer y hace la mar de bien. Pero vosotros no sois poetas de vanguardia. Ni siquiera si vuestra tesis versa sobre la poesía de vanguardia. Si hacéis una tesis sobre Caravaggio, ¿os ponéis a pintar? Y si hacéis una tesis sobre el estilo de los futuris-

tas, no la escribís como un futurista. Es una recomendación importante porque actualmente muchos tienden a hacer tesis «de ruptura» en las cuales no se respetan las reglas del razonamiento crítico. El lenguaje de la tesis es un *metalinguaje*, es decir, un lenguaje que habla de otros lenguajes. Un psiquiatra que describe a los enfermos mentales no se expresa como un enfermo mental. No digo que no sea correcto expresarse como los llamados enfermos mentales. Podéis estar convencidos —y racionalmente— de que son los únicos que se expresan como es debido. Pero llegados a este punto tenéis dos alternativas: o no hacéis una tesis y manifestáis vuestro deseo de ruptura renunciando al doctorado y yendo a tocar la guitarra, o hacéis la tesis y, en tal caso, tenéis que explicar a todos por qué el lenguaje de los enfermos mentales no es un lenguaje «de locos», y para hacerlo usáis un metalinguaje crítico comprensible para todo el mundo. El seudo-poeta que hace una tesis en verso es un pobre diablo (y, probablemente, un mal poeta). De Dante a Eliot y de Eliot a Sanguinetti los poetas de vanguardia, cuando quieren hablar de su poesía, escriben en prosa y con claridad. Y cuando Marx quería hablar de los obreros no escribía como un obrero de su época, sino como un filósofo. Luego, cuando escribió con Engels el *Manifiesto* de 1848, utilizó un estilo periodístico, ligero, muy eficaz y provocativo. Pero no es el estilo del *Capital*, que se dirige a los economistas y a los políticos. No digáis que la violencia poética es «dicta desde dentro» y no podéis someterla a las exigencias del monótono y vulgar metalinguaje de la crítica. ¿Sois poetas? No os doctoréis. Montale no está doctorado y no por eso deja de ser un gran poeta. Gadda (doctor en ingeniería) escribía como escribía, todo dialectismos y rupturas estilísticas, pero cuando tuvo que elaborar un decálogo para los redactores de la radio escribió un gusto, agudo y claro formulario con una prosa sencilla y comprensible para todos. Y cuando Montale escribe un artículo crítico lo hace de modo que todos lo entiendan, incluso los que no comprenden su poesía.

Volved a menudo al principio. Cuando es necesario,

cuando el texto exige un descanso o una rememoración; de todos modos, cuanto más a menudo lo hagáis, tanto mejor.

Escribid todo lo que se os pase por la cabeza pero sólo durante la primera redacción. Después notaréis que os habéis dejado arrastrar por el énfasis que os ha alejado del centro de vuestro tema. Entonces quitaréis las partes entre paréntesis y las divagaciones y las pondréis en *nota* o en *apéndice* (véase). La tesis sirve para demostrar una hipótesis que habéis elaborado al principio, no para mostrar que lo sabéis todo.

Utilizad al ponente como conejo de indias. Habéis de actuar de manera que el ponente lea los primeros capítulos (y luego, poco a poco, todo el resto) con mucho anticipo sobre la fecha de presentación. Sus reacciones os podrán servir. Si el director está ocupado (o es perezoso), utilizad un amigo. Verificad si entienden lo que habéis escrito. No juguéis al genio solitario.

No os obstinéis en empezar por el primer capítulo. Si, por el contrario, estáis más preparados y documentados sobre el capítulo cuarto, empezad por éste, con la soltura del que ya ha puesto a punto los capítulos precedentes. Esto os dará ánimos. Naturalmente, tendréis un punto de referencia: el índice como hipótesis que os guiará desde el principio.

No uséis puntos suspensivos ni exclamaciones, no expliquéis las ironías. Se puede usar un lenguaje absolutamente referencial o un lenguaje *figurado*. Por lenguaje referencial entiendo un lenguaje en el que cada cosa es llamada por su nombre más común, reconocido por todos, que no se presta a equívocos. «El aparato de televisión» indica de manera referencial lo mismo que «La pequeña pantalla» indica de modo figurado. Este ejemplo muestra que también en una comunicación «cotidiana» se puede utilizar un lenguaje parcialmente figurado. De un ensayo crítico, un texto científico, cabe esperar que estén escritos en lenguaje referencial (con todos los términos bien definidos y unívocos), pero también puede resultar útil usar una metáfora, una ironía, una litote. He aquí un texto referencial

seguido de su transcripción en términos soportablemente figurados:

Versión referencial. Krasnapolsky no es un intérprete muy agudo de la obra de Danielli. Su interpretación extrae del texto del autor cosas que el autor probablemente no quería decir. A propósito del verso «y por la noche mirar las nubes», Ritz lo considera una anotación paisajística normal, mientras que Krasnapolsky ve en él una expresión simbólica que alude a la actividad poética. No hay que fiarse de la agudeza crítica de Ritz, pero del mismo modo hay que desconfiar de Krasnapolsky. Hilton observa que «si Ritz parece un folleto turístico, Krasnapolsky parece un sermón de cuaremas». Y añade: «Realmente, dos críticos perfectos».

Versión figurada. No estamos convencidos de que Krasnapolsky sea el intérprete más agudo de Danielli. Al leer a su autor, aquel da la impresión de querer buscar tres pies al gato. A propósito del verso «y por la noche mirar las nubes», Ritz lo considera una anotación paisajística normal mientras que Krasnapolsky pulsa la tecla simbólica y ve en él una alusión a la actividad poética. No es que Ritz sea un prodigio de penetración crítica, pero también Krasnapolsky se pilló los dedos. Como observa Hilton, si Ritz parece un folleto turístico, Krasnapolsky parece un sermón de cuaremas: dos modelos de perfección crítica.

Habréis visto que la versión figurada utiliza varios artificios retóricos. Ante todo la *litote*: decir que no estamos convencidos de que sea un intérprete agudo quiere decir que estamos convencidos de que *no* es un intérprete agudo. Luego hay varias metáforas: buscar tres pies al gato, pulsar la tecla simbólica. Además, decir que Ritz no es un prodigio de penetración significa que es un modesto intérprete (*litote*). El recurso al folleto turístico y al sermón cuaremal son dos *smiles*, mientras que la observación de que los dos autores son críticos perfectos es un ejemplo de *ironía*: se dice una cosa para significar su contrario.

Ahora bien, las figuras retóricas o se usan o no se usan. Si se usan es porque se supone que nuestro lector está en condiciones de entenderlas y porque se cree que el tema aparece, de esta manera, más incisivo y convincente. En ese caso, no hay de qué avergonzarse y *no hay necesidad de explicarlas*. Si se supone que nuestro lector es un idiota, no se usan figuras retóricas, pero usarlas explicándolas es llamar idiota al lector. El cual se venga llamando idiota

al autor. A continuación vamos a ver qué haría un escritor tímido para neutralizar y excusar las figuras que utiliza:

Versión figurada con reservas. No estamos convencidos de que Krasnapolsky sea el intérprete... más agudo de Danielli. Al leer a su autor, aquel da la impresión de... querer buscar tres pies al gato. A propósito del verso «y por la noche mirar las nubes», Ritz lo considera una anotación «paisajística» normal mientras que Krasnapolsky pulsa... la tecla simbólica y ve en él una alusión a la actividad poética. No es que Ritz sea un... prodigio de interpretación crítica pero también Krasnapolsky... se pilló los dedos! Como observa Hilton, si Ritz parece un... folleto turístico, Krasnapolsky parece un... sermón de cuaremas, y los define (jironicamente!) como dos modelos de perfección crítica. Sin embargo, bromas aparte, etc.

Estoy convencido de que nadie puede ser tan intelectualmente pequeño burgués como para elaborar un fragmento tan entretendido de timideces y plagado de excusas. He exagerado (y esta vez *lo digo* porque es didácticamente importante que la parodia sea comprendida como tal). Pero este tercer fragmento contiene, condensados, muchos defectos del escritor indeciso. En primer lugar, el uso de los *puntos suspensivos* para advertir «¡cuidado, que ahora viene una gordal!». Pueril. Los puntos suspensivos sólo se usan, como veremos, dentro de una cita para señalar los fragmentos omitidos, y como *máximo* al final de un período para indicar que una lista no está terminada, que todavía habría cosas que decir. En segundo lugar el uso de *signos de admiración* para acentuar una afirmación. Está mal, al menos en un ensayo crítico. Si verificáis en el libro que estáis leyendo, advertiréis que he usado una o dos veces los puntos de admiración. Una o dos veces es posible, si se trata de levantar al lector de su asiento, de subrayarle una afirmación vigorosa del tipo: «Atención, ¡no cometáis nunca este error!» Pero es una buena costumbre hablar en voz baja. Si decís cosas importantes hará más efecto. En tercer lugar, el autor del tercer fragmento se excusa por utilizar la ironía (que, además, es de otro) y la subraya. Realmente, si os parece que la ironía de Hilton es excesivamente sutil podéis escribir: «Hilton afirma con sutil ironía que estamos en presencia de dos críticos perfectos». Pero la ironía debe ser *efectivamente*

sutil. En el caso citado, una vez que Hilton ha hablado de folleto turístico y de sermón de cuaresma, la ironía era evidente y no valía la pena explicarla por lo menudo. Valga lo dicho para el «bromas aparte». A veces puede ser útil para cambiar bruscamente el tono del discurso, pero sólo cuando habéis bromeado de verdad. En el caso que estamos examinando se ironizaba y se metafórizaba y esto no son bromas, sino artificios retóricos muy serios.

Observaréis que en este libro he expresado por lo menos dos veces una paradoja y después he advertido que se trataba de una paradoja. Pero no lo he hecho porque creyera que no lo habíais comprendido. Lo he hecho, al contrario, porque tenía miedo de que hubierais comprendido demasiado, y opinarais que no había que fiarse de esta paradoja. Por eso insistía en que, a pesar de la forma paradójica, mi afirmación contenía una verdad importante. Y he aclarado bien las cosas porque éste es un libro didáctico en el cual, más que de un bonito estilo, me preocupo de que todos comprendan lo que quiero decir. De haberse tratado de un ensayo hubiera enunciado la paradoja sin señalarla después.

Definid siempre un término cuando lo introducís por primera vez. Si no sabéis definirlo, evitadlo. Si es uno de los términos principales de vuestra tesis y no lográis definirlo, dejadlo todo plantado. Os habéis equivocado de tesis (o de actividad).

No explicuéis dónde está Roma sin explicar después dónde está Tombuctú. Me produce escalofríos leer tesis con frases del tipo: «El filósofo panteísta hebreo-holandés Spinoza ha sido definido por Guzzo...». ¡Alto! O estáis haciendo una tesis sobre Spinoza y en ese caso vuestro lector sabe quién es Spinoza y ya le habéis dicho que Augusto Guzzo ha escrito un libro sobre él, o estáis citando ocasionalmente esta afirmación en una tesis de física nuclear y en tal caso no debéis suponer que el lector no sepa quién es Spinoza pero sí que sepa quién es Guzzo. O, incluso, hacéis una tesis sobre la filosofía posterior a Gentile en Italia, y todos sabrán quién es Guzzo pero también sabrán quién es Spinoza. Tampoco digáis en una tesis de

historia: «T. S. Eliot, poeta inglés» (aparte de que nació en América). Se da por descontado que T. S. Eliot es universalmente conocido. Como mucho, si queréis subrayar que se ha comportado como un poeta inglés al decir tal cosa, diréis: «T. S. Eliot es un poeta inglés cuando dice que...». Pero si hacéis una tesis sobre Eliot tened la humildad de proporcionar todos los datos. Si no en el texto, al menos en una nota ya desde el principio hay que ser tan honestos y precisos como para condensar en diez líneas todos los datos biográficos necesarios. No es evidente que el lector, por especializado que esté, sepa de memoria cuándo nació Eliot. Razón de más cuando trabajáis sobre un autor menor del siglo pasado. No supongáis que todo el mundo sabe quién es. Decid rápidamente quién era, cómo se sitúa y así sucesivamente. Incluso si el autor es Molière, ¿qué os cuesta poner una nota con un par de fechas? Nunca se sabe.

¿Yo o nosotros? ¿En la tesis se deben introducir las opiniones personales en primera persona? ¿Se puede decir «yo pienso que...»? Algunos creen que es más honrado hacerlo así en lugar de utilizar el plural mayestático. No es así. Se dice «nosotros» porque se supone que aquello que se afirma puede ser compartido por los lectores. Escribir es un acto social: yo escribo a fin de que tú que me lees aceptes aquello que te propongo. Como máximo se puede intentar evitar los pronombres personales recurriendo a expresiones más impersonales como: «por lo tanto se puede concluir que, luego parece seguro que, al llegar a este punto se podría decir, es posible que, de lo cual se deduce que, al examinar este texto se ve que», etc. No es necesario decir «el artículo que he citado precedentemente», tampoco «el artículo que hemos citado precedentemente», cuando basta con escribir «el artículo citado precedentemente». Pero os diré que se puede escribir «el artículo citado precedentemente nos demuestra que», pues las expresiones de este género no implican ninguna personalización del discurso científico.

No uséis nunca el artículo delante de un nombre propio. Una excepción: cuando el nombre propio indica un

pero Savoy no constituye *autoridad* (es un nombre que me he inventado). Habríais tenido que citar más bien una investigación sociológica firmada por estudiosos conocidos y respetables, o unos datos del instituto central de estadística, o los resultados de vuestra propia encuesta corroborados por cuadros en apéndice. Antes que citar a un Savoy cualquiera hubiera sido preferible decir «se puede suponer tranquilamente que dos personas de cada tres, etc.».

Regla 3 — La cita supone que se comparte la idea del autor citado, a menos que el fragmento vaya precedido o seguido de expresiones críticas.

Regla 4 — En cada cita deben figurar claramente reconocibles el autor y la fuente impresa o manuscrita. Esta localización admite varios modos:

a) con llamada y envío a la nota, forma utilizada cuando se trata de un autor nombrado por vez primera;

b) con el nombre del autor y fecha de publicación de la obra entre paréntesis, detrás de la cita (ver para esto V.4.3.);

c) con simples paréntesis que transcriben el número de la página si todo el capítulo o toda la tesis versa sobre la misma obra del mismo autor. En el cuadro 15 veréis cómo se puede estructurar una página de una tesis con el título *El problema de la epifanía en el «Portrait» de James Joyce*; en él la obra sobre la que versa la tesis, una vez definida la edición empleada y una vez que se ha decidido utilizar, por razones de comodidad, la traducción española de Dámaso Alonso,¹ es citada con el número de la página entre paréntesis en el texto, mientras que la literatura crítica se cita en nota.

Regla 5 — Las citas de las fuentes primarias se hacen normalmente refiriéndose a la edición crítica o a la edición más acreditada; es desaconsejable en una tesis sobre Balzac citar las páginas de la edición *Livre de Poche*; se recurre por lo menos a la *opera omnia* de la Pléiade. Para

1. El autor se sirve de la versión italiana de Cesare Pavese. Nosotros, de la edición de Biblioteca Nueva, Madrid, 1971. (*N. de los T.*)

los autores antiguos y clásicos en general basta con citar párrafos, capítulos o versículos según la costumbre (ver III.2.3.). Para autores contemporáneos, si hay más de una edición, citar en la medida de lo posible de la primera o de la última revisada y corregida, según los casos. Se cita de la primera si las siguientes son meras reimpressiones y de la última si contiene revisiones y añadidos, si está puesta al día. En todo caso, hay que especificar que existen una primera y una enésima edición y aclarar de cuál se toma la cita (ver para esto III.2.3.).

Regla 6 — Cuando se estudia un autor extranjero, las citas deben ir en la lengua original. Esta regla es taxativa si se trata de obras literarias. En tales casos puede ser más o menos útil poner detrás entre paréntesis o en nota la traducción. Ateneos para esto a las indicaciones del ponente. Si se trata de un autor cuyo estilo literario no analizáis pero en quien tiene cierto peso la expresión exacta del pensamiento con todos sus matices lingüísticos (por ejemplo, el comentario de los textos de un filósofo), bien está trabajar sobre el texto extranjero original, pero también es altamente aconsejable añadir entre paréntesis o en una nota la traducción, aparte de que ésta constituye también un ejercicio interpretativo por vuestra parte. Finalmente, si se cita un autor extranjero pero simplemente para dar una información, unos datos estadísticos o históricos, un juicio general, se puede utilizar también una buena traducción castellana o, sin más, traducir el fragmento para no someter al lector a continuos saltos de lengua a lengua. Basta con citar bien el título original y aclarar qué traducción se usa. Por último, puede ocurrir que se hable de un autor extranjero, que este autor sea poeta o narrador, pero que sus textos sean examinados no tanto por su estilo como por las ideas filosóficas que contienen. En estos casos también se puede, si las citas son muchas y continuas, partir de una buena traducción para hacer más fluido el razonamiento, insertando únicamente breves fragmentos *del original* cuando se quiere subrayar el uso revelador de cierto término. Es el caso del ejemplo de Joyce (cuadro 15). Ver también el punto (c), regla 4.

pero Savoy no constituye *autoridad* (es un nombre que me he inventado). Habráis tenido que citar más bien una investigación sociológica firmada por estudiosos conocidos y respetables, o unos datos del instituto central de estadística, o los resultados de vuestra propia encuesta corroborados por cuadros en apéndice. Antes que citar a un Savoy cualquiera hubiera sido preferible decir: «se puede suponer tranquilamente que dos personas de cada tres, etc.».

Regla 3 — La cita supone que se comparte la idea del autor citado, a menos que el fragmento vaya precedido o seguido de expresiones críticas.

Regla 4 — En cada cita deben figurar claramente reconocibles el autor y la fuente impresa o manuscrita. Esta localización admite varios modos:

a) con llamada y envío a la nota, forma utilizada cuando se trata de un autor nombrado por vez primera;

b) con el nombre del autor y fecha de publicación de la obra entre paréntesis, detrás de la cita (ver para esto V.4.3.);

c) con simples paréntesis que transcriben el número de la página si todo el capítulo o toda la tesis versa sobre la misma obra del mismo autor. En el cuadro 15 veréis cómo se puede estructurar una página de una tesis con el título *El problema de la epifanía en el «Portrait» de James Joyce*; en él la obra sobre la que versa la tesis, una vez definida la edición empleada y una vez que se ha decidido utilizar, por razones de comodidad, la traducción española de Dámaso Alonso,¹ es citada con el número de la página entre paréntesis en el texto, mientras que la literatura crítica se cita en nota.

Regla 5 — Las citas de las fuentes primarias se hacen normalmente refiriéndose a la edición crítica o a la edición más acreditada; es desaconsejable en una tesis sobre Balzac citar las páginas de la edición *Livre de Poche*; se recurre por lo menos a la *opéra omnia* de la Pléiade. Para

los autores antiguos y clásicos en general basta con citar parágrafos, capítulos o versículos según la costumbre (ver III.2.3.). Para autores contemporáneos, si hay más de una edición, citar en la medida de lo posible de la primera o de la última revisada y corregida, según los casos. Se cita de la primera si las siguientes son meras reimpresiones y de la última si contiene revisiones y añadidos, si está puesta al día. En todo caso, hay que especificar que existe una primera y una enésima edición y aclarar de cuál se toma la cita (ver para esto III.2.3.).

Regla 6 — Cuando se estudia un autor extranjero, las citas deben ir en la lengua original. Esta regla es taxativa si se trata de obras literarias. En tales casos puede ser más o menos útil poner detrás entre paréntesis o en nota la traducción. Ateneos para esto a las indicaciones del ponente. Si se trata de un autor cuyo estilo literario no analizáis pero en quien tiene cierto peso la expresión exacta del pensamiento con todos sus matices lingüísticos (por ejemplo, el comentario de los textos de un filósofo), bien está trabajar sobre el texto extranjero original, pero también es altamente aconsejable añadir entre paréntesis o en una nota la traducción, aparte de que ésta constituye también un ejercicio interpretativo por vuestra parte. Finalmente, si se cita un autor extranjero pero simplemente para dar una información, unos datos estadísticos o históricos, un juicio general, se puede utilizar también una buena traducción castellana o, sin más, traducir el fragmento para no someter al lector a continuos saltos de lengua a lengua. Basta con citar bien el título original y aclarar qué traducción se usa. Por último, puede ocurrir que se hable de un autor extranjero, que este autor sea poeta o narrador, pero que sus textos sean examinados no tanto por su estilo como por las ideas filosóficas que contienen. En estos casos también se puede, si las citas son muchas y continuas, partir de una buena traducción para hacer más fluido el razonamiento, insertando únicamente breves fragmentos *del original* cuando se quiere subrayar el uso revelador de cierto término. Es el caso del ejemplo de Joyce (cuadro 15). Ver también el punto (c), regla 4.

1. El autor se sirve de la versión italiana de Cesare Pavese. Nosotros, de la edición de Biblioteca Nueva, Madrid, 1971. (N. de los T.)

parágrafo. Los párrafos citados provenientes de dos fuentes diferentes y que no están separados por un comentario se deben separar mediante un doble espacio.¹

La ampliación del margen se utiliza para indicar las citas, especialmente en una redacción con numerosas citas de diversa longitud... No se usan comillas.²

Este método es muy cómodo porque inmediatamente pone ante los ojos los textos citados, permite saltárselos cuando se hace una lectura transversal, detenerse exclusivamente en ellos cuando el lector se interesa más por los textos citados que por nuestro comentario y, por último, permite localizarlos inmediatamente cuando es necesario para una consulta.

Regla 9 — Las citas tienen que ser *fieles*. Primero, hay que transcribir las palabras tal y como son (y a tal fin, siempre está bien, después de redactar la tesis, cotejar las citas con el original, porque al copiarlas a mano o a máquina se puede haber incurrido en errores u omisiones). Segundo, no se puede eliminar parte del texto sin señalarlo: esta *señal* de elipsis se efectúa mediante la inserción de tres puntos suspensivos que corresponden a la parte omitida. Tercero, no se debe interpolar; todos nuestros comentarios, aclaraciones, especificaciones, tienen que aparecer entre *paréntesis cuadrados* o *corchetes*. Incluso los subrayados que no son del autor sino nuestros, tienen que ser señalados. Por ejemplo: en el texto citado dentro del otro se sugieren reglas ligeramente diferentes de las que yo uso para interpolarlo; esto nos sirve para comprender cómo también los criterios pueden ser de diferente tipo, siempre que su adopción sea constante y coherente:

Dentro de la cita... pueden aparecer algunos problemas... Cuando en la transcripción se omite una parte del texto, se señalará insertando tres puntos entre corchetes [nosotros, en cambio, habíamos sugerido simplemente tres puntos, sin paréntesis]... En cambio, cuando se añaden unas palabras para la comprensión del texto transcrito, éstas se insertarán entre paréntesis cuadrados [no olvidemos que estos autores se refieren a las tesis de literatura francesa, donde a veces puede ser necesario inter-

1. Campbell y Ballou, op. cit., pág. 40.
2. P. G. Perrin, *An Index to English*, 4.ª ed., Chicago, Scott, Foresman and Co., 1959, pág. 338.

polar una palabra que faltaba en el manuscrito original pero cuya presencia es presentada por el filólogo.

Se recuerda la necesidad de evitar los errores de francés y de escribir en castellano correcto y claro [el subrayado es nuestro].

Si el autor que citáis, aunque digno de mención, incurre en un error patente de estilo o información, tenéis que respetar su error pero señalarlo al lector al menos con unos corchetes de este tipo: [sic]. Por lo tanto diréis que Savoy afirma que «en 1820 [sic], después de la muerte de Bonaparte, la situación europea era turbia, llena de sombras y de luces». Ahora bien, yo de vosotros perdería de vista al tal Savoy.

Regla 10 — Citar es como aportar testigos en un juicio. Tenéis que estar siempre en condiciones de encontrar los testimonios y de demostrar que son aceptables. Por eso la referencia tiene que ser *exacta* y *puntual* (no se cita a un autor sin decir qué libro y qué página) y *verificable* por todos. Entonces, ¿qué habrá que hacer si una información o un juicio importante provienen de una comunicación personal, de una carta o de un manuscrito? Se puede perfectamente citar una frase poniendo en la nota una de estas expresiones:

1. Comunicación personal del autor (6 de junio de 1975).
2. Carta personal del autor (6 de junio de 1975).
3. Declaraciones registradas el 6 de junio de 1975.
4. C. Smith, *Le font d'Édda di Snorri*, manuscrito.
5. C. Smith, Comunicación al XII Congreso de Fisioterapia, manuscrito (en vías de publicación por el editor Mouton, La Haya).

Os habréis dado cuenta de que para las fuentes 2, 4 y 5 existen documentos que siempre podréis exhibir. En cambio la fuente 3 es imprecisa, pues el término «registrar» no da a entender si se trata de una grabación o de notas taquigráficas. En cuanto a la fuente 1, sólo el autor lo podría desmentir (y podría haberse muerto entretanto). En estos casos extremos siempre es una buena norma,

1. R. Campagnoli y A. V. Borsari, *Guida alla tesi di laurea in lingua e letteratura francese*, Bologna, Patron, 1971, pág. 32.

después de haber dado forma definitiva a la cita, comúncasela por carta al autor y obtener de él una carta de respuesta en la que diga que se reconoce en la idea que le habéis atribuido y que os autoriza a usar la cita. Si se tratase de una información *enormemente* importante e inédita (una nueva fórmula, el resultado de una investigación todavía secreta), haréis bien en poner en el apéndice de la tesis una copia de la carta de autorización. Naturalmente, a condición de que el autor de la información sea una autoridad científica conocida y no un botarate cualquiera.

Reglas menores — Si queréis ser precisos, cuando introduzcáis una señal de elipsis (los tres puntos suspensivos con o sin corchetes) actualad como sigue con la puntuación:

Si omitimos una parte poco importante, ... la elipsis tiene que seguir a la puntuación de la parte completa. Si omitimos una parte central...

Quando citéis versos ateneos a los usos de la literatura crítica a que os referís. En todo caso, un solo verso puede ser citado en el texto: «la mocita viene del campo». Dos versos se pueden citar en el texto separados por una barra: «Corrientes aguas, puras, cristalinas; / árboles que os estáis mirando en ellas». En cambio, si se trata de un fragmento poético más largo, es mejor recurrir al sistema de un solo espacio y con mayor margen:

Y cuando nos casemos,
¡oh, qué feliz la vida así!
Que amo a la dulce Rosie O'Grady
y Rosie O'Grady me ama a mí.

Procederéis de la misma manera si os encontráis con un solo verso que ha de ser tema de un largo análisis sucesivo; por ejemplo, si queréis extraer los elementos fundamentales de la poética de Verlaine del verso

De la musique avant toute chose

En estos casos, os diré que no es necesario subrayar el verso aunque se trate de una frase en lengua extranjera. Especialmente si la tesis versa sobre Verlaine; si no, acabadais con un centenar de páginas subrayadas. Sin embargo, escribid:

De la musique avant toute chose
et pour cela préfère l'impair
plus vague et plus soluble dans l'air
sans rien en lui qui pèse et qui pose...

especificando «el subrayado es nuestro» si el meollo de vuestro análisis es la noción de «disparidad».

EJEMPLO DE ANALISIS CONTINUO DE UN MISMO TEXTO

El texto de *El artista adolescente* está plagado de esos momentos de éxtasis que ya en *Stephen Hero* se habían definido como epifanías:

Brillo y temblor, temblor y flujo, luz en aurora, flor que se abre, manaba continuamente de sí mismo en una sucesión indefinida, hasta la plenitud roja del rojo, hasta el desvanecimiento de una resaca pálida, hojas a hoja y onda de luz a onda de luz, para inundar el cielo todo de sus dulces tornasoles, a cada matiz más densos, a cada oleada más oscuros (pág. 174).

Se aprecia rápidamente que también la visión «submarina» se convierte de inmediato en una visión de llama, donde prevalecen tonos rojas y sensaciones de fulgor. Quizás el texto original restituye mejor este tránsito, con expresiones como «a brakin light» o «wave of light by wane of light» y «soft flashes». Ahora sabemos que en *El artista adolescente* las metáforas del fuego acuden con frecuencia, la palabra «fuego» aparece por lo menos 59 veces y las diversas variaciones de «llama» aparecen 35 veces.¹ Así que podemos decir que la experiencia de la epifanía se asocia a la del fuego, lo cual nos suministra una clave para investigar las relaciones entre el primer Joyce y el D'Annunzio de *Il fuoco*. Véase este fragmento:

«O era que, siendo tan débil su vista como tímida su imaginación, sacaba menos placer del refractarse del brillante mundo sensible a través de un lenguaje policromado y rico en sugerencias...» (pág. 168).

donde resulta desconcertante la semejanza con un fragmento de *Il fuoco* de D'Annunzio que dice:

atrada hacia aquella atmósfera brillante como el entornio de una fragua...

1. L. Hancock, *A World Index to Joyce's Portrait of the Artist*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976.

V.3.2. Citas, paráfrasis y plagio

Al hacer una ficha de lectura resumís en varios puntos el autor que os interesa; es decir, hacéis una paráfrasis y repetís con palabras el pensamiento del autor. En otros casos transcribís fragmentos enteros entre comillas.

Luego, cuando pasáis a redactar la tesis, ya no tenéis el texto a la vista y os limitáis a copiar fragmentos enteros de vuestra ficha. Entonces, tenéis que estar seguros de que los fragmentos que copiáis son verdaderamente paráfrasis y no *citás sin comillas*. En caso contrario cometeríais un *plagio*.

Esta forma de plagio es bastante común en las tesis. El estudiante se queda con la conciencia tranquila porque antes o después dice, en una nota a pie de página, que se está refiriendo a ese autor determinado. Pero pongamos por caso que el lector advierte que la página no está parafraseando el texto original, sino que lo está *copiando* sin utilizar las comillas; se lleva una mala impresión. Y esto no concierne al ponente, sino a cualquiera que después eche un vistazo a vuestra tesis para publicarla o para estimar vuestra competencia.

¿Cómo se puede estar seguro de que una paráfrasis no es un plagio? Ante todo, si es mucho más breve que el original. Pero existen casos en que el autor dice cosas muy sustanciosas en una frase o período breve, de manera que la paráfrasis tiene que ser muy larga, más larga que el fragmento original. En tal caso no hay que preocuparse neuróticamente de que no aparezcan las mismas palabras, porque a veces es inevitable o francamente útil que ciertos términos permanezcan inmutables. La prueba más segura la tendréis cuando seáis capaces de parafrasear el texto sin tenerlo ante los ojos. Significará que no sólo no lo habéis copiado, sino que además lo habéis comprendido.

Para aclarar mejor este punto transcribo ahora —en el número 1— un fragmento de un libro (se trata de Norman Cohn, *I fanatici dell'Apocalisse*).

El núm. 2 es un ejemplo de paráfrasis razonable.

En el número 3 doy el ejemplo de *paráfrasis falsa* que constituye plagio.

En el número 4 doy un ejemplo de *paráfrasis* igual a la del número 3 pero donde el plagio es evitado gracias a la honesta utilización de las comillas.

1. *El texto original*

La Llegada del Anticristo provocó una tensión todavía mayor. Generalmente tras generación vivieron en una constante espera del demonio destructor cuyo reino sería un caos sin ley, una edad consagrada a la rapiña y al saqueo, a la tortura y a la masacre pero también preludio de una conclusión deseada, la Segunda Llegada y el Reino de los santos. La gente estaba siempre alerta, atenta a los «signos» que, según la tradición profética, anunciarían y acompañarían al último «período de desórdenes»; y, puesto que los «signos» incluían malos gobernantes, discordia civil, guerra, sequía, escasez, peste, cometas, muertes imprevistas de personajes eminentes y una creciente depravación general, no hubo ninguna dificultad para descubrirlos.

2. *Una paráfrasis correcta*

Cohn' es muy explícito sobre este punto. Esboza la situación de tensión típica de este período en que la espera del Anticristo es al mismo tiempo la espera del reino del demonio, inspirado en el dolor y el desorden y preludio de la llamada Segunda Llegada, la Parusia, el regreso de Cristo triunfante. Y en una época dominada por acontecimientos luctuosos, saqueos, rapiñas, escasez y peste, a la gente no le faltaban «signos» correspondientes a estos síntomas que los textos proféticos habían anunciado siempre como típicos de la llegada del Anticristo.

3. *Una falsa paráfrasis*

Según Cohn... [sigue una lista de opiniones expresadas por el autor en precedentes capítulos]. Por otra parte, no hay que olvidar que la llegada del Anticristo dio lugar a una tensión todavía mayor. Las generaciones vivían en la espera constante del demonio destructor, cuyo reino sería un caos sin ley, una edad consagrada a la rapiña y al saqueo, a la tortura y a la masacre pero también al preludio de la segunda Llegada o del Reino de los santos. La gente estaba siempre alerta, atenta a los signos que, según los profetas, acompañarían y anunciarían el último «período de desórdenes»; y, puesto que estos signos incluían los malos gobernantes, la discordia civil, la guerra, la sequía, la escasez, la peste y los cometas, así como las muertes imprevistas de personajes importantes (además de una creciente depravación general), no hubo ninguna dificultad para descubrirlos.

4. *Una paráfrasis casi textual que evita el plagio*

El mismo Cohn, antes citado, recuerda, por otra parte, que «la llegada del Anticristo provocó una tensión todavía mayor». Las generaciones vivían en constante espera del demonio destructor

I. N. Cohn, *I fanatici dell'Apocalisse*, Milán, Comunità, 1965, pág. 128.

«cuyo reino sería un caos sin ley, una edad consagrada a la rapiña y al saqueo, a la tortura y a la masacre pero también preludio de una conclusión deseada, la Segunda Llegada y el Reino de los santos».

La gente estaba siempre alerta y atenta a los signos que, según los profetas, acompañarían y anunciarían el último «período de desórdenes». Ahora bien, apunta Cohn, como estos signos incluían «malos gobernantes, discordia civil, guerra, sequía, escasez, peste, cometas, muertes imprevistas de personajes eminentes y una creciente depravación general, no hubo ninguna dificultad para descubrirlos».

También es verdad que si os habéis tomado el trabajo de hacer la paráfrasis número 4 daba lo mismo transcribir el fragmento entero a modo de cita. Pero para hacer esto hubiera hecho falta que en vuestra ficha de lectura estuviese ya el fragmento transcrito íntegramente o que la paráfrasis no fuera dudosa. Como cuando redactéis la tesis ya no recordaréis qué habéis hecho en las fichas, os interesa proceder desde ahora con corrección. Tenéis que estar seguros de que, si en la ficha no aparecen las comillas, lo que escribisteis era una paráfrasis y no un plagio.

V.4. Las notas a pie de página

V.4.1. Para qué sirven las notas

Existe la opinión bastante extendida de que no sólo las tesis sino también los libros con muchas notas son un ejemplo de esnobismo erudito y además un intento de echar una cortina de humo a los ojos del lector. Ciertamente, no hay que descartar que muchos autores utilicen abundantes notas para conferir un tono importante a su elaboración personal, ni que muchos otros amontonen notas de información no esenciales, a veces saqueadas a mansalva de entre la literatura crítica examinada. Pero esto no quita para que las notas, cuando son utilizadas en

I. Norman Cohn, *I fanatici dell'Apocalisse*, Milán, Comunità, 1965, pág. 128. [Existe traducción al castellano, N. Cohn, *En pos del milenio*, Barcelona, Barral, 1972, que por razones obvias no utilizamos. (N. de los T.)]

su justa medida, sean necesarias. Cuál es su justa medida no se puede decir, porque depende del tipo de tesis. Pero intentaremos ilustrar los casos en que las notas son necesarias y cómo se ponen.

a) *Las notas sirven para indicar el origen de las citas.* Si las fuentes fueran indicadas en el texto, la lectura de la página sería dificultosa. Naturalmente hay varios modos de anotar las referencias esenciales disminuyendo el número de notas (ver el sistema autor-fecha en V.4.3.). Pero por lo general la nota sirve magníficamente para este fin. Cuando se trata de una nota de referencia bibliográfica está bien ponerla *al pie de página* o *al final* del libro o del capítulo, pues así se puede verificar rápidamente de un vistazo aquello de que se habla.

b) *Las notas sirven para añadir a un tema discutido en el texto otras indicaciones bibliográficas de refuerzo:* «sobre este tema ver también el libro tal». Aunque en este caso resultan más cómodas a pie de página.

c) *Las notas sirven para referencias externas e internas.* Tratado un tema, se puede poner en nota un «cfr.» (que quiere decir «confróntese» y remite a otro libro o a otro capítulo o párrafo de nuestro propio tratado). Las referencias internas se pueden también poner en el texto si son esenciales; sirva de ejemplo el libro que estáis leyendo, donde de vez en cuando aparece una referencia a otro párrafo.

d) *Las notas sirven para introducir una cita de refuerzo* que en el texto estorbaría. Es decir que vosotros hacéis una afirmación en el texto y después, para no perder el hilo, pasáis a la siguiente afirmación, pero detrás de la primera remitís a la nota en que mostraréis cómo una conocida autoridad confirma vuestra afirmación.¹

1. «Todas las afirmaciones importantes de hechos que no son materia de común conocimiento... deben basarse en una evidencia de su validez. Esto puede hacerse en el texto, en la nota a pie de página o en ambos sitios» (Campbell y Ballou, op. cit., pág. 50).

e) *Las notas sirven para completar* el texto. *«habéis hecho en el texto»* en este sentido se refiere a las notas que permiten no apelmazar el texto con observaciones que, por importantes que sean, son periféricas con respecto a vuestro argumento o no hacen más que repetir un punto de vista diferente de lo que ya habéis dicho de una manera esencial.

f) *Las notas sirven para corregir las afirmaciones en el texto.* Podéis estar seguros de cuanto afirmáis para las también conscientes de que alguien pueda no estar de acuerdo, o tenéis en cuenta que, desde otro punto de vista, se podría interponer una objeción a vuestra afirmación. Constituiría una prueba no sólo de lealtad científica, sino también de espíritu crítico insertar una nota para tal fin, te reductora.²

g) *Las notas pueden servir para ofrecer la traducción de una cita que era esencial dar en lengua extranjera o la versión original de control de una cita que por exigencias de fluidez del razonamiento resultaba más cómodo dar en traducción.*

h) *Las notas sirven para pagar las deudas.* Citar un libro del que se ha extraído una frase es pagar una deuda. Citar un autor de quien se ha empleado una idea o una información es pagar una deuda. No obstante, a veces hay que pagar también deudas menos documentables y suele ser norma de corrección científica advertir, por ejemplo en una nota, de que una serie de ideas originales que estamos exponiendo no habrían surgido sin el estímulo

1. Las notas de contenido pueden usarse para discutir o ampliar puntos del texto. Por ejemplo, Campbell y Ballou (op. cit., pág. 50) recomiendan que es útil trasladar a nota discusiones técnicas, comentarios incidentales, corolarios e informaciones añadidas.

2. Tras explicar la utilidad de las notas, presentamos que, como recuerdan Campbell y Ballou (op. cit., pág. 50), el uso de las notas con fines de elaboración requiere cierta disciplina. Hay que tener cuidado de no pasar en las notas informaciones esenciales y significativas. Las ideas directamente relevantes y las ideas esenciales deben aparecer en el texto. Por otra parte, los ministros deben estar directamente en las notas informaciones que se refieren prácticamente a su texto. Nada hay más irritante que esas notas que aparecen encerradas solamente para figurar y que no dicen nada importante con vistas al discurso.

recibido por la lectura de tal obra o por las conversaciones privadas con tal estudioso.

Mientras que las notas *a*, *b* y *c* son más útiles a pie de página, las notas del tipo *d*, *h* pueden ir también al final del capítulo o al final de la tesis, especialmente si son muy largas. Con todo, diremos que *una nota nunca tiene que ser demasiado larga*; de lo contrario no se trata de una nota sino de un *apéndice*, y como tal se incluye y enumera al final del trabajo.

Y recordad una vez más que si estáis examinando una fuente homogénea, la obra de un sólo autor, las páginas de un diario, una colección de manuscritos, cartas o documentos, etc., podéis evitar las notas simplemente poniendo al principio del trabajo abreviaturas correspondientes a vuestras fuentes e incluyendo entre paréntesis en el texto una sigla con el número de página o documento por cada cita o referencia. Mirad el parágrafo III.2.3. sobre las citas de los clásicos y ateneos a estos usos. En una tesis sobre los autores medievales publicados en la patrología latina de Migne evitaréis cientos de notas poniendo en el texto paréntesis de este tipo (PL, 30, 231). Actuaréis del mismo modo para remitir a los cuadros, las tablas y las figuras del texto o del apéndice.

V.4.2. El sistema cita-nota

Ahora consideraremos el uso de las notas como instrumento de referencia bibliográfica: si en el texto se habla de algún autor o se cita alguno de sus pasajes, la nota correspondiente proporciona la referencia bibliográfica adecuada. Este sistema es muy cómodo porque, si la nota va a pie de página, el lector sabe rápidamente a qué obra nos referimos.

Sin embargo, el procedimiento impone una duplicación: porque las mismas obras citadas en nota tendrán que aparecer también en la bibliografía final (salvo en los raros casos en que la nota cita a un autor que no tiene

nada que ver con la bibliografía específica de la tesis, como si en una tesis de astronomía se me ocurriera citar «el Amor que mueve el sol y las demás estrellas»;¹ con la nota bastaría).

En realidad, no vale decir que las obras citadas ya aparecen en nota y que no es necesaria una bibliografía final; de hecho, la bibliografía final sirve para tener a mano el material consultado y para extraer informaciones globales de la bibliografía sobre el tema y sería descortés hacia el lector obligarle a buscar los textos en las notas, página por página.

Además la bibliografía final procura, frente a la nota, informaciones más completas. Por ejemplo, al citar a un autor extranjero, se puede dar en nota el título en el idioma original mientras que en la bibliografía se cita también la existencia de una traducción. Es más, en la nota se acostumbra a citar al autor por *nombre* y *apellido*, mientras que en la bibliografía se encontrará en orden alfabético por el apellido y el nombre. Además, si de un artículo existe una primera edición en una revista y luego una reedición, mucho mejor localizable, en un volumen colectivo, la nota citará únicamente la segunda edición, con la página del volumen colectivo, mientras que en la bibliografía se registrará ante todo la primera edición. Una nota puede abreviar ciertos datos, eliminar el subtítulo, no decir el número de páginas del volumen, mientras que la bibliografía tiene que aportar todas estas informaciones.

En el cuadro 16 ponemos el ejemplo de una página de tesis con varias notas a pie de página y, enfrente, en el cuadro 17, damos las mismas referencias bibliográficas tal y como aparecerían en la bibliografía final, de modo que se puedan apreciar las diferencias.

Advertimos desde ahora que el texto propuesto como ejemplo ha sido concebido *ad hoc* para tener muchas referencias de diferentes tipos y, por lo tanto, no pondríamos

1. Dante, *Par.* XXXIII, 145.

la mano en el fuego por su aceptabilidad o claridad conceptual.

Advertimos también que por razones de simplificación se ha limitado la bibliografía a los datos esenciales descuidando las exigencias de perfección catalogadas en III.2.3.

La bibliografía que llamamos standard en el cuadro 17 podría asumir formas variables: los autores podrían ir en mayúsculas, los libros firmados como AAVV podrían aparecer bajo el nombre del encargado de la edición, etc.

Veremos que las notas son menos estrictas que la bibliografía, no se ocupan de citar la primera edición y sólo se preocupan de individualizar el texto de que se habla reservando a la bibliografía las informaciones completas; dan las páginas sólo en casos indispensables, no dicen de cuántas páginas está compuesto el volumen del que hablan ni si está traducido. Todo esto está en la bibliografía final.

¿Cuáles son los defectos de este sistema? Veamos el caso de la nota 5. Se dice en ella que el artículo de Lakoff está en el volumen de AAVV, *Semantics*, cit. ¿Dónde ha sido citado? En la nota 4, por suerte. ¿Y si hubiera sido citado diez páginas antes? ¿Se repite, por comodidad, la cita? ¿Se deja que el lector lo averigüe en la bibliografía? En todo caso, es mucho más cómodo el sistema autor-fecha de que hablaremos seguidamente.

CUADRO 16

EJEMPLO DE UNA PAGINA CON EL SISTEMA CITA-NOTA

Chomsky,¹ admitiendo el principio de la semántica interpretativa de Katz y Fodor,² en virtud del cual el significado del enunciado es la suma de los significados de sus elementos constituyentes, no renuncia con todo a reivindicar en cualquier caso la primacía de la estructura sintáctica profunda como determinante del significado.³ Naturalmente, partiendo de esta primera posición Chomsky ha llegado a una posición más articulada, por otra parte ya preanunciada en sus primeras obras, por medio de discusiones de que da cuenta en el ensayo «Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation»,⁴ situando la interpretación semántica a mitad de camino entre estructura profunda y estructura superficial. Otros autores, por ejemplo Lakoff,⁵ intentan construir una semántica generativa en que la forma lógico-semántica genera la misma estructura sintáctica.⁶

1. Para una panorámica satisfactoria de esta tendencia, véase Nicolas Ruwet, *Introduction à la grammaire générative*, París, Flam, 1967.
2. Jerrold J. Katz y Jerry A. Fodor, «The Structure of a Semantic Theory», *Language* 39, 1963.
3. Noam Chomsky, *Aspects of a Theory of Syntax*, Cambridge, M.I.T., 1965, p. 162.
4. En el volumen *Semantics*, al cuidado de D. D. Steinberg y L. A. Jakobovits, Cambridge, Cambridge University Press, 1971.
5. «On Generative Semantics» en AAVV, *Semantics*, cit.
6. En la misma línea, véase: James McCawley, «Where do noun phrases come from?», en AAVV, *Semantics*, cit.

EjemPlo de Bibliografía
 Standard Correspondiente

AAVV. *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, al cuidado de Steinberg, D.D. y Jakobovits, L.A., Cambridge, Cambridge University Press, 1971, pp. X-604.

Chomsky, Noam. *Aspects of a Theory of Syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, 1965, pp. XX-252 (tr. italiana en *Saggi linguistici 2*, Turín, Boringhieri, 1970).

— «De quelques constantes de la théorie linguistique» *Diogenes* 51, 1965 (tr. italiana en AAVV, *I problemi attuali della linguistica*, Milán, Bompiani, 1968).

— «Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation», en AAVV, *Studies in Oriental and General Linguistics*, al cuidado de Jakobson, Roman, Tokio, TEC Corporation for Language and Educational Research, 1970, pp. 52-91; ahora en AAVV, *Semantics* (v.), pp. 183-216.

Katz Jerrold J. y Fodor Jerry Á., «The Structure of a Semantic Theory», *Language* 39, 1963 (ahora en AAVV, *The Structure of Language*, al cuidado de Katz, J. J. y Fodor, J. A., Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964, pp. 479-518.

Lakoff, George, «On Generative Semantics», en AAVV, *Semantics* (v.), pp. 232-296.

McCawley, James, «Where do noun phrases come from?», en AAVV, *Semantics* (v.), pp. 217-231.

Ruwet, Nicolas. *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, 1967, pp. 452.

V.4.3. El sistema autor-fecha

En muchas disciplinas (y cada vez más, en los últimos tiempos) se usa un sistema que permite la supresión de todas las notas de referencia bibliográfica conservando sólo las de discusión y las de envío.

Este sistema presupone que la bibliografía final sea construida poniendo en evidencia el apellido del autor y la fecha de publicación de la primera edición del libro o artículo. La bibliografía toma por tanto una de las formas siguientes, a escoger:

Corigliano, Giorgio
1969 *Marketing-Strategie e tecniche*, Milán, Etas Kompas S.p.A. (2.ª ed., 1973, Etas Kompas Libri), pp. 304.

CORIGLIANO, Giorgio
1969 *Marketing-Strategie e tecniche*, Milán, Etas Kompas S.p.A. (2.ª ed., 1973, Etas Kompas Libri), pp. 304.

Corigliano, Giorgio, 1969, *Marketing-Strategie e tecniche*, Milán, Etas Kompas S.p.A. (2.ª ed., 1973, Etas Kompas Libri), pp. 304.

¿Cuáles son las ventajas de esta bibliografía? Os permite, cuando tenéis que hablar de este libro en el texto, actuar evitando llamada, nota y citas al pie.

En las investigaciones acerca de los productos existentes «las dimensiones de la muestra han de ir en función de las exigencias específicas de la prueba» (Corigliano, 1969:73). Pero el mismo Corigliano había advertido que la definición del área constituye una definición comodín (1969:71).

¿Qué hace el lector? Consulta la bibliografía final y comprende que la indicación: «(Corigliano, 1969:73)» significa «página 73 del libro *Marketing*, etc., etc.».

Este sistema permite aclarar enormemente el texto y eliminar un ochenta por ciento de las notas. Además, en el momento de la redacción final os obliga a copiar los datos de un libro (o de muchos libros, cuando la bibliografía es muy amplia) una sola vez.

Por eso es un sistema particularmente recomendable cuando hay que citar muchos libros una y otra vez, y muy a menudo los mismos libros, evitando así pequeñas notas

fastidiosísimas a base de *ibidem*, de *op. cit.*, y así sucesivamente. Desde luego, es un sistema indispensable cuando se hace una reseña concisa de la bibliografía sobre el tema. En efecto, hay frases como esta:

el problema ha sido ampliamente tratado por Stumpf (1945: 88-100), Ribague (1956), Azzimonti (1957), Forlimpopoli (1967), Colacicchi (1968), Poggibonsi (1972) y Gzbiniewsky (1975); en cambio, es totalmente ignorado por Barbapedana (1975), Fugazza (1967) e Ingrassia (1970).

Si para cada una de estas citas hubierais tenido que poner una nota con las indicaciones de la obra, habríais atiborrado la página de una manera inverosímil y además el lector perdería de vista la secuencia temporal y el interés por el problema en cuestión.

Pero este sistema sólo funciona bajo ciertas condiciones:

a) que se trate de una bibliografía muy homogénea y especializada, de la cual estén ya al corriente los probables lectores de vuestro trabajo. Si la reseña que acabamos de mencionar se refiere, pongamos por ejemplo, al comportamiento sexual de los batracios (tema más que especializado), se supone que el lector sabe al primer vistazo que «Ingrassia 1970» corresponde al volumen *El control de natalidad de los batracios* (o al menos intuye que se trata de uno de los estudios de Ingrassia del último período y, por lo tanto, diferente de los ya conocidos estudios de Ingrassia de los años cincuenta). Si, en cambio, hacéis una tesis, pongamos por caso, sobre la cultura italiana de la primera mitad del siglo, en la cual citáis novelistas, poetas, políticos, filósofos y economistas, el sistema ya no funciona porque no hay nadie que esté acostumbrado a reconocer un libro por la fecha, y si lo sabe hacer en un campo específico, no lo sabe hacer en todos;

b) que se trate de una bibliografía moderna, o al menos de los últimos dos siglos. En un estudio de filosofía griega no se acostumbra a citar un libro de Aristóteles según el año de publicación (por razones bastante comprensibles);

c) que se trate de una bibliografía científico-erudita:

no se acostumbra decir «Moravia, 1929» para indicar *Los indiferentes*. Si vuestro trabajo satisface todas estas condiciones y responde a estos límites, entonces el sistema autor-fecha es aconsejable.

En el cuadro 18 encontraréis la misma página del cuadro 16 reformulada según el nuevo sistema: y veréis, como primera constatación, que ésta resulta *más corta*, con una sola nota en lugar de seis. La bibliografía correspondiente (cuadro 19) es un poco más larga, pero también más clara. La sucesión de las obras de un mismo autor salta a la vista (habréis notado que cuando dos obras del mismo autor aparecen en el mismo año se acostumbra a especificar la fecha añadiendo letras), los envíos internos a la misma bibliografía son más rápidos.

Notaréis que en esta bibliografía han sido abolidos los AAVV y los libros colectivos aparecen bajo el nombre del encargado de la edición (en efecto, «AAVV, 1971» no significaría nada puesto que se puede referir a demasiados libros).

Advertiréis también que, además de registrar los artículos que aparecen en un volumen colectivo, a veces se ha puesto también en la bibliografía —bajo el nombre del responsable de la edición— el volumen colectivo de que han sido extraídos; otras veces, en cambio, el volumen colectivo se cita únicamente en el lugar correspondiente al artículo. La razón es simple. Un volumen colectivo como el de Steinberg & Jakobovits, 1971, se cita separadamente porque contiene muchos artículos (Chomsky, 1971; Lakoff, 1971; McCawley, 1971) que hacen referencia al tema. Un volumen como *The structure of language* preparado por Katz y Fodor se cita, al contrario, en el espacio reservado al artículo «The structure of a Semantic Theory» de los mismos autores, porque no hay otros textos en la bibliografía que hagan referencia a este tema.

Notaréis, por último, que este sistema permite ver rápidamente cuándo ha sido publicado un texto por primera vez, aunque estemos acostumbrados a conocerlo a través de sucesivas reediciones. Por eso el sistema autor-fecha es útil en los tratados homogéneos sobre una disci-

plina específica, dado que en estas materias a menudo es importante saber quién ha propuesto por primera vez una teoría determinada o ha realizado por vez primera una investigación empírica dada.

Existe una última razón por la que, cuando se puede, es aconsejable el sistema autor-fecha. Suponed que habéis acabado y mecanografiado una tesis con muchísimas notas a pie de página de modo que, aun numerándolas por capítulos, llegáis a la nota 125. De improviso os acordáis de que se os ha olvidado citar a un autor importante que no podéis ignorar; y tendríais que citarlo precisamente en un comienzo de capítulo. Habría que insertar una nueva nota y cambiar todos los números hasta el 125.

Con el sistema autor-fecha no tendréis este problema: insertad en el texto un puro y simple paréntesis con nombre y fecha, y luego añadís la referencia a la bibliografía general (como mucho, rehaciendo una sola página).

Pero no es necesario llegar a la tesis ya mecanografiada: también durante la puesta a punto supone un enojoso problema de re-numeración tener que añadir notas, mientras que con el sistema autor-fecha no tenéis esos fastidios.

Si todo esto se destina a tesis bibliográficamente muy homogéneas, la bibliografía final puede valerse también de múltiples abreviaturas en lo que concierne a revistas, manuales, actas. He aquí dos ejemplos de dos bibliografías, una de ciencias naturales y otra de medicina:

Mesnil, F. 1896. Etudes de morphologie externe chez les Annélides. Bull. Sci. France Belg. 29: 110-287.

Adler, P. 1958. Studies on the Eruption of the Permanent Teeth. Acta Genet. et Statist. Med., 8: 78: 94.

No me preguntéis qué quiere decir. Se parte del principio de que quien lee este tipo de publicaciones ya lo sabe.

CUADRO 18

LA MISMA PAGINA DEL CUADRO 16 REFORMULADA SEGUN EL SISTEMA AUTOR-FECHA

Chomsky (1965a: 162), admitiendo el principio de la semántica interpretativa de Katz y Fodor (Katz & Fodor, 1963), en virtud del cual el significado del enunciado es la suma de los significados de sus elementos constituyentes, no renuncia con todo a reafirmar en cualquier caso la primacía de la estructura sintáctica profunda como determinante del significado.

Naturalmente, partiendo de esta primera posición Chomsky ha llegado a una posición más articulada, por otra parte ya preanunciada en sus primeras obras (Chomsky, 1965a: 163), por medio de discusiones de que da cuenta en Chomsky, 1970, situando la interpretación semántica a mitad de camino entre estructura profunda y estructura superficial. Otros autores (por ejemplo Lakoff, 1971) intentan construir una semántica generativa en que la forma lógico-semántica genera la misma estructura sintáctica (cfr. también McCawley, 1971).

1. Para una panorámica satisfactoria de esta tendencia, véase Ruwet, 1967.

V.5. Advertencias, trampas y costumbres

Son innumerables los artificios que se usan en un trabajo científico e innumerables las trampas en que podéis caer. Dentro de los límites de este breve parágrafo, nos limitaremos a proporcionar, sin orden fijo, una serie de advertencias que no agotarán el «mar de los Sargazos» que hay que atravesar en la puesta a punto de una tesis. Estas breves advertencias sólo servirán para haceros tomar conciencia de la cantidad de peligros que descubriréis por vuestra cuenta.

No proporcionéis referencias y fuentes de nociones de conocimiento universal. A nadie se le ocurriría escribir «Napoleón que, como dice Ludwig, murió en Santa Elena», pero a menudo se cometen ingenuidades de este tipo. Es fácil decir «los telares mecánicos que, como dice Marx, señalaron el advenimiento de la revolución industrial», cuando en realidad se trata de una noción universalmente aceptada incluso antes de Marx.

No atribuyáis a un autor una idea que él transcribe como idea de otro. No sólo porque daréis la impresión de haberos servido inconscientemente de una fuente de segunda mano, sino también porque el autor ha podido retranscribir la idea sin por ello aceptarla. En un pequeño manual mío sobre el signo aportaba, entre las variadas clasificaciones posibles, la que divide los signos en expresivos y comunicativos, y en un ejercicio universitario encontré escrito «según Eco los signos se dividen en expresivos y comunicativos», cuando en realidad yo siempre he estado en contra de esta subdivisión por ser demasiado tosca: la había citado por mor de objetividad pero no la había hecho mía.

No añadáis o quitéis notas sólo para hacer cuadrar la numeración. Puede suceder que una vez escrita a máquina la tesis (o simplemente redactada de modo legible para la mecanógrafa) tengáis que eliminar una nota que

CUADRO 19

EJEMPLO DE BIBLIOGRAFÍA CORRESPONDIENTE CON EL SISTEMA AUTOR-FECHA

- Chomsky, Noam. *Aspects of a Theory of Syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, pp. XX-252 (tr. al italiano en Chomsky, N., *Saggi Linguistici 2*, Turin, Boringhieri, 1970).
- 1965b «De quelques constantes de la théorie linguistique», *Diogenes* 51 (tr. al italiano en AAVV, *I problemi attuali della linguistica*, Milán, Bompiani, 1968).
- 1970 «Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation», en Jakobson, Roman, ed., *Studies in Oriental and General Linguistics*, Tokio, TEC Corporation for Language and Educational Research, pp. 52-91; ahora en Steinberg & Jakobovits, 1971, pp. 183-216.
- Katz Jerrold J. & Fodor, Jerry A.
1963 «The Structure of a Semantic Theory», *Language* 39 (ahora en Katz, J.J. & Fodor, J.A., *The Structure of Language*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964, pp. 479-518).
- Lakoff, George
1971 «On Generative Semantics», en Steinberg & Jakobovits, 1971, pp. 232-296.
- McCawley, James
1971 «Where do noun phrases come from?», en Steinberg & Jakobovits, 1971, pp. 217-231.
- Ruwet, Nicolas
1967 *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, pp. 452.
- Steinberg, D.D. & Jakobovits L.A., eds.
1971 *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. XX-604.

resultaba errónea o añadir una nueva a toda costa. En este caso toda la numeración progresiva «se corre» y más vale que hayáis numerado capítulo por capítulo y no desde el principio hasta el fin de la tesis (una cosa es corregir del uno al diez y otra del uno al ciento cincuenta). Para evitar el cambio de todas las llamadas, estaréis tentados de insertar una nota de relleno o de quitar otra. Es humano. Pero en tales casos es mejor añadir signos como °, ∞, +, ++ y así sucesivamente. Es verdad que esto suena a provisional y puede desagradar a ciertos ponentes. Por eso, si podéis, reajustad la numeración.

Existe un método para citar las fuentes de segunda mano observando las reglas de corrección científica. Siempre es mejor no citar de segunda mano, pero a veces no se puede evitar. Algunos aconsejan dos sistemas. Supongamos que Sedanelli cita de Smith una afirmación: que «el lenguaje de las abejas es traducible en términos de gramática transformativa». Primer caso: nos interesa poner el acento en el hecho de que Sedanelli asume él mismo la responsabilidad de esta afirmación; en ese caso diremos en la nota, con una fórmula poco elegante:

1. C. Sedanelli, *Il linguaggio delle api*, Milán, Gastaldi, 1967, p. 45 (enviada a C. Smith, *Chomsky and Bees*, Chattanooga, Vallecchiara Press, 1966, p. 56).

Segundo caso: nos interesa traer a la luz el hecho de que la afirmación es de Smith y citamos a Sedanelli sólo para acallar nuestra conciencia dado que estamos usando una fuente de segunda mano: en ese caso escribiremos una nota:

1. C. Smith, *Chomsky and Bees*, Chattanooga, Vallecchiara Press, 1966, p. 56 (citado por C. Sedanelli, *Il linguaggio delle api*, Milán, Gastaldi, 1967, p. 45).

Dad siempre informaciones precisas sobre ediciones críticas, revisiones y facsimiles. Precised si una edición es una edición crítica y a cargo de quién está. Precised si hay una segunda o enésima edición revisada, ampliada y co-

regida; de lo contrario puede ocurrir que atribuyáis a un autor opiniones que ha expresado en la edición revisada de 1970 de una obra escrita en 1940 como si las hubiera expresado en 1940, cuando en realidad estos descubrimientos todavía no habían sido hechos.

Prudencia cuando citéis a un autor antiguo de fuentes extranjeras. Culturas diferentes llaman de diferente manera a los mismos personajes. Los ingleses dicen Saint James, mientras que nosotros no decimos San Jaime, sino Santiago. Los franceses Scot Erigène y nosotros Escoto Erigènes. Si encontráis en inglés Nicholas of Cusa quiere decir que estáis en presencia de Nicolás de Cusa (asimismo sabréis reconocer personajes como Petrarque, Petrarach, Michel-Ange, Vinci, Boccace), Hierom Bosch es para nosotros El Bosco. Albert Le Grand o Albert the Great es Alberto Magno. Un misterioso Aquinas es Santo Tomás de Aquino. El que para ingleses y alemanes, es Anselm de (of, von) Canterbury es nuestro San Anselmo. No habléis de dos pintores a propósito de Rogier de la Pasture y de Roger van der Wayden; pues son la misma persona. Naturalmente, Jove y Giove es Júpiter. Atentos también cuando transcribís nombres rusos de una fuente francesa anticuada: seguro que no caéis en el error de escribir Staline o Lenine, pero os tentará reproducir Ouspensky, que ahora se traslitera Uspenskiij. Lo mismo vale para las ciudades: Den Haag, The Hague, La Haye y L'Aja son La Haya.

¿Cómo se saben estas cosas, que son cientos y cientos? Leyendo sobre un mismo tema varios textos en varias lenguas. Formando parte del club. De la misma manera que cualquier muchacho sabe que Satchmo es Louis Armstrong y que todos los lectores de periódicos saben que Mohamed Ben Ali es Cassius Clay. Quien no sabe estas cosas pasa por un advenedizo y un provinciano: tratándose de una tesis (como aquella en que el doctorando, después de haber hojeado algunas fuentes secundarias, disertaba sobre las relaciones entre Arouet y Voltaire), en lugar de «provinciano» se dice «ignorante».

Decidid cómo componer los adjetivos de los nombres propios extranjeros. Si escribís «voltageano» tenéis que escribir también «rimbaudiano». Si escribís «volteriano», escribiréis «rimbodiano». Hay simplificaciones consentidas como «nitchcano» para evitar «nietzschcano».

Atentos cuando encontréis cifras en libros ingleses. Si en un libro norteamericano pone 2,625, significa dos mil seiscientos veinticinco, mientras que 2.25 significa dos coma veinticinco.

Ojo con las falsas traducciones. «Enlightened» en inglés no significa iluminado, sino ilustrado. No hagáis equivalencias fáciles entre términos de lenguas diferentes. El «rinascimento», en italiano, cubre un período diferente del español, pues no incluye autores del xvii. Términos como «mannerism» o «Manierismus» son engañosos, y no se refieren a lo que la historia del arte llama, en España e Italia, «manierismo».

Agradecimientos. Es una buena costumbre si alguien, aparte del ponente, os ha ayudado con consejos orales, préstamo de libros raros o ayudas de otro tipo, insertar al principio o al final de la tesis una nota de agradecimiento. Sirve también para mostrar que os habéis preocupado de consultar a gente de aquí y de allá. Es de mal gusto dar las gracias al ponente. Si os ha ayudado no ha hecho más que cumplir con su obligación.

Podéis concluir dando las gracias y declarando vuestra deuda para con las conversaciones mantenidas con un estudioso que vuestro ponente odia, aborrece y desprecia. Grave incidente académico. Y la culpa es vuestra. U os fiáis de vuestro director y si él os dice que fulano es un imbécil no debéis ir a consultarle, o vuestro director es una persona abierta y acepta que su discípulo recurra también a fuentes de las que disiente, y en ese caso no convertirá este hecho en materia de discusión en el acto de defensa de la tesis ...o bien vuestro director es un viejo

iracundo, envidioso y dogmático y no debéis tomar como director de tesis a un individuo de semejante calaña.

Y si, a pesar de todo, queráis hacerla con él porque aparte de sus defectos os parecía un buen protector, entonces sed coherentemente deshonestos y no citéis al otro, ya que habéis elegido ser de la misma calaña que vuestro maestro.

V.6. El orgullo científico

En IV.2.4. hemos hablado de la humildad científica que conviene al método de investigación y lectura de los textos. Ahora hablaremos del orgullo científico, que conviene el esfuerzo de la redacción final.

No hay nada más irritante que las tesis (y a veces ocurre también con los libros impresos) en que el autor avanza continuamente *excusaciones non petita*.

No estamos calificados para afrontar tal tema, de todas maneras queremos avanzar la hipótesis de que...

¿Para qué no estáis calificados? Habéis dedicado meses y quizá años al tema escogido, habéis leído todo lo posible y tomado apuntes; ¿ahora os dais cuenta de que no estáis calificados? Entonces, ¿qué habéis hecho durante todo este tiempo? Si no os sentís calificados no presentéis la tesis. Si la presentáis es porque os sentís preparados y, en todo caso, no tenéis derecho a excusaros. Por eso, una vez expuestas las opiniones de los demás, una vez apuntadas las dificultades, una vez puesto en claro que sobre un tema dado son posibles varias respuestas alternativas, *lanzaos*. Decid tranquilamente «consideramos que» o «se puede considerar que». En el momento en que habláis, *vosotros* sois el experto. Si se descubre que sois un experto de pega, peor para vosotros, pero no tenéis derecho a ser indecisos. Vosotros sois el funcionario de la humanidad que habla en nombre de la colectividad sobre ese determinado tema. Sed humildes y prudentes antes

de pronunciar palabra, pero cuando ya la hayáis pronunciado sed altaneros y orgullosos.

Hacer una tesis sobre un tema X significa suponer que antes nadie había dicho cosas tan claras y tan completas sobre ese tema. Todo este libro os ha enseñado que tenéis que andar con cautela al escoger el tema, que tenéis que ser suficientemente prudentes para elegirlo muy limitado, incluso facilísimo, incluso innoblemente sectorial. Pero sobre lo que habéis elegido, aunque fuera *Variaciones sobre la venta de diarios en el quitosco de Via Pisacane esquina Gustavo Modena del 24 al 28 de agosto de 1976*, tenéis que ser la *máxima autoridad viviente*.

Incluso si habéis elegido una tesis de compilación que resume todo lo que ha sido dicho sobre el tema sin añadir nada nuevo, sois una autoridad en lo dicho por otras autoridades. Nadie tiene que conocer mejor que vosotros todo lo que se ha dicho sobre ese tema.

Naturalmente, tendríais que haber trabajado a conciencia. Pero ésta es otra historia. Aquí se trata de una cuestión de estilo. No os mostréis llorones, que resulta aburrido.

Atención: el capítulo que viene a continuación no está compuesto de caja, sino a máquina. Sirve para mostrar un modelo de disposición definitiva de la tesis. Hay errores y correcciones, pues ni yo ni vosotros somos perfectos.

La disposición definitiva comporta dos momentos: la redacción final y la copia mecanografiada.

En apariencia la redacción final os incurre a vosotros y es un problema conceptual, mientras que pasarla a máquina es cosa de la copistería y se trata de una labor manual. Pero las cosas no son exactamente así. Dar forma mecanográfica a una tesis supone también hacer alguna elección de método. Que la copistería lo haga en lugar de vosotros y según sus propias normas no quita para que vuestra tesis tenga un método gráfico-expositivo que afecte también al contenido. Si, como es de esperar, hacéis vosotros esta elección, sea cual sea el tipo de disposición que hayáis adoptado para la tesis (manuscrita, mecanografiada aunque sea con un solo dedo o —¡qué horror!—, grabada), contendrá ya las instrucciones gráficas para la copistería.

Por eso encontraréis en este capítulo instrucciones gráficas que implican tanto un orden conceptual como una «fábrica comunicativa» de vuestra tesis.

Además, yo no he dicho que hayáis de dar necesariamente la tesis a mecanografiar. También podéis pasarla a máquina vosotros mismos, especialmente si se trata de un trabajo que requiere convenciones gráficas particulares. Además, podría suceder que estéis capacitados para mecanografiar un borrador de modo que en la copistería sólo tengan que rehacer con más esmero lo que ya habéis decidido incluso desde el punto de vista mecanográfico.

El problema es si sabéis (o conseguís aprender) escribir a máquina: por lo demás, una máquina de escribir portátil de segunda mano cuesta menos que dar una tesis a mecanografiar.

FASE III. EL DOCUMENTO FORMAL: LAS OBSESIONES DE LA
EXPRESION ESCRITA.

Tema 1. Revisión final de requisitos mínimos indispensables del
documento académico (Propuesta de innovación).

MARTINEZ Lira, Lourdes. " Modelos de organización de las ideas dentro de un párrafo" y "El párrafo según su función", en De la oración al párrafo. 3a. ed. México, Trillas, 1990 pp. 73-108.

En estos capítulos, la autora muestra los diferentes tipos de párrafos que se utilizan en la elaboración de un texto, el sentido que tiene cada uno de los modelos y la forma de estructurarlos, así como éstos deben articularse entre sí.

La manera en la que estructura la presentación de estos temas es muy particular, ya que introduce ejemplos, ejercicios y esquemas. Así el estudiante puede, con ello, entender la importancia de estos recursos y ejercitar el dominio de estas habilidades.

Los modelos que aquí se presentan son una forma de lograr la composición del texto, aunque su énfasis se encuentra, en mayor medida, en la estructura del texto más que en su contenido.

Modelos 5

de organización de las ideas dentro de un párrafo

Párrafo 2

"Los bienes que el sistema pone a disposición de la clase obrera son, como es natural dentro de la lógica del sistema, bienes de segunda y aun de tercera clase. Nunca se cae en la cuenta, al menos por los que no disfrutan de este trato especial, de lo que supone esta división de los bienes en distintas calidades para que puedan servir a la satisfacción de necesidades idénticas en los distintos niveles económicos de consumo."^{11 21}

- A. Los bienes que consume la clase obrera son bienes de segunda y tercera clase.
- B. Las necesidades de la clase obrera requieren de satisfactores de tercera clase.
- C. Los que no pertenecen a la clase obrera no se dan cuenta de lo que significa satisfacer las necesidades con mercancía de tercera calidad.
- D. Los bienes que el sistema ofrece a la clase obrera son bienes de baja calidad. Los bienes de distinta calidad sirven para satisfacer una idéntica necesidad.
- E. El sistema ofrece a la clase obrera bienes de diferente calidad para satisfacer una idéntica necesidad.

Evaluación

- Idea principal del párrafo 1 D
- Idea principal del párrafo 2 E

Si contestaste correctamente puedes continuar. En caso contrario, re-
pasa la sección 2.

Los párrafos se organizan de acuerdo con ciertos principios. Por ejemplo: siguen el orden natural de lo que están describiendo o narrando, por medio de la enumeración y particularización de sucesos. Otras veces se organizan mediante el juego de causa-efecto. En esta unidad vamos a mostrarte algunos ejemplos; después realiza algunas prácticas a fin de que alcances los siguientes

Objetivos:

1. Distinguirás los diversos procedimientos de composición.
2. Redactarás párrafos según los diferentes procedimientos.
3. Elegirás, según el tema, el procedimiento más adecuado para elaborar la composición.

5.1. Modelo topográfico

Este modelo se utiliza principalmente para describir lugares. Según convenga en la descripción, el lugar puede verse comenzando en la lejanía y acabando por objetos al alcance de la mano del autor, o vice-versa.

Ejemplo 1

"Muchos se figuran la península como una región acariciada por los dulces rayos de un cálido sol y revestida de los encantos de la voluptuosa Italia. Al contrario, con excepción de algunas provincias marítimas, no ofrece, por lo general a las miradas, más que tierras de aspecto triste y severo, montañas abruptas, inmensas llanuras solitarias y desprovistas de árboles, en las cuales reina un

¹¹ *Ibidem*, pág. 127.

silencio de indescriptible melancolía y que recuerdan los salvajes desiertos de África. En lo interior de las provincias, atraviesa el viajero a veces inmensas comarcas cubiertas las unas de verdes montañas, cuyas ondulaciones se suceden hasta perderse de vista, y otras veces tierras desiertas, áridas, quemadas por el sol; pero en vano buscan sus ojos al labriego que trazó aquellos surcos. Por fin advierte en los abruptos flancos de una montaña, o en lo alto de una roca descarnada, una aldea cercada de muros almenados ruinosos, dominada por una antigua torre que se desmorona, fortaleza de antaño, durante la guerra contra los moros.”²¹

Con este grupo de oraciones Juan Valera pretende hacer una descripción de España. Observa cómo el autor de *Pepita Jiménez* se va acercando al objeto de la descripción. Primero nos proporciona una vista general al decir: “Muchos se figuran la península...”

Vista general:

“Muchos se figuran la península como una región acariciada por los dulces rayos de un cálido sol y revestida de los encantos de la voluptuosa Italia...”

Vista:

“... con excepción de algunas provincias marítimas, no ofrece por lo general, a las miradas, más que tierras de aspecto triste y severo, montañas abruptas, inmensas llanuras solitarias y desprovistas de árboles...”

Vista particular:

“En lo interior de las provincias, atraviesa el viajero a veces inmensas comarcas cubiertas las unas de verdes montañas, cuyas ondulaciones se suceden hasta perderse de vista y otras veces tierras desiertas, áridas, quemadas por el sol...”

Vista de detalle:

Pero en vano buscan sus ojos al labriego que trazó aquellos surcos.

Ejemplo 2

Aquí tenemos otro ejemplo en el que se utiliza este mismo procedimiento; sin embargo, en lugar de empezar a describir de lejos para

²¹ Valera, Juan, *Pepita Jiménez*, 4ª edición, Espasa Calpe Mexicana, México, 1964, pág. 117.

acercarse al final, Juan Rulfo comienza de lejos para alejarse más todavía.

“En la reverberación del sol, la llanura parecía una laguna transparente, deshecha en vapores por donde se traslucía un horizonte gris. Y más allá, una línea de montañas. Y todavía más allá, la más remota lejanía.”²²

EJERCICIO 2)

Dibuja en los siguientes cuadros lo que el autor describe.

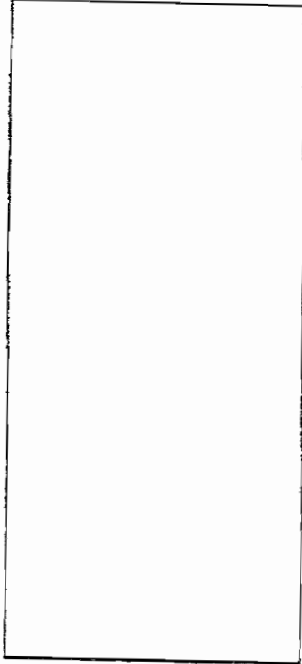


Fig. 5.1. “En la reverberación * del sol la llanura parecía una laguna transparente, deshecha en vapores por donde se traslucía un horizonte gris.”

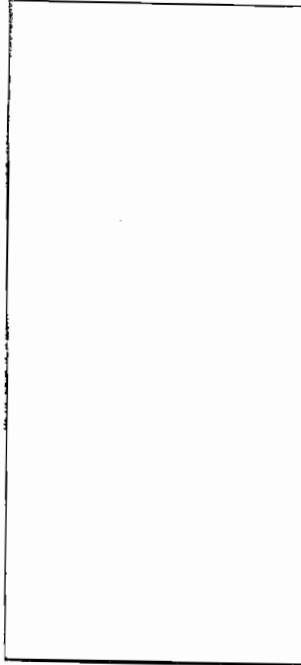


Fig. 5.2. “Y más allá una línea de montañas.”

²² Rulfo, Juan, *Pedra Piedra*, Colección Popular XI (reimpresión 1971), FCE, 1971, México, pág. 7.

CAP. 5. MODELOS DE ORGANIZACIÓN DE IDEAS DE UN PÁRRAFO

Para que posteriormente redactes un párrafo, describe en una oración lo que ves más cerca de ti en el grabado; otra lo que ves en la parte media y, por último, lo que ves en la lejanía de la lámina.

Forma A. De lo más cercano a lo más lejano.

Oraciones

1. _____
2. _____
3. _____

Describe en una oración lo que distingues en la lejanía; en otra, lo que ves en la parte media y en otra más, lo que ves más cerca de ti en el grabado.

Forma B. De lo más lejano a lo más cercano.

Oraciones

1. _____
2. _____
3. _____

A continuación revisa tus oraciones y trata de unirlos mentalmente; los nexos que aprendiste en la sección 1, inciso D, con el fin de relacionar una oración con la otra y formar un párrafo.

Párrafo A

- _____
- _____
- _____

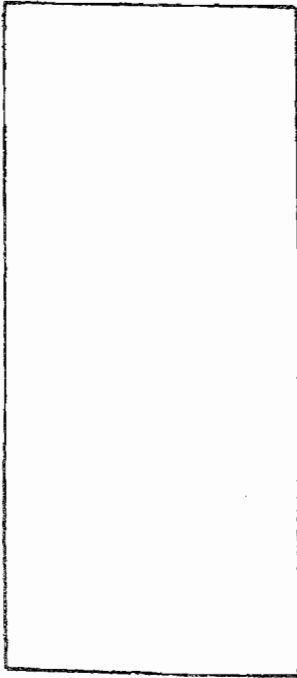
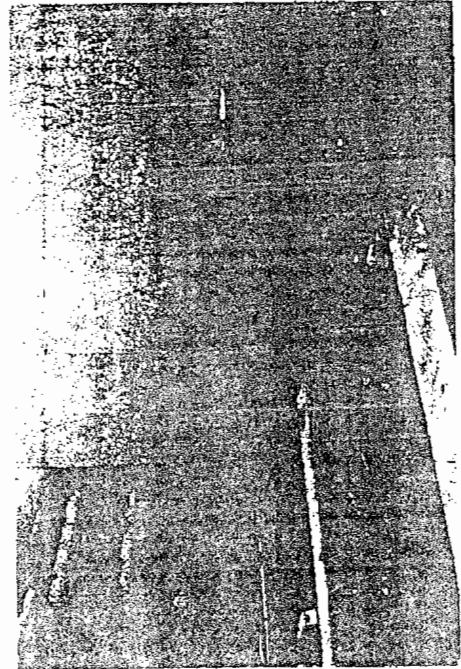


Fig. 5.3. "Y todavía más allá, la más remota lejanía."

EJERCICIO 22

A continuación aparece una lámina, obsérvala cuidadosamente.

Mentalmente divídela en tres partes: lo que ves más cerca de ti, la parte media y la más lejana. Realiza la operación contraria: primero la parte más lejana, después la parte media y por último la más cercana.



Evaluación

Ordena cronológicamente las fechas de los sucesos que reletas.

a	b	c	d	e

El orden de los sucesos debe ser de la fecha más antigua a la más reciente, o viceversa, de la más reciente a la más antigua. Si tus fechas guardan uno de los dos órdenes en cada uno de los párrafos, entonces tus párrafos están correctamente construidos.

Datos que puedes usar para contestar el ejercicio 20.

Automóvil

1896 a 1897. Se intensifican las investigaciones para perfeccionar los modelos. Trabajaron en equipo los señores Daimler, Benz, Ford, Paulard, Royce y Maxwell.

1885 a 1886. Daimler patenta su motor de explosión y Benz construye un triciclo con motor de explosión.

1447. En Meiningen, Alemania, se exhibe un coche sin caballo accionado por palancas y engranajes.

1912. Comienza un gran desarrollo de la producción de autos. El motor de explosión sustituye definitivamente al eléctrico o de vapor.

1649. Se construye un automóvil con movimiento de relojería que es adquirido por el Rey de Suecia.

1694. Krebs construye el primer auto con motor de gasolina, con cambio de velocidades, embrague, freno de pedal y acelerador.

1892. Aparece el primer auto Ford.

- 1769. Cugnot construye en Francia el primer auto con tres ruedas y una caldera de vapor que alcanzaba una velocidad de 4 k/h.
- 1831. Sumner y Ogle construyen un auto que alcanzaba una velocidad de 50 k/h. Alemania y Francia ven las ventajas del motor de explosión sobre la caldera de vapor.
- 1801. Se construye en Inglaterra una locomotora con caldera de vapor.

Avión

- 1900. Bleriot atraviesa el canal de la Mancha. Los Wright vuelan dos horas y veintiocho minutos recorriendo en este tiempo 124 kilómetros.
- 1914. Durante la Primera Guerra Mundial el avión se utiliza con fines bélicos.
- 1897. Clemente Adler lanza el primer avión con alas en forma de murciélago y con máquina de vapor.
- 1903. En esta fecha, los hermanos Wright experimentan seroplanca sin motor en América. Realizan cuatro vuelos con aparatos de motor, que tienen una duración de 59 segundos cada uno.
- 1939. En la Segunda Guerra Mundial aparece el motor de reacción, el cual alcanza grandes velocidades.
- 1906. Santos Dumont realiza un vuelo de 20 minutos, en Francia.
- 1975. Se estudia el transporte de pasajeros en aviones superónicos como el "Concorde" patrocinado por Francia e Inglaterra.

Máquina de vapor

- 1800. Stephenson fue el primero en aplicar la máquina de vapor a los ferrocarriles.
- 1682. Denis Papier imagina la primera máquina de pistón.
- 1698. El inglés Savery construye la primera máquina de vapor.
- 1775. Ferris acopla la máquina de vapor a un navío.
- 1711. Dos ingleses presentan el primer tipo de máquinas de vapor de alta potencia industrial.
- 1769. Augnot acopla la máquina de vapor a un carruaje.

1763 a 1765. Watt estudia la máquina interior y consigue condensar el vapor fuera del cilindro, permitiendo así un considerable ahorro de combustible.

Cohetes espaciales

- 1924. Se alcanzan alturas de 250 kilómetros. Se explora la ionosfera. Se estudia el comportamiento de los animales sometidos a la aceleración de los cohetes.
- 1930. El alemán Ganswindt propone el empleo de la reacción para la propulsión de astronautas.
- 1903. Ziolkowsky indica las condiciones que debe reunir un cohete para librarse de la acción terrestre.
- 1947. El cohete norteamericano V-2 alcanza 183 k/h.
- 1933. En esta época los ensayos sobre cohetes fueron secretos y con fines militares.
- 1931. Primer éxito alemán, un cohete con motor de 25 kilogramos de empuje alcanza hasta 60 metros de altura.
- 1923. Oberth publica *El cohete hacia los espacios planetarios*, obra de capital importancia en esa época.

5.3. El modelo de ejemplo e ilustración

El ejemplo y la ilustración son otros de los métodos que se emplean para desarrollar una composición. La diferencia entre estos medios puede fijarse diciendo que el ejemplo propone casos generales e hipotéticos, mientras que la ilustración trata de tomar casos concretos.

Ejemplos

Ilustración

"Así, frente a la muerte hay dos actitudes: una, hacia adelante, que la concibe como creación; otra, de regreso, que se expresa como fascinación ante la nada o como nostalgia del limbo.* Ningún poeta mexicano o hispanoamericano, con la excepción, acaso, de César Vallejo,* se aproxima a la primera de estas dos concepciones. En cambio dos poetas mexicanos José Gorostiza y Xavier Villaurrutia, encarnan la segunda de estas dos direcciones. Si para Gorostiza la vida es una muerte sin fin, un continuo desapeñarse

en la nada, para Villaurrutia la vida no es más que «nostalgia de la muerte».²⁶

El párrafo que aparece a continuación no presenta problemas de organización. Primero aparece una oración principal en la que el autor que nos describe las dos actitudes frente a la muerte; después, las oraciones siguientes nos ilustran cada una de las actitudes frente a la muerte, de los poetas que cita.

"En el organismo de la educación hay dos órdenes: el de la educación general y el de la profesional. Ambas constituyen una serie de grados: en aquélla, desde el niño al adulto; en la segunda, por ejemplo, desde el oficio manual más sencillo hasta el ingeniero."²⁷

"Aquí el auto tiene absoluta preferencia sobre el hombre y acapara su espacio vital. Ejemplos: sumadas las zonas de estacionamiento cubren superficies muy superiores a las de los parques. En Disneyland el área para coches es casi el doble que la de las atracciones."²⁸

"Y el espectáculo cinematográfico está articulado de tal manera que, cuando se asiste a la proyección de una película, a los primeros metros de cinta proyectada, antes de que haya pasado nada, sabe uno a qué atenderse respecto a la película que se va a ver. Imagínese, por ejemplo, que se proyecta una escalera de una casa y una persona que sube por ella. No hay nada más, no pasa nada, y, sin embargo, se sabe ya si se va a ver una película cómica, o musical, una comedia sentimental, un drama, una película política o de espionaje, o acaso un «film» * terrorífico... No ha pasado nada no ha ocurrido nada: ni cómico, ni trágico, ni horrible; y, no obstante, el modo de presentar la escalera, la manera de estar iluminada, la música de fondo que la ambienta, el subrayado que reciben ciertos elementos materiales, todo ello determina un clima previo y condiciona nuestra expectativa; esto es lo que podríamos llamar el supuesto general de la interpretación."²⁹

²⁶ Paz, Octavio, *El laberinto de la soledad*, 4ª edición, México, FCE, 1964, pág. 51.

²⁷ Giner de los Ríos, Francisco, *Ensayos*. Libro de bolsillo 195. Madrid, Alianza Editorial, 1969, pág. 125.

²⁸ Teda, Oliva, Eduardo, *Una ciudad con coches para cada dos personas*. Mundo Hispánico núm. 191, febrero, 1964, pág. 26.

²⁹ Marias, Julián, "La pantalla", en *Obras completas*, Madrid, 1960, vol. V, pág. 544.

"El léxico de la vivienda y la urbanización se ha incrementado, por ejemplo, con apartamento, barrio residencial, espacio verde, propiedad horizontal y especiales sentidos de chabola * y suburbio."

EJERCICIO 25

A partir de la oración principal que se te presenta a continuación, construye un párrafo proporcionando los ejemplos o la ilustración que te parezca conveniente.

El cine es un pasatiempo muy común en mi ciudad.

El circo es un espectáculo muy diferente del cine.

Los libros más leídos son generalmente novelas.

En el fútbol, como en cualquier deporte, lo más importante es participar.

* se Lapesa, Rafael, "La lengua desde hace cuarenta años", *Revista de Occidente*, año I, 2ª época, núm. 8, noviembre-diciembre 1963, pág. 195.

Los deportistas se ejercitan diariamente para no perder su condición.

5.4. Comparación y contraste
Información

Otro procedimiento que se emplea para organizar la idea en un párrafo es el de la comparación y el contraste. Esta organización resulta más compleja que las anteriores (espacial, cronológica y de ejemplo e ilustración). Muchas veces pensamos por comparación. Si deseamos entender algo con el propósito de llegar a una definición, comenzaremos por buscar los puntos de similitud y los de diferencia con respecto a nuestra idea; lo mismo si deseamos describir algo podemos empezar por subrayar los parecidos o los contrastes con lo que nos es familiar.

Cuando elegimos esta forma de desarrollar un párrafo, nos damos cuenta de que toda comparación involucra * un contraste, y viceversa. Esto es cierto porque ninguno de nosotros se molestaría en comparar cosas iguales o en contrastar cosas idénticas. Si comparamos el fútbol soccer con el fútbol americano lo hacemos porque existen puntos en común, lo mismo que contrastes o diferencias.

El párrafo organizado por comparación y contraste presenta un problema: si se escriben todas las similitudes en la primera mitad y todas las diferencias en la segunda, corremos el riesgo de que el lector tenga dificultades para retener los detalles que nos interesa comunicar en el transcurso de la primera parte, aunque recuerde muy bien los de la segunda.

Ejemplo

Si comparas dos ciudades en su tamaño, número de habitantes, clima, industria y cultura; puede ser confuso y tedioso dar todos esos detalles de la ciudad A y después repetirlos para la ciudad B.

- ___ A. La música de los Rolling Stones y la de los Beatles.
- ___ B. El árbol y el automóvil.
- ___ C. La mujer mexicana y la norteamericana.
- ___ D. La revista y el periódico como medio de información.
- ___ E. La ciudad y los trenes.
- ___ F. La televisión y la radio como medio de comunicación.

Evaluación

Los temas B y E no pueden ser desarrollados por comparación y contraste.

A continuación ordena los temas que puedan tratarse por comparación y contraste. Escribe, sobre la línea, el número 1 para el que cumpla mejor esta finalidad, y el número 2, para el que le siga, y así sucesivamente.

___ A ___ B ___ C
 ___ D ___ E

EJERCICIO 28

Escribe un párrafo cuya finalidad consista en explicar por qué preferirías estudiar en la escuela A y no en la B. Utiliza el método de comparación y contraste.

Evaluación

Encierra en un círculo la porción del párrafo que indica similitud, y entre paréntesis la que indique contraste. Si existen los dos elementos tu párrafo es correcto.

"La diferencia psíquica que separa a la clase elevada de mexicanos de la clase inferior, radica en que los primeros disimulan de un modo completo sus sentimientos de menor valía, porque el nexo de sus actitudes manifiestas con los móviles inconscientes es tan indirecta y sutil, que su descubrimiento es difícil, en tanto que el «pelado» está exhibiendo con franqueza cínica el mecanismo de su psicología, y son muy sencillas las relaciones que unen en su alma lo inconsciente y lo consciente. Ya se ha visto que estrictan en una oposición." ²²

²² Reyes, Alfonso, *op. cit.*, pág. 62.

La similitud está en que la clase elevada y la clase inferior tienen sentimientos de menor valía.

El contraste se da en que la clase elevada disimula sus sentimientos, mientras que la clase inferior los exhibe.

Si contrastaste básicamente con las ideas antes citadas, puedes seguir adelante. En caso contrario, es recomendable que revieras, especialmente lo que se refiere a la información; posteriormente realiza una lectura cuidadosa del párrafo del ejercicio.

5.5. Definición y análisis

Información

Otros párrafos se desarrollan por el proceso de definición o análisis, o por la combinación de los dos. La definición se puede desarrollar por contraste, por finalidad y por análisis.

Por contraste con otras ideas y objetos

"Todas las definiciones que del arte han dado las más diversas escuelas filosóficas, todas las expresiones usuales donde se declara el concepto que de este objeto posee el sentido común, se hallan enteramente conformes en reconocer que el arte consiste en el poder de realizar libre y hábilmente las ideas del espíritu. Aquellos que lo reducen a la representación exterior de lo bello en la naturaleza, como los que tienen tal limitación por infundada; los que lo cierran en la clásica pentarquía de la poesía, la música, la pintura, la escultura y la arquitectura, al igual de los que lo extienden a toda nuestra actividad, cualesquiera que sean el fin que se proponga y los medios de que para conseguirlo haya de valerse, todos, en suma, convienen en que no hay arte sin esta libre producción de las ideas en obras individuales y efectivas, ora permanentes, ora perecederas y fugaces." ²⁴

Por su finalidad

"La Universidad Alemana tiene por fin capital la investigación de la ciencia y la educación de los científicos, fin al que se subordina todo fin profesional de otra índole, del cual procuran desbarazarse por el examen de Estado." ²⁵

²⁴ Paz, Octavio, *El laberinto de la soledad*, pág. 21.

²⁵ Paz, Octavio, *op. cit.*, pág. 130.

Por análisis

"El panorama del siglo XIX se aprecia por los tres órdenes principales: plano económico, plano político, plano cultural, conforme se ascenden las terrazas de la pirámide. El plano económico ante todo. Industria y comercio siguen su marcha, y, a la vez que nuevos mercados, se descubren nuevos medios para explotarlos. Ama y señora en un principio, Inglaterra poco a poco encuentra rivales en su camino. Conforme aumenta el número de países productores, los mercados son más disputados, como si disminuyeran de hecho. En lo exterior, la deficiencia de mercados crea un estado de permanente disputa entre las potencias. En lo interior, suceden transformaciones que, en varios países se aceleran en revolución; sobre todo — hecho singular — entre los que reciben más tarde el bautismo de la industria: Rusia en 1917, y Alemania en 1918." 36

CONTRASTES

Representación de lo bello en la naturaleza.

Los que tienen tal limitación por infundada.

El arte consiste en el poder de real-
lizar libre y hábilmente las ideas del
espíritu.

El Arte es la poesía, la música, la
pintura, la escultura y la arquitec-
tura.

El Arte es toda actividad, cualquie-
ra que sea el fin que se proponga y
los medios de que para conseguirlo,
haya que valerse.

EJERCICIO 29

A continuación escribe un párrafo usando el método de contraste con otras ideas u objetos.

36 Reyes, Alfonso, *Antología*, Textos de Historia, Universidad de fines de la Edad Media al siglo XX. Lecturas universitarias núm. 10. México, UNAM, pág. 218.

Evaluación

Para que puedas saber si tu método estuvo bien empleado, analiza el párrafo usando el siguiente esquema.

CONTRASTES

IDEA QUE SE DESEA
DEFINIR

Si pudiste satisfacer el esquema, puedes seguir adelante. De lo contrario debes revisar la sección correspondiente.

EJERCICIO 30

A continuación aparece una serie de proposiciones incompletas. Termina la explicación con tus propias palabras.

1. La finalidad de la familia

SEGUNDA PARTE. ASPECTO INTERNO DEL PÁRRAFO

2. Los fines que debe contemplar un deportista

3. El buen profesionalista persigue fines como

Evaluación

Para que puedas apreciar si tus composiciones han sido acertadas, debes contestar las siguientes cuestiones con base en tus redacciones.

1. ¿Qué es una familia?

2. ¿Qué es un deportista?

3. ¿Qué es un profesionalista?

Si contestaste las preguntas anteriores, estás preparado para emplear este método de redacción. De lo contrario, debes revisar la sección A y rehacer el ejercicio propuesto.

Análisis

En nuestro ejemplo, el objeto de análisis es:

PRIMERA PARTE DEL PÁRRAFO

MATERIA DE ANALISIS

Panorama del
siglo XIX

FINALIDAD U OBJETIVO DEL ANALISIS
(QUE EL LECTOR) aprecie el (PANORAMA)

Distinción y separación de las partes que constituyen la *materia del análisis*.

El autor DISTINGUE TRES PARTES PRINCIPALES:

- Primera parte PLANO ECONÓMICO
- Segunda parte PLANO POLÍTICO
- Tercera parte PLANO CULTURAL

SEGUNDA PARTE DEL PÁRRAFO

El análisis se hace *menos general*

MATERIA DE ANALISIS

EL PLANO ECONÓMICO

FINALIDAD U OBJETIVO DEL ANALISIS

EL LECTOR APECIARÁ...

DISTINCIÓN Y SEPARACIÓN DE LAS PARTES

que constituyen la *materia del análisis*

EL AUTOR DISTINGUE dos niveles y SEPARA:
INTERIOR
Y
EXTERIOR

Para realizar los ejercicios es necesario recabar una serie de datos que posibilite la composición de nuestros párrafos.

Datos

Materia de análisis

Es el tema que deseamos analizar como por ejemplo: la familia, la escuela, nuestras relaciones amistosas, alguna institución, el carácter de un individuo, algún hecho que nos interese, etc. En nuestro ejemplo se trata de analizar el panorama del siglo XIX.

Finalidad u objetivo del análisis

Debemos determinar claramente para qué hacemos el análisis. Por ejemplo, si la materia de análisis es la familia, deberemos determinar por qué deseamos escribir un párrafo acerca de la familia; si el objeto es mostrar al lector las virtudes de esta institución, la finalidad será, entonces, mostrar las virtudes de la institución familiar.

Distinción y separación de las partes

Aquí tenemos que decidir primero cómo está formado el todo, lo cual dependerá de la materia de análisis. Se pueden tomar en cuenta algunos puntos elementales, como por ejemplo:

El aspecto interno y el externo, lo material y lo espiritual, lo político, lo económico, lo social y lo religioso.

También pueden tomarse en cuenta las distinciones que se perciben por los sentidos: visuales, auditivas, olfativas, táctiles y gustativas.

Ejemplos

Visuales:	Auditivas:	Olfativas:	Táctiles:	Gustativas:
Tamaño	Timbre	Intensidad	Aspereza	Temperatura
Color	Intensidad	Duración	Lisura	Textura
Materia	Frecuencia		Temperatura	Materia
Forma	Duración		Materia	

EJERCICIO 31

Elige un tema para desarrollar un párrafo por el método de análisis. Llena los cuadros que a continuación se te presentan de acuerdo con sus títulos.

MATERIA DE ANALISIS

OBJETIVO

DISTINCIÓN

SEPARACIÓN

Evaluación

Si llenaste los cuatro rectángulos que se presentaron, puedes seguir adelante en esta unidad. De lo contrario, será necesario que revises la información y los ejemplos en forma más cuidadosa. Después realiza el ejercicio 26.

EJERCICIO 37

Escribe un párrafo que contenga de seis a ocho oraciones. Usa el método de análisis.

Combinación 6 de modelos

Evaluación

De acuerdo con la redacción de tu párrafo, llena los cuadros que se presentan a continuación.

Si llenaste todos los cuadros satisfactoriamente, entonces puedes continuar; de lo contrario, deberás revisar esta sección en su totalidad.

Objetivo:

Reconocerás las distintas estructuras que puede adoptar un párrafo.

Información

En la lectura de tus textos encontrarás un buen porcentaje de párrafos en donde se emplea más de un método de desarrollo. Recordemos la comparación de que la estructura de un párrafo corresponde a la estructura de una composición de mayor extensión.

La composición debe tener un plan de desarrollo de acuerdo con el tema; lo mismo ocurre cuando se escribe un párrafo. Es obvio que la brevedad del párrafo impide el uso de más de dos o tres métodos de desarrollo, pero puede encontrarse fácilmente un párrafo de organización espacial y cronológica, cuando se desarrolla un tema sobre un proceso, por ejemplo.

Los párrafos cuyo principal objetivo es la definición, usarán el método de la comparación y contraste. También podría encontrarse para el mismo objetivo un método de análisis. En fin, el número de combinaciones es ilimitada.

Si examinas cuidadosamente los párrafos elegidos para aprender las diferentes estructuras analizadas en el transcurso de las unidades anteriores, reconocerás que no existen párrafos con una estructura pura.

7

El párrafo según su función

Objetivo:

Delimitarás las funciones del párrafo.

Información

Podemos decir que hay párrafos que desempeñan funciones especiales dentro de una composición como: la de introducir un tema o problema; la función de nexo o de transición y la función de concluir un escrito, tema o problema.

7.1. Párrafos de introducción

Su función consiste en presentar el tema en general y, a veces, en indicar el plan de composición. Este párrafo tiende a ser muy sistemático debido a su delicada función.

El párrafo introductorio equivale a la función de la oración principal dentro de un párrafo, es decir, anuncia el tema o la idea que se va a desarrollar en el escrito.

Ejemplos

- a) "Tres modos fundamentales tiene el hombre de concebir la realidad de las cosas, de expresar esta concepción, mediante las diversas formas de la literatura poética."³¹
- b) "Des momentos parece que desde luego se distinguen en la educación como se distinguen en la vida por lo que respecta a sus fines y al ejercicio de nuestra actividad en ellos."³²

³¹ Paz, Octavio, *op. cit.*, pág. 53.
³² *Ibidem*, pág. 95.

- c) "Si se aplica el nombre de «espiritualismo» a toda doctrina que concibe los procesos de la conciencia como irreductibles a todo otro proceso e inexplicables por las fuerzas físicas, estableciendo entre ambos órdenes una solución de continuidad, un *hiatus*," no todas las doctrinas actuales son en verdad espiritualistas, aunque sí casi todas."³³
- d) "El solitario mexicano ama las fiestas y las reuniones públicas. Todo es ocasión para reunirse. Cualquier pretexto es bueno para interrumpir la marcha del tiempo y celebrar con festejos y ceremonias hombres y acontecimientos. Somos un pueblo ritual. Y esta tendencia benéfica a nuestra imaginación tanto como a nuestra sensibilidad, siempre afinadas y despiertas. El arte de la Fiesta, envilecido en casi todas partes, se conserva intacto entre nosotros. En pocos lugares del mundo se puede vivir un espectáculo parecido al de las grandes fiestas religiosas de México, con sus colores violentos, agrios y puros, sus danzas, ceremonias, fuegos de artificio, trajes insólitos y la inagotable cascada de sorpresas de los frutos, dulces y objetos que se venden esos días en plazas y mercados."³⁴

e) "La extrañeza que provoca nuestro hermetismo ha creado la leyenda del mexicano, ser insondable. Nuestro recelo provoca el ajeno. Si nuestra cortesía atrae, nuestra reserva hiela. Y las inesperadas violencias que nos desgarran, el esplendor convulso o solemne de nuestras fiestas, el culto a la muerte, acaban por desconcertar al extranjero. La sensación que causamos no es diversa a la que producen los orientales. También ellos, chinos, indostanos o árabes, son herméticos e indecifrables. También ellos arrastran en andrajos un pasado todavía vivo. Hay un misterio mexicano como hay un misterio amarillo o uno negro... El contenido concreto de esas representaciones depende de cada espectador. Pero todos coinciden en hacerle de nosotros una imagen ambigua, cuando no contradictoria: no somos gente segura y nuestras respuestas como nuestros silencios son imprevisibles, inesperados. Traición y lealtad, crimen y amor, se agazapan en el fondo de nuestra mirada. Atraemos y repelemos."³⁵

Cada uno de los párrafos anteriores nos dice concretamente de qué tratará el escrito que se inicia precisamente con ese párrafo.

³³ *Ibidem*, pág. 157.
³⁴ *Ibidem*, pág. 39.
³⁵ *Ibidem*, pág. 55.

En el ejemplo A el escritor nos dice que va a desarrollar dos cosas:
a) Los modos fundamentales de concebir la realidad (por el hombre). b) Los modos de expresar esa concepción mediante la literatura poética.

Dichos puntos se cumplen a través de todo el ensayo.

EJERCICIO 33

Lee atentamente el párrafo b) que sirve de ejemplo en esta unidad y di de qué va a tratar ese ensayo.

Evaluación

Si contestaste "hablará de los fines y el ejercicio de la educación" estás en lo cierto. De lo contrario te recomendamos volver a leer atentamente hasta que encuentres en dónde estuvo la equivocación. Después intenta responder el ejercicio 27.

EJERCICIO 34

Lee atentamente el párrafo e) y di de qué tratará un ensayo que comienza con ese párrafo introductorio.

Si contestaste que la intención que anuncia el escritor es "analizar las doctrinas espirituales" estás en lo cierto. Si fallaste en la contestación, debes volver a leer el párrafo y determinar cuál fue tu error. Después pasa al ejercicio 31.

EJERCICIO 35

Lee atentamente el párrafo d) y explica brevemente en qué consistirá el ensayo que introduce ese párrafo.

Si contestaste "habla de las fiestas mexicanas en general", es suficiente. Puedes continuar. De lo contrario deberás revisar tanto la lectura del párrafo de que trata este ejercicio como revisar esta sección.

EJERCICIO 36

Lee atentamente el párrafo e) y explica brevemente en qué consistirá el ensayo que introduce ese párrafo.

Si contestaste en términos generales, "sobre las características de la forma de ser del mexicano: el hermetismo y la ambigüedad", estamos, estás en lo cierto.

7.2. Párrafos de transición

Un párrafo entero puede servir únicamente de transición, es decir, su función sería la de pasar de un tema a otro. La claridad de muchas composiciones, especialmente de temas abstractos,¹² pueden ser mejoradas por un párrafo de transición insertado con la finalidad de servir de nexo o puente entre unas ideas y otras. Otra función que pueden desempeñar consiste en unificar un conjunto de párrafos relacionados por el desarrollo de una idea básica. Otras veces pueden utilizarse para reunir unas ideas expuestas y pasar a otro conjunto de ideas. Algunas veces servirán también para dar una idea precisa de lo que en adelante se va a explicar.

Ejemplos

"También se halla hoy día en crisis el concepto de la universidad, muy principalmente por lo que toca a sus fines sociales. Pero, dejando a un lado este problema, conviene en este momento indicar sólo el que concierne a la organización de sus estudios."¹³

Aquí, este párrafo tiene la función de dar una idea específica de lo que va a explicarse en adelante.

"Así considerado este método intuitivo, realista, autópico, de propia vista y certeza, el método, en suma, de Sócrates, no es un proceso particular, empírico, ni mejor entre nosotros, sino el único autorizado en todo linaje de enseñanza. No es, pues, maravilla ni, aplicado a la infancia en los tiempos modernos merced de Rou-

¹² *Ibidem*, 26 (pág. 99).

seau, de Pestalozzi,⁴³ de Froebel, va poco a poco extendiéndose a diversos estudios, en los cuales la indagación familiar ha de sustituir a aquellas formas expositivas y dogmáticas que Cousin creía indispensables para penetrar en el espíritu de la juventud y que a lo sumo serán útiles para conferencias dirigidas a muchedumbres⁴⁴ o anónimas.⁴⁵ Como también se comprende al punto que, por su virtud vivificante, haya ido despertando en las inteligencias la idea de que la educación, no la mera instrucción, ha de ser siempre el fin de la enseñanza.”⁴⁶

Aquí, la función de transición se reduce a unificar un conjunto de párrafos.

“Actividades intelectuales que requieren de una cierta abstracción e idealismo, como la poesía y la filosofía, ejercen una poderosa fascinación en la juventud. Pero no es mi propósito hacer aquí la lista completa de las actividades que concuerdan con el modo de ser de la juventud. Mi objeto es señalar un hecho patente en la vida mexicana, que es, sin duda, un resultado de la intervención de la juventud en la política.”⁴⁷

“La política representa el objeto más codiciado por la...”

Aquí, su función es la de servir de puente entre dos ideas.

EJERCICIO 37

Elige un libro de texto que tengas; lee el primer párrafo del primer capítulo y escríbelo a continuación.

El párrafo copiado anteriormente, ¿es un párrafo que cumple la función de introducción?

Sí _____ No _____

⁴³ *Ibidem*, 26 (págs. 105-106).

⁴⁴ *Ibidem*, 17 (págs. 124-125).

Evaluación

Subraya en el párrafo aquellas expresiones, oraciones o frases que denoten su función.

1. ¿Sirve para dar una idea específica de lo que va a explicar más adelante?
2. ¿Unifica un conjunto de párrafos escritos anteriormente?
3. ¿Sirve de puente entre dos ideas?

Si contestaste afirmativamente alguna de las tres preguntas anteriores estás en lo cierto; si a la pregunta 1 contestaste NO, entonces también en el segundo grupo deberás haber contestado NO, para estar en lo cierto.

7.3. Párrafos de conclusión

A veces un escrito, llega naturalmente a su fin sin necesidad de resumir. Otras veces, sin embargo, es necesario concluir redondeando nuestra composición para terminarla. No hay un modelo rígido para esta clase de párrafos; su finalidad consiste en dar a la composición un final lógico.

Algunas veces este párrafo toma la forma de resumen de los detalles que se analizaron en el cuerpo de la composición. En otras ocasiones se retoma la idea principal de la composición y se redacta en una expresión que llame poderosamente la atención del lector. Otras veces se termina por hacer notar los límites del trabajo escrito.

Cualquiera que sea su propósito, el párrafo final debe marcar claramente su relación con el resto de la composición para que pueda justificar su función.

Ejemplos

Lee el siguiente párrafo que sirve de antecedente.

“El tercer grupo de funciones que integran el conjunto de una misión espacial, se desempeña en la Tierra. Son éstas, entre otras muchas: las operaciones preparatorias para el acondicionamiento, la carga, y el recuento de seguridad previo a la ignición⁴⁸ del cohete; la verificación de la trayectoria emprendida y, en algunos casos, su “guiado” desde tierra para sustituir o complementar el autopilotaje; eventualmente incluso la destrucción espiciava del artefacto, si la trayectoria que haya tomado se desvíe notablemente de la prevista, puede poner en peligro vidas y bienes. En este grupo de funciones se consideran también las específicas íntimamente

SEMINARIO DE FORMALIZACION DE LA INNOVACION
ANTOLOGIA BASICA

PARTICIPARON EN SU ELABORACION:

TERESA DE JESUS NEGRETE ARTEAGA
DEPARTAMENTO DE EVALUACION Y TITULACION CUUPN.

RESPONSABLE

NORMA GUARNEROS RICO
UNIDAD UPN 098 D. F. ORIENTE.

COLABORADORA

COORDINACION DEL PROYECTO DE REFORMULACION CURRICULAR

XOCHITL LETICIA MORENO FERNANDEZ

FOMES

MARCELA SANTILLAN

JUNIO DE 1995.

SEGUNDA PARTE. ASPECTO INTERNO DEL PÁRRAFO

ligadas a la misión espacial, como son las de recibir y elaborar datos que transmiten desde el espacio las emisoras de la carga útil. Pueden ser datos diversos: fotografías, mensajes, datos fisiológicos del astronauta para diagnosticar su estado físico y poder tomar decisiones sobre la continuación o la terminación de un vuelo orbital, etc. . . Naturalmente, se incluyen aquí los equipos de Tierra capaces de transmitir instrucciones al tripulante, o bien, órdenes a la astronave para que ésta ejecute determinadas maniobras durante su vuelo o transmita, a petición, en unos pocos minutos, datos que ha ido acumulando en su memoria electrónica durante periodos de tiempo. Y, por último, entre las tareas a realizar en la superficie terrestre, figura la de recoger en el aire, en el mar o en la Tierra, las cápsulas con su carga de información atesorada de instrumentos o seres vivos.⁴⁵

El siguiente párrafo resume las ideas del autor de este ensayo. Se trata del párrafo de conclusión.

“Al conjunto de equipos materiales y humanos que llevan a cabo las funciones y tareas descritas, se le designa con el nombre de infraestructura; el mismo término se emplea en Aeronáutica para designar el apoyo prestado desde la Tierra al vuelo de los aviones.”⁴⁶

EJERCICIO 38

A continuación elige algunos capítulos de tus libros, léelos con atención y separa el párrafo que desempeñe al final de capítulo la función de conclusión. Escribe la continuación.

⁴⁵ Urgoiti, Ricardo, *op. cit.*, pág. 228.
⁴⁶ *Ibidem.*

Evaluación

1. Contesta una de las siguientes preguntas:
¿El párrafo elegido es un resumen del escrito?

¿Se recalca la idea principal del escrito?

¿Anuncia los límites del trabajo?

Si contestaste afirmativamente alguna de las tres preguntas anteriores, quiere decir que el párrafo sí cumple la función de concluir una composición.

2. Para terminar, contesta si el párrafo elegido marca claramente su relación con el resto de la composición.

Sí _____ No _____

Si contestaste afirmativamente las cuestiones 1 y 2, tu ejercicio está correctamente realizado.