

COLECCIÓN INTERTEXTOS

INICIARSE EN LA REDACCIÓN UNIVERSITARIA

exámenes, trabajos y reseñas

Álvaro Ezcurra
COORDINADOR

Nino Bariola / Luis Naters / Lucía Romero

ESTUDIOS
GENERALES
LETRAS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

**Iniciarse en la redacción universitaria:
exámenes, trabajos y reseñas**

COLECCIÓN INTERTEXTOS N.º 2

INICIARSE EN LA REDACCIÓN UNIVERSITARIA

exámenes, trabajos y reseñas

Álvaro Ezcurra
COORDINADOR

Nino Bariola
Luis Naters
Lucía Romero

ESTUDIOS
GENERALES
LETRAS



90
AÑOS

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

Iniciarse en la redacción universitaria: exámenes, trabajos y reseñas

Colección Intertextos N.º 2

Álvaro Ezcurra, Coordinador

Nino Bariola, Luis Naters, Lucía Romero

Copyright © 2007 Estudios Generales Letras - Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, San Miguel

Teléfono: 626-2000

Correo electrónico: buzon18@pucp.edu.pe

<http://www.pucp.edu.pe>

Derechos reservados, prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Primera edición: mayo de 2007

1000 ejemplares

Impreso en Perú - Printed in Peru

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2007-05146

Registro del Proyecto Editorial en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 11501360700052

ISBN: 978-9972-2968-1-9



Diseño y diagramación: Gisella Scheuch

Impresión:

Índice

Presentación	11
Introducción	13
0. Cómo leer este libro	19
I. Determinar un tema de investigación	21
I.1 ¿Cómo elegir un tema?	22
1.1.1 La selección del universo temático	24
1.1.2 La determinación del área general	24
1.1.2.1 Criterios de determinación del área general	26
1.1.2.1.1 El criterio temporal	27
1.1.2.1.2 El criterio de autor	27
1.1.2.1.3 El criterio de áreas de conocimiento	28
1.1.3 La delimitación del tema	29
1.1.3.1 La lluvia de ideas	31
1.1.3.2 La lista de ideas organizadas	32
1.1.3.3 Los mapas de ideas	32
1.1.3.4 Declarar el tema de trabajo	35
2. Recopilar, leer y organizar las fuentes	37
2.1 La documentación: conseguir los textos apropiados para la investigación	39
2.1.1 Fase preparatoria	39
2.1.1.1 El profesor y el sílabo del curso	39
2.1.1.2 Los libros introductorios	40
2.1.1.3 World Wide Web (WWW)	40
2.1.1.4 Las bibliotecas	41

2.1.2	Fase de desarrollo	44
2.2	Leer textos académicos: tácticas para la lectura	45
2.2.1	Subrayar	45
2.2.2	Sumillar	46
2.2.3	Elaborar fichas	46
2.3	Ejercicio de lectura: subrayado, sumillado y fichado	49
2.4	Guía de lectura para un fragmento de <i>Contrajuventud</i>	56
2.4.1	¿Qué leer primero?	56
2.4.2	¿Cómo leer?	57
2.4.2.1	La primera lectura	57
2.4.2.2	La segunda lectura	57
2.4.2.3	Terminar el trabajo de lectura	61
3.	La estructura del texto y las partes del discurso	63
3.1	Las estructuras textuales son tradiciones (que hay que aprender)	63
3.2	Los textos que nos interesan y la necesidad de organizarlos	65
3.3	Organizar un esquema	69
3.3.1	Los esquemas habituales	70
3.3.1.1	Esquemas numéricos	70
3.3.1.2	Esquemas a manera de diagramas de ideas	71
3.3.2	¿Cómo preparar el esquema?	74
3.3.3	Dos maneras de organizar un texto	75
3.3.3.1	El orden de una exposición	76
3.3.3.2	El orden de una crítica	76
4.	Los párrafos	79
4.1	Un requisito fundamental: la ilación de las ideas	80
4.1.1	Revisa la pertinencia de las ideas	81
4.1.2	Revisa la suficiencia de las ideas (asegúrate de haber contextualizado al lector)	82
4.1.3	Asegúrate de que el orden de las ideas sea adecuado	85
4.2	Estructura interna del párrafo	86
4.2.1	Marcadores textuales	90
4.2.1.1	Marcadores que estructuran el texto	90
4.2.1.2	Marcadores que relacionan ideas	91
4.2.2	El lugar de la oración temática	92
4.2.2.1	Redactar la oración temática al inicio	93
4.2.2.2	Redactar la oración temática al final	93
4.2.2.3	Redactar la oración temática al inicio y al final	94
4.2.3	Dos muestras de párrafos escritos por alumnos	94
5.	La reseña	97
5.1	Primer ejemplo: un comentario crítico informal	98
5.2	Segundo ejemplo: una reseña académica	100

5.3 La redacción de la reseña	102
5.3.1 Analizar el material	103
5.3.2 Citar el libro reseñado	108
5.3.3 Regular el lenguaje	110
5.3.4 Redactar el inicio	113
5.3.5 Redactar el cierre	116
6. El trabajo de investigación para un curso	119
6.1 Características del texto y etapas de trabajo	120
6.2 Preparar la pregunta de investigación y la hipótesis	121
6.3 Construir los argumentos	125
6.3.1 Cómo defender las ideas	125
6.3.2.1 Apoyarse en las ideas de otros	125
6.3.2.2 Apoyarse en hechos	127
6.3.2.3 Apoyarse en ejemplos	130
6.4 ¿Cómo empezar y cómo terminar el trabajo?	131
6.4.1 Redactar la introducción	132
6.4.2 Redactar el cierre	135
7. Los exámenes	139
7.1 La dificultad de escribir para alguien que ya sabe el tema	139
7.2 Lo que los profesores esperan del examen	141
7.2.1 El examen debe tener estructura	141
7.2.2 Un buen examen supone lecturas aprovechadas	143
7.3 Recomendaciones para la redacción	144
7.3.1 Busca un estilo llano	144
7.3.1.1 Cuidado con los adjetivos	144
7.3.1.2 Reduce la extensión de las oraciones siempre que se pueda	144
7.3.2 No escribas todo lo que sabes del tema	146
7.4. Preguntas habituales	147
7.4.1 Preguntas de contenido	147
7.4.2 Preguntas de reflexión, análisis y aplicación	148
7.4.2.1 Preguntas con citas	150
7.4.2.1.1 Cita para contextualizar o apoyar una idea	150
7.4.2.1.2 Contraste de citas	151
7.4.2.1.3 Cita para explicar o comentar	153
7.4.2.2 Preguntas con casos	155
7.4.3 Preguntas de desarrollo de un tema	156
7.4.3.1 Tema propuesto por el profesor	156
7.4.3.2 Tema propuesto por el alumno	157
8. Algunas recomendaciones para corregir la sintaxis	159
8.1 La sintaxis recargada y confusa	161
8.1.1 ¿Cómo evitar una sintaxis confusa?	165

8.1.1.1	Convierte frases subordinadas en oraciones principales	165
8.1.1.2	Elimina los complementos circunstanciales y las aposiciones irrelevantes	170
8.2	La sintaxis segmentada	172
8.2.1	¿Cómo conseguir una sintaxis integrada?	175
8.2.1.1	Haz depender a un verbo de otro: las frases subordinadas	175
8.2.1.1.1	Las subordinadas explícitas	175
8.2.1.1.2	Las subordinadas implícitas	178
8.2.1.1.2.1	Subordinadas con participios pasivos	178
8.2.1.1.2.2	Subordinadas con gerundios	181
8.2.1.2	Integrar enunciados por medio de la sustantivación	184
9.	Cómo hacer las referencias bibliográficas	189
9.1	Algunas (breves) aclaraciones sobre la función de las citas	189
9.2	Citas y referencias	192
9.2.1	Disposición textual de las citas	194
9.2.2	Citas no literales	195
9.2.3	Tratamiento de las supresiones	196
9.3	Especificaciones sobre las referencias parentéticas	197
9.3.1	Textos de más de un autor	197
9.3.2	Varios textos de un mismo autor	197
9.3.3	Textos con editores, compiladores o traductores	198
9.4	Ordenar la lista bibliográfica	198
9.4.1	Varios textos de un mismo autor	199
9.4.2	Una nueva edición de un trabajo antiguo	200
9.4.3	Libros que reúnen colecciones editadas de artículos	200
9.4.4	Un artículo de una revista	201
9.4.5	Un volumen de una serie	202
9.5	Referencias de publicaciones electrónicas	202
9.5.1	Las referencias internas	203
9.5.1.1	Documento electrónico sin paginación ni año de publicación	203
9.5.1.2	Documento electrónico con paginación y año de publicación	204
9.5.2	Ordenar la bibliografía: documentos en línea	204
9.5.2.1	Sitios web	205
9.5.2.2	Bases de datos	206
9.5.2.3	Libros en línea	206
9.5.2.4	Artículos electrónicos de publicaciones periódicas	207
9.5.3	Ordenar la bibliografía: documentos tangibles	207
9.6	Honestidad intelectual y plagio	208
9.6.1	Perspectiva académica	208
9.6.2	Perspectiva ética	209
9.6.3	Un ejemplo de plagio	209
Bibliografía		211

Presentación

OFRECER AL ESTUDIANTE universitario un manual como este que ha preparado Álvaro Ezcurra, al frente de un equipo de asistentes de docencia, es insospechado regalo y buen testimonio de cómo entendemos en la Católica el trabajo universitario. En las dos últimas décadas, hemos asistido a una desazón del estudiante frente a los textos teóricos y, especialmente, frente a los distintos trabajos escritos a que la vida universitaria convoca: resúmenes, reseñas, notas, monografías, breves ensayos. Es el campo en que mejor se aprecia cómo han estado desasistidos los muchachos en el colegio frente a sus propias aptitudes y sus opciones personales.

En buena cuenta, el alumno universitario necesita entrenarse en técnicas de estudio y en técnicas de redacción. Ambas opciones se hallan estrechamente unidas. Aprender a estudiar es algo que el estudiante no siempre ha conseguido en la escuela: ha creído que con entrenarse en memorizar quedaba todo garantizado.

La Universidad revela que el lector es más importante que la lectura, que el redactor de un texto tiene abierto el horizonte para escribir sus dudas y sus afirmaciones, para conjeturar y para discrepar. Este libro es, por eso, un *modus agendi*: un *vademécum*, para decirlo en latín. Un auxiliar para saber cómo se actúa en una mesa redonda, en un certamen, en un seminario; cómo y cuándo se puede debatir, y qué significa el debate como técnica de aprendizaje y de conocimiento. Si la escuela nos hubiera entrenado con esas miras, seríamos muchos los que podríamos cambiar ideas sobre los cromosomas, el genoma, los transplantes de corazón, el apartheid, etc.

La vida universitaria es enriquecedora, y mucho más provechosa que una clase, en la que el alumno es un espectador obligado. Cuando nos vemos convocados a trabajar en grupo, para realizar una labor conjunta, descubrimos cómo nos descubrimos creadores al opinar, al aceptar o contradecir al colega, al rectificarnos. Ser universitario es estar listo para abrirse a la gran tarea del conocimiento. En una carrera abierta que vale la pena recorrer: cuanto más avanzamos, nos sentimos partícipes de la gran tarea; cuanto más cerca de la meta estamos, comprendemos que falta mucho por recorrer. Esa invitación constante es nuestra divisa más atractiva. Y la que justifica un texto como este que mentes juveniles han preparado con el rigor esperable.

Que el libro se publique el año en que la PUCP celebra sus 90 años de labor rigurosa es signo alentador.

Luis Jaime Cisneros Vizquerra
Profesor Principal
Pontificia Universidad Católica del Perú

Introducción

ESTE ES UN LIBRO escrito por profesores que han aprendido algunas cosas estando en contacto con sus alumnos. Es el resultado de nuestras experiencias como docentes de cursos de redacción y de teoría lingüística en distintas universidades y colegios de Lima. Nos dirigimos principalmente a los estudiantes que se inician en la vida universitaria, con el ánimo de serles de utilidad en la compleja tarea de aprender a participar del nuevo ambiente comunicativo que les proponen los estudios superiores.

Hemos dicho *nuevo ambiente comunicativo* y plantearlo así supone pensar los textos en sus contextos. Los textos son producidos y recibidos en situaciones comunicativas. En ellas es que existen y funcionan. Son siempre, pues, escritos o dichos por alguien (un emisor) para otro alguien (un receptor), en un marco constituido, principalmente, por la relación que los interlocutores guardan entre sí, por la intención que persigue el texto y por el ámbito de uso en que se dice o escribe (el trabajo, la escuela, la universidad, etc.). Algunos de estos rasgos son los que ponía de relieve, desde los estudios literarios, Bajtín, para aclararnos, además, que todo discurso supone un diálogo con la tradición textual desde la que se conforma. Los enunciados “no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente” (1985: 281), tanto internamente, en su constitución lingüística, como externamente, en las tendencias, visiones del mundo y puntos de vista que movilizan. Es por eso que escribir, y de manera más general usar el lenguaje en cualquier esfera comunicativa, es participar de una tradición de usos que nos preceden y que, como usuarios, contribuimos dialógicamente a renovar.

Los estudios universitarios nos enfrentan a una nueva esfera comunicativa que tenemos que aprender a descifrar, y dentro de la cual habrá que emplear formas comunicativas, ya consolidadas en una tradición académica, que probablemente nos sean novedosas. Los textos que se escriben en la universidad (los exámenes, los ensayos, las monografías, las reseñas, las tesis, etc.) están signados por la formalidad. Esto quiere decir que la situación enunciativa en que se inscriben tiene como rasgo principal la *distancia comunicativa* (Oesterreicher 1996, 1997), es decir, el distanciamiento espacial y emocional en relación con el interlocutor al que se dirige el texto y en relación con aquello sobre lo que se escribe.

Cabe preguntarse, entonces, cómo se le enseña a un estudiante a apropiarse del ambiente lingüístico novedoso que pueden ser algunos usos de la lengua escrita. Los usuarios de la lengua se desempeñan con eficiencia en los contextos comunicativos que les son habituales. Es por eso que la lengua oral, la de todos los días, es la primera que tenemos asegurada y moldeada por el entorno cultural en que vivimos. La *inmediatez comunicativa*, para seguir con Oesterreicher, es pues el modo natural de usar nuestra lengua. En presencia del interlocutor, teniendo a la vista sus gestos y emociones, y compartiendo un espacio físico, usar la lengua es la manera habitual con la que construimos nuestras relaciones sociales. Está claro, además, que esta lengua de la *inmediatez* no se enseña, pero en la distancia las cosas son distintas.

Desde hace mucho tiempo, aunque los programas de algunas escuelas todavía se resistan a reconocerlo, está claro que el estudio de las reglas gramaticales de la lengua no es el mejor camino para enseñar la lengua escrita. Tampoco es un descubrimiento señalar que la comprensión lectora es la habilidad que se vincula más estrechamente con la expresión escrita. Eso está respaldado, además de por trabajos empíricos (Cassany 1989), por las opiniones de muchos profesores, que reconocemos en nuestra labor que los textos están consagrados en una tradición que se conforma en el uso lingüístico. La llave inicial para acceder a esa tradición —para apropiarse, pues, del ambiente lingüístico— es siendo, como lector, receptor de ella. Este libro es un intento, necesariamente fragmentario, por familiarizarnos con esa tradición.

¿Por qué escribir un libro como este?

Este trabajo se inserta en el marco de un proyecto de más largo alcance que se está desarrollando en los Estudios Generales Letras (EE.GG.LL.) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En los últimos años, los EE.GG.LL. han tenido el acierto de reafirmar su preocupación por el mejoramiento de las habilidades de comprensión y producción escrita de sus alumnos. Nuestra Unidad Académica ha venido conversando con alumnos y profesores, elaborando diagnósticos y afinando propósitos, que la han llevado a reestructurar algunos aspectos del currículo y a la implementación de nuevos cursos de expresión escrita. Esto no es otra cosa que preocuparse por el aprendizaje de nuestros estudiantes, puesto que se trata de reconocer que leer y escribir son una forma fundamental de aprender.

Los textos que los profesores encomendamos escribir se vinculan estrechamente con lo que buscamos que nuestros alumnos aprendan. En esa medida, un texto escrito por un alumno no es solo el testimonio de lo aprendido hasta ese momento; es también un hito del proceso de enseñanza y aprendizaje que aún está inacabado. El tipo de texto encargado a un alumno en un curso (un ensayo, una monografía, una reseña, etc.) no es ajeno al objetivo de aprendizaje que los profesores perseguimos para nuestros estudiantes. Si pedimos una reseña descriptiva no buscamos lo mismo que si pedimos un ensayo. Si el propósito es dar cuenta de ideas ajenas, de su lugar y de su valor para determinada disciplina, podemos pedir una reseña; si el propósito es buscar la reflexión de tono personal, podemos encargar un ensayo. Los tipos textuales son formas habituales de escribir, más o menos estables, que suponen modos tradicionales —una estructura, el uso de determinadas estrategias y de una variedad de la lengua, etc.— de expresar determinados propósitos. Por eso, elegir la modalidad textual es para el profesor una manera de darle forma a eso que busca que sus alumnos hagan y aprendan.

Cuando los EE.GG.LL. se empeñan en preparar un libro para escribir en la universidad, lo hacen también porque, como todos sabemos, los alumnos aprenden a escribir en el transcurso de su vida universitaria y no solo en los cursos que están destinados a esa tarea. Eso es lo natural: nadie aprende una nueva y compleja manera de redactar (la que la universidad exige) en los cuatro o cinco meses que dura un curso universitario. Sabemos también que la responsabilidad de este aprendizaje nos compete a todos los profesores.

Agradecimientos

Queremos agradecerle a la Facultad de Estudios Generales Letras, primero, por haber afrontado con decisión la necesidad de repensar la manera cómo enseñamos a escribir y para qué lo hacemos. Los EE.GG.LL. han asumido el reto de afrontar el imperativo de seguir preocupándonos por la expresión escrita de nuestros alumnos y han reafirmado, así, que la escritura es una forma de conocer y de aprender.

De manera particular, queremos expresarles nuestro agradecimiento a las autoridades que dirigen esta Unidad Académica. Les damos las gracias a Fidel Tubino, a Estrella Guerra y a Julio del Valle. Sin su apoyo decidido y sin la confianza que depositaron en nosotros (que quizás sea más preciso llamar fe), este libro no habría llegado a publicarse.

Nuestra gratitud también para Luis Jaime Cisneros por varias razones de las que aquí solo cabe destacar algunas (que no son, además, las más importantes). Este libro, como todo proyecto que inicia, empezó primero como una voluntad. Cisneros supo, como maestro universitario que es, ayudarnos a encaminarla y a darle forma de acción. Algunas partes del segundo capítulo se han trabajado desde sus apuntes personales y notas dirigidas a sus alumnos de tiempos distintos, que Cisneros ha sabido hacernos llegar con generosidad inteligente y cauta. A Cisneros le debemos, además, las conversaciones que, desde hace más o menos dos años, hemos venido sosteniendo sobre la utilidad que tendría la preparación de un libro de estilo pensado para los estudiantes y para la comunidad universitaria en general. La idea se fue modificando y precisando hasta concentrarse solo en algunas de las necesidades de los estudiantes; las cuestiones estilísticas fueron quedando de lado (son todavía una tarea pendiente) para abrirles paso, más bien, a algunos tipos de textos sobre los que los manuales publicados por editoriales universitarias, y nuestros propios materiales de enseñanza, dicen todavía muy poco.

Muchos de nuestros colegas, compañeros de trabajo de los cursos de expresión escrita que dictamos en esta Universidad, han colaborado con nosotros de distintas maneras en la elaboración de varias de las ideas que aquí proponemos. Algunas partes de este libro fueron utilizadas, en su primera redacción, como materiales de clase del curso de Taller de Escritura e Interpretación de Textos, durante el semestre que por estos días ya está concluyendo. En las reuniones de trabajo de dicho curso, hemos recibido acertados comentarios y sugerencias que nos han ayudado a corregir nuestro trabajo y a darle su perfil final. Gracias

a todos los miembros del curso. De manera especial, gracias a Úrsula Chirinos, que preparó la última parte del capítulo sobre los exámenes, y a Jorge García, el coordinador del curso mencionado, por sus varias sugerencias y por su persistente preocupación por darles a nuestros alumnos una mejor enseñanza.

Un agradecimiento especial también a nuestros estudiantes de la Universidad Católica, de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y de los colegios André Malraux y Los Reyes Rojos. Muchos de los textos que funcionan aquí como ejemplos les pertenecen a ellos. A ellos les debemos también parte importante de lo que hemos aprendido, aunque no lo sepan.

Álvaro Ezcurrea Rivero
Profesor de Lingüística
Pontificia Universidad Católica del Perú

0. Cómo leer este libro

ESTE ES UN LIBRO de consulta. En principio, no está por eso pensado para que lo leas en el orden que se distribuyen sus capítulos, ni mucho menos completo. Lo primero será consultar el índice y, desde allí, ubicar los puntos específicos en que necesites orientación. Hemos tratado, por esta razón, de elaborar un índice detallado.

Pero lo cierto es que, si buscas emprender la redacción de un texto complejo, como lo es un trabajo o una reseña (e inclusive podría ser también un examen), habrá que consultar varias partes. Los títulos de los capítulos y de los apartados que los conforman son descriptivos de su contenido, de manera pues que el índice funciona como un mapa que te permitirá ubicar lo que necesites. Ya en la lectura de alguna parte específica, no pierdas de vista las referencias internas que te llevarán a otras partes del libro que quizás te sean necesarias. Escribir es una tarea compleja que reúne varios procesos integrados. Aunque tu duda pueda ser puntual, muchas veces exigirá que estés al tanto de otras cosas que se vinculan con ella.

Si alguien se animara a leer el libro completo, se tropezará con algunas repeticiones en las que ha sido inevitable (necesario, más bien) incurrir. Pásalas por alto, puesto que están pensadas para el que no quiso leer el libro completo.

I. Determinar un tema de investigación

ANTES DE INICIAR una investigación, es importante que definas con claridad algunas características del trabajo que deseas realizar. Es conveniente que tengas una idea acerca de la extensión del documento que pretendes escribir, del tiempo que tienes para elaborarlo y de su propósito. Conviene, también, que estés al tanto de las características del texto que te han encomendado preparar. Podría tratarse, por ejemplo, de un informe, de un ensayo o de una monografía. Cada uno de estos tipos textuales es distinto en su estructura, en las estrategias verbales que emplea y en los propósitos que persigue. Este capítulo está pensado para guiarte en la determinación del tema de un trabajo de investigación breve.

Determine o no tu profesor qué tipo textual particular debes redactar, indaga en qué se espera del producto: ¿qué estructura debe tener?, ¿cuán largo debe ser?, ¿qué propósito debe cumplir? Preocúpate, en esa medida, por que el texto que construyas satisfaga funciones que correspondan con las expectativas del profesor. Es importante destacar que cada forma textual traduce un propósito de aprendizaje. Tu profesor persigue determinados objetivos, vinculados con lo que busca que aprendas, cuando te propone un trabajo. Más adelante, en el cuadro 1, te sugerimos una serie de preguntas que te permitirán evaluar si tienes claras las pretensiones de tu profesor.

En los dos primeros capítulos de este libro, ofrecemos algunas herramientas que te facilitarán la preparación de una investigación en la fase previa a la escritura. En particular, podrás hallar estrategias que te ayudarán a

- elegir y delimitar un tema,
- leer con espíritu crítico, y
- recolectar y organizar información.

Dicho en palabras de Eco, conducir una investigación “[...] significa aprender a poner orden en las propias ideas y a ordenar los datos: [...] es una especie de trabajo metódico; supone construir un *objeto* que, en principio, sirva también a los demás” (1986: 24). Veamos, pues, el camino para construir nuestro objeto.

1.1 ¿Cómo elegir un tema?

Elegir un tema es el primer paso en la preparación de un trabajo de investigación. Iniciar la labor es para algunos la parte más difícil de la empresa. Declarar un tema no es pues una tarea simple. No somos pocos los que sufrimos bloqueos y los que simplemente tenemos muchos problemas para dar con algo que sea de nuestro interés. Ofrecemos aquí una serie de recursos para afrontar esos escollos.

Nos ocuparemos de graficar y hacer explícito un proceso que, en gran medida, es intuitivo para los investigadores más experimentados. Ten en mente que las herramientas que presentamos no garantizan, por sí solas, la superación de las dificultades. Si bien nos permiten ordenar ideas, y organizar y explorar nuestro saber respecto de un área temática, debe quedar claro que sin conocimiento ni lecturas previas no habrá qué ordenar ni qué estructurar.

Busquemos, primero, una respuesta para las siguientes preguntas:

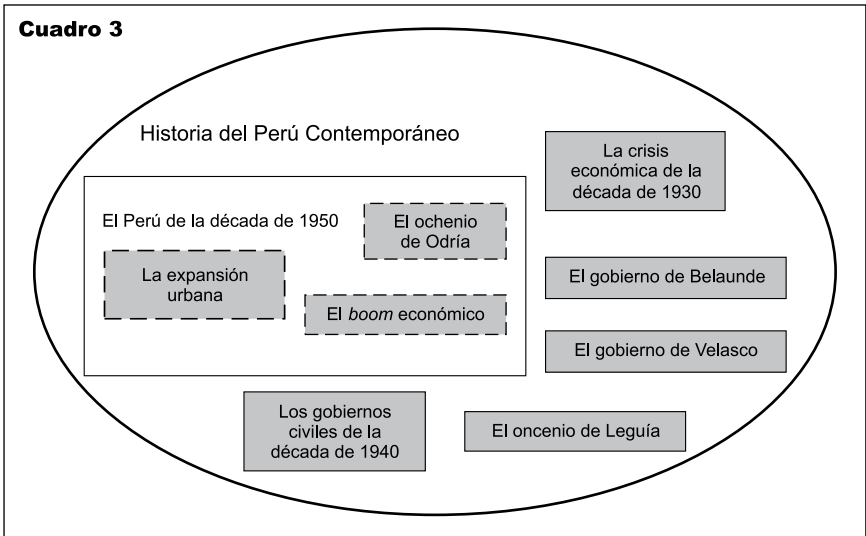
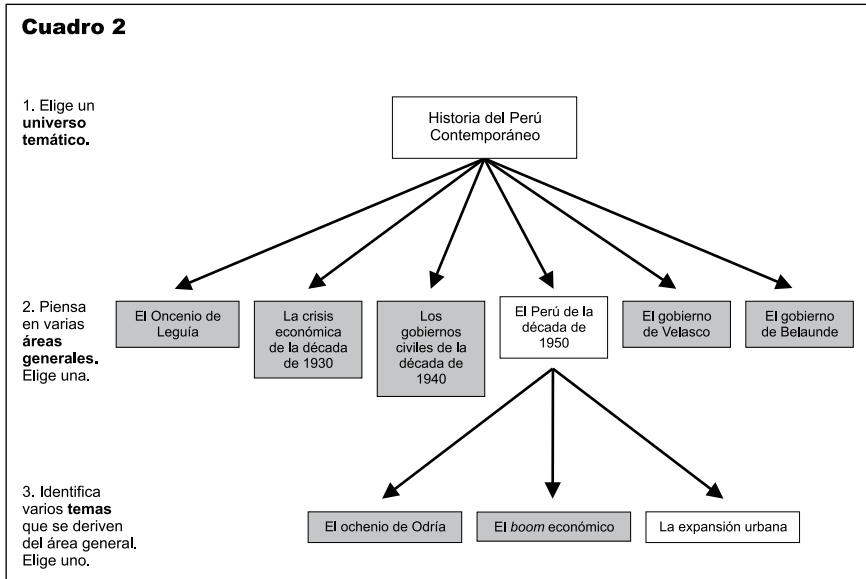
Cuadro 1

- ¿Qué tipo de texto debes escribir?
- ¿Cuán extenso debe ser el trabajo?
- ¿Cuánto tiempo tienes para realizar el trabajo?
- ¿Qué se pretende que logres con este trabajo? ¿Se busca que demuestres lo aprendido, que describas un conjunto de hechos, que tomes posición sobre un hecho?
- ¿Quieres hacer un trabajo expositivo o crítico?

Algunas de las respuestas a estas preguntas podrán variar en el transcurso de la investigación. Pero es importante que te las hayas planteado antes de empezar a redactar el trabajo. Aclarados estos aspectos, procede tomando en cuenta los criterios que describimos a continuación.

El proceso de determinación del tema de trabajo puede ordenarse del siguiente modo: parte de un universo temático (un tema muy amplio); luego, opta por un área general de estudio (un tema amplio); después, delimitala progresivamente

hasta conseguir un tema viable y adecuado a las exigencias del profesor. Ejemplificamos el proceso en los siguientes cuadros:



Ambos gráficos ilustran el mismo camino de determinación: de lo general a lo específico. La pregunta que hay que hacerse es ¿cómo logramos ese tránsito desde el universo temático hasta el tema particular? Desarrollamos una respuesta en los acápites siguientes.

1.1.1 La selección del universo temático

La selección de lo que aquí hemos llamado *universo temático* es, en gran medida, arbitraria. En tanto el universo temático no es otra cosa que un dominio sumamente amplio de materias que tratan un asunto similar, puedes elegir el nombre de un curso como punto de partida. En el ejemplo, partimos de un periodo temporal delimitado por la tradición. En efecto, la historia del Perú suele dividirse en varias etapas, a saber, la preincaica, la incaica, la colonial, la virreinal, la republicana (o moderna) y la contemporánea.

1.1.2 La determinación del área general

Definido el universo temático como un vasto ámbito de materias que guardan vínculos entre sí, podemos decir que cada una de estas materias constituye un área general. ¿Cómo determinar cada una de estas materias? Antes de responder esta interrogante, atiende a las siguientes pautas. Te serán de ayuda en el proceso de determinación del área general:

Cuadro 4

- El área general debe corresponder, siempre que se pueda, con tus intereses.
- Las fuentes necesarias para el desarrollo del área general deben hallarse a tu alcance.
- Debes contar con la preparación necesaria para manejar la información que la investigación del área general requiere.

Volvamos ahora a los ejemplos. Supongamos que el proceso de delimitación que graficamos en los cuadros 2 y 3 es producto de tu intuición como alumno que cursa Historia del Perú Contemporáneo, materia en la que el profesor ha dispuesto la realización de un trabajo final de investigación. Observa, en el cuadro 5, la instrucción que guía el trabajo.

Cuadro 5

Curso: Historia del Perú Contemporáneo
Profesor Santiago Astete

Trabajo final de investigación

El trabajo final de investigación consiste en la elaboración de un texto breve que desarrolle alguno de los temas tratados en el curso. No bastará con que el texto resuma los contenidos de las clases que trataron el asunto. El alumno tendrá, además, que hacer una búsqueda documental intensiva que le permita recolectar literatura histórica pertinente para la realización de la investigación. Asimismo, si lo desea, el alumno podrá enriquecer su trabajo mediante otro tipo de fuentes —como entrevistas, artículos de prensa, etc.— con la ayuda del profesor. Tenga en cuenta que en ciclos anteriores, se han trabajado temas como *La historia del Estadio Nacional*, *Las empresas cerveceras en el Perú*, *El proyecto velasquista*, *La crisis económica de los años ochenta*, etcétera.

Será necesario que el alumno manifieste, a más tardar el día 15 de mayo, vía correo electrónico, cuál será el tema de su trabajo.

En cuanto al formato, el documento no deberá constar de más de quince páginas a espacio y medio, sin contar los anexos ni la bibliografía, en letra Times New Roman de doce puntos.

El trabajo deberá entregarse el día viernes 7 de julio en mesa de partes.

17 de abril de 2006

¿Recuerdas las preguntas que planteamos en el cuadro 1 para aclarar las intenciones de tu profesor respecto del trabajo? Es momento de responderlas:

Cuadro 6

- *¿Qué tipo de texto quieres escribir?*
⇒ El propio profesor ha determinado que debe ser un trabajo final de curso.

- *¿Cuán extenso debe ser el trabajo?*
⇒ El trabajo no debe exceder las quince páginas sin contar anexos y bibliografía.

- *¿Cuánto tiempo tienes para realizar el trabajo?*
⇒ Cuentas con casi tres meses.

- *¿Qué se pretende que logres con la realización de este trabajo?*
⇒ Se requiere que demuestres cierta intuición para realizar una investigación de carácter histórico y que despliegues el conocimiento que has adquirido en el curso.

- *¿Quieres hacer un trabajo expositivo o crítico?*
⇒ La indicación no explicita claramente la necesidad de uno u otro. Solo se destaca la necesidad de hacer una búsqueda documental sólida. Convendrá que le preguntes al profesor qué espera.

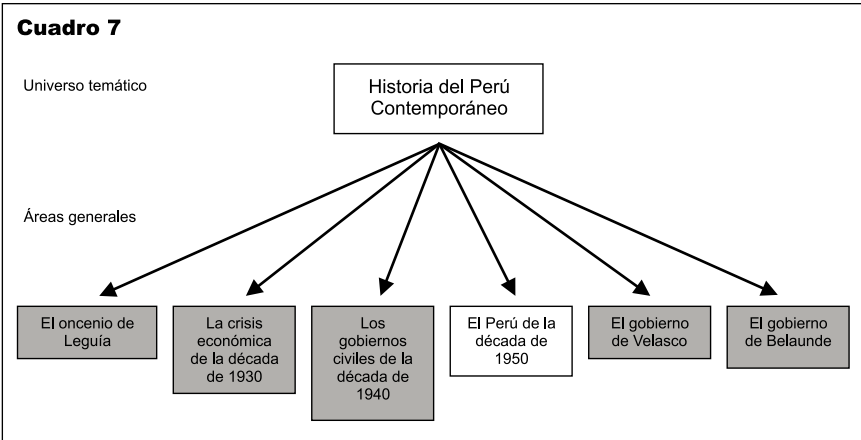
Resueltas estas preguntas, afrontemos el problema de la determinación del área general.

1.1.2.1 Criterios de determinación del área general

Veremos algunos criterios mediante los cuales será factible el tránsito desde el universo temático hasta el área general.

1.1.2.1.1 El criterio temporal

Volvamos al ejemplo:

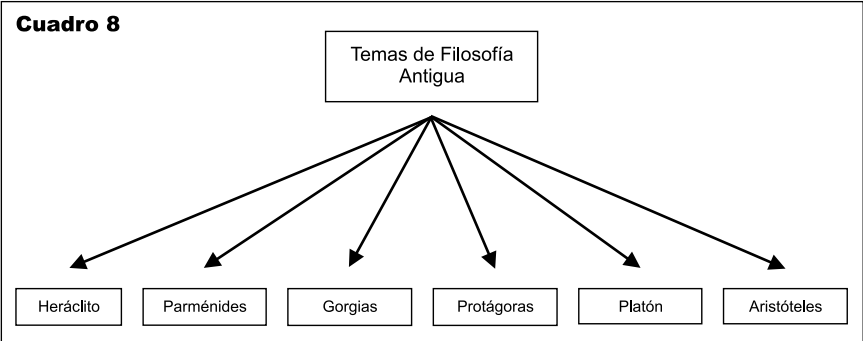


Para determinar el universo temático hemos utilizado un criterio temporal, pues la frase *Historia del Perú Contemporáneo* describe una etapa histórica. La utilización de este mismo criterio nos ha permitido la identificación de las áreas generales. Así, hemos dividido el universo temático en una sucesión de periodos breves de una década cada uno.

Ha sido el tipo de proyecto, un trabajo histórico, lo que nos ha sugerido la utilización de un criterio temporal. Una investigación de otro tipo quizás requiera de la aplicación de otros criterios. Podrán servirte, por ejemplo, criterios de autor y de áreas del conocimiento determinadas por una tradición. Los describiremos a continuación.

1.1.2.1.2 El criterio de autor

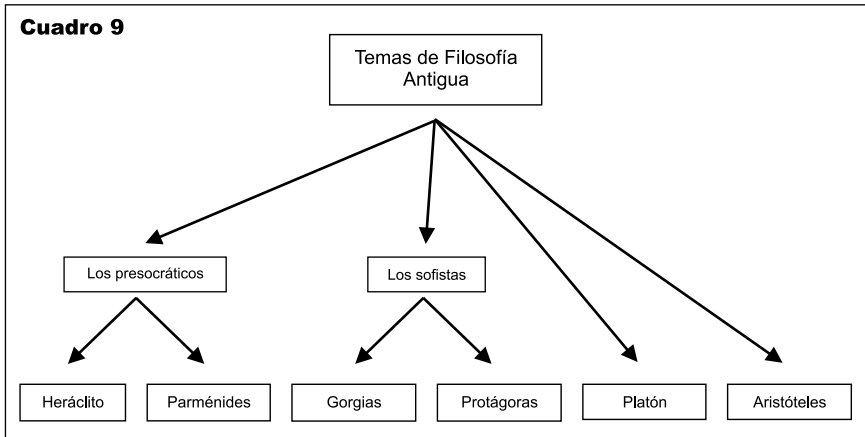
Imaginemos que tu profesor del curso de Filosofía Antigua ha establecido como única condición que los temas del trabajo final del curso se vinculen con los que él ha tratado en clase. Es de suponerse que, en un curso como este, se haya examinado el pensamiento de distintos autores. El interés que alguno de ellos haya despertado en ti puede ser un punto de partida para ir delimitando un tema de trabajo. Luego de pasar revista a tus apuntes, examina el temario en el sílabo: ¿qué autores se revisaron en el curso? ¿Cuál de ellos fue de tu mayor agrado? Observa el siguiente cuadro:



Dado que designa un periodo de la historia del pensamiento, la denominación *filosofía antigua* supone un lapso temporal. A ella se le oponen otros periodos históricos: la filosofía medieval, la filosofía moderna y la filosofía contemporánea. Ahora bien, tengamos en cuenta que la conclusión del periodo antiguo de la filosofía no está marcada por el fin de la Edad Antigua como etapa histórica. No son los historiadores los que determinan esto. Son, más bien, los filósofos los encargados de hacerlo. Y lo han hecho teniendo en mente los cambios que ha habido en la historia de las ideas, en la manera de identificar, abordar y responder los problemas filosóficos. En este sentido, *filosofía antigua* es un campo de conocimiento determinado por una tradición. Naturalmente, todas las disciplinas identifican en su interior distintos campos o áreas que las conforman.

1.1.2.1.3 El criterio de áreas de conocimiento

Entre los autores de un determinado periodo de la filosofía —como también entre los de la lingüística, la psicología, la sociología, etcétera— es posible notar una progresión, una línea de desarrollo. Tanto es así que los filósofos de hoy se han permitido clasificar a los de ayer en función de su tiempo, de sus áreas de interés, y de sus ideas y tendencias. Podemos decir que el resultado de esta clasificación constituye áreas del conocimiento, que toda disciplina tiene necesariamente. Veamos el cuadro siguiente.

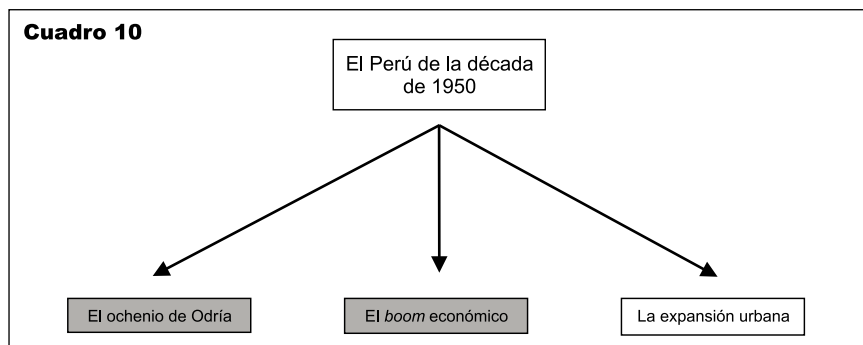


Comparemos los cuadros 8 y 9. En tanto el pensamiento de Gorgias guarda mayor semejanza con el de Protágoras que con el de Aristóteles o Heráclito, los filósofos se han permitido clasificar a los dos primeros en un mismo grupo. La abstracción de determinados rasgos comunes constituye el contenido de la categoría *sofistas*. Así, un periodo como la *filosofía antigua* no solo es la agrupación temporal de autores particulares, sino que también recoge una secuencia progresiva del desarrollo de las ideas.

Hasta aquí hemos examinado un camino progresivo de determinación, que va desde lo más general hacia lo más particular. Hemos identificado también algunos criterios que nos podrían ayudar en este camino. Pero las determinaciones deben ser más específicas. Necesitamos un tema puntual que pueda describir un proyecto viable. Seguiremos viendo, en adelante, cómo afrontar esta tarea.

1.1.3 La delimitación del tema

Un tema como *La importancia del Menón en la obra de Platón* implicaría la construcción de un proyecto inmenso, cuyo resultado debería ser un documento de no menos de cien páginas. Del mismo modo, *El Perú en la década de 1950* aún resulta un área demasiado amplia. En cambio, si elegimos tratar *El boom económico de la década de 1950 en el Perú* o *La expansión urbana de mediados del siglo XX en el Perú* nuestra meta bien puede ser un escrito breve o mediano según la exigencia del profesor. Observa el cuadro:



¿Cómo es que hemos logrado esta delimitación? Al igual que con los criterios de los que nos servimos para la determinación del área general, hemos optado por considerar *una pequeña porción del todo*. Sin embargo, el proceso no es tan sencillo. La pregunta *¿qué porciones —es decir, qué temas— componen la historia del Perú en la década de 1950?* solo puede responderse si se conoce la materia. No podemos delimitar aquello no conocemos. En este sentido, es necesario llevar a cabo una investigación preliminar (ver 2.1). Esta pesquisa constituirá un paso necesario en la investigación: tendrás que conseguir, valorar y organizar información. El capítulo siguiente ofrece algunas pautas para llevar a cabo estas tareas.

Describiremos, en lo que sigue, algunas técnicas a través de las cuales podemos explorar y ordenar nuestras ideas. El objetivo de estas estrategias es organizar lo que ya sabemos sobre aquello que deseamos investigar. De ese modo, podrás delimitar el tema progresivamente hasta lograr que sea manejable. Las estrategias están dispuestas de manera que conforman una secuencia. Por ello, si bien se podrá regresar en algún momento a los pasos previos, el producto de la aplicación de cada estrategia sirve de insumo para la siguiente.

- Inicia el proceso de delimitación con una lluvia de ideas (1.1.3.1).
- Construye luego una lista de ideas ordenadas (1.1.3.2).
- Prepara un mapa relacional de ideas (1.1.3.3).
- Plantea el tema de la investigación mediante un enunciado (1.1.3.4).

1.1.3.1 La lluvia de ideas

Se trata de explorar lo que podemos saber sobre un área general desde la que partimos. En este sentido, la lluvia de ideas es una lista desordenada de palabras clave o frases breves relacionadas con un área temática general. Toma una hoja de papel. Como título, escribe la denominación que le has otorgado al área que pretendes trabajar. Comienza a escribir. El ejercicio deberá durar unos cuantos minutos. A partir de las ideas que registres, podrás, además de reunir información relevante, plantearte también ciertas dudas (en el ejemplo, mostramos las dudas con signos de cierre de pregunta). Hagamos, pues, una lluvia de ideas sobre el área general *El Perú de la década de 1950*.

Cuadro 11

Lluvia de ideas para el área general *El Perú de la década de 1950*

- El ochenio de Odría
- El régimen económico liberal del gobierno de Odría (incremento de exportación e [importación???)
- El *boom* económico (inicios de la década)
- La “revolución restauradora”: el retorno de la oligarquía
- Represión y persecución política durante el gobierno de Odría
- Las consecuencias de los conflictos bélicos internacionales de la época (la Segunda Guerra Mundial y la guerra de Corea)
- La expansión urbana
- El crecimiento demográfico
- Ampliación del servicio escolar
- La reducción del analfabetismo
- Establecimiento de la idea: *la universidad como medio de ascenso social*
- Desarrollo del sector educación
- El crecimiento de Lima
- Migración de la sierra a la costa
- Ampliación de los servicios de salud (sobre todo en los centros urbanos???)
- Incremento de la cobertura de los servicios públicos
- Crisis de la agricultura en la sierra
- Crisis del régimen odríista
- Descenso de ingresos por exportaciones (mediados de la década de 1950)
- Aumento del desempleo y de la inflación (mediados de la década de 1950)
- La “convivencia” (Prado y el Apra)
- Liberalización política
- Beltrán: precursor del neoliberalismo

Aun cuando esté lejos de ser exhaustiva, la lluvia de ideas nos ha brindado información útil para la tarea de delimitación. Ten en cuenta que algunas frases describen aspectos más puntuales que otras. Igualmente, algunos contenidos más generales podrían incluir a los más específicos. Mediante los mapas de ideas, podrás determinar estas relaciones. Pero convendrá que antes de eso ordenes las ideas.

1.1.3.2 La lista de ideas organizadas

Ten a la mano la lluvia de ideas que has realizado. Léela minuciosamente una y otra vez. Piensa con detenimiento en las relaciones posibles entre unas ideas y otras. Toma una hoja en blanco. Encabeza la página con el mismo título. Intenta ahora listar las ideas de tu lluvia, pero esta vez considera las relaciones (de inclusión, de oposición, de causa-efecto, de ejemplificación, etcétera) que has pensado entre unas y otras. La idea es que la disposición de las ideas grafique cierto tipo de vínculo entre ellas. Observa el ejemplo (cuadro 12).

Este primer ordenamiento de nuestras ideas sobre un área general nos ha permitido tomar conciencia más clara de lo que sabemos. Está claro, por ejemplo, que sabemos más sobre el ochenio de Odría que sobre otros puntos. Hemos descubierto varios aspectos incluidos en el periodo de este gobernante. En efecto, *El ochenio de Odría* podría ser abordado desde diferentes perspectivas. Es probable, en este sentido, que constituya un tema demasiado amplio como para el trabajo que nos convoca. Es conveniente, por lo tanto, que elijamos una de las dimensiones que incluye. Sigamos con el proceso.

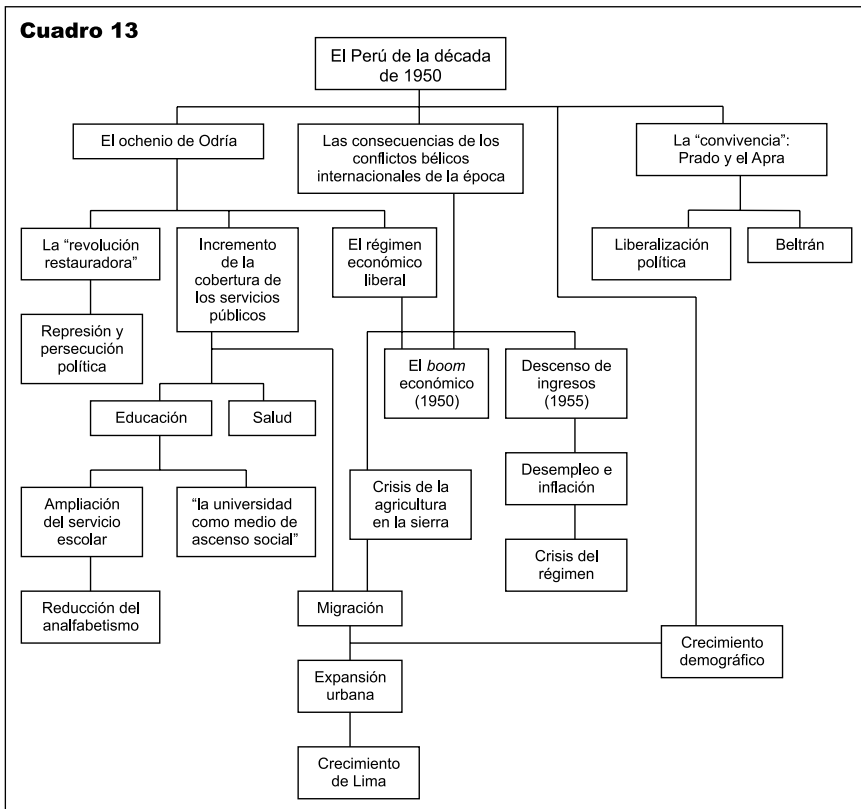
1.1.3.3 Los mapas de ideas

Los mapas de ideas nos permiten representar gráficamente relaciones entre contenidos. Escribe la palabra o frase que expresa el ámbito temático general del que partes y colócala en el centro superior de la página. Ten a la mano la lluvia y la lista que has construido en los pasos anteriores. A continuación, organiza el espacio en sectores. Escribe los contenidos. Con líneas o flechas determina relaciones entre las ideas. Puedes, inclusive, escribir sobre las líneas el tipo de relación que estableces entre un contenido y otro. Observa el ejemplo:

Cuadro 12

Lista de ideas organizadas: El Perú de la década de 1950

- El ochenio de Odría
 - La “revolución restauradora”: el retorno de la oligarquía
 - Represión y persecución política durante el gobierno de Odría
 - El régimen económico liberal del gobierno de Odría (incremento de exportación e [importación???)
 - El *boom* económico (inicios de la década)
 - Descenso de ingresos por exportaciones (mediados de la década de 1950)
 - Aumento del desempleo, de la inflación (mediados de la década de 1950)
 - Crisis del régimen odríista
 - Incremento de la cobertura de los servicios públicos (sobre todo en los centros urbanos???)
 - Ampliación de los servicios de salud
 - Desarrollo del sector educación
 - Ampliación del servicio escolar
 - La reducción del analfabetismo
 - Establecimiento de la idea *la universidad como medio de ascenso social*
 - Crisis de la agricultura en la sierra
 - Migración: de la sierra a la costa
 - La expansión urbana
 - El crecimiento de Lima
- El crecimiento demográfico
- Las consecuencias de los conflictos bélicos internacionales de la época (la Segunda Guerra Mundial y la guerra de Corea)
- La “convivencia” (Prado y el Apra)
 - Liberalización política
 - Beltrán: precursor del neoliberalismo



El mapa expresa una minuciosa organización de vínculos temáticos: las ideas ya no se encuentran listadas solamente. Están ahora jerarquizadas. La versatilidad del mapa permite relacionar contenidos cuyo vínculo no estaba propuesto (aunque sí quizás previsto) en la lista de ideas. Una aclaración: una de estas ideas no tiene por qué ser un tema de investigación. Los vínculos que has conformado en el mapa te serán de ayuda para lograr la delimitación que pretendes.

1.1.3.4 Declarar el tema de trabajo

Habiendo ya ordenado lo que sabemos en listas y mapas, haz el intento de escribir una frase sencilla que enuncie el tema que deseas abordar en tu investigación. El sintagma que construyas deberá ser una descripción sintética de los contenidos que pretendes abordar en tu trabajo. Observa los siguientes ejemplos:

Cuadro 14

- La reducción del analfabetismo durante el gobierno de Odría.
- La crisis del régimen de Odría.
- El crecimiento de la población universitaria migrante en la ciudad de Lima de la década de los cincuenta.

Estos enunciados resumen adecuadamente temas de investigación convenientes. Inclusive, podrían funcionar como un título para el trabajo. Revisémoslos uno por uno.

La reducción del analfabetismo durante el gobierno de Odría

El mapa nos deja claro que, durante el gobierno de Odría, se mejoró la cobertura de servicios públicos en el Perú. En particular, una de las medidas que se implementó en el ámbito educación fue la realización de campañas de alfabetización. Sobre este tema, podríamos plantearnos diversas preguntas de investigación (ver 6.2), entre las que cabe mencionar las siguientes: ¿Cuál fue el impacto de estas campañas? ¿Cómo se realizaron? ¿Dónde se realizaron? ¿Cuál es el vínculo de estas campañas con la migración? Podemos decir, entonces, que nuestro sintagma sirve: describe adecuadamente un tema plausible de investigación.

La crisis del régimen de Odría

En el mapa hemos dado cuenta de que el descenso de ingresos, que ocurrió hacia la mitad de la década de 1950, ocasionó el incremento del desempleo y la inflación. En ese contexto, se desarrolla la crisis del régimen de Odría. ¿Cómo se llevó a cabo este proceso? Un trabajo abocado a este tema puede centrarse en la descripción y explicación de la crisis del régimen.

El crecimiento de la población universitaria migrante en la ciudad de Lima

Durante el gobierno de Odría, se consolida en el imaginario popular la idea según la cual la universidad es un medio de ascenso social y progreso. Como

consecuencia, la población universitaria del Perú creció muchísimo. Naturalmente, la universidad con más prestigio y trayectoria quedaba en la capital: nos referimos a San Marcos. Mucha gente joven dejó la comunidad y la pequeña urbe provinciana por la metrópoli limeña. ¿Cómo ocurrió este proceso? ¿Qué implicaciones sociales tuvo en la capital? Ambas preguntas podrían ser cuestiones que se plantee nuestra investigación.

Ahora bien, la implementación de los recursos que propone este capítulo nos ha llevado hasta aquí. Tenemos no solo uno, sino varios temas posibles. Todo trabajo de investigación supone un proceso en el cual tu conocimiento del área que buscas tratar crece continuamente. Por lo tanto, es probable que, en ese transcurso, tu tema se vaya modificando. Eso es esperable y no debe causar preocupación.

2. Recopilar, leer y organizar las fuentes

EL PASO de la escuela a la universidad implica un cambio sustancial en el ambiente lingüístico del estudiante. Lo que se lee y lo que se escribe en ella proponen no solo novedades sino también nuevos retos. Enfrentarse a libros y artículos especializados reviste una nueva complejidad. En estos materiales, se utilizará no solo una terminología especializada sino también usos lingüísticos y textuales a los que el estudiante podría no estar habituado. Un ejercicio sencillo como el siguiente nos servirá, si no para constatarlo, al menos para vislumbrarlo. Comparemos los dos textos sobre la etimología que presentamos a continuación.

Cuadro 1

¿Qué es la etimología?

Es la rama de la lingüística que estudia el origen, la formación y el sentido primitivo de las palabras, y los elementos que las constituyen (raíces, prefijos, sufijos).

Razonamiento verbal: cuarto de secundaria. Lima: Santillana, p. 18.

Cuadro 2

La etimología es la disciplina que estudia el origen de las palabras tanto en su forma como en su significado prístinos. Como tal, responde a una de las más antiguas preocupaciones del hombre consistente en averiguar los elementos significativos de que se compone toda lengua. Nacida formalmente en consonancia con las disquisiciones filosóficas en torno al origen del lenguaje, tal como se puede apreciar en los diálogos platonianos del *Cratilo*, su práctica fue ininterrumpida desde entonces, pasando por la Antigüedad, acentuándose en la baja Edad Media, tornándose erudita en los tiempos modernos y perfilándose como una disciplina rigurosa en la Edad Contemporánea.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (2004). "Murúa y sus etimologías toponímicas". *Lexis*. Volumen XXVIII, números 1 y 2, pp. 273-274.

Ambos fragmentos pretenden dar cuenta en breve de qué es la etimología. El primero ofrece una definición como la que podríamos encontrar en una enciclopedia. Lo privilegiado es acá la información, el dato delimitador. No se incide en sus implicancias ni en las ideas que puedan estar detrás de ellas. El segundo texto nos brinda la noción de etimología, evocando el origen formal de la disciplina y su desarrollo histórico. Para ello, hace referencia a las ideas de los pensadores que colaboraron a delinear los intereses de la disciplina (y las asume inclusive compartidas por el lector). Los propósitos, pues, son distintos en ambos casos. Y ciertamente se da por sentado un lector igualmente distinto para cada situación.

Se aprende a leer textos académicos leyendo textos académicos. La frase es ciertamente circular, pero no por ello deja de ser cierta. No hay métodos que puedan garantizar una lectura provechosa. No hay pasos infalibles ni fórmulas exitosas. Lo único que garantiza la buena lectura es la experiencia de las lecturas previas, de los conocimientos adquiridos que nos permiten acercarnos a nuevos textos.

Hechas estas breves aclaraciones preliminares, estamos ya en condiciones de anunciar el contenido de este capítulo. Ofrecemos algunas herramientas para guiar la lectura, y el recojo y sistematización de la información. En la medida en que las lecturas avancen y los conocimientos se vayan afianzando, podrás ir delimitando el tema de tu investigación (ver capítulo 1), formular las preguntas que buscas responder e ir aclarando tu hipótesis de trabajo (ver 6.2).

2.1 La documentación: conseguir los textos apropiados para la investigación

Los temas tratados en nuestros proyectos habrán merecido siempre reflexiones precedentes de terceros. En las bibliotecas y en Internet, podrás encontrar los artículos y libros que necesites. La recopilación de estos documentos no solo te proveerá de información vinculada con tu tema (reflexiones, cuerpo teórico, un marco metodológico, opiniones, hechos puntuales, etc.). La lectura de las fuentes es importante, además, porque genera ideas, plantea dudas y permite prever caminos probables para conducir tu trabajo. Es decir, en este camino, irás delimitando tu tema de investigación, precisando las preguntas que buscas responder y la hipótesis que querrás comprobar (ver 6.2). Sugerimos, a continuación, la división del proceso de documentación en dos fases con funciones distintas: la fase preparatoria y la fase de desarrollo.

2.1.1 Fase preparatoria

Este proceso consiste en una investigación preliminar que implica la consulta de *fuentes generales* de información relacionadas con el área general de tu preferencia. Sus objetivos principales son la conformación de una bibliografía básica y la composición de una lista de posibles temas particulares (objetos) para la investigación. La selección del área general (ver 1.1.2.1) marca el momento propicio para el inicio de este proceso. En los siguientes puntos, especificamos los lugares en los que puedes buscar la bibliografía básica.

2.1.1.1 El profesor y el sílabo del curso

Este será siempre el punto de partida que garantiza que tu búsqueda tenga rumbo. Conforme vayas avanzando en el proceso de delimitación del tema, vuelve periódicamente al sílabo del curso. Revisa la bibliografía del área que elegiste. Comenta con el profesor tus intereses y pídele que te sugiera algunos títulos.

2.1.1.2 Los libros introductorios

Toda disciplina científica cuenta con obras introductorias. Unas cuantas dedican sus páginas a la presentación de un panorama histórico del desarrollo de la disciplina. En otras, se prefiere incluir capítulos que ofrecen, de manera resumida, los aportes más relevantes de cada una de las subdisciplinas de la ciencia tratada. Nos servirán, sobre todo, estas últimas.

Haz un listado de unas cuantas obras introductorias; consulta para ello el sílabo del curso y al profesor. Ubica en ellas la sección a la que pertenezca el área general o el tema que pretendes desarrollar. Revisa los contenidos. Podrás determinar en breve si el contenido será útil para tu investigación con la ayuda del cuadro 3. La información que ofrecen estos libros te ayudará a contextualizar históricamente algunas ideas. Fíjate con atención, también, en la bibliografía que citan. Observa minuciosamente las referencias bibliográficas y toma nota de aquellas que pueden relacionarse con el tema o área general de tu investigación. Muchos de estos libros contienen, inclusive, secciones de lecturas recomendadas (*further reading*), que están ordenadas por temas. Se ubican al final de cada capítulo o al final del libro. Revísalas detenidamente y recoge los títulos que te parezcan pertinentes.

2.1.1.3 World Wide Web (WWW)

El y el han añadido recientemente a sus cuerpos léxicos la voz . La palabra significa . El registro del término en estos diccionarios da cuenta del inmenso impacto que Google ha causado en la cultura . El mundo contemporáneo se va progresivamente acostumbrando al uso cotidiano de Google como un medio de acceso a información de todo tipo. En el proceso de investigación, Google puede servirnos para dar con documentos vinculados con el tema de nuestro trabajo. Puede ser útil también para sacarnos de una duda, para corroborar un dato o para desmentirlo.

Ahora bien, solo podremos aprovechar esta herramienta en el curso de la investigación si es que perfeccionamos nuestra manera de buscar. Para hacer una búsqueda fructífera en Google, debes determinar con cuidado tus palabras clave. Puede decirse que las palabras clave son una llave: elegirlas adecuadamente equivale a propiciar la apertura de las puertas que buscamos, mientras que seleccionarlas con torpeza puede dirigirnos por un camino inadecuado. Inicia

tu búsqueda con la denominación de tu área general (escríbela en el buscador y presiona). Repite nuevamente el procedimiento conforme vayas progresando en el proceso de delimitación y vayas identificando otras frases o palabras clave. Si tu búsqueda produce resultados inesperados, escribe una frase encerrada entre comillas. Así, Google no indagará en la WWW por las páginas que contengan cada una de las palabras que has consignado, separadas unas de otras, sino que buscará la secuencia específica has determinado.

2.1.1.4 Las bibliotecas

Las bibliotecas son los espacios fundamentales para la búsqueda bibliográfica. ¿Cómo encontrar fuentes pertinentes para la investigación en grandes colecciones? Hay que saber buscar.

Es creciente el número de proyectos de digitalización de textos. Gracias a ellos, podemos acceder, de manera sencilla y rápida, a muchos libros y artículos en línea, cuya versión impresa puede haber sido publicada en otros países. En el cuadro 1, podrás encontrar las direcciones de algunas colecciones electrónicas importantes. Desde allí, podrás acceder a textos literarios, filosóficos, lingüísticos, psicológicos, etc. de autores representativos de cada rama científica.

Por otra parte, no son pocas las bibliotecas que cuentan hoy con catálogos informatizados. En el siguiente cuadro, te ofrecemos las direcciones de algunas de ellas.

Los catálogos informatizados suelen ofrecer más información que los catálogos tradicionales de fichas. Así pues, no solo registran el nombre del autor, el

Cuadro 1

Bibliotecas electrónicas

- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <www.cervantesvirtual.com>
- Biblioteca Virtual Joan Lluís Vives: <lluivsvives.com>
- ARTFL: <humanities.uchicago.edu/ARTFL/ARTFL.html>
- Electronic Text Center University of Virginia: <etext.lib.virginia.edu>
- Proyecto Gutenberg: <promo.net.org>

Cuadro 2

Catálogos informatizados

- Biblioteca del Colegio de México: <biblio.colmex.mx>
- Biblioteca Nacional de España: <www.bne.es>
- Biblioteca de la Universidad Complutense: <www.ucm.es/BUCM/index.php>
- Biblioteca de la Universidad Nacional de Educación a Distancia: <biblioteca.uned.es>
- Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Perú: <www.pucp.edu.pe/biblio>

título y el lugar donde el libro se encuentra, sino que también ofrecen vínculos hacia otras obras que tratan temas similares, que pertenecen a la misma serie editorial o que han sido escritas por el mismo autor. Por ello, revisa con cuidado los registros bibliográficos electrónicos. Te podrán ser de utilidad para llegar a otros libros.

Una vez determinada la lista de fuentes básicas, corresponderá que evalúes la utilidad y la confiabilidad de lo que has recolectado. Presta atención a los cuadros 3 y 4.

Es tu responsabilidad, además, verificar la confiabilidad de las fuentes que utilizarás en la investigación. En el cuadro siguiente, ofrecemos algunos criterios.

Cuadro 3

¿Cómo evaluar la utilidad de una fuente?

Cuando emprendas un proyecto de investigación, te verás obligado a revisar muchos materiales. No todos te serán de utilidad; por tanto, no leerás todo lo que hayas encontrado. Hay que hacer una selección.

A continuación, ofrecemos algunas sugerencias (adaptadas de Blaxter, Hughes y Tight 2002: 148) para evaluar la pertinencia de las fuentes seleccionadas.

- Elije un libro o un artículo. Ten en cuenta quién es el autor, cuál es la editorial y cuándo fue publicado.
- Busca la introducción, la conclusión y el resumen (si lo hay). Léelos minuciosamente.
- Si se trata de un libro, busca el índice. Identifica los capítulos pertinentes para el área general o tema que has determinado. Comienza con la revisión de la introducción y la conclusión del capítulo. Los subtítulos te servirán para enterarte de los temas de la sección o el capítulo.
- Si se trata de un libro, busca los índices temático y onomástico (si los hay). Puede haber allí puntos específicos que te interesen (personas, instituciones,

hechos, etcétera). A partir de estos índices, localiza las partes del texto en las que se describen y comentan los temas y autores que son de tu interés.

- Algunas revistas académicas suelen incluir un *abstract* o resumen del artículo. Revísalo con detenimiento.
- Algunas revistas académicas suelen, asimismo, incluir un listín de las palabras clave del artículo. Observa si alguna de ellas se vincula con el área general de tu investigación o con el tema.

Ahora acude nuevamente a tu profesor. Pídele que revise detenidamente la lista de fuentes que has logrado conformar hasta el momento. Indaga en su

Cuadro 4

¿Cómo verificar la confiabilidad de las fuentes?

Los textos impresos tienen el respaldo de una editorial que los publica. Son revisados antes de publicarse por autoridades y especialistas en el tema. Los textos publicados por editoriales universitarias o por organizaciones académicamente sólidas son más confiables. De todos modos, siempre convendrá que le preguntes a tu profesor. Se necesita un juicio informado y solo quien tiene conocimiento del tema lo puede hacer.

Sobre el autor

Hay que identificarlo. Una fuente sin autoría es más que sospechosa. Sabido eso, hay que constatar si el autor es fiable. Nos podemos preguntar, por ejemplo, qué credenciales tiene en su campo de trabajo. En los libros impresos suele incluirse qué otras publicaciones tiene y a qué institución pertenece. A veces, el prólogo está escrito por una autoridad que reconoce y valora la calidad del libro. En el caso de los documentos electrónicos, las páginas de inicio de las instituciones ofrecen un botón de vínculo *quiénes somos* en que se puede buscar información sobre a quién estamos leyendo. También podremos utilizar un buscador electrónico para informarnos sobre el autor.

Sobre el texto

Si trabajas con textos antiguos o con traducciones de otras lenguas, asegúrate de que la edición del texto que usas sea fiable. Deberás preguntarle a tu profesor.

Sobre la editorial o la institución que publica

Un libro editado por una universidad reconocida está garantizado por esa institución. Si no tienes en mente nombres de otras editoriales confiables, busca su página de Internet. Fíjate en qué otras cosas publica la editorial que estás evaluando. En el caso de publicaciones en línea, la página electrónica suele indicar cuál es la institución que auspicia la publicación. Si no está indicado este dato, habrá que tomar

la información allí publicada con cautela. Una manera general (aunque no infalible) de indagar en la orientación de la institución consiste fijarse en el sufijo final de su dirección electrónica: las instituciones sin fines de lucro (.org), las instituciones comerciales (.com), las universidades o centros educativos en general (.edu), las instituciones gubernamentales (.gob). En principio, los sitios con el sufijo .org, .gob o .edu deberían ser confiables.

Sobre la bibliografía

Asegúrate de que el texto que evalúas indique las fuentes que utilizó. Estas deberán aparecer al final en la bibliografía. Es una muestra de honestidad intelectual y de rigor académico. Lee la bibliografía y busca allí a los autores que te parece que deberían estar citados.

opinión: ¿son suficientes? ¿se te escapa alguna importante para tu tema? Si tu profesor te da el visto bueno, la fase preparatoria de la documentación habrá terminado.

2.1.2 Fase de desarrollo

En esta fase, toca que te ocupes de leer y organizar sistemáticamente lo leído. Es probable que, en la medida en que vayas leyendo detenidamente, te encuentres con nuevas fuentes que te llamen la atención. Algunas de ellas pueden ser provechosas y hay que consultarlas. Los primeros libros te llevarán a otros libros, que encontrarás comentados y citados. Pero hay que tener cuidado y ser cauteloso con esto, puesto que la lectura podría nunca acabar (y el trabajo, entonces, tampoco). Concéntrate en tu tema y en lo que has determinado como propósito para tu investigación. Bajo este criterio, decide buscar nuevas fuentes solo si colaboran con lo que te has propuesto.

En los apartados siguientes, nos ocupamos de ofrecer algunas pautas para guiar el proceso de lectura y de organización de la información.

2.2 Leer textos académicos: tácticas para la lectura

Los procedimientos que ofrece este apartado constituyen solamente el apoyo necesario para el trabajo intelectual que supone toda lectura. Pero dicha labor es estrictamente personal. En ese sentido, estas indicaciones no garantizan el carácter crítico de la lectura, sino que buscan asegurar los mecanismos de reflexión que conducen a ella. Se caracterizan porque, si bien inicialmente son sucesivos, el hábito y la constancia de su uso nos permitirán descubrir que son procedimientos de un proceso integrado.

2.2.1 Subrayar

Sobre la palabra “leer”

La presencia de un espíritu crítico se halla en la historia misma de la palabra que nombra la operación de leer. *Leer* significa etimológicamente “recoger el buen grano en la hora de la cosecha”. Es una palabra perteneciente al mundo agrícola, al léxico del cultivo y del cuidado de los productos que aseguran el alimento humano. En esa primera noción hay, así, una idea de selección, que se remite a una experiencia humana sólidamente instalada en el agricultor. Pueblo de agricultores el latino, escoger la buena semilla en la cosecha impedía que una falta de criterio amontonase lo bueno y lo malo. Hay que discernir. Ese discernimiento proporciona el *saber escoger*. Leer termina siendo, por eso, la tarea de seleccionar las ideas sustanciales de un autor.

La historia de la palabra ilustra sobre otros aspectos de la lectura. Más tarde, incorporada ya al latín general, la palabra nombra también el acto de recoger las cenizas del muerto, una vez cremado su cuerpo, con objeto de guardar lo más puro de él, la huella de su vida, el testimonio de lo que había sido.

Luis Jaime Cisneros

El lector debe discernir los contenidos importantes del artículo o libro que tiene a la vista. El subrayado destaca estos contenidos, aunque no asegura el discernimiento. El discernimiento es previo y el subrayado lo expresa. Lejos de ser una tarea simple, el subrayado requiere mesura y agudeza. Subrayar toda la información disponible convierte a esta técnica en una estrategia inútil, en una pérdida de tiempo. Si, producto de la inexperiencia, subrayamos de más, no será fácil en una segunda lectura distinguir el contenido central del texto. Por eso, debemos leer con paciencia y subrayar con cuidado. Se subrayan solo aquellas frases y palabras que sean claves para la comprensión de la información central

del texto. Veamos algunos consejos para subrayar apropiadamente:

1. Haz la primera lectura sin recurrir al subrayado. Si el texto resulta demasiado complejo, trabaja sobre cada apartado o sobre cada párrafo. Lee el apartado o el párrafo completo, y luego, durante una segunda lectura, procede con el subrayado.
2. Detente. Reflexiona por un momento: ¿qué busca el autor del texto? ¿Hacia dónde nos lleva? Verifica que has comprendido el texto. Solo de esta forma, podrás saber exactamente cuáles son los puntos que debes subrayar.
3. Pregúntate si el mensaje del párrafo que estás revisando es relevante para el argumento que tú crees que el autor está buscando construir. Si es así, procede a subrayar; si no, deja el texto sin marca alguna.
4. Subraya únicamente lo fundamental. Los detalles, los ejemplos, las digresiones no se subrayan.
5. Toma en cuenta que el exceso de subrayado oscurece el mensaje. Si has subrayado gran parte del párrafo, es sumamente probable que no estés subrayando adecuadamente.

2.2.2 Sumillar

Los sumillados son apuntes de lectura. Expresan sintéticamente, y en nuestros propios términos, un breve resumen de pasajes leídos. Si los puedes expresar con tus palabras, esa es la señal de que estás comprendiendo. Después regresarás sobre ellos. Para sumillar, considera lo siguiente:

1. Concéntrate en los fragmentos que has subrayado.
2. Reflexiona sobre el contenido del subrayado. Escríbelo con tus propias palabras en los márgenes del libro o en una hoja aparte.

2.2.3 Elaborar fichas

Las fichas nos permiten procesar y sistematizar el contenido de un texto. Son párrafos breves y coherentes que recogen la información leída y la clasifican temáticamente. Fichar un libro o un artículo es un intento por sintetizarlo de manera ordenada, atendiendo a los propósitos del autor y a las ideas en las

cuales apoya sus propuestas. Su utilidad reside en que nos ayudan a manipular cantidades grandes de información que, agrupada en temas, constituye un insumo provechoso durante el proceso de escritura.

Las partes de una ficha son las siguientes:

1. Los datos bibliográficos del texto consultado (deben incluir las páginas específicas).
2. El cuerpo de la ficha: un breve párrafo que describe el contenido de una parte del texto leído.
3. Un título que sintetiza el contenido.

La ficha que acabamos de ver es una **ficha de resumen**, que recoge, expresado en nuestras palabras, el contenido sintetizado de un fragmento del texto leído.

1. Datos bibliográficos	<p><i>La entrevista biográfica</i></p> <p>Pujadas Muñoz, Juan José</p> <p>1992 <i>El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales</i>. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, p. 67.</p> <p>La entrevista biográfica consiste en una conversación con pocas pautas, en la que el entrevistador debe estimular al entrevistado para que proporcione datos que expliciten referencias a terceras personas, a ambientes y lugares concretos en los que transcurren los distintos episodios biográficos.</p>	3. Título
		2. Cuerpo de la ficha

Hay que ser cuidadosos con el registro de los datos bibliográficos, puesto que la información que escribamos en la ficha nos ayudará, más adelante, a hacer las referencias adecuadamente. Durante el proceso de escritura, podríamos querer referir a este contenido (ver capítulo 9) y eso solo es posible si contamos con esta información registrada en la ficha. Ten también especial cuidado con la asignación del título. Este es la puerta de entrada al contenido de la ficha, en función de la cual decidirás, mientras estés escribiendo, si determinada ficha te sirve o no para redactar una parte de tu texto.

Veamos otro ejemplo. Se trata ahora de una **ficha textual**, que reproduce un pasaje determinado tal y como está escrito en el texto original. Convendrá apelar a citas textuales para las definiciones y conceptos técnicos expresados en el texto. Fíjate que el cuerpo de la ficha aparece en comillas. No olvides

ponerlas, puesto que podrías tener problemas si, habiendo olvidado que habías registrado información literal, copias el contenido de la ficha en tu trabajo sin indicar adecuadamente la referencia. Este descuido te podría ocasionar incurrir en un plagio (ver 9.6).

Toma en cuenta las siguientes sugerencias para la elaboración de las fichas.

El racismo legitima la exclusión

MANRIQUE, Nelson

1999 *La piel y la pluma. Escritos sobre literatura, etnicidad y racismo*. Lima: Sur, p. 11.

“El racismo cumple una función decisiva en la legitimación de las exclusiones, pues ‘naturaliza’ las desigualdades sociales, consagrando un orden en el cual uno tiene un lugar inmutable, en tanto este no aparece fundado en un origen social sino anclado en la naturaleza”.

1. **¿Cómo organizar los datos bibliográficos?** Observa el ejemplo. La ficha debe citar el nombre del autor, el año de publicación, el título, la ciudad donde fue publicada la obra, el nombre de la casa editorial y, al final, la página o páginas de las que extrajiste la información. Escribe estos datos con mucha precisión; la ficha debe servir para referirse a un libro o artículo y para citarlo adecuadamente. Para la organización adecuada de los datos bibliográficos, debes tomar en cuenta la información que ofrecemos en el capítulo 9 sobre el registro de fuentes bibliográficas.
2. **¿Cómo redactar el contenido de la ficha?** Si se trata de una ficha de resumen, escribe el contenido con tus propias palabras, es decir, propón una paráfrasis del fragmento fichado. Para ello, deberás echar mano de **supresiones**, que eliminen las repeticiones, ampliaciones y descripciones innecesarias; y de **generalizaciones**, que agrupen ideas específicas en otras más generales que las contengan.
3. **¿Cómo formular el título?** Los textos tratan uno o varios temas: son acerca de algo. Los fragmentos en los que puede ser dividido suelen abordar aspectos específicos de ese asunto. ¿De qué trata el fragmento? El título debe responder esta pregunta. Debe ser, pues, una síntesis del pasaje del texto

expresada en pocas y precisas palabras. Lo último que se escribe en la ficha es el título.

En la medida en que la lectura se vaya volviendo un hábito para ti, descubrirás tus propios recursos, suplirás algunos pasos, realizarás simultáneamente varias tareas y adquirirás agilidad. Hay que animarse a hacerlo con detenimiento y constancia. Si nos mueve la curiosidad (y no solo la obligación), el trabajo se lleva de manera distinta; cuando nos llevan el entusiasmo y el interés intelectual, el ritmo es otro.

En el apartado siguiente, te proponemos un ejercicio de lectura en el que podremos poner en práctica las recomendaciones aquí sugeridas.

2.3 Ejercicio de lectura: subrayado, sumillado y fichado

El texto que presentamos a continuación es un fragmento del libro de Sandro Venturo¹. Léelo detenidamente y subraya las ideas clave; anota, en los márgenes del texto, las sumillas que creas pertinentes; finalmente, escribe al menos cuatro o cinco fichas que den cuenta de lo leído. Más adelante encontrarás también un trabajo guiado. Revisalo solo una vez que hayas finalizado el proceso por tu propia cuenta.

2.4 Guía de lectura para un fragmento de *Contrajuventud*

¹ VENTURO, Sandro (2001). *Contrajuventud*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

LA JUVENTUD COMO INICIACIÓN SOCIAL

En uno de los primeros cursos que llevé en la facultad de ciencias sociales nos propusimos, junto con dos compañeros de clase, una investigación relámpago sobre las imágenes sociales que tienen los jóvenes respecto a la noción de juventud. Nos interesaba elaborar una especie de listado de definiciones de sentido común sobre cómo las personas categorizan lo juvenil. Confeccionamos entonces un catálogo de fotos de muchachos y muchachas extraídas de revistas, periódicos y álbumes familiares, y lo mostramos a estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú y a chicos organizados alrededor de una de las parroquias del popular distrito de El Agustino. Así podíamos contribuir a la producción de información necesaria para afrontar las evasivas teóricas sobre esta porción importante de la población.

A fines de los años ochenta existían muy pocos trabajos sobre juventud y sociedad y nos parecía sumamente relevante desarrollar nuestro propio. Las cosas sucedieron, lamentablemente, de otro modo. Al final de nuestro trabajo dimos cuenta de un conjunto de variables que nos acercaban más a las discusiones sobre la relación entre etnicidad y clase social que al debate sobre qué entendemos por lo juvenil. Nuestros entrevistados, en vez de clasificar distintos tipos de jóvenes, pusieron énfasis en las evidentes diferencias y desigualdades sociales de nuestros modelos.

En las ciencias sociales suceden a menudo estas derivas. Especialmente cuando no tenemos claro qué estamos estudiando. Tengo la impresión que lo juvenil resulta confuso puesto que aparece siempre relacionado con otras nociones más generales como *etnicidad*, *clase* y *género* (Vega Cantelmo, 1988; Degregori, et al., 1986). En otros casos, lo juvenil aparece como población específica de estudios sobre política, salud, educación y empleo (Córdar, 1986; Méndez, 1990; Saravia, 1990; González, et al., 1991). Para evitar estas lecturas ambiguas sobre lo juvenil, algunos intentan rescribir el alcance del concepto. En estos casos se suele confundir *juventud* con *adolescencia*, provocando un intercambio confuso o poco desarrollado entre psicología y sociología (Blumenfeld, 1963; Ferrando, 1991).

Lo juvenil también aparece asociado a "contestación" y "libertad". Son afirmaciones que consideran a lo juvenil definido ontológicamente por la rebeldía. En este tipo de trabajos predominan posturas "éticas" contra el conformismo en la sociedad moderna o el poder arbitrario que ejercen los adultos sobre los jóvenes (Cailliet, 1985; Feria, 1989; Tong, 1998).

Azaso la definición compartida sobre la noción de juventud es la que brinda la demografía: jóvenes son aquellas personas entre los 15 y los 24 años. Aquí la noción de juventud se basa, *generalmente*, en definiciones sico-biológicas (la pubertad) y en el paso de la dependencia a la autonomía social de un grupo de la población que se encuentra en una especie de *moratoria social*. En otras palabras, la juventud se entiende como una etapa de tránsito (CEPAL y ONU 1983) entre la niñez y la adultez, desde la socialización secundaria, a través de la educación y



Foto: Actos de la Universidad de Chile

Foto: Raúl Cerón

la capacitación, se constata y se constata como la función dirigida a este segmento de la población.

Los debates en los últimos años han puesto más de un reparo a esta definición preestablecida y consensual. Dado que muchos países latinoamericanos muestran de quince años se ven obligados a asumir responsabilidades familiares la idea de *moratoria* entra en cuestión. Lo mismo sucede con aquellos jóvenes mayores de treinta años que no encuentran alcohólos en los hogares de sus padres una estabilidad que la sociedad no les puede brindar. De esta forma la idea de tránsito se diluye entre personas a quienes se les niega esa idea de *juventud* o ante personas que llevan la *moratoria* hasta límites crípticos con la *recesión* y la *exclusión social* vigentes en sociedades como la nuestra.

De allí que tenga sentido considerar a la *juventud* como una categoría social claramente heterogénea e *in*terrel. Ya se ha dicho: no existe la *juventud* sino distintas *juventudes*. Así entendido, la *juventud* es una categoría social sumamente ambigua que reclama permanentemente definiciones operativas. Para los funcionarios públicos resulta muy difícil echar mano de las consideraciones demográficas; para los estudiosos de la cultura la heterogeneidad de la *juventud* resulta sumamente estimulante en la medida que permite abordar desde *micro-realidades* como los grupos de pares hasta fenómenos del mundo global como la *cultura de masas*.

La juventud es una realidad histórica

La *juventud* como hecho social es un fenómeno moderno, contemporáneo. En nuestro país la *juventud* es una *realidad social* desde los años cincuenta, aproximadamente. Bastará un ejercicio para graficar esta afirmación. Comparamos las fotos (en la pág. anterior) donde se observan personas de veintitantos años, una de inicio de siglo y otra de nuestra época. Los primeros, a excepción de sus edades, no son distinguibles de los "adultos" puesto que sus aspectos y actividades sucedían a imagen y semejanza de sus mayores. En cambio, los jóvenes de hoy son culturalmente distintos de los adultos. En nuestra época existe un reco-

nocimiento social del ser joven; hoy existe una población que se diferencia por su modo de vestir, de actuar y hasta de hablar. Y esto es tan obvio para científicos sociales, maestros y padres de familia, e inclusive para los propios jóvenes, que explicitarlo produce sorpresa.

La juventud como realidad social es una realidad histórica que aparece asociada a la multiplicación de funciones en la sociedad (Heller, 1991), a la consecuente especialización "infinita" de la división social del trabajo y a la necesidad de preparar anticipadamente a un sector de la población para ejercer luego estas funciones sin poner en peligro la continuidad del desarrollo económico y social. A esto los sociólogos lo llamamos generalmente *etapa de moratoria*. Es la etapa en la cual un sector de la población se la prepara, principalmente en el ámbito educativo, para la integración especializada a la dinámica de la sociedad (Cortés, 1992).

Ciertamente, jóvenes han existido siempre y estos han sido capacitados para ejercer luego tareas en su comunidad; sin embargo en las sociedades modernas la educación se convierte en una función especializada, separada de la vida productiva y cívica de los mayores. La educación se abstrae del hogar, la chacra, el taller, etc.; los jóvenes son "separados" a instancias donde, reunidos, son diferenciados del resto de la población. Se diferencian jóvenes de adultos. La sociedad en su conjunto reconoce esta separación y produce imágenes sobre lo juvenil que todos consumen, tanto los adultos como los propios jóvenes. Se aprende a ser joven en un doble movimiento: desde dentro, en la experiencia con los pares, y desde afuera, en el consumo de imágenes sobre las (distintas) juventudes que producen los diseñadores de modas, los maestros, los sociólogos, los padres, los guionistas de cine y televisión, entre otros.

Lo juvenil se hace históricamente notable, y de modo explícito, con los primeros conflictos intergeneracionales donde lo que tensa es la diferencia generacional, es decir, la diferencia de expectativas objetivada en la edad: los cambios sociales y culturales suceden más rápido que las herencias de los mayores, y los mandatos generacionales iniciales un proceso de crisis que da lugar a una permanente y difícil incomunicación entre padres e hijos, entre maestros y estudiantes, entre menores y

mayores. Son los años sesenta en el Perú y en el mundo: rock and roll, movimientos contraculturales, nuevas zapateadas, revolución sexual; y procesos sociales afines: industria del disco, revoluciones comunicativas triunfantes, masificación de los medios de comunicación, intensificación de las telecomunicaciones. Un mundo sensible a los cambios que celebra la negación de la tradición que ejercen las vanguardias.

Son estos conflictos los que explicitan diversos modos de percibir el futuro: se contrastan valores y símbolos divergentes. La juventud nace en la sociedad moderna en medio de tormentas de rupturas y continuidades, lo cual ha permitido que muchos la identifiquen aun con "rebeldía" y *avidez por las novedades*. Sin embargo, permítanos recordar la siguiente y sucesaria observación: *lo juvenil es una realidad histórica, es decir, una construcción social*.

Iniciación en vez de transición

Si lo juvenil es definido como etapa de moratoria, tiene sentido plantear el problema de la tensión entre integración y exclusión social. No es casual que esto sea una constante en los estudios dedicados a analizar las conductas políticas de los jóvenes en América Latina y Europa desde la década de los sesenta en adelante (Saiters, 1977; Valenzuela y Schier, 1982; Grossman, s/f). Visto así existen, en general, cuatro canales de integración social: la educación, el empleo, la participación política y la cultura de masas. En nuestro país los tres primeros se encuentran cerrados para la mayoría de jóvenes a juzgar por los dos últimos censos nacionales (Caerón, 1991). Esto estimula, entre otras cosas, "patologías sociales" e indivisibles, experiencias de incertidumbre y angustia que se expresan en fenómenos grupales como las pandillas y las barras de fútbol o en procesos de anomia social como la delincuencia y la adicción a las drogas. Inclusive gran parte del comportamiento político de los jóvenes ha tratado de ser explicado tomando en cuenta variables socioeconómicas como el subempleo y la inestabilidad laboral (Rospigliosi, 1987).

Sin embargo, la integración social no puede juzgarse, definitivamente, sólo en términos funcionales. ¿Existen otras formas de integración so-

juvenil antes que intermedio significa, entonces, iniciación social y, según el desarrollo material de la sociedad, será iniciación plena o iniciación en conflicto. Claro está que los procesos de iniciación social son tan diversos, y sus plazos tan variados, como heterogéneas es la juventud. Si bien la edad indica una cohorte poblacional sumamente útil para el diseño de proyectos y programas a favor de la juventud, también es cierto que gran parte de esa población excluida por fuera de los cañones y ventanicos afines de edad y con bajos niveles de autonomía queda fuera de dichas políticas públicas.

Redefinida de este modo la noción de juventud cabe preguntarse acerca de su vigencia como identidad-de-transición entre la niñez y la adultez. Me explico. Si el problema de la continuidad de una sociedad a través de la socialización y la integración social es un problema central de la sociedad, y no un problema exclusivo ni de interés particular de los jóvenes, ¿por qué persistir en un enfoque que sitúa la realidad de los jóvenes del contexto general de la sociedad? El desempleo juvenil no se resuelve únicamente con políticas sectoriales orientadas a promover la capacitación de jóvenes técnicos y empresarios. El problema del desempleo afecta al conjunto de la sociedad y el desempleo juvenil no es sino uno de sus efectos más caros y lamentables. Lo mismo sucede con la deficiente cobertura de la salud pública y la segmentación de la calidad educativa en nuestro país. Tratar estos asuntos como problemas únicamente juveniles es confundir la causa con el efecto.

Todavía más. La juventud comprendida como iniciación social supone una crítica de raíz a la educación formal entendida como una actividad especializada que sucede por fuera de la vida social y que se concentra en laboratorios de transmisión de contenidos llamados escuelas, institutos y universidades. A diferencia de la transición social, donde tiene sentido formar a los educandos teóricamente para luego enviarlos a la práctica (de la vida); la iniciación social supone la asunción de responsabilidades cívicas y económicas, así como una concepción del aprendizaje basado en la investigación y la experimentación permanentes. Es en el proceso de integración a la vida social que se van validando cada uno de los contenidos y las habilidades obtenidas y no en momentos de evaluación divorciados de la vida cotidiana y del interés vital que supone toda actividad estética, académica y productiva.

Así entendida, la noción de iniciación social peca de utópica en la medida que exige un nivel de desarrollo en la sociedad donde efectivamente sea posible organizar procesos culturales y económicos con igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos dispuestos a aprovechar los recursos que ofrece una sociedad así constituida. Mientras la ideología del capitalismo siga generando axiomas que nos indiquen que no es posible una economía con pleno empleo, la noción de juventud como transición no hará más que reproducir y confirmar estas tensiones inherentes de inclusión/exclusión que caracterizan a la sociedad contemporánea y, en cierto sentido, validarlas.

Dicho de otro modo, la noción de mocerata social con la que se define la juventud no es sino una función del orden social contemporáneo caracterizado por diferencias económicas claramente desiguales e inhumanas.

Un mundo propiamente juvenil

Las etapas de mocerata en sociedades subdesarrolladas como la nuestra son más amplias, puesto que los canales de integración registran distintos filtros según el tipo de juventud aludida. A mayores niveles de ingreso de las familias existen mejores condiciones para una efectiva inserción de los jóvenes en la vida social.

En la medida que la etapa de mocerata se extiende (los jóvenes mesocráticos se dedican a prolongar sus estudios, especializándose, postergando la búsqueda de trabajo), la convivencia entre pares tiene mayor tiempo para desarrollarse, produciéndose instancias propiamente juveniles. Es decir, se generan actitudes y conductas, actividades y contextos típicos y exclusivos de ellos, y que los "adultos" no comparten generalmente. Dos instancias específicamente juveniles son las actividades que giran en torno al consumo de la industria cultural y los grupos de pares.

La industria cultural es un fenómeno que involucra a todos los grupos sociales, sin embargo, no es casual que la juventud sea considerada como la demanda por excelencia del mercado más competitivo e ilimitado del mundo globalizado después del armamentismo y el naceorificio, a saber, la industria del entretenimiento. La cantidad de excedentes que

► 30

socio: ensayo

genera el cine de Hollywood y las corporaciones de la música y las telecomunicaciones (fueron representadas por el ranking musical de Billboard) bastarían para graficarlo. Las estrellas de los audiovisuales son los referentes por excelencia de una juventud ávida por modelos en una época donde no existe más oferta para la trascendencia social que la acumulación de capital) y el consiguiente éxito económico.

No es casual entonces que la inercia de estas industrias y el icono de la publicidad capitalista sea el mismo: la imagen de juventud y toda la gama posible de estereotipos juveniles. La cultura de masas es un fenómeno poco estudiado en nuestro país debido, entre otros factores, a su reciente existencia: la fecundidad modulada (FM) de cobertura popular no tiene más de dos décadas en la ciudad capital. Por ello, muchas cuestiones fundamentales deberán ser estudiadas en los próximos años: ¿Qué roles producen las imágenes sociales de la juventud en los medios de comunicación masiva? ¿Cómo son recibidas y consumidas por los jóvenes? ¿Cómo fluye el intercambio simbólico entre emisores y receptores? En las últimas décadas, la creciente importancia de los medios de comunicación como instancias de socialización ha puesto en cuestión el carácter primario de la familia y la escuela en la misma tarea. Ello nos debe llevar a una crítica rigurosa del poder de los medios, de sus límites y posibilidades en la difícil construcción de nuestra democracia (Del Castillo, 1992; Ventura 1995).

El conjunto de los grupos de pares es heterogéneo. Los grupos se diferencian según las tareas y los fines que los constituyen, los ámbitos en los que se desenvuelven y los períodos de duración. Los hay espontáneos (los equinios), puntuales (las promociones escolares) e institucionalizados (los grupos parroquiales y los clubes deportivos). En los grupos de pares se vive, en mayor medida, la tensión entre autonomía y dependencia. Por un lado, el grupo de pares no se desenvuelve aislado de la comunidad pues la autoimagen de los jóvenes se construye en su relación con los agentes externos. En el caso de los grupos parroquiales la tarea del promotor pastoral es decisiva. Lo mismo sucede en los clubes deportivos donde el patrimonio determina el éxito de las actividades recreativas. No así en las parroquias ni en los clubes de fans donde de lo que se trata es de diferenciarse y hasta oponerse al mundo de los adultos. Por otro lado, los grupos de pares realizan dinámicas simbólicas, construyendo inclusive

socio: ensayo

► 31

sus propios lenguajes—jergas y ritos— (Cineros, 1993) y estableciendo territorios de acción exclusivos como las discotecas o los campamentos.

Los grupos de pares deben ser entendidos básicamente como espacios para el desarrollo de relaciones afectivas y de aprendizaje cívico. Ejercicios de investigación realizados por nosotros en sociedad con la psicóloga Odette Véliz muestran que las motivaciones de los jóvenes para participar en las organizaciones juveniles de barrios populares de Lima metropolitana se relacionan en torno a la constitución de su identidad socio-social, el desarrollo de habilidades intelectuales y conductuales, y el servicio a la comunidad. Cuando los chicos y las chicas se acercan a las organizaciones juveniles lo hacen, básicamente, en busca de amigos. Existe, pues, un sustrato afectivo y cognitivo que hace posible el desenvolvimiento del grupo de pares, otorgándole un sentido de pertenencia y contemporaneidad para cada uno de sus integrantes⁴.

De hecho, la experiencia de la cultura de masas y de los grupos de pares es decisiva para comprender los modos de integración simbólica y moral de los jóvenes en sociedades como la nuestra; y ambas son constitutivas de la forma que adquiere la moralidad social realmente existente en la vida cotidiana de los jóvenes por fuera de la familia y la escuela.

El texto ante el que nos encontramos es un ensayo. No es, pues, un texto meramente expositivo que da cuenta, de manera descriptiva y sin asomo de actitud crítica, de un conjunto de hechos. El autor toma posición sobre los temas tratados, arriesga opiniones y conforma así una perspectiva personal. Lo que nos interesa es reconstruir su argumentación mediante la implementación de las herramientas que hemos ofrecido hasta el momento.

En este sentido, uno de los objetivos centrales de leer este texto será poder explicar en nuestras palabras cuál es la opinión que, sobre los hechos de los que se ocupa, tiene el autor. Ya hemos hecho una primera distinción: (1) el autor se ocupa de hechos, (2) el autor toma una postura ante los hechos. En un momento posterior a la lectura reflexiva del texto, nosotros deberemos también ser capaces de hablar sobre el texto, es decir, de valorarlo, de examinar la validez de sus juicios y de emitir una opinión al respecto. En eso consiste nuestra tarea; desde ya, cabe aclarar que no es sencilla. Exige una lectura paciente y detenida.

2.4.1 ¿Qué leer primero?

En la introducción de su libro, Venturo nos pone al corriente sobre lo que viene y nos genera así expectativas sobre el contenido que abordaremos. Pongamos especial atención al anuncio del objetivo que persigue el autor del texto:

En el primer capítulo propongo, desde una perspectiva utópica, una nueva definición de la juventud que va a contracorriente de la noción de moratoria social ('una nueva etapa entre la niñez y la adultez, entre la dependencia y la autonomía'). Se trata de una noción donde en vez de 'esperar' la concebimos como 'inicicación' social, lo cual supone una crítica de fondo a los supuestos de la educación formal comprendida como educación que sucede por fuera de la vida social. Asimismo, dado que la juventud es una construcción social, nos planteamos cuál es el perfil que la caracteriza en estas épocas, lo cual supone renunciar al prejuicio de que los jóvenes son rebeldes y críticos por naturaleza. (Venturo 2001:15)

Intentar comprender cabalmente lo que dice la cita es, a estas alturas del trabajo de lectura, un absurdo. Bastará por ahora con tener alguna idea inicial

de cuál es el punto de llegada del capítulo.

2.4.2 ¿Cómo leer?

Deberás leer el fragmento por lo menos dos veces. Así lo exige este tipo de lectura. Ten siempre un diccionario a la mano y anota en el texto significado de las palabras que no conozcas.

2.4.2.1 La primera lectura

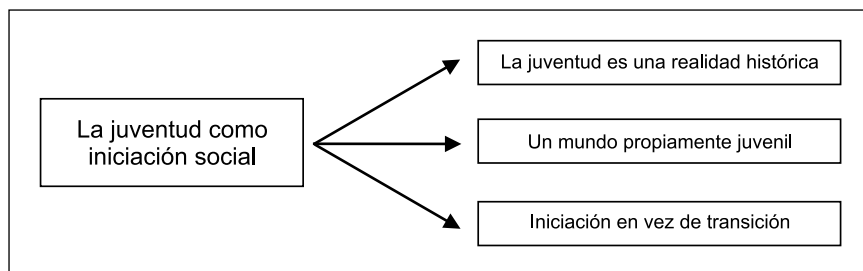
Se hace pausadamente y de un tirón. No abandones la lectura a medio camino para retomarla después. Es importante que tengas en cuenta que leer por partes será a la postre una pérdida de tiempo, puesto que cada vez que retomes la tarea en un punto deberás ponerte al tanto de los puntos previos ya léídos y que ahora podrían haber sido olvidados.

Durante el transcurso de la lectura, regresa sobre lo que crees no haber comprendido bien; muchas veces la lectura exige retroceder para poder seguir avanzando. Eso es normal y puede ser, inclusive, una buena señal, pues supone que estás revisando tu propio proceso de comprensión. Plantéate regresar sobre los pasajes difíciles dos veces como máximo. Si después de una segunda relectura, el fragmento aún no está claro, esa es la señal de que aún no es el momento de comprenderlo. Quizás sea que no conoces la información necesaria para comprender, es decir, que te faltan algunas ideas previas que no vas a encontrar en el texto. Eso se soluciona con el trabajo de discusión en el aula.

2.4.2.2 La segunda lectura

Una primera lectura atenta te debe haber demandado unos treinta minutos. Vamos a leer todo el fragmento nuevamente, aunque, esta vez, haremos una lectura más detenida que la primera. La haremos considerando la estructura que el autor le otorga al texto. Para ello, nos guiamos por las divisiones de los apartados:

En esta segunda lectura, te vas a detener en determinados puntos. Sigue las indicaciones de esta guía y responde las preguntas. Ten a la mano un papel.



Vamos a hacer fichas.

La juventud como iniciación social

Inicio (pp. 21-23²)

Este no es propiamente un primer apartado; cumple la función de una introducción en la medida en que allana y prepara el camino que el texto sigue después.

- Relee hasta antes del título del primer apartado.
- ¿Cuáles son las ideas sobre juventud que menciona el autor? (Revisa si las has subrayado; si no lo has hecho, hazlo ahora mismo.) Construye ahora una ficha como la siguiente:
- En la página 23, aparece una primera conclusión que se deriva de las definiciones previas de juventud. Identifícala. Construye una ficha que explique (con

Definiciones usuales de juventud

VENTURO, Sandro

2001 *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política*. Lima: IEP, p. 22.

La revisión de algunos estudios sobre la juventud permite al autor determinar que lo juvenil constituye una categoría sumamente difusa. En unos casos, se suele asociar a la juventud con la *adolescencia*. En otros, se vincula lo juvenil con la contestación, la libertad y la rebeldía. Desde una perspectiva demográfica, que tiene mucho arraigo, la juventud está constituida por las personas que tienen entre 15 y 24 años. Se trata de un tránsito entre la niñez y la adultez que se caracteriza por la moratoria social.

² Las páginas que referimos en este apartado son las páginas del fragmento que estamos leyendo; no las páginas de este libro.

tus palabras y sin copiar el texto) el razonamiento por el cual la conclusión se sigue de las definiciones:

La juventud es una realidad histórica

- Relee todo el apartado. *La juventud es heterogénea*

VENTURO, Sandro

2001 *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política*. Lima: IEP, p. 23.

La existencia de menores de 15 años que asumen responsabilidades familiares y de mayores de 30 que permanecen en casas de sus padres sin un trabajo fijo nos invita a cuestionar las definiciones usuales de la juventud. Cabe decir, más bien, que no hay una sola juventud, sino varias, y, en este sentido, que la juventud es una categoría heterogénea. Asimismo, desde perspectivas diversas se construyen definiciones operativas de la juventud, que buscan explicar aspectos específicos de ella.

- A partir del contraste de las fotos de la página 22, ¿cómo se explican estas dos ideas (asegúrate de que estén subrayadas)?: “en nuestro país la juventud es una realidad social desde los años cincuenta aproximadamente” y “los jóvenes de hoy son culturalmente distintos de los adultos” (p. 23).
- Deberá estar subrayada la definición de (p. 24):
- Detente en esta idea: “se aprende a ser joven en un doble movimiento: desde dentro [sic] en la experiencia con los pares; y desde afuera en el consumo

Definición de moratoria

VENTURO, Sandro

2001 *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política*. Lima: IEP, p. 24.

La etapa de moratoria es un periodo en el que se prepara a los miembros de un sector de la población para que puedan integrarse a la sociedad asumiendo funciones que garanticen la continuidad del desarrollo económico y social.

de imágenes sobre las (distintas) juventudes que producen los diseñadores de modas, los maestros, los psicólogos, los padres, los guionistas de cine y televisión, entre otros” (p. 24).

- ¿Cuál es la relevancia de los sucesos de los años sesenta en la construcción de la idea de lo juvenil?
- Considerando los puntos previos, ¿cómo explicarías que “la juventud es una realidad histórica, es decir, una construcción social”? (p. 25). Construimos una ficha.

Iniciación en vez de transición

- Relee todo el apartado. Habrás notado que el ritmo de la lectura ha cambia-

La juventud es una construcción social

VENTURO, Sandro

2001 *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política*. Lima: IEP, p. 25.

La juventud no es rebelde por naturaleza. La juventud, más bien, se representa socialmente de este modo. La rebeldía y la avidez por lo nuevo son características atribuidas históricamente a los jóvenes; son estereotipos que constituyen la categoría cultural, la construcción social, que conocemos como juventud.

- do y se ha hecho más complejo. El autor está trabajando con abstracciones conceptuales y, a partir de ellas, elabora nuevas ideas.
- Toma en cuenta que Venturo busca sostener que la moratoria social es insuficiente para entender qué es juventud. La juventud no sería, entonces, solo la espera y la preparación para la adultez sino, más bien, la iniciación en la adultez. Para sostener esto, el autor recurre a conceptos psicológicos y sociológicos.
 - La explicación de la afirmación previa la encontrarás entre las páginas 27 y 28.
 - Dos comentarios críticos se siguen de la propuesta señalada en el segundo punto. Subráyalos.

Un mundo propiamente juvenil

- Relee todo el apartado.
- Asegúrate de haber identificado (a través del subrayado) y comprendido cuáles son las dos instancias propiamente juveniles que señala el autor.
- Explica en qué consiste cada una de estas instancias juveniles y por qué resultan ser caracterizadoras de la etapa de moratoria. Anota tu explicación

en una ficha. Te proponemos ahora que la elabores tú.

- El apartado cierra con una conclusión: “[...] la experiencia de la cultura masas y de los grupos de pares es decisiva para comprender los modos de organización simbólica y moral de los jóvenes en sociedades como la nuestra; y ambas son constitutivas de la forma que adquiere la moratoria social realmente existente en la vida cotidiana de los jóvenes por fuera de la familia y la escuela” (p. 31). Para revisar tu proceso de comprensión, pregúntate si la ficha que has preparado funciona como una aclaración de esta cita. Si es así, sigue adelante. Si no, reformula tu explicación hasta lograr este propósito.

2.4.2.3 Terminar el trabajo de lectura

Terminada la lectura, lo que nos toca ahora es . Poderlo hacer con la claridad suficiente, a través de una formulación verbal propia, es la garantía de que hemos comprendido. Vamos a regresar, por eso, al propósito que se plantea el autor. Recordarás que está citado en la página 25. Anota en una ficha (te demandará 10 ó 15 líneas) una explicación personal de la propuesta central del texto leído. Hazlo sin consultar el texto y sin recurrir a los apuntes previos.

3. La estructura del texto y las partes del discurso

3.1 Las estructuras textuales son tradiciones (que hay que aprender)

Sabemos que un texto es un conjunto organizado de ideas. Su eficacia comunicativa dependerá, entre otras cosas, de la claridad de dicha organización. Pero los modos de organización no son nunca una plena invención de quien escribe. Si tenemos, por ejemplo, que escribir una carta a un amigo, además de la fecha y el encabezado (*querido Miguel, estimado Francisco*), sabemos que lo primero será una apertura de saludo (*¿cómo estás?, ¿qué ha sido de tu vida?*). Solo después de eso entraremos en el asunto de la carta (*te agradecería que me devuelvas el libro que te presté...*). La siguiente parte será el cierre del discurso (*que te vaya bien, saludos por la casa*), y lo último la despedida (*con un abrazo, estamos en contacto*) y la firma. Este orden nos resulta natural y esperable, y está claro que no lo hemos ideado nosotros. Se trata, más bien, de que seguimos patrones establecidos por una tradición textual. En este caso, nos adecuamos a la tradición de escritura de las cartas personales. Todo texto supone dichas tradiciones, que guían a los escribientes en la estructuración de sus discursos y que varían, como es de esperarse, según el tipo de texto (una carta, una solicitud, una reseña, un trabajo escrito, etc.). En este sentido, darles estructura a nuestros textos es una tarea que, en gran medida, consiste en echar mano de modos ya conformados de organizar la información.

Examinemos el texto que sigue. Se trata de una solicitud. La hemos elegido para empezar este capítulo no porque nos interese escribir solicitudes, sino porque es una muestra prototípica (y bastante rígida) de cómo las partes de un discurso y el modo en que se ordenan preexisten al escribiente en el sentido en



**CENTRO DE
EDUCACIÓN
CONTINUA**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

1

Lima, _____ de _____ de 2006

2

3

Señor Ingeniero
Luis Guzmán Barrón
Rector
Presente.-

4

Solicito a usted autorización para presentarme al proceso de inscripción de los Actos Académicos del Área de Especialización Técnica y Desarrollo Personal, para lo cual cumplo con adjuntar lo siguiente:

- ___ Certificado de Estudios del 5° año de Educación Secundaria
- ___ Currículum vitae simple
- ___ Copia de certificado de estudios técnicos
- ___ Cuatro fotografías tamaño pasaporte
- ___ Copia simple del Documento Nacional de Identidad de Identificación –DNI

Asimismo, declaro:

5

1. Que las copias que adjunto corresponden a documentos válidos y auténticos.
2. Que no tengo ningún tipo de deuda pendiente con la PUCP, incluidas las deudas que se hayan generado por PRÉSTAMOS UNIVERSITARIOS.
3. Que conozco y acepto cumplir con el Estatuto de la Universidad, con el Reglamento de Normas Generales de Procedimientos Disciplinarios de los Estudiantes de la Universidad Católica, los Reglamentos del CEC y con todas las disposiciones que dicte la autoridad universitaria.

Declaro finalmente, que esta solicitud expresa la verdad y admito que cualquier falta de probidad que se encuentre en ella o en el expediente que presento determinará la invalidez de este proceso de inscripción y de los derechos que de él se derivan.

6

Atentamente,

Firma y DNI

Tomado y adaptado de Centro de Educación Continua. Pontificia Universidad Católica del Perú.
Consulta: 18 de agosto. <http://www.pucp.edu.pe/~cec/tecnicos/DIRECTIVA_CEC_TEAS_2006.doc>

que ya están asentados en una tradición textual.

Los números indican las partes del texto: (1) Membrete, (2) Fecha, (3) Encabezado, (4) Solicitud propiamente dicha, (5) Declaración y (6) Despedida, que incluye nombre firma y número de documento de identidad. Nótese también que hay ciertos rasgos que le dan una identidad visual a cada una de las partes. La disposición espacial de los contenidos no es casual: el membrete encabeza el documento y le otorga así carácter institucional, la fecha está alineada hacia la derecha y el encabezado hacia la izquierda, la declaración está ordenada numéricamente, etc. Estos aspectos que venimos destacando no son caprichos del escribiente; son parte constituyente de la forma del texto y ayudan a conformar su estructura en la medida en que independizan visualmente partes del texto que tienen distintos contenidos y funciones. De hecho, la estructura que le damos al escrito no es ajena al contenido que buscamos transmitir con ella. Imagínate que, en la carta que comentábamos más arriba, se omitan la apertura de saludo (*¿cómo estás?, ¿qué ha sido de tu vida?*) y el cierre (*saludos, un abrazo*), y que se entre directamente en el asunto. Modificada así la estructura, la carta comunica un pedido enfático y, quizás, hasta algún enfado:

Miguel:

Te agradeceré que me devuelvas el libro que te presté.

Francisco

Valga, entonces, nuestro breve examen de la solicitud y de la carta personal como muestra de que los modos en que los textos se estructuran responden a patrones tradicionales de organización. Y valga también, por extensión, como evidencia de que escribir con acierto algún tipo de texto nos exige haber aprendido cómo funciona esa determinada tradición textual.

3.2 Los textos que nos interesan y la necesidad de organizarlos

Antes de empezar la redacción, es necesario organizar el texto que se va a escribir; la forma (entendida aquí como la estructura en que se apoya un escrito) es fundamental, pues asegura que el texto tenga dirección y propósito, es decir, que sea *una construcción progresiva de significado* (ver 3.3.1.2) *que se dirige hacia un objetivo comunicativo claro* (ver 3.3.2).

Muchos estudiantes universitarios se enfrentan al problema de darles rumbo

a sus textos, sobre todo cuando se les propone que planteen ellos mismos el tema que van a tratar. Inclusive, suelen tomar conciencia de que se trata de un problema solo después de que el profesor se lo ha hecho notar en la corrección. Esto está vinculado con la creencia (equivocada) de que en un examen o en un trabajo escrito se tiene que escribir todo lo que se sabe del tema tratado (ver 7.3.2). En

estos casos, los textos producidos carecen de perspectiva y se presentan como una acumulación de ideas que no tiene propósito comunicativo claro. Pero eso no es lo que buscamos los profesores.

A los profesores nos interesa que nuestros alumnos aprendan y sabemos que lo que escriben es una evidencia inequívoca de lo aprendido. Precisamente, un testimonio de la calidad del aprendizaje se expresa en la organización textual. La razón es sencilla: un texto bien organizado denuncia que el escribiente domina los contenidos, que está seguro de lo que sabe y del rumbo que ha tomado para decirlo. Cuando el profesor constata estas tres cosas, no solo sabe que el alumno ha comprendido sino que está en la capacidad de hacer que los otros, los que lo leen, comprendan.

Los puntos siguientes sintetizan tres aspectos que describen un texto bien estructurado.

- **Pertinencia de las ideas:** los contenidos del texto han sido elegidos con acierto.
- **Organización de las ideas:** el orden de los contenidos y sus relaciones son claras.
- **Propósito del texto:** lo escrito se articula en función del objetivo que persigue el escrito.

Conviene que regresemos ahora a una idea ya mencionada: las estructuras textuales son moldes tradicionales que organizan el contenido de los discursos. Es cierto que las convenciones no son tan rígidas (como los casos vistos más arriba) cuando echamos una mirada a los textos que se suelen escribir durante los estudios universitarios. Eso no quiere decir, sin embargo, que no las haya.

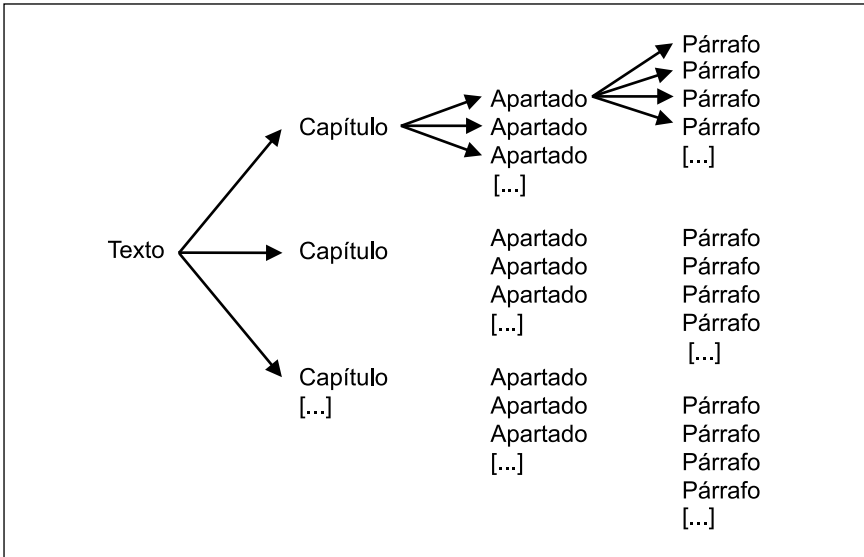
¿Cuándo debe organizarse el texto?

Antes de la escritura, deberemos tener una idea clara de las partes del texto, del orden en que aparecerán y de las relaciones entre ellas. Sin embargo, es cierto que, durante el proceso de escritura, lo previsto suele modificarse. Es común agregar algunas partes que no estaban inicialmente pensadas o cambiar el orden de algunas otras.

En lo que sigue, la perspectiva que asumimos busca ser de utilidad para la organización de textos de distinta extensión: desde un escrito de cuatro o cinco párrafos, que cabe en una página, hasta un texto más extenso, como un trabajo para un curso, por ejemplo (ver capítulo 6).

En términos bastante generales, los textos que aquí nos interesan suelen, dependiendo de su extensión, organizarse en *capítulos*. Estos últimos reúnen un conjunto de *apartados*, los cuales están conformados por *párrafos* (ver capítulo 4).

Los capítulos son partes relativamente extensas de un texto. Dividen y



ordenan un discurso de largo aliento, de manera que, dividido en partes, sea más claramente inteligible. Desde la perspectiva de su organización, el criterio para determinar cuáles pueden ser los capítulos de un texto y el orden en que conviene presentarlos es el mismo que empleamos cuando tenemos que decidir cuáles son las partes de un texto más breve.

Los índices de los libros son una muestra de cómo se ha llevado a cabo la organización de los capítulos y los apartados de un texto extenso. Veamos el siguiente ejemplo.

En el interior de cada capítulo, los apartados se presentan con un título que

¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural	
AMES, Patricia (2001). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.	
Introducción	13
Capítulo 1: Aspectos metodológicos	17
1.1 Los casos seleccionados	17
1.2 La metodología	19
Capítulo 2: Panorama general: del contexto amplio al escenario cotidiano	23
2.1 Contexto actual: el mejoramiento de la calidad de la educación primaria y la distribución de los textos escolares	23
2.2 Los libros en las escuelas	27
2.2.1 Niñaymi	27
2.2.2 Colli	30
2.2.3 Tambo	33
2.3 Sumario	36
Capítulo 3: ¿Por qué no se usan los libros?	39
3.1 Difíciles de entender	40
3.2 Ajenos al contexto	47
3.3 La falta de capacitación	52
3.4 La situación multigrado	57
3.5 El contacto con los libros: protección, mediación y acceso	59
3.6 Sumario	66
Conclusiones y recomendaciones	69
Bibliografía	75
Anexos	79
Anexo 1: Lista de materiales educativos producidos y distribuidos por el Programa MECEP entre 1997-1999	79
Anexo 2: Lista detallada de materiales educativos producidos y distribuidos para el tercer grado de educación primaria (Programa MECEP)	81
Anexo 3: Selección de dibujos de los niños y niñas de Niñaymi, Colli y Tambo	83

distingue los subtemas y colabora a hacer más clara la estructura de lo que se lee. De esta manera, la lectura del texto se convierte en un recorrido por el que el escribiente lleva al lector a través de una estructura organizada de significados. La organización de las ideas debe ser identificable de algún modo en el texto. A los escribientes nos interesará que el lector pueda seguir la estructura del discurso. La razón principal de esto es que, si la estructura resulta identificable, el camino

de las ideas también lo es, y así la comprensión se facilita.

El índice que acabamos de revisar es, al final de cuentas, un esquema del libro. En el siguiente apartado, veremos algunas ideas relativas a la organización de un esquema.

3.3 Organizar un esquema

Los estudiantes de cursos de redacción suelen preguntar si deben o no acompañar el texto que redactarán junto con un esquema de sus ideas. Lo que ocurre después de la respuesta afirmativa del profesor es ilustrativo del poco valor que se le otorga a la necesidad de planear la estructura del texto: ¡los alumnos presentan a veces un esquema que han elaborado luego de redactar el texto! Es decir, un esquema que no sirve de nada, porque no ha sido una herramienta para organizar el escrito. Muchos estudiantes consideran que los esquemas son inútiles y que constituyen un esfuerzo innecesario, una pérdida de tiempo. Están equivocados. No hay texto claro sin un plan que lo guíe. Y esto es válido, inclusive, para los textos de corta extensión.

La función del esquema es planear el camino del discurso. Una vez que se

¿Qué es un esquema?

Un esquema textual es un dibujo, diagrama o lista numérica que representa las ideas que conforman un discurso, el orden en que aparecen en el texto y las relaciones de jerarquía que estas sostienen entre sí.

ha definido un tema por tratar y, de ser el caso, una hipótesis de trabajo (ver 6.2), lo siguiente es plantearse cómo llevar a cabo el asunto. La construcción del esquema no solo ordena las ideas y las engarza sino que también nos permite evaluar, durante su proceso de construcción, cuál es el camino más adecuado para abordar el tema. Naturalmente, como ocurre en todas las etapas del proceso de escritura, la primera versión no es la definitiva. Durante una redacción, todo está sujeto a revisión y los hitos del proceso (lectura, fichado, elección del tema, preparación del esquema, etc.) no queman etapas plenamente diferenciadas ni terminadas sobre las que no volveremos a regresar.

3.3.1 Los esquemas habituales

No es que haya una forma de expresar la organización de un escrito que sea mejor que otra. La conveniencia de una u otra depende de diversos factores. La extensión del escrito es el central. La comodidad del escribiente con uno u otro esquema también es un aspecto que hay que considerar. Presentamos en adelante dos tipos de esquemas, su utilidad, sus beneficios y sus límites.

3.3.1.1 Esquemas numéricos

Veamos el esquema numérico que organiza las partes de este capítulo.

Mientras más extenso sea el texto, y por ello más compleja resulte su es-

Esquema de ideas del capítulo 3

3. La estructura del texto y las partes del discurso

3.1 Las estructuras textuales son tradiciones (que hay que aprender)

3.2 Los textos que nos interesan y la necesidad de organizarlos

3.3 Organizar un esquema

3.3.1 Los esquemas habituales

3.3.1.1 Esquemas numéricos

3.3.1.2 Esquemas a manera de diagramas de ideas

3.3.2 ¿Cómo preparar el esquema?

3.3.3 Dos maneras de organizar un texto

3.3.3.1 El orden de una exposición

3.3.3.2 El orden de una crítica

estructura, más conveniente será trabajar con un esquema numérico. Los textos largos se dividirán en apartados y, probablemente, en capítulos. Estos distintos niveles de las unidades del discurso requieren de una organización analítica que exprese cuál es el lugar de cada parte. Los textos extensos, además, suelen estar presentados por un índice numérico que ayuda al lector a ubicar algún punto determinado. Ya habrás, por eso, avanzado en la elaboración del índice si trabajas un esquema numérico.

Una probable desventaja de estos esquemas es que son lineales, es decir, que

solo expresan relaciones entre ideas contiguas y no permiten ver las relaciones a distancia. Por ejemplo, al inicio del punto 3.2 de este capítulo, se hace una referencia interna hacia los puntos 3.3.1.2 y 3.3.2. Se trata de ideas vinculadas en la medida, en que lo que se menciona en 3.2 se retoma y aclara en los otros dos apartados mencionados. Esa relación entre ideas no es posible de ver en el esquema numérico. Si hubiéramos querido preverla en el esquema, tendríamos que haber utilizado un diagrama de ideas.

3.3.1.2 Esquemas a manera de diagramas de ideas

Los diagramas de ideas son convenientes para organizar textos breves, un examen, por ejemplo, que no excederá de cuatro o seis páginas. El principal beneficio que otorgan es su plasticidad gráfica. El uso de flechas, figuras geométricas distintas o marcas personales hace clara la progresión de las ideas y permite visualizar los vínculos a distancia.

El texto que sigue es un fragmento de un examen universitario. Léelo con atención y concéntrate en la manera como está organizado. El escribiente ha sabido guiar a su lector y ha sido cauteloso en exponer progresivamente las ideas. Después del ejemplo, encontrarás el diagrama de ideas que organizó el escrito.

En el diagrama, las flechas que unen los semicírculos expresan los vínculos entre las ideas. En la medida en que el texto avanza, los vínculos aumentan y se va construyendo una red de relaciones que incorpora nueva información. Lo importante es que repares en lo siguiente: lo dicho en un momento preciso del texto está engarzado con lo que ya se dijo antes y, gracias a ello, es que resulta inteligible. A esta propiedad de los textos se le llama progresión semántica.

El orden de la exposición es necesario para que el texto pueda construir progresivamente el significado. Desde la perspectiva del lector, hay que tomar en cuenta que el texto se le presenta como una sucesión de ideas cuya comprensión supondrá hacer determinados vínculos entre ellas. Quien escribe debe plantearse la necesidad de garantizar que esos vínculos sean posibles de hacer. De alguna manera, es como si el escribiente tuviera que adelantarse a lo que el lector deberá hacer para entender el texto. No es una tarea sencilla. Exige previsión y seguridad de lo que se va a decir, además del dominio de determinadas herramientas lingüísticas y textuales.

Ya dijimos que el beneficio de estos esquemas es que permiten expresar las

Actitudes de los quechuahablantes hacia el castellano

Actualmente, en el Perú, la situación de los hablantes de lenguas vernáculas y, por extensión, de sus respectivas lenguas es lamentable; sus lenguas son marginadas en casi todos los aspectos de la vida pública y, en el imaginario de todos los peruanos, ellos son tachados de ignorantes y sumisos. Ante esta realidad, no es sorprendente que los quechuahablantes vean en el aprendizaje del castellano una solución a esta problemática.

Sin embargo, no todos los quechuahablantes tienen la misma actitud hacia el castellano. La variación actitudinal está determinada por diversos factores, que van desde la edad y el sexo del hablante hasta el grado de contacto y dominio del castellano que tengan. Todos estos factores pueden, no obstante, subordinarse a una variable que resulta clave: “cuando menos cruel es la situación de la persona, tanto más articulada y positiva se declara, con referencia a su propia cultura y a su vínculo con la sociedad global” (Escobar 1972: 33). Para poder describir mejor estas actitudes, he dividido a los quechua-hablantes en monolingües y bilingües, según si dominan o no el castellano como segunda lengua.

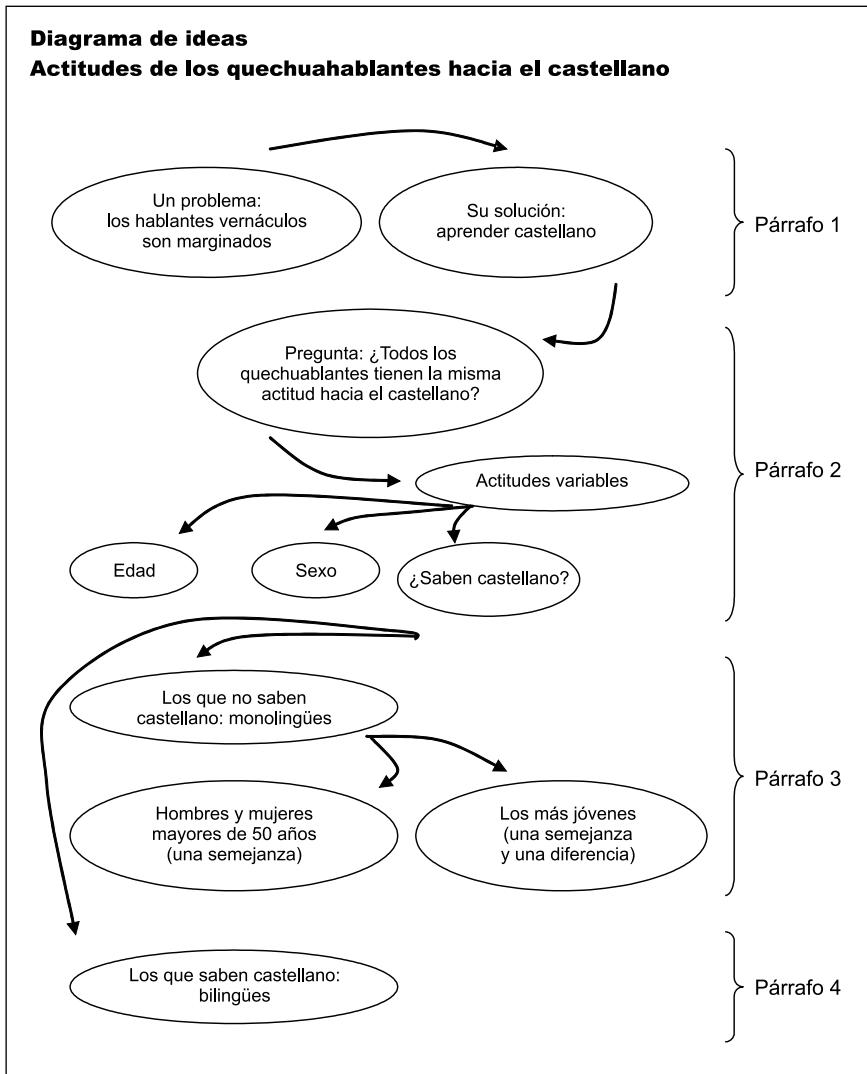
Entre los monolingües, podemos observar que las personas mayores de 50 años, tanto hombres como mujeres, declaran que aprender el castellano a su edad sería inútil, mientras que las personas más jóvenes se encuentran más abiertas a esta perspectiva. Sin embargo, en este subgrupo, se puede percibir una diferencia entre las actitudes de hombres y mujeres, pues, a pesar de ambos géneros buscan aprender castellano para salir de la marginalidad en que se encuentran lo hacen por motivos muy diferentes. Mientras que las mujeres consideran al castellano como la salida más práctica y no niegan de su lengua y cultura, los hombres ven en el castellano una posibilidad de salir de su estatus inferior en que se encuentran y consideran al quechua y su cultura como la causa de sus frustraciones.

En cambio, en el grupo bilingüe, los papeles cambian totalmente [...]

de ideas, podemos notar que el criterio de si los quechuahablantes saben castellano o no, señalado en el segundo párrafo, se trabaja posteriormente en los párrafos tercero y cuarto. Esa relación a distancia que se planteará en el texto estaba, pues, ya prevista en el esquema.

En el caso de textos más extensos, los diagramas de ideas se volverán sencillamente inmanejables. Además, no nos permiten explicitar las partes del discurso con la misma claridad que nos lo permiten los esquemas numéricos, que nos pueden ayudar a prever cuáles serán los párrafos, los apartados o los capítulos. Naturalmente, podríamos anotar una indicación sobre las divisiones de párrafos (como en este caso está hecho), pero hacer lo mismo con los apartados y los capítulos será una tarea innecesariamente compleja.

3.3.2 ¿Cómo preparar el esquema?



Una recomendación

Usar un tipo de esquema no excluye usar el otro. Puedes organizar partes breves con los mapas de ideas (sobre todo cuando se trate de ideas complejas que requieran hilar fino), y la estructura global del texto con un esquema numérico.

El esquema es la primera expansión que haces de tu tema. Por eso, el punto de partida es, precisamente, el tema que has elegido (ver capítulo 1). Expandir el tema quiere decir acá:

- identificar los puntos que hay que desarrollar para abordar lo que te has planteado,
- dividirlos en partes y asignarles una jerarquía (i.e. distinguir entre ideas principales e ideas secundarias), y
- prever el orden de su exposición.

Todo este trabajo debe estar guiado por el propósito del texto que escribes. La respuesta a *¿qué quiero lograr con el texto que estoy redactando?* determina qué contenidos tratarás e inclusive cómo los organizarás. Para evaluar si vas por el rumbo correcto, **asegúrate de que el esquema que prepares sea una descripción clara y analítica del camino para conseguir el propósito que te has planteado.** Te proponemos aclarar esto con un ejercicio.

En la introducción del libro de Patricia Ames, cuyo índice revisábamos más arriba en la página 68, la autora nos pone al corriente del propósito de su trabajo:

1. analizar la forma en que los libros provistos por el Ministerio de Educación son usados en las aulas,
2. analizar las razones por las que los docentes usan o no los libros.

Regresa al índice (es decir, al esquema del libro). Veamos cómo se puede notar que el propósito que se ha planteado la autora es posible de conseguir con los puntos que están considerados en cada capítulo. El capítulo uno aclara cómo (la metodología) y dónde (los casos seleccionados i.e. las escuelas) hace su trabajo de análisis. Es información fundamental, pues configura el marco en que se desenvuelve el trabajo.

El capítulo dos es la primera parte del análisis y responde al punto 1 del propósito. La organización del capítulo es clara: va desde lo más general (los textos escolares en la educación primaria) hacia los casos seleccionados (el uso de los textos en escuelas específicas: Niñaymi, Colli y Tambo). El capítulo tres responde al punto 2 del propósito; cada apartado del capítulo es una de las ra-

zones buscadas.

Está claro, entonces, que la organización del texto responde a lo que se planteó la autora como propósito. El esquema funciona, por eso, como una descripción que indica con qué contenidos y en qué orden logrará lo que se ha propuesto. Siguen las conclusiones, la bibliografía y los anexos. Estos últimos ofrecen información complementaria.

Nos podemos preguntar cuál es el criterio que Ames ha empleado para estructurar su libro. Ciertamente, son varios. Sugerimos más arriba que el capítulo dos ordena la información desde lo GENERAL hacia lo PARTICULAR, pero la organización global de todo el texto no sigue este criterio. Si nos fijamos en el capítulo 3, veremos que, cuando se lista en un conjunto de ideas de la misma jerarquía para dar cuenta de las razones por las que no se usan los libros, se emplea una ENUMERACIÓN. Los textos combinan siempre distintos criterios organizativos y no todos sirven para lo mismo. Además, no se trata de que sean criterios que funcionen solo para organizar libros o textos largos en general, sino que también son aplicables a escritos de breve extensión. Dado que nuestro ejemplo es un trabajo de análisis que tiene una dimensión empírica (se han recogido datos del mundo), es razonable que la organización global siga el criterio HECHOS – ANÁLISIS – SÍNTESES – CONCLUSIONES. Si reparamos en el ordenamiento de los capítulos, la estructura general se ordena así:

- Capítulo 1: MÉTODOS DE ANÁLISIS – ACLARACIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS (LOS HECHOS)
- Capítulos 2 y 3: ANÁLISIS DE LOS HECHOS
- Conclusiones: SÍNTESES – ACLARACIÓN DE LO QUE SE DERIVA DEL ANÁLISIS

En el siguiente apartado, veremos algunas otras maneras de organizar un texto.

3.3.3 Dos maneras de organizar un texto

Hemos venido diciendo que la organización que se elija depende del propósito que se persiga. Tres son los propósitos generales más frecuentes de los textos académicos: exponer, analizar y criticar. Vista ya una manera de plantear un

análisis, nos concentraremos ahora en la exposición y la crítica.

3.3.3.1 El orden de una exposición

En una exposición, el emisor no toma posición sobre los hechos sino que solo busca dar cuenta clara de ellos. Veamos una estructura posible para una exposición.

El punto 1 puede ser también una presentación breve de las conclusiones.

Estructura de una exposición

1. Planteamiento del tema

Podemos empezar ocupándonos de los antecedentes. Ofrecemos luego una aclaración sobre los alcances del tema con el propósito de situar al lector en el texto.

2. Exposición del tema

Podemos considerar, en este orden, tres estrategias complementarias: (a) hacer una breve historia del asunto, (b) detallar el punto de vista que conocemos sobre él (si conocemos varios, mejor) y (c) ofrecer ejemplos que aclaren los puntos de vista tratados. Los puntos (b) y (c) son indispensables; (a) podría obviarse.

3. Conclusiones

Se deberá aquí exponer las conclusiones prestando especial atención a que se sigan de lo señalado en 2.

Se ofrece aquí un adelanto, en pocas líneas, de lo que se propondrá al lector con el texto. De optarse por este camino, el punto 2 permanece igual. En el punto 3, retomamos lo adelantado en 1 asegurándonos de que se derive fielmente de las aclaraciones dadas en 2.

3.3.3.2 El orden de una crítica

Es común que los textos no sean enteramente expositivos. Las estrategias empleadas en ellos varían según lo que se busque hacer en cada momento, de allí que unas se complementen con otras. El cuadro siguiente propone una estructura para organizar una crítica. Notarás que el punto 1 señala un momento expositivo

para el texto.

Se habrá notado que el inicio y el final de las estructuras organizativas co-

Estructura de una crítica

1. Exposición de las ideas

Puede hacerse aquí lo mencionado en el punto 2 del cuadro previo. Habrá que exponer los fundamentos de las ideas que se van a criticar, acompañados de aclaraciones y ejemplos. Convendrá que los ejemplos sean los mismos dados por el autor cuyas ideas venimos exponiendo.

2. Discusión y análisis de las ideas

Para tomar distancia crítica de determinadas ideas, conviene concentrarse en los ejemplos que las apoyan y, desde allí, empezar la discusión. Es decir, que se trata, primero, de juzgar una idea, una teoría, una propuesta metodológica, etc. en términos de su propia racionalidad.

3. Presentación de las objeciones apoyadas en ejemplos propios

El comentario de los ejemplos de 2 nos lleva a la formulación de las objeciones personales. Habrá que complementar esto con ejemplos propios que respalden la validez de nuestras objeciones.

4. Formulación de las conclusiones

Deberán seguirse de lo dicho en 2 y 3.

mentadas cumplen funciones comunicativas definidas: el inicio prepara el tema que se trabajará y construye el primer vínculo con el lector, mientras que el final da por terminada la comunicación a través de la presentación de las conclusiones. Hay varias maneras de plantear el inicio y el final (ver 6.4).

4. Los párrafos

EL PÁRRAFO ES una unidad de nivel intermedio en el texto, más extensa que la oración y menos extensa que el apartado y el capítulo. Se define a través de dos criterios de distinto tipo:

- **temáticamente**, es una secuencia de oraciones que desarrollan un asunto común;
- **visualmente**, los párrafos se presentan como unidades independientes, separadas entre sí por un espacio en blanco que ayuda al lector a distinguir bloques en el texto.

En los textos breves, los párrafos son fundamentales porque cada uno desempeña funciones de alcance global en el texto. En estos casos, un solo párrafo puede ser la introducción, la conclusión, la exposición de los argumentos o su defensa, etc. Muchos de los textos que escriben los universitarios responden, dada su extensión breve, a estas características. A manera de ejemplo, ofrecemos un texto corto escrito por un alumno nuestro. Las anotaciones hechas en el margen izquierdo aclaran la función de cada párrafo.

El debate en torno del velo islámico	
INTRODUCCIÓN PLANTEAMIENTO DEL ASUNTO	En el último tiempo, se ha desatado en Francia, que es un país con gran cantidad de inmigrantes musulmanes, una intensa polémica sobre el uso del velo islámico. El problema se suscitó a raíz de la prohibición del ingreso de un grupo de niñas musulmanas en algunas escuelas públicas. Los franceses defienden su medida bajo el argumento de que la educación en dicho país es laica, razón por la cual se ha propuesto una ley que prohíba el uso de atuendos religiosos, ostensibles y proselitistas, en las escuelas públicas.
ARGUMENTOS DE LA POSICIÓN CONTRARIA	La propuesta de ley ha causado un interesante debate de ideas. Algunos piensan que, detrás del hecho aparentemente intrascendente de mandar a unas niñas a la escuela veladas de pies a cabeza, se busca la legitimación de otras prácticas musulmanas que van en contra de las leyes francesas y el respeto por la libertad, la igualdad y los derechos humanos. Estas serían los matrimonios arreglados y la ablación femenina, por ejemplo, prácticas favorecidas por la comunidad musulmana más radical e integrista.
POSICIÓN PERSONAL: ARGUMENTOS PROPIOS	Sin embargo, aprobar esta ley sería ir en contra de la libertad que cada persona tiene de usar los atuendos y símbolos religiosos que representen sus creencias. Esta sería también una actitud de abierta intolerancia religiosa, que va en contra de todo espíritu auténticamente laico en vez de defenderlo. No hay razones objetivas para pensar que permitir el uso del velo suponga aceptar otras prácticas, ciertamente criticables, que vayan en contra de los principios y leyes francesas ni en contra de los derechos humanos. Las diversas culturas que conviven en una nación deben aprender a respetar sus diferencias, sin privilegios ni discriminaciones. Teniendo esto en claro no hay por qué censurar ningún velo, cruz u otro objeto “ostensible y proselitista”.

4.1 Un requisito fundamental: la ilación de las ideas

La definición que recoge el Diccionario de la Real Academia Española para *ilación* es bastante clara. Se entiende como la “trabazón razonable y ordenada de las partes de un discurso”. Está vinculada, por eso, con la información que es requerida en el párrafo y con el modo en que esta está estructurada.

Podemos plantearnos de tres preguntas para juzgar la ilación de los párrafos; las dos primeras se refieren a la información, la tercera a la estructuración de las ideas:

- ¿todas las ideas son pertinentes, sobra información?
- ¿las ideas expuestas son suficientes, falta información?
- ¿las ideas están adecuadamente ordenadas?

Los ejemplos que siguen ilustran algunos problemas y virtudes de párrafos breves escritos por alumnos universitarios. Están clasificados en función de los aspectos por los que preguntan los tres puntos previos. Los títulos están en imperativo; considéralos como pautas para la revisión de la ilación.

4.1.1 Revisa la pertinencia de las ideas

Párrafo 1

La política es una actividad que resulta ajena a la mayoría de los jóvenes peruanos de hoy. Hasta hace unas décadas, los partidos contaban entre sus filas con una notable cantidad de jóvenes, que participaban activamente en distintas organizaciones políticas. En cambio, ahora los jóvenes se muestran indiferentes a la política, y su participación es casi nula. Con respecto a las oportunidades laborales, estas también son diferentes a las de antes.

Comentario

El problema central salta a la vista después de una primera lectura. Hay una flagrante impertinencia. La última oración sobra porque se va del tema que se venía desarrollando. Evitar el error hubiera sido sencillo; bastaba con ser más cuidadoso y releer lo escrito. Nada más.

Hay otro problema. En la tercera oración (tercera y cuarta líneas), se reitera lo que ya se dijo en la primera. Esto genera en el lector la impresión justificada de que el escribiente se ha quedado sin ideas que puedan expandir lo que viene desarrollando. Es más, es probable que por eso se haya incurrido en la digresión final: había que decir algo más para que el párrafo no quede tan corto. Atendamos al siguiente ejemplo.

Párrafo 2

Hoy en día, debido a los movimientos contraculturales de los años sesenta, las nuevas izquierdas, la revolución sexual y los procesos sociales afines, como la masificación de los medios de comunicación y la libertad de prensa, la juventud es totalmente distinta. Es más liberal y ha pasado de ser marginada a tomar las riendas de la administración mundial. Ahora vivimos en un mundo mucho más competitivo, en donde tanto el hombre como la mujer tienen que luchar para sobrevivir.

Comentario

Otra vez encontramos ideas que sobran hacia el final de párrafo. Se entiende (en la tercera línea) que la juventud haya cambiado y sea más liberal como consecuencia de los procesos sociales mencionados en la primera oración. Lo que se escapa y queda suelto es la idea de que la juventud haya tomado “las riendas de la administración mundial”, así como también que los jóvenes de ahora tengan “que luchar para sobrevivir”.

4.1.2 Revisa la suficiencia de las ideas (asegúrate de haber contextualizado al lector)

Te proponemos que juzgues cuáles de los siguientes párrafos son mejores explicaciones del desenlace del cuento *Continuidad de los parques* de Julio Cortázar. En algunos casos, falta información y las ideas, por eso, no están claras. Lee primero el cuento y verás por qué el final, que se pide explicar en un párrafo, resulta singular.

Continuidad de los parques

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza

descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restallaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

CORTÁZAR, Julio (1996). *Cuentos completos*. Buenos Aires: Alfaguara, p. 291.

Párrafo 1

Explicación sobre el final de *Continuidad de los parques*

Continuidad de los parques se desarrolla sobre la base de tres personajes de los cuales no se tiene mucha información. Además, los detalles, que al inicio de la historia son aparentemente nimios, terminan siendo claves para entender el final del cuento.

Comentario

La explicación está incompleta. Faltan aclaraciones que le permitan seguir el hilo de la explicación al lector. ¿Quiénes son los tres personajes? Es necesario decir que dos de ellos son personajes de la novela que alguien (el tercer personaje) está leyendo en el cuento. Esta precisión es indispensable, pues solo así sabremos que hay dos niveles en el cuento: el cuento mismo y la novela que se lee dentro del cuento. ¿Por qué los detalles, en apariencia irrelevantes, son importantes? Nótese que, si no se aclara esto, tampoco sabremos que se trata de pistas que Cortázar nos deja para que podamos vincular los dos niveles de la narración.

La dificultad de redactar una buena explicación radica en que nuestro texto debe anticiparse a las necesidades del lector y darle la información que no compartimos con él. Hay que ponerse en el lugar de quien nos lee y preguntarse qué sabe y qué no sabe. Dicho en pocas palabras, el escribiente tiene que elaborar el contexto informativo necesario para que el lector comprenda el texto. Veamos otro ejemplo.

Párrafo 2

Explicación sobre el final de *Continuidad de los parques*

Los detalles del cuento *Continuidad de los parques*, que en sí mismos resultan irrelevantes, adquieren en el desenlace la fuerza de una revelación. Cortázar narra la historia de un personaje que se encuentra leyendo una novela acerca de una pareja de amantes que planea el asesinato de un hombre que, finalmente, resulta ser el lector de la novela. Aparecen enunciados aparentemente intrascendentes como la presencia de un sillón de terciopelo verde, al principio y al final, que nos revelarán que el personaje se encuentra inmerso en la novela que lee.

Comentario

Sin duda esta es una mejor explicación. Desde la primera oración, se indica que los detalles son cruciales en la revelación del desenlace. Esta mención genera una expectativa en quien lee (*¿Por qué, cómo, qué detalles?*, se preguntará); es labor del escribiente atenderla y no dejar el cabo suelto. La segunda oración nos informa, a través de una síntesis clara, del juego central del cuento: hay una novela dentro del cuento y ambas narraciones se hacen una sola al final. La última oración retoma el cabo suelto del principio y hace explícita la función del sillón de terciopelo verde, el detalle anunciado, en el final del cuento.

4.1.3 Asegúrate de que el orden de las ideas sea adecuado

Veamos un ejemplo que incumple con la indicación del apartado. Se trata nuevamente de un párrafo escrito por un alumno nuestro.

Párrafo

El término *ecología* se empleó en el siglo XIX. Sin embargo, el hombre del Paleolítico ya sabía, intuitivamente, de su existencia. La palabra *ecología* viene del término griego *oikos*, cuyo significado es casa. Fue utilizada por pensadores y naturistas del siglo XIX para referirse a la interacción de la vida animal y vegetal con su medio. Pero eso no señala que recién allí se haya sabido de la existencia de dicha palabra, ya que en el Paleolítico el cazador tenía que conocer a los animales y plantas de su entorno.

Comentario (y corrección)

Es difícil seguir el hilo de las ideas. El orden de las oraciones es confuso. Vamos a separarlas y ponerlas en una lista para ver el asunto con más claridad.

1. El término *ecología* se empleó en el siglo XIX.
2. Sin embargo, el hombre del Paleolítico ya sabía, intuitivamente, de su existencia.
3. La palabra *ecología* viene del término griego *oikos*, cuyo significado es casa.
4. Fue utilizada por pensadores y naturistas del siglo XIX para referirse a la interacción de la vida animal y vegetal con su medio.
5. Pero eso no señala que recién allí se haya sabido de la existencia de dicha palabra, ya que en el Paleolítico el cazador tenía que conocer a los animales y plantas de su entorno.

La causa del desorden esté quizás en que el escribiente confunde la palabra *ecología* con la actividad que la ecología supone. Las oraciones 2 y 5, aunque no digan eso literalmente, aluden a una actividad, es decir, a eso que los hombres del Paleolítico hacían y que supuso conocer intuitivamente cuestiones hoy llamadas *ecológicas*. Las demás oraciones sí tienen como tema común el término en cuestión.

Con miras a reordenar el párrafo, está claro, pues, que 1, 3 y 4 conforman un grupo de ideas, y 2 y 5, otro. Dado que 1 nos brinda información ya contenida en 4, habrá que eliminarla. El orden quedaría así: 3, 4, 2, 5. Veamos el nuevo

párrafo con algunos ajustes más.

Párrafo corregido

La palabra *ecología* viene del término griego *oikos*, cuyo significado es casa. Fue utilizada por pensadores y naturistas del siglo XIX para referirse a la interacción de la vida animal y vegetal con su medio. Sin embargo, ya el hombre del Paleolítico tuvo, intuitivamente, preocupaciones ecológicas, puesto que le resultaba necesario conocer a los animales y plantas de su entorno.

Hemos empleado determinadas estrategias lingüísticas y textuales para expresar ordenadamente las ideas. En el siguiente apartado, nos detendremos en ellas.

4.2 Estructura interna del párrafo

La estructura de un párrafo se conforma a veces de manera explícita a través de *oraciones temáticas* y *marcadores textuales*. Veamos la figura que sigue para aclarar esta idea. Es un párrafo al que le hemos quitado las ideas y que nos muestra solo su esqueleto.

Si bien no tenemos cómo saber de qué tratan estas líneas, sí podemos tener

_____ <i>me ocuparé de</i> _____
<i>En primer término,</i> _____
_____ ; <i>además,</i> _____
_____ . <i>En segundo lugar</i> _____
_____ . <i>Es decir,</i> _____

una idea certera de cómo se relacionan las ideas que no están o de su función. Eso se lo debemos a los marcadores textuales. Sabemos que el tema o idea central del párrafo está en la primera línea. El redactor nos lo anuncia cuando escribe *me ocuparé de*. Y eso es reconocer ya una función (la función de fijar el tema del párrafo). Sabemos también que la idea central se desarrolla en dos ideas: las que aparecen después de *en primer término* y de *en segundo lugar*. Ambas ideas tienen, además, una expansión señalada por los otros dos marcadores: *además*, que extiende el punto previo y *es decir*, que se encarga de anticipar que lo viene

es una aclaración de lo que está antes.

Las oraciones temáticas sintetizan el tema de uno o varios párrafos; en este sentido, expresan la idea central (generalmente al inicio), de manera que el resto de los contenidos son una expansión de lo expresado en ella. Es cierto que no todos los párrafos de un texto tienen oraciones temáticas. Inclusive, muchos escritores no las emplean y no por eso sus textos serán deficientes. Sin embargo, son siempre una ayuda y conviene usarlas. Desde la perspectiva de quien escribe, colaboran a asegurar la unidad temática de los párrafos; desde la perspectiva de quien lee son una orientación para su interpretación.

El texto siguiente es un breve fragmento adaptado y extraído de *La rama dorada* de James George Frazer.

No es un texto espontáneo. Ha sido creado para ilustrar la función de los marcadores y de las oraciones temáticas. No es que esté mal escrito, pero hay que admitir que puede resultar un tanto artificial. Nos hemos permitido esta licencia por razones pedagógicas. Hemos destacado los marcadores textuales (en negrita) y las oraciones temáticas (subrayadas y en negrita). Léelo detenidamente y presta atención a las aclaraciones posteriores.

Primer párrafo

La magia es una práctica inquietante y sombría que ha acompañado a los hombres desde que descubrieron su capacidad de imaginación y sus deseos de modificar la realidad. Lo mágico ha sido materia de estudio de muchos etnógrafos, antropólogos e historiadores que, en líneas generales, coinciden en postular dos tipos fundamentales de prácticas mágicas: la magia imitativa y la magia contaminante.

El presente texto ofrece una explicación de las dos ramas centrales de la magia, de los principios de pensamiento en los que se apoya, **así como también** ejemplos de cada una.

Cada tipo de magia se apoya en un principio de pensamiento diferente. La magia imitativa supone que lo semejante produce lo semejante; **es decir**, que la ejecución de un hecho determinado originaría que ocurra otro hecho similar. La magia contaminante, **por otro lado**, parte de la premisa de que los objetos que

Oraciones temáticas

Las oraciones temáticas sitúan al lector en el tema que aborda una parte del texto, que puede ser un párrafo o un conjunto de ellos. Contribuyen a hacer explícita la estructura de ideas de un escrito y, por eso, ayudan al lector en la construcción del sentido del texto.

Marcadores textuales

Son frases o palabras que indican una relación lógica entre dos oraciones o la función de alguna parte del texto. Son indicadores que le señalan al lector cómo relacionar entre sí las oraciones o qué rol asignarle a algún fragmento textual.

alguna vez estuvieron uno junto al otro lo siguen estando, aun después de haber sido cortado todo contacto físico. En la práctica, **sin embargo**, estos dos tipos se combinan frecuentemente o, para ser más precisos, **mientras que** la magia imitativa puede ser practicada sola, generalmente la magia contaminante aparece combinada con la magia imitativa.

El primer principio recibe el nombre de ley de semejanza: el mago puede producir el efecto que desee solo con imitarlo. Diversos investigadores que han observado a los indios norteamericanos concluyen en que es una práctica común entre los magos de dicha región iniciar sus encantamientos dibujando la figura de una persona en la arena, arcilla o cenizas. **Posteriormente**, el encantador coloca pedazos de tela o fragmentos de madera en el lugar en que deberían estar los órganos de la víctima. **Finalmente**, se clava la figura con una estaca aguzada esperando hacerle un daño preciso a la persona representada.

El segundo principio es llamado ley de contacto o contagio: todo lo que se haga con un objeto material afectará de igual modo a la persona con quien este objeto estuvo en contacto. En la antigua Europa, **por ejemplo**, mucha gente creía que el destino de una persona estaba ligado con el de su cordón umbilical. **Así**, en la Baviera renana, ocurre un hecho bastante curioso. El cordón umbilical de los recién nacidos suele ser envuelto durante algún tiempo en un trozo de lino viejo. **Luego**, se corta el cordón en trozos. En cada uno de ellos, se incrustan pequeños pedazos de madera o agujas, según si el cordón es de niño o niña. **Por último**, el mago emite extrañas secuencias sonoras que no pertenecen a ninguna lengua a fin de que él o ella, cuando crezcan, sean un habilidoso artesano o una buena costurera.

En resumen, la magia imitativa está fundada en la asociación de ideas por semejanza, mientras que la magia contaminante, en la asociación de ideas por contigüidad. La segunda puede aparecer junto con la primera. **Sin embargo**, los dos grandes principios mencionados son, **en realidad**, dos distintas y equivocadas aplicaciones de la asociación de ideas. **El primero** cae en el error de suponer que los hechos que se parecen son el mismo hecho; **el segundo** comete la equivocación de presumir que las cosas que estuvieron un vez en contacto siguen estándolo. Resulta evidente que la magia es un sistema bastardo de leyes naturales, así como una guía errónea de conducta; es una ciencia falsa y un arte abortado.

Adaptado de FRAZER, James George. *La rama dorada*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 34-37.

Se trata, como se ha podido notar, de la introducción. Lo sabemos porque la información brindada es de carácter general. El párrafo nos anuncia los contenidos que vendrán, y eso lo sabemos, en parte, porque la frase *el presente texto ofrece* cumple la función de señalar que todo el párrafo es una anticipación de

lo que viene.

Segundo párrafo

La oración temática encabeza el párrafo y sitúa al lector en el tema. Todo lo que sigue es una expansión de ella. En la segunda oración, *es decir* introduce una aclaración de la primera proposición. Más adelante, *por otro lado* integra un subpunto (la magia contaminante) de la misma jerarquía que el anterior (la magia imitativa). En la quinta línea, *sin embargo* marca el inicio de una aclaración que opone la dimensión práctica de los tipos de magia a la explicación ya dada de sus mecanismos de funcionamiento. Ya en la penúltima línea, *mientras que* establece un contraste entre los dos tipos de magia.

Tercer párrafo

Inmediatamente después de la oración temática, se propone un ejemplo. La estructura de la secuencia comentada en él está ordenada por los marcadores *posteriormente* y *finalmente*.

Cuarto párrafo

El párrafo sigue la misma estructura que el anterior: una oración temática seguida de un ejemplo que la expande. *Por ejemplo* y *así* especifican la función ejemplificadora. *Luego* y *por último* estructuran la sucesión de hechos.

Quinto párrafo

La función de esta última parte viene aclarada por *en resumen*, que señala que el texto, próximo a concluir, ofrecerá ahora una síntesis de lo mencionado. A través del contraste que indica *sin embargo* el autor introduce una opinión crítica sobre los tipos de magia comentados, cuyo orden está estructurado por *el primero* y *el segundo*.

La conclusión que podemos extraer del análisis que acabamos de hacer de los párrafos aparece en el recuadro siguiente.

4.2.1 Marcadores textuales

¿Qué le indican los marcadores textuales al lector?

Algunos le indican cómo vincular las oraciones: “opón las ideas”, “contrástalas”, “compáralas”, “acláralas”. Otros le indican el orden de los contenidos o la función que cumple algún fragmento del texto: ejemplo, introducción, cierre, etc.

Por eso, los marcadores textuales son cruciales para la construcción del sentido. Gracias a ellos, lo leído se dota de estructura para el lector. Pero hay que aclarar que eso solo ocurre si quien escribe el texto los supo emplear adecuadamente.

La lista que ofrecemos a continuación es una versión, ligeramente adaptada, de Cassany (1993).

4.2.1.1 Marcadores que estructuran el texto

Inciden sobre partes relativamente extensas del texto (párrafos, grupos de oraciones). Sirven para conformar un orden y para especificar funciones.

4.2.1.2 Marcadores que relacionan ideas

• Para introducir el tema del texto			
el objetivo principal de		este texto trata de	
me ocuparé de		nos proponemos exponer	
<hr/>			
• Para iniciar un tema nuevo			
con respecto a		el siguiente punto trata de	
por lo que se refiere a		en relación con	
otro punto es		acerca de	
<hr/>			
• Para marcar orden			
en primer lugar	primero	para empezar	primeramente
en segundo lugar	segundo	luego	
en tercer lugar	tercero	después	
		además	
en último lugar		al final	
en último término		para terminar	finalmente

<ul style="list-style-type: none"> • Para distinguir 	
por un lado	en cambio
por otro lado	
por otra parte	
<hr/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Para continuar sobre el mismo punto 	
además	después
luego	asimismo
<hr/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Para hacer hincapié 	
es decir	hay que hacer notar
en otras palabras	cabe destacar
dicho de otra manera	hay que destacar lo más importante
<hr/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Para ejemplificar 	
por ejemplo	baste, como muestra,
como, por ejemplo,	así
<hr/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Para resumir 	
en resumen	recapitulando
en pocas palabras	en síntesis
resumiendo	
<hr/>	
<ul style="list-style-type: none"> • Para acabar 	
en conclusión	para finalizar
para concluir	finalmente

Relacionan fragmentos más breves del texto: pueden tanto conectar oraciones distintas como frases dentro de una misma oración. La mayoría de estos son los que, en la escuela, hemos llamado conjunciones.

4.2.2 El lugar de la oración temática

Indicadores de causa

porque	puesto que
en vista de que	gracias a que
a causa de que	pues
ya que	dado que

<p>• Indicadores de consecuencia en consecuencia por consiguiente por tanto así que</p>	<p>consiguientemente de modo que de manera que por esto</p>
<p>• Indicadores de condición si siempre que</p>	<p>siempre y cuando en caso de que</p>
<p>• Indicadores de finalidad para (que) con miras a a fin de (que)</p>	<p>con el objetivo de con la finalidad de</p>
<p>• Indicadores de oposición pero no obstante</p>	<p>sin embargo por el contrario</p>
<p>• Indicadores de objeción aunque si bien</p>	<p>a pesar de que</p>

Por las razones que ya han sido aclaradas, conviene organizar la redacción de los párrafos a través de una oración temática. El lugar de esta es variable: puede escribirse al inicio, al final e, inclusive, al inicio y al final en el caso de que se trate de párrafos de varias líneas. Los manuales de redacción suelen clasificar los distintos modelos de párrafos, según cómo disponen la idea central expresada en la oración temática, en párrafos analizantes (con la oración temática al inicio), sintetizantes (con la oración temática al final) y encuadrados (con la oración temática al inicio y al final).

Veremos, primero, algunos párrafos que nos permitan aclarar las tres posibilidades señaladas. Hemos retomado, con alguna modificación menor, el texto de Frazer que comentábamos en la página 87. Cabe advertir que son párrafos de laboratorio, reescritos con el fin específico de ilustrar el lugar en que puede ir la oración que expresa el tema central. En el uso espontáneo y real, los escritores suelen ofrecer variantes diversas, que matizan y recrean estos modelos (ver 4.2.3).

4.2.2.1 Redactar la oración temática al inicio

Esta es la forma más común de estructurar las ideas de un párrafo. Dado que la idea central se escribe al inicio, el criterio lógico aquí implícito supone ordenar la información partiendo desde los contenidos más generales para elaborar posteriormente los contenidos más específicos. La idea de alcance general se irá, entonces, puntualizando en la medida en que el párrafo se desarrolla.

4.2.2.2 Redactar la oración temática al final

ORACIÓN
TEMÁTICA

La ley de contacto o contagio es uno de los principios en que se apoya la magia: todo lo que se haga con un objeto material afectará de igual modo a la persona con quien este objeto estuvo en contacto. En la antigua Europa, por ejemplo, mucha gente creía que el destino de una persona estaba ligado al de su cordón umbilical. Así, en la Baviera renana, ocurre un hecho bastante curioso. El cordón umbilical de los recién nacidos suele ser envuelto durante algún tiempo en un trozo de lino viejo. Luego, se corta el cordón en trozos, de manera que, en cada uno de ellos, se incrustan pequeños pedazos de madera o agujas, según si el cordón es de niño o niña. Por último, el mago emite extrañas secuencias sonoras que no pertenecen a ninguna lengua a fin de que él o ella, cuando crezcan, sean un habilidoso artesano o una buena costurera.

Esta vez el criterio organizativo dispone primero lo más específico (en este caso, un ejemplo) y da cuenta después de la idea genérica.

4.2.2.3 Redactar la oración temática al inicio y al final

ORACIÓN
TEMÁTICA

En la antigua Europa, mucha gente creía que el destino de una persona estaba ligado al de su cordón umbilical. Así, en la Baviera renana, ocurre un hecho bastante curioso. El cordón umbilical de los recién nacidos suele ser envuelto durante algún tiempo en un trozo de lino viejo. Luego, se corta el cordón en trozos, de manera que, en cada uno de ellos, se incrustan pequeños pedazos de madera o agujas, según si el cordón es de niño o niña. Por último, el mago emite extrañas secuencias sonoras que no pertenecen a ninguna lengua a fin de que él o ella, cuando crezcan, sean un habilidoso artesano o una buena costurera. **El principio mágico en que se apoya este encantamiento es llamado ley de contacto o contagio: todo lo que se haga con un objeto material afectará de igual modo a la persona con quien este objeto estuvo en contacto.**

En este último caso, la reiteración de lo mencionado al inicio persigue darle énfasis a la idea central. Habrá que tener cuidado de no incurrir en redundancias y elegir esta estructura cuando efectivamente el énfasis valga la pena o el párrafo sea muy extenso.

4.2.3 Dos muestras de párrafos escritos por alumnos

ORACIÓN TEMÁTICA	{	<p><u>La ley mágica del contagio supone que los objetos y personas que estuvieron en contacto guardan entre sí un vínculo permanente.</u> En la antigua Europa, mucha gente creía que el destino de una persona estaba ligado al de su cordón umbilical. Así, en la Baviera renana, ocurre un hecho bastante curioso. El cordón umbilical de los recién nacidos suele ser envuelto durante algún tiempo en un trozo de lino viejo. Luego, se corta el cordón en trozos, de manera que, en cada uno de ellos, se incrustan pequeños pedazos de madera o agujas, según si el cordón es de niño o niña. Por último, el mago emite extrañas secuencias sonoras que no pertenecen a ninguna lengua a fin de que él o ella, cuando crezcan, sean un habilidoso artesano o una buena costurera.</p>
ORACIÓN TEMÁTICA	{	<p><u>Este hecho ocurriría, según la ley comentada, porque todo lo que se haga con un objeto material afectará de igual modo a la persona con quien este objeto estuvo en contacto.</u></p>

Los dos ejemplos que siguen ofrecen pequeñas variantes de las posibilidades recién señaladas. Las líneas dibujadas en el texto te permitirán tener una percepción clara de la estructura de las ideas.

Veamos ahora la estructura de las ideas plasmada en un esquema numérico:

Los artistas de la calle

- 1 Actualmente, en las calles de Lima nos podemos encontrar con diversos personajes que son conocidos como artistas de la calle; ellos son personas que, ante la falta de empleo, se ven obligadas a obtener dinero ofreciendo algún tipo de espectáculo público.
- 2 Es así como cómicos, malabaristas, cantantes, bailarines y pintores logran entretener a sus eventuales espectadores en las plazas, cruces de avenidas, micros y parques.
- 3 Por ejemplo, algunos pintores se reúnen todos los viernes a las seis de la tarde en el parque Kennedy para exponer su trabajo. Los transeúntes quedan admirados con sus pinturas y se detienen a observarlos. Algunos adquieren sus obras; otros prefieren posar para ellos.
- 4 Es común también ver malabaristas en las calles de nuestra ciudad. Son personas que realizan actos temerarios en los cruces de las avenidas para obtener unas monedas.
- 5 A través de estos personajes, podemos ver reflejados algunos aspectos de la realidad actual de nuestro país y de la creatividad que desarrollan los peruanos ante la necesidad económica.

Esquema

Los artistas de la calle

1. Breve contextualización y definición (oración temática)
2. Mención algunos personajes
3. Ejemplo 1: los pintores
4. Ejemplo 2: los malabaristas
5. Cierre del párrafo

Como se puede ver, el párrafo ofrece una variante de organización encuadrada, pues la última idea, antes que la reiteración de la oración temática, funciona más bien como una conclusión. El orden de las ideas es adecuado porque, gracias a él, cada una de las cinco partes identificadas cumple una función definida. Podemos decir que 2, 3 y 4 son una expansión de 1. La oración 1 ha establecido el tema del discurso; 2, 3 y 4 lo desarrollan. La oración 5 es un comentario personal que suspende el tono descriptivo para emitir ahora un juicio, cuyo propósito es concluir el párrafo.

Está claro, entonces, que el orden de las ideas está vinculado con su función. Piénsalo así: ¿qué pasaría si es que empezamos el texto con 5?

A través de los artistas de la calle, podemos ver reflejados algunos aspectos

tos la realidad actual de nuestro país y de la creatividad que desarrollan los peruanos ante la necesidad económica.

Si esta fuera la primera oración escrita, la situación cambiaría. Estaríamos ante otro texto, ante otros contenidos, que ciertamente son más ambiciosos. Nuestra expectativa de lectores nos anuncia que el tema que se tratará será la manera en que los artistas callejeros pueden mostrarnos algunos aspectos de la realidad social y económica de nuestro país.

Veamos otro ejemplo.

Esquema numérico La juventud peruana

1

La juventud peruana de hoy en día es un grupo bastante heterogéneo. Las diferencias en su interior están, hasta cierto punto, condicionadas por los distintos sectores socioeconómicos a los que pertenecen los jóvenes.

2

Por un lado, los jóvenes pertenecientes a los sectores socio-económicos altos se caracterizan por cierta indiferencia frente a los problemas sociales y porque sus inquietudes, más bien, suelen estar motivadas principalmente por intereses personales, como la música, la tecnología o la moda.

3

Por el contrario, el entorno social inmediato y el afán de progreso, tanto económico como social, son los principales factores que determinan la actitud de los jóvenes de los sectores medio y bajo.

4

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, estos dos subgrupos tienen algunas características en común como su incansable búsqueda de nuevas experiencias o su actitud altamente consumista.

1. Los jóvenes conforman un grupo heterogéneo (oración temática)
2. Rasgos de los jóvenes de clase alta
3. Rasgos de los jóvenes de clase media y baja
4. Rasgos en común de ambos grupos

Al igual que como ocurrió en el caso anterior, este breve texto es una variante del párrafo encuadrado.

5. La reseña

UNA RESEÑA es un texto que comenta, académicamente, otro texto. Más precisamente, es un texto académico que resume y critica textos científicos y literarios, de allí que siempre tenga una dimensión evaluativa. El grado de exhaustividad de una reseña es variable y depende, ciertamente, de los propósitos y de la formación de quien la escriba.

Una reseña puede ser fundamentalmente descriptiva y, en este sentido, ser un texto cercano (aunque no igual) a un resumen. Será un trabajo descriptivo si se concentra, antes que en el juicio crítico que valora el texto comentado, en la exposición de sus contenidos y en la mención general de sus aportes. Otras reseñas tienen un tenor más definidamente crítico. En este caso, el autor se concentrará en comentar el libro en cuestión a la luz de más criterios de análisis: el lugar del libro en la obra del autor (es decir, en la evolución de sus ideas), el aporte de las ideas del autor en relación con la disciplina a la que pertenece y, finalmente, el valor del libro reseñado en función de los dos puntos previos. No es igual, por eso, una reseña escrita por un especialista de determinada disciplina científica que una reseña preparada, como tarea encomendada en un curso, por un estudiante universitario de los primeros ciclos. Y distinta será también la que escriba quien está en los últimos años de formación universitaria.

La lectura y redacción de reseñas es habitual en la vida universitaria. Cuando los profesores encomendamos su preparación o su lectura, lo hacemos buscando el desarrollo de la conciencia crítica de nuestros alumnos. Su redacción, por eso, forma parte de un proyecto de aprendizaje. Así hay que entenderla. De esa manera, es como los alumnos se familiarizan con las actividades propias de la universidad. Se trata, pues, de un entrenamiento intelectual.

Dijimos más arriba que hay que distinguir nuestro texto de un resumen. Elaborar un resumen requiere de la aplicación de métodos de selección y síntesis de información. Construir una reseña exige, además, involucrarnos con el texto reseñado, conformar una opinión sobre él y ser capaces de sustentarla ante los lectores.

¿Dónde aparecen las reseñas especializadas?

Las reseñas especializadas se publican en revistas científicas de una disciplina determinada. Estas revistas ofrecen una sección bibliográfica en que se comenta y valora libros recientemente publicados.

Para empezar a ocuparnos de la forma de la reseña, analizaremos, primero, un texto cuya lectura nos sea probablemente familiar. Se trata de un comentario periodístico. En diversos medios de prensa escrita, suelen ofrecerse textos no académicos que valoran distintos trabajos artísticos, cinematográficos o musicales, por ejemplo. No se trata de reseñas como aquí las hemos entendido. Sin embargo, guardan algunas semejanzas estructurales con estas.

5.1 Primer ejemplo: un comentario crítico informal

Lee con atención el texto ofrecido y ocúpate de resolver lo planteado posteriormente.

Comentario sobre el nuevo disco del grupo Jet

(1) Perdonando la huachafería, hay días en los que resulta más prudente apagar el televisor, desconectar la computadora, poner *Do You Remember Rock & Roll Radio?* de los Ramones a todo volumen y soltar un largo suspiro por los tiempos mejores. Sin ganas de hacer melodrama, nos excusa el hecho de que el panorama del rock corporativo se haya vuelto tan estéril y homogéneo al punto que ya aburre referirse, semana tras semana, a tantos grupos cortados con la exacta tijera. (2) Los Jet no son la excepción. En una corriente como el retro rock, donde el que menos saquea, los australianos se han hecho conocidos, al menos, por saquear bien. Casi como los primeros Oasis en su época de máximo apogeo. Está difícil que escuches un grupo más epidérmico y a la vez más divertido que ellos en la soporífera antena de MTV, un canal de música dedicado ahora a la confección de *reality shows*. (3) La ópera prima de Jet, GET BORN, es un disco que cae bien, aunque rippea sin vergüenza a los Stones y a The Who, a AC/DC, Aerosmith, e incluso a la banda de los hermanos Gallagher. Ironías de la vida, sin duda. (4) Derivativo y a la larga efímero en su efecto, debemos confesar nuestro irreprimible entusiasmo ante un álbum lleno de *riffs* sucios, baterías tambaleantes, palmaditas

entrecortadas y ganchos vocales. (5) Pudieron hacerla linda hace cinco años, cuando los Strokes eran noticia. Hoy está difícil que destaquen del montón. (6) Ahora, sigamos escuchando a los Ramones.

GARCÍA, Óscar (2003). *Somos*. Número 1005, p. 14.

- Señala qué idea quiere transmitir el autor en las partes que han sido numeradas.

	Idea
(1)	
(2)	
(3)	
(4)	
(5)	
(6)	

- ¿Encuentras una estructura, una misma línea de explicación?
- ¿A quiénes va dirigido el texto? ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza? ¿Sería pertinente emplear lenguaje académico en este texto? ¿Por qué?
- Subraya las frases clave que muestran la postura del redactor. Crea un listado con los adjetivos y las expresiones que califican al grupo Jet y a su obra.
- ¿Cuánto influye el lenguaje en la presentación de las opiniones?
- Estratégicamente, ¿qué función cumplen la primera y la última oración del texto?

En el comentario anterior, las apreciaciones se ordenan de manera estratégica para resaltar los rasgos negativos del disco. Por un lado, el inicio y el cierre han sido conectados para señalar la irrelevancia del material musical; por otro, las opiniones que se concentran propiamente en el aspecto musical parten desde lo general (la situación deplorable de las producciones musicales) y se dirigen hacia lo particular (el papel del grupo en este ambiente artístico). Apoyados en dicha estructura, los contenidos se enlazan para ofrecerle una evaluación al lector.

La audiencia a la que se dirige y el medio en que aparece determinan que el comentario anterior emplee un lenguaje informal e impresionista. A pesar de esta diferencia, es posible identificar una estructura similar a la que se emplea en una reseña. Para ilustrar este punto, revisemos una.

5.2 Segundo ejemplo: una reseña académica

Lee la siguiente reseña académica y cumple con las indicaciones planteadas después de ella.

PÉREZ SILVA, Jorge Iván (2004). *Los castellanos del Perú*. Lima: GTZ / Proeduca, 78 pp.

Este pequeño libro presenta todo un desafío para aquel que cree que este es un país posible para todos los peruanos; pero además es un reto y un compromiso educativo para el docente en general, y sobre todo, para el que tiene la misión de formar individuos con conciencia crítica desde la edad escolar. Conciencia que permita de una vez por todas desterrar el prejuicio de que quienes hablan un castellano diferente a la forma estándar, lo hablan mal. Jorge Iván Pérez Silva ha dejado grabado el reto en su pequeño libro, aunque ambicioso en su propósito, *Los castellanos del Perú*.

El autor trabaja el tema de las variedades lingüísticas del castellano en nuestro país de forma objetiva y minuciosa. Ha tratado de que el lector tome conciencia como hablante de que su manera de manejar el castellano es valiosa en sí misma porque a través de ella expresa todo lo que piensa, cree y siente. Para lograrlo ha conducido con mucha claridad al lector para que explore e interiorice que su manera de hablar el castellano no es la única, sino que existen muchas formas de dar vida a una lengua. Estas formas dependen de las variedades geográficas, sociales, situacionales, adquisicionales, etc. Estas variedades se distinguen entre sí por rasgos de tipo fonológico, léxico y gramatical.

El libro desarrolla el tema en cuatro capítulos y los refuerza con un video esclarecedor. En el primer capítulo, se revisa la diversidad de formas de hablar una lengua. En el segundo, se hace un breve recorrido a la aparición del castellano en nuestro país y a cómo se fue vinculando con las lenguas nativas y dando forma a un castellano propiamente peruano. El autor presenta el cambio lingüístico como un hecho propio de las lenguas vivas y que las innovaciones lingüísticas evidencian que los hablantes crean y enriquecen la lengua. Por lo tanto, así como no hay mejores hablantes que otros, tampoco existen variedades lingüísticas superiores a otras. El tercer capítulo se centra con más detalle en la variedad de castellano andino, surgido del contacto del castellano con las lenguas andinas originales. Esta variedad es hablada por un grueso de individuos en el Perú. Para el último capítulo, ya el lector viene formándose una sólida idea sobre el castellano en el Perú y puede entender con claridad a qué se le llama discriminación lingüística y los problemas de autoestima que esta genera en los hablantes que se sienten inferiores por hablar una variedad no estándar. Pérez Silva apela aquí al docente, que es a quien en realidad va dirigido este libro, a desaparecer de las aulas los criterios errados que impiden a los hablantes sentirse orgullosos de su castellano, y propone a la escuela promover el desarrollo de una conciencia lingüística crítica.

Pérez Silva se vale de dos buenos recursos pedagógicos: uno, el video, que nos muestra “en vivo” estas diferencias del castellano en los distintos niveles lingüísticos, y es así que oímos de múltiples hablantes que el castellano es una sola lengua con muchas manifestaciones. Escuchamos a peruanos confesando su temor al ridículo por presentar “un castellano incorrecto”, los vemos conscientes de las diferencias pero no del valor que deben darle a **su** castellano. Otro recurso pedagógico es la sección de preguntas y actividades colocadas al final de cada capítulo. Las actividades están orientadas a despertar esa conciencia lingüística crítica, todas ellas invitan a que el maestro ponga en contacto al alumno con esta lengua viva entrevistando hablantes, escuchando y analizando sus usos.

Todo texto que despierta conciencia es un buen texto que merece ser difundido. *Los castellanos del Perú* es uno de estos.

Adaptado de CISNEROS, Cecilia (2005). *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*. Número 39, pp. 171-173.

- Señala la función de cada párrafo.

	Función
(1)	
(2)	
(3)	
(4)	
(5)	

- ¿A quiénes va dirigido el texto? ¿Qué tipo de lenguaje se utiliza? ¿Sería pertinente emplear lenguaje informal en este texto? ¿Por qué?
- Subraya las frases clave que muestran la postura de la autora. ¿Cuál de los dos ejemplos anteriores (el comentario periodístico y la reseña) muestra mayor objetividad en su evaluación? ¿Con qué estrategias verbales logra esto el texto más objetivo?
- ¿Qué semejanzas encuentras entre el comentario periodístico y la reseña, respecto de los modos en que ordenan los contenidos? ¿Qué diferencias detectas sobre el mismo punto?
- Evalúa las manifestaciones de subjetividad y de objetividad en los dos ejemplos. ¿Ambos textos trabajan la información de la misma manera?

Aunque los dos ejemplos ofrecidos poseen una estructura que colabora con la expresión de los juicios del valor del redactor, presentan diferencias importantes. La reseña sobre *Los castellanos del Perú* juzga el trabajo con objetividad y emplea un tipo de lenguaje propio de la tradición académica. El cuadro siguiente ilustra cómo organizar las partes de la redacción de una reseña. Fíjate que la estructura que proponemos es bastante similar a la de la reseña de nuestro último ejemplo.

Estructura de la reseña

Está dicho ya que las reseñas ofrecen la síntesis y la valoración de un libro. Ambos propósitos se pueden expresar en partes distintas del texto, como señalamos a continuación.

Aproximación general al libro

La reseña se encabeza con la información de los datos bibliográficos del libro en cuestión (fíjate en los ejemplos de este capítulo). Se suele iniciar planteando el tema del libro, describiendo al potencial lector, destacando información sobre el autor, ubicando el libro dentro de su campo de estudio, etc.

Síntesis del libro

Aquí se aclara su organización general y se describen el contenido y los objetivos de cada capítulo.

Comentario de partes clave del libro

Se evalúan puntos específicos. Se trata de destacar, fundamentada y objetivamente, aspectos positivos o negativos.

Comentario final

Hacia el final se propone un balance de los aciertos y las virtudes del texto, y se evalúa el conjunto del libro. Pueden incluirse recomendaciones.

Adaptado de Swales y Fiek (2004)

Redactar una reseña exige ofrecer una opinión sustentada sobre un libro. Ello nos obliga a ser responsables y cuidadosos con nuestras evaluaciones, por respeto tanto al autor del material reseñado (aunque este no sea de nuestro agrado) como al eventual lector que invertirá tiempo en comunicarse con nosotros.

5.3 La redacción de la reseña

Naturalmente, lo primero será leer el libro que queremos reseñar. Después de haberlo subrayado, anotado y fichado (ver 2.2), tendrás que tener claras algunas

cuestiones. Las siguientes preguntas están pensadas en función de textos académicos, no de textos literarios.

- ¿Cuál es la estructura del libro y cómo se disponen en ella las ideas centrales?
- ¿Cuáles son los propósitos centrales del libro?
- ¿Cuáles son los argumentos principales con los que el autor busca arribar a su propósito?

Estos tres puntos te ayudarán a conformar tu opinión sobre el texto leído. Siempre convendrá, además, que busques otras fuentes que te garanticen poder tener una opinión informada y, por eso, más sólida. Pregúntale a tu profesor qué otros libros sobre el mismo tema, o sobre el mismo autor, valdrá la pena revisar.

Durante la redacción, podremos considerar estrategias específicas. Las presentamos en lo que sigue de este capítulo. Considera que ellas no responden a una secuencia fija de pasos, sino a un conjunto de puntos que deberás tener en mente durante el proceso de escritura.

5.3.1 Analizar el material

La redacción de una reseña exige comentar analíticamente el libro leído. Redactar un comentario de este tipo requiere que hayamos identificado, durante la lectura y el fichado como decíamos más arriba, cuáles son las ideas centrales del libro, cuáles son sus propósitos, cuáles son los argumentos con que se apoya los propósitos. La identificación de estos aspectos es el resultado de haber hecho una lectura analítica.

Durante la redacción, debemos asegurarnos de que el producto que estamos elaborando le haga comprender al lector los puntos señalados en el párrafo previo. Hay que detenerse en ellos para exponerlos y, de ser necesario, para valorarlos. Podrán seleccionarse partes del texto leído que demuestren las ideas importantes. Pueden analizarse síntesis de los contenidos expresadas en nuestros términos, citas textuales, versos, fragmentos e inclusive unidades mayores como capítulos. El análisis de estos constituyentes nos brindará el apoyo para comunicar nuestras opiniones.

Hay que enfatizar una idea ya mencionada. Analizar no equivale a resumir. Mientras que en un resumen se presentan cabalmente los contenidos de un texto, en un análisis les imprimimos nuestras propias consideraciones a las afirmaciones que hacemos. Revisemos una reseña literaria¹ para ver cómo se puede expresar un análisis en el texto.

**CHUECA, Luis Fernando (2005). *Contemplación de los cuerpos*.
Lima: Estruendomudo, 56 pp.**

Contemplación de los cuerpos está dividido en tres partes, un prólogo y un epílogo. Al inicio del libro nos enfrentamos con la primera experiencia de la muerte: el cuerpo del abuelo es la llave que nos abre a las otras muertes, las no-esperadas, las que de alguna manera no contemplan “la ley que ordena que los hijos entierren a sus padres y a los padres de sus padres”. El poema en prosa, puntilloso para la descripción de la sensación ante la “primera muerte”, termina con una sentencia cruda: “El desfile ha comenzado” (11). Y no parará, por cierto, sino hasta dejar constancia que las infatigables fallas de la vida también son pequeñas muertes perennes.

La primera parte está centrada en la experiencia de un yo poético que va adquiriendo su identidad a partir de las muertes que lo van constituyendo: “Todas muertes acechantes / como reflejos inflamados / de mí mismo” (15). Un recorrido íntimo por las muertes de las personas queridas va presentando al lector la experiencia directa de la pérdida irreparable: no se trata de hablar de la muerte como un tema más sino de la privación de la alteridad, un vacío de cuajo en medio de la forma como nos constituimos frente al mundo. Además todos los que siguen, luego del abuelo, son muertos jóvenes: desgajados en plena vitalidad no llegan siquiera a constituirse en fantasmas sino apenas en sombras. Ahí está el pintor que fue a Europa y regresó en un ataúd, el hijo del poeta precedido por el sino ardiente de su padre, el muchacho de la foto en el Cuzco que desapareció tras cuatro semanas de agonía arrastrando en su partida una historia de lealtades y susurros. Por cierto, no es la primera vez que Luis Fernando Chueca toca este tema: el inevitable destino de los cuerpos es un tema recurrente en sus libros anteriores, *Ritos funerarios* y *Rincones (Anatomía del tormento)*, pero aquí la densidad de la metáfora atraviesa lo poético personal para convertirse en una propuesta diferente, precisamente, porque incorpora otra dimensión del tema en la segunda parte.

Esta segunda parte está conformada por ocho poemas, a excepción del primero todos los demás en prosa, que narran otro tipo de muerte; ya no se trata de los amigos o parientes o amores que nos dejan para siempre, sino de las muertes anónimas, de los desaparecidos, de los cadáveres encontrados en cajas de leche

¹ Es preciso señalar que muchas reseñas literarias, similares a las expuestas en este capítulo, emplean un lenguaje que puede ser, por momentos, cercano a un lenguaje poético. No deberemos tomarlo como modelo estilístico, más aún cuando el libro por reseñar sea un texto académico.

Gloria, y de las víctimas de la violencia de la guerra interna durante los años ochenta y noventa en el Perú. Algunos años se han demorado los poetas y escritores para enfrentarse (para enfrentarnos) a una realidad tan cruda y dura como la que vivimos durante este período: una época en la que la indiferencia fue un hábito común para sobrevivir. Estos son los que podrían llamarse los muertos de la patria, aquellos que de alguna manera también construyen la identidad de uno, cuando este *sujeto escindido y roto* requiere de un lugar en su propia narrativa nacional. Aquí Chueca puede llegar a ser verdaderamente desgarrador. “Lo que quedaba de los cuerpos fue entregado a los familiares en cajas de leche Gloria [...]” (31): ante la irreductible contundencia de los hechos, las palabras pueden ser un exceso. ¿Qué rol le tocaría a la poesía, entonces? El poeta está todo el tiempo tras esa búsqueda: “cómo no perder la voz o hundirme/ en la locura/ cómo pretender que la armonía reorganice la existencia/ si el verbo exacto es solo engaño ante la muerte/ montada sobre el lomo [...]” (53).

Adaptado de SILVA SANTISTEBAN, Rocío (2005). *Ajos y zafiros*.
Número 7, pp. 224-225.

- ¿Por qué es un error afirmar que el texto anterior es un resumen?
- Resalta los adjetivos y las expresiones que utiliza la autora para calificar al poeta y a su obra. ¿Cómo afectan estas palabras en tus impresiones preliminares sobre el libro reseñado?
- Subraya las citas. ¿Cuál es su función en la reseña?
- ¿Qué se analiza principalmente en cada uno de los párrafos? ¿Qué elementos menores se analizan dentro de cada párrafo? ¿Se apunta, en cada caso, al mismo objetivo?
- Habiendo leído la reseña, ¿qué impresión inicial posees de *Contemplación de los cuerpos*? ¿Qué elementos de la reseña influyeron en tu impresión?

El análisis ofrecido en la reseña anterior apoya la postura de la autora. Las citas, los fragmentos interpretados y la conexión del poemario con elementos externos a él refuerzan sus ideas. La reseña ha permitido que, como lectores, dispongamos de una pauta interpretativa con la cual podemos enfrentarnos, por primera vez, al poemario: saber que el poeta ha escrito previamente sobre el mismo tema, o entender la relación entre las muertes cercanas y las muertes *ajenas* enriquece nuestras eventuales interpretaciones personales de los poemas.

Veamos otro ejemplo. Esta vez se trata de un fragmento de una reseña sobre un libro académico.

VIGIL, Nila y Roberto ZARIQUIEY (eds.) (2004). *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: GTZ/ Pontificia Universidad Católica del Perú, 233 pp.

Dos características hacen de *Ciudadanías inconclusas* un libro interesante. En primer lugar, como fruto de varios meses de discusión y contacto entre los diversos participantes del Seminario de Estudios Interculturales, es una huella concreta del interés que compartimos quienes nos reunimos para discutir, desde nuestras respectivas áreas académicas, problemas que a todos nos interesaban: los problemas concretos de las comunidades andinas o amazónicas del Perú, las dificultades que trae la definición de identidades nacionales, la validez de las políticas lingüísticas y multiculturales, la convivencia de diversas concepciones de justicia; son temas que requieren del intercambio entre antropólogos, lingüistas, abogados, educadores, y especialistas provenientes de otras ramas, con el fin de evitar discursos *unilaterales* o explicaciones demasiado angostas de esta compleja realidad. El Seminario de Estudios Interculturales tuvo clara, desde el inicio, la necesidad de construir un espacio abierto a la interdisciplinariedad y el diálogo. Este es el mayor aporte del libro.

Pero *Ciudadanías inconclusas* no simplemente es el resultado del seminario. Al leerlo, compruebo con agrado que también es el producto de distintas perspectivas personales. No encontramos en *Ciudadanías inconclusas* una reflexión monocorde, repetida al infinito en cada uno de sus artículos. Hay quienes, incluso, han construido su discurso contraponiéndose a sus resultados, cuestionando consensos y replanteando problemas. Ese es el sentido de un seminario: expresar una variedad de posturas y perspectivas para el análisis de un problema.

Paso a examinar algunos de los textos presentados en *Ciudadanías inconclusas*. En "Derechos humanos y ciudadanía intercultural", Alessandro Caviglia discute la posibilidad de establecer una ciudadanía intercultural desde el punto de vista de su justificación política. Se centra especialmente en la crítica —todavía hoy vigente— que algunos regímenes dictatoriales plantearon en torno a la justificación de la democracia. Caviglia intenta precisar, en primer lugar, la falacia en la que suelen caer aquellos que defienden el relativismo cultural, para luego determinar el sentido y alcance del punto de vista moral a partir del cual se legitiman los derechos humanos. Según Caviglia, este punto de vista moral no defiende el estilo de vida de una cultura particular; más bien, busca conciliar las exigencias de la justicia con las diversas concepciones culturales de felicidad presentes en el mundo actual. Basándose en una comparación de los puntos de vista de John Rawls y Jürgen Habermas, Caviglia sostiene que la distinción entre *punto de vista moral* (asociado a la preocupación por principios de justicia) y *cultura* (forma de vida o búsqueda de la felicidad) no es exclusiva de la cultura occidental. Se trata de una distinción basada en un hecho empírico: la capacidad que una persona tiene para diferenciar lo que es bueno a partir de sus propios intereses, de lo que es válido para todos. Esta diferencia implica someter los propios intereses a exigencias más universales. El punto de vista moral concebido como una utopía realizable funciona a la vez como motor y como criterio de evaluación de la realidad concreta.

Con esta manera de plantear los derechos humanos, termina para Caviglia la labor de la Filosofía Política. La pregunta por los pasos concretos que son necesarios para aproximarnos al punto de vista moral es tarea de las Ciencias Sociales, de la Psicología Social y del Psiconanálisis.

Algunos artículos del libro intentan presentar pasos que permitan esa aproximación. Un ejemplo de ello es el artículo de Roberto Zariquiey, “Los castellanos del Perú y la educación intercultural bilingüe”. El autor se basa en los estudios que Rodolfo Cerrón-Palomino y Alberto Escobar han realizado sobre el castellano andino. Visto usualmente como una forma incorrecta de hablar, el castellano andino es para Zariquiey un referente imprescindible para asegurar una auténtica educación intercultural bilingüe. Teniendo en cuenta que las formas derivadas del contacto entre el castellano y las lenguas nativas son las que se encuentran más cercanas a los ambientes culturales indígenas, Zariquiey propone que estas variedades del castellano sean tratadas en la escuela como paso previo a la enseñanza del castellano oficial. La interculturalidad supone, así, una valoración efectiva del castellano andino como un elemento básico para la afirmación de la identidad del individuo. Ignorarlo implica hacer invisible la práctica del castellano andino y, con ello, discriminar a quienes lo usan.

Adaptado de GARCÍA, Gabriel (2004). *Antropológica*.
Volumen XXII, número 22, pp. 245-247.

- ¿Por qué es un error afirmar que el texto anterior es un conjunto de resúmenes?
- ¿Los párrafos y sus respectivos contenidos apuntan a un mismo objetivo? ¿Cuál?
- Señala las funciones de las siguientes partes:

	Función
Primer párrafo	
Segundo párrafo	
Párrafos restantes	

- Habiendo leído la reseña, ¿qué impresión inicial posees de *Ciudadanías inconclusas*? ¿Qué elementos de la reseña influyeron en tu impresión?

5.3.2 Citar el libro reseñado

El uso de adecuado de citas puede ser de ayuda en nuestra reseña. ¿Qué mejor recurso que apelar a las mismas palabras del texto reseñado? Las citas deberán, necesariamente, tener una función en el texto: apoyar una idea, extenderla, ejemplificarla, etc. Revisemos otra vez un fragmento de una reseña literaria (el subrayado es nuestro).

EIELSON, Jorge Eduardo (2000). *Sin título*. Valencia: Pre-textos, 65 pp.

Frente a los augurios de agotamiento de su poesía, Eielson renueva y desarrolla estos temas que están en ella desde el inicio, y otros conectados con ellos y que los expresan: la vuelta insistente de su tierra natal, Perú, y el dolor que le produce la realidad peruana; a la vez la persistencia de lo enterrado como símbolo de la fuerza de su mundo de origen y el dolor por la pobreza y el abandono, como cuando el poeta se despide de su patria salada y luminosa, pero también de esa “Cruel arena sin embargo/ Que no alimenta niños ni animales/ Que viven sólo de huesos/ Y limosnas”, con un “Adiós extraña patria/ Purgatorio de plateadas olas. Adiós/ Pescado azul adiós/ Arena atroz” (55). Pero esa despedida es momentánea, porque el Perú, permanece, como un terrible tesoro enterrado:

Excavo en mi dorado Perú
Un reino puro y encuentro
Una cuchara. Excavo más
Y sale el rey con toda su joyería
Y la reina mía enterrada
Cuya mirada me estremece
Excavo y excavo todavía
Y es mi osamenta que hallo ahora
Y el trono ensangrentado
Que allí me espera (43)

Adaptado de USANDIZAGA, Helena (2001). *More ferarum*. Número 7, p. 3.

- ¿Qué idea apoyan las dos primeras citas (subrayadas)? ¿Qué idea apoya la estrofa separada? Identifícalas en el texto.
- ¿Qué relación se establece entre ambas ideas? ¿Qué pretende demostrar el análisis anterior sobre el trabajo poético de Eielson?

Las citas refuerzan las ideas que la autora sostiene. La primera, que se encuentra inserta en el párrafo, funciona como un apoyo de las ideas que ofrece desde el inicio. La segunda cita, que dada su extensión ha sido separada del cuerpo del texto, ejemplifica y sintetiza la idea derivada del párrafo que la precede. Revisemos otro pasaje de una reseña para seguir aclarando este punto.

BIONDI, Juan y Eduardo ZAPATA (1994). *Representación oral en las calles de Lima*. Lima: Universidad de Lima, 454 pp.

Los instrumentos conceptuales para el estudio de los discursos son uno de los aportes más importantes de la lingüística a las demás ciencias humanas. Cuando queremos saber qué piensa una persona, una cultura o una época, recurrimos en primer término a sus discursos, si los hay, para organizar nuestros hallazgos según lo que ellos digan. Cada palabra o uso lingüístico está teñido de valoraciones sociales inmensamente variables, de sentidos que se juxtaponen y juegan a entrar en acción en cada acto comunicativo. Y cada acto comunicativo cambia en algo la posición de las piezas en el juego. En estrecha relación con su sistema de valores, su ideología, cada hablante maneja técnicas e instrumentos que le permiten representar sus ideas de diferentes maneras matizando (o distorsionando) su conocimiento sobre el mundo.

El estudio de Biondi y Zapata hace explícitas algunas asociaciones semánticas sistemáticas en los diferentes discursos que estudia. Tales relaciones manifiestan relaciones sociales, representan la percepción de la estructuración social de sus autores. Un claro ejemplo es la caracterización del animador Augusto Ferrando que hace el poeta de la calle. Al describirlo, el orador se detiene en la ropa “pantalón pierre cardin/ camisa van heusen/ zapatos bostoniano/ anteojos ray ban” (52) y en la vinculación a los grupos de poder “producciones panamericana/ la crc y el señor genaro delgado parker” (130). Para los analistas, en este caso, “el animador termina adscribiéndose al mundo de lo blanco en cuanto este mundo se asocia al poder” (25), en gran medida porque esas características lo diferencian de los participantes del acto comunicativo (el poeta y su público). Sin embargo, dicen en la misma página, “es evidente que Ferrando no puede ser racialmente definido como blanco”. La realidad evidente es que no es blanco, pero el discurso lo representa como si lo fuera según los criterios más vinculados al poder que la raza, criterios implícitos en el texto.

Adaptado de RONCAGLILO, Santiago (1997). *Leteo*. Número 1, pp. 91-92.

- ¿Cuáles son los dos tipos de cita que emplea el autor de la reseña? ¿Qué pretende provocar con la asociación de ambos tipos?
- ¿Cómo contribuyen las citas con las reflexiones del autor de la reseña?

El autor de la reseña quiere mostrar algunas de las ideas a las que arriba el análisis de los autores del libro. Para ello, recurre a dos tipos de cita. El primero (*pantalón pierre cardin/ camisa van heusen/...*) nos remite a los datos recogidos para la realización del trabajo. Nos encontramos así con el discurso del poeta de la calle, con las palabras que alguien dijo y que serán materia de análisis de los autores. El segundo (*el animador termina adscribiéndose al mundo de lo blanco...*) ofrece las reflexiones que Zapata y Biondi proponen a propósito de los discursos que han recogido. En la reseña, haber citado parte de los datos que recogen los autores junto con los juicios que derivan de ellos nos permite conocer mejor el sentido de las propuestas el libro, puesto que nos aproxima a la dinámica de elaboración de sus ideas.

5.3.3 Regular el lenguaje

Es importante detenerse en el lenguaje que se debe emplear en una reseña. Es preciso evitar tanto la exageración de virtudes como la crítica desmedida. El uso de un lenguaje mesurado es una muestra de la madurez intelectual con la que se juzga objetiva y respetuosamente el trabajo de los demás.

El lenguaje de la reseña debe transmitir, entonces, mesura y objetividad. Una reseña desmedidamente negativa podría hacer pensar al lector que está perdiendo su tiempo mientras la lee. ¿Para qué leerla si el material reseñado no tiene utilidad alguna? O, inclusive, ¿para qué se reseñó el libro si no valía la pena? Del mismo modo, aunque estemos de acuerdo con determinadas ideas, hay que evitar el elogio exagerado del libro.

A continuación, nos concentraremos, brevemente, en algunos usos lingüísticos evaluativos de tipo léxico y sintáctico. La consideración de estas herramientas nos podrá ser de utilidad para lograr un estilo equilibrado y objetivo en la exposición de nuestras ideas.

Los adjetivos

El uso de los adjetivos nunca debe ser gratuito, y más aun en un texto como una reseña que persigue valorar ideas que otros plasman en sus trabajos. Decir que una idea es *discutible*, *injustificada*, *valiosa* u *original* es tomar posición. No cabe duda de que haya que tomar posición. Pero eso no significa olvidar que cada adjetivo elegido expresa un juicio de valor de cuya justificación y precisión se hará responsable el autor de la reseña. La posición debe ser razonable y justificada.

Adjetivos de uso frecuente en las reseñas suelen ser los siguientes: *importante, interesante, útil, bueno*. En algunos casos, podemos encontrar el poco sutil *malo*, que demuestra falta de tacto en el análisis crítico de un material. Es necesario evitar el abuso de los términos anteriores. Ello le imprime a la reseña un aspecto superficial, repetitivo y desprovisto de matices. A continuación, ofrecemos una lista de otras posibilidades. El adjetivo que encabeza cada columna es el más usual; los que están debajo expresan significados, si bien más o menos cercanos al primero, que comunican matices específicos. Podrás extender la lista revisando un diccionario.

bueno	malo	útil	importante	interesante
equilibrado	preliminar	eficaz	significativo	original
preciso	oscuro	provechoso	representativo	innovador
exhaustivo	recurrente	enriquecedor	resaltante	creativo
riguroso	errático	rico	relevante	singular
analítico	superficial	reflexivo	profundo	diferente
ordenado	incompleto	esclarecedor	notable	sugerente
sólido	insatisfactorio	accesible	ilustrativo	fascinante
exacto	inconsistente	productivo	necesario	ingenioso

Ahora bien, en el plano de la sintaxis, el orden de los elementos de la frase nos permite matizar nuestras afirmaciones de manera que transmitan mesuradamente las ideas. A continuación, nos detendremos en tres estrategias sintácticas para regular la expresión.

El uso de la voz pasiva

En la voz activa, el sujeto de la oración tiene asignado el rol de agente. Por ejemplo, si decimos que (1) *Juan engañó a José*, está claro que Juan es quien realiza la acción que el verbo *engañó* describe. Es por ello el agente. En la voz pasiva, en cambio, el sujeto tendrá asignado el rol de paciente. Partiendo del ejemplo anterior, digamos ahora que (2) *José fue engañado por Juan*, donde el sujeto *José* es quien padece el engaño.

Aunque en los ejemplos anteriores los participantes y la acción sean los mismos, el cambio de voz origina que el sentido de lo que se dice no sea el mismo. En (1), la atención del enunciado se centra en destacar que Juan es un engañador; en (2), se pone de relieve que José es víctima de un engaño. El cambio de voz, por lo tanto, puede ser una herramienta expresiva que nos permita concentrar el énfasis de lo comunicado en un participante o en otro. Veamos, por ejemplo, la diferencia entre las dos oraciones siguientes.

El investigador, lamentablemente, utilizó fuentes inadecuadas.

Fuentes inadecuadas, lamentablemente, fueron utilizadas por el investigador

La primera afirmación se enfoca en la responsabilidad que el investigador tuvo en el recojo de la información. Es por eso una crítica más directa y menos cortés. En la segunda, el foco de atención se centra en la calidad del material consultado, con lo que la culpa del investigador resulta atenuada.

El uso estratégico de marcadores textuales

El uso de marcadores textuales contribuye expresar matices semánticos específicos. Veamos algunos ejemplos.

El planteamiento del problema se determina con precisión. El estudio se apoya en varias fuentes inadecuadas.

Aunque el estudio se apoye en varias fuentes inadecuadas, el planteamiento del problema se determina con precisión.

El primer caso evalúa dos aspectos de manera separada: una virtud y un problema. En el segundo, el marcador textual *aunque* busca atenuar la mención de una falla destacando una virtud. También es posible variar el sentido si cambiamos el orden de los enunciados.

El planteamiento del problema se determina con precisión; sin embargo, el estudio se apoya en varias fuentes inadecuadas.

El estudio se apoya en varias fuentes inadecuadas; sin embargo, el problema se determina con precisión.

La primera oración expresa más gravemente la crítica, puesto que esta se presenta en la segunda proposición a manera de acotación de la primera. En la segunda oración, en cambio, se mitiga la gravedad de la falla señalando una virtud como idea que se le opone.

El uso del condicional-hipotético

El condicional hipotético es una construcción sintáctica que puede usarse para presentar, planteada como una situación irreal y con valor de sugerencia, una falencia que hay que señalar. Ofrecer sugerencias es una forma educada de señalar los problemas. De este modo, la mención de los puntos desfavorables se interpretará como una observación bien intencionada. Veamos algunos ejemplos.

El estudio se apoya en fuentes inadecuadas.

La selección de fuentes adecuadas hubiera permitido constituir bases sólidas para el análisis. (condicional-hipotético)

El empleo de fuentes adecuadas hubiera provisto a la investigación de una base teórica sólida. (condicional-hipotético)

De este modo, es posible matizar la expresión de la opinión. El condicional hipotético señala, como una recomendación, lo que hubiese podido ocurrir de haberse considerado el punto criticado. Es una manera positiva de expresar un problema: decir la verdad no excluye muestras de cortesía.

5.3.4 Redactar el inicio

Habiendo construido y pulido el cuerpo de análisis de la reseña, es preciso que elabores la introducción. Por lo general, aunque esta no sea una regla absoluta, la introducción es lo último que se escribe. Regresa al cuadro de la estructura de la reseña de la página 102 (fíjate en la *aproximación general al libro*). Verás que los fragmentos aquí expuestos ofrecen algunas variantes.

CHUECA, Luis Fernando (2005). *Contemplación de los cuerpos*. Lima: Estruendomudo, 56 pp.

Contemplación de los cuerpos está dividido en tres partes, un prólogo y un epílogo. Al inicio del libro nos enfrentamos con la primera experiencia de la muerte: el cuerpo del abuelo es la llave que nos abre a las otras muertes, las no-esperadas, las que de alguna manera no contemplan “la ley que ordena que los hijos entierren a sus padres y a los padres de sus padres”. El poema en prosa, puntilloso para la descripción de la sensación ante la primera muerte, termina con una sentencia cruda:

“El desfile ha comenzado” (11). Y no parará, por cierto, sino hasta dejar constancia que las infatigables fallas de la vida también son pequeñas muertes perennes.

Adaptado SILVA SANTISTEBAN, Rocío (2005). *Ajos y zafiros*.
Número 7, pp. 224-225.

Hemos retomado, como primer ejemplo, el inicio de la reseña ya examinada en la página 104. Como se ha podido ver, la descripción formal y la presentación de las ideas centrales del poemario introducen, de manera directa, el libro por comentar. Así, el lector se podrá apoyar en lo primeramente dicho para comprender las posteriores afirmaciones que se hagan en la reseña. Revisemos otro caso.

GIUSTI, Miguel (1999). *Alas y raíces. Ensayos sobre ética y modernidad*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 338 pp.

Con esta obra, la Pontificia Universidad Católica del Perú ofrece al público, tanto al que se ha adentrado en la filosofía, como al público interesado mas no necesariamente informado sobre la historia de esta disciplina, una publicación de muy alta calidad, tanto desde el punto de vista de su impecable edición como por la relevancia de su contenido y de su aporte significativo a la comunidad nacional e internacional. El trabajo constante, sagaz y siempre cumplido por Miguel Giusti durante más de diez años, cuyos resultados parciales fueron publicados en distintos medios, rinde sus frutos hoy, pues luego de una minuciosa revisión, ha podido articularlos en una poderosa unidad temática y argumentativa que, además, nos introduce en una refrescante fiesta del pensamiento. En efecto, la intención de Giusti es reflexionar sobre el significado del *renacimiento de la ética hacia fines del siglo XX*, como síntoma de una doble ausencia: de un lado, la de reflexiones fundamentales en torno al *sentido de la vida*, y a los problemas del bien y de la felicidad en un mundo globalizado, dominado por una racionalidad tecnológica; del otro, la ausencia de una *fundamentación racional* plausible de normas que aseguren una convivencia ética y política entre los pueblos de la tierra.

Adaptado de LERNER, Salomón (2000). *Areté*. Volumen XII, número 1, pp. 147-152.

En el caso anterior, se presenta información sobre el autor y sobre el espacio académico en que se enmarcan sus investigaciones. Hecha esta presentación contextualizadora, se señala el objetivo central del texto reseñado. Veamos un último ejemplo:

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (1995). *La lengua de Naimlap. Reconstrucción y obsolescencia del mochica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 220 pp.

En abril de 1995, una periodista interpretó mal una afirmación del lingüista Rodolfo Cerrón-Palomino sobre el topónimo *Sicán*. El lingüista había señalado, durante una entrevista, que el significado del término se desconoce y que la interpretación de *casa de la Luna* que habitualmente se le atribuye es errada, puesto que la palabra mochica correspondiente sería *Si-an*, mas no *Sicán*. En el artículo basado en esta conversación (*El Comercio*, 18/IV/95, C-7), el especialista aparecía, por el contrario, atribuyendo dicha etimología al topónimo.

Algunos años después, un antropólogo de la seriedad de Jürgen Golte profundizaba el error de la periodista, al adscribir dicho significado nada menos que al topónimo *Sipán*, sin presentar mayores fundamentos. “El nombre del sitio [de *Sipán*] de alguna forma hace memoria de su importancia antigua: *si-pan* significa en el idioma muchik *la casa de la Luna*”, afirmó (Golte 1997: 34).

Ya el propio Cerrón-Palomino había advertido la posibilidad de que el error se agravara de esta precisa manera, cuando alertaba “sobre la falsa etimología que se le está atribuyendo a la palabra *Sicán* como *casa de la Luna*. No extrañaría que a alguien se le ocurra darle la misma interpretación a *Sipán*, ya que, después de todo, igual le da al lego que una consonante varíe. Quienes aceptan fácilmente dicha etimología deben tener en cuenta que [...] *templo de la Luna* era *sian*, y no **sican*, pues *Luna* era *si* y *casa*, *an*” (*La lengua de Naimlap* 46, nota 25).

Producido ya el error que Cerrón-Palomino temía, es posible observar en esta cadena de malas interpretaciones y deslices un reflejo de la ansiedad que experimentamos en el presente por encontrar un sentido a los signos del pasado cuyo significado desconocemos, actitud que se intensifica ante una cultura tan enigmática y fascinante como la mochica. Al parecer, hay momentos en que la urgencia de comprender un objeto —en el sentido fundamentalmente emocional de integrar sus aspectos desconocidos a la experiencia propia— vuelve insoportables la ignorancia y el enigma. El falso saber se vuelve preferible.

En estas circunstancias, tan proclives a la fantasía y a la sobreinterpretación, el trabajo riguroso y a la vez crítico, firmemente sustentado en las fuentes documentales, y la tolerancia frente a los muchos puntos que inevitablemente permanecen oscuros después del análisis devienen en dos de las principales virtudes de la labor académica. Ambas virtudes marcan los nueve capítulos de *La lengua de Naimlap. Reconstrucción y obsolescencia del mochica*, libro en que Cerrón-Palomino intenta efectuar una *exhumación* del idioma tal como se hablaba en la primera mitad del siglo XVII.

Adaptado de ANDRADE, Luis (1999). *Lexis*. Volumen XXIII, número 1, pp. 181-188.

Este tercer caso, en cambio, relata un hecho anecdótico para ilustrar un problema de mayor envergadura en el campo de la investigación. Luego, se presentan tanto el objetivo del libro reseñado como su relevancia en el contexto descrito inicialmente. De este modo, se pone al tanto de la importancia del libro en cuestión al lector de la reseña.

5.3.5 Redactar el cierre

Finalizar la reseña requiere de un cierre adecuado. Ofrecer un balance, una sugerencia o una invitación a la lectura del libro reseñado son algunas de las maneras habituales de terminar el texto (regresa de ser necesario al cuadro de la página 102). Veamos un ejemplo.

VARGAS LLOSA, Mario (1996). *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 359 pp.

En suma, el libro ofrece una visión, hasta cierto punto, desmitificadora de la vida y obra de José María Arguedas, que ha suscitado reacciones bastante adversas. Baste recordar algunos de los comentarios y reseñas que *La utopía arcaica* ha recibido en el país. Creo que el situar la vida y obra de Arguedas dentro del panorama intelectual e ideológico de las distintas vertientes del indigenismo enriquece el análisis y es uno de los mayores aciertos del libro. Se trata, sin duda, de un libro polémico, que no sólo ilumina las contradicciones de la vida y obra de Arguedas, sino que también desnuda, en gran medida, los propios *demonios* de Mario Vargas Llosa.

Adaptado de ZANELLI, Carmela (1999). *Lexis*.
Volumen XXIII, número 1, pp. 189-196.

Este cierre de reseña sintetiza los resultados del análisis, recoge lo central del texto reseñado y aclara la postura del redactor frente al libro comentado. Revisemos un último ejemplo:

GUIBOVICH, Pedro (2003). *Censuras, libros e inquisición en el Perú colonial 1570-1754*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 429 pp.

Y antes de terminar, una inquietud. Cuando leo sobre la soplonería de que fue víctima el portugués Álvaro Rodríguez, gozoso por haber ocultado su Kempis, libro que descubrí y leí con entusiasmo en mi curso universitario de Edad de Oro, pienso en la función responsable que pudieron desempeñar por entonces los delatores. La delación (que ahora se reviste entre nosotros del eufemismo de la colaboración eficaz) debió ofrecer modelos especiales. ¿Cómo los premiaban? Se delataba por convicción y por venganza. ¿Era un arma del poder? Tal vez ese portugués era, como Guibovich lo califica, pobre y necesitado. Pobre de espíritu y necesitado de compasión. Esa pregunta me queda en los labios. Quizá nos anime a iniciar otra investigación. Pero no olvidaremos que a Pedro Guibovich pertenece el impulso creador.

Adaptado de CISNEROS, Luis Jaime (2005). *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*. Número 40, pp. 155-160.

En este caso, el cierre se ha utilizado para un objetivo distinto: en lugar de ofrecer un balance final de fallas y aciertos, el autor de la reseña ha querido exponer una duda sembrada por el libro.

6. El trabajo de investigación para un curso

Es COMÚN que muchos profesores suelen encomendar trabajos de investigación en sus cursos. Sus características y propósitos son variables, y dependen, fundamentalmente, de los contenidos propios del curso y, como ya hemos dicho, de lo que el profesor busca que el alumno aprenda. Un trabajo escrito no solo busca verificar lo que el alumno aprendió. No solo se trata de eso. La realización de una investigación es una parte constitutiva del proceso de aprendizaje. Es mucho lo que un estudiante afronta si se toma la tarea en serio, si se la plantea no solo como una obligación que hay que cumplir sino también como una aventura intelectual. Siempre son distintas las cosas cuando nos mueven la curiosidad, y el ánimo de entender y de explicar.

Por las razones dadas, podemos decir que redactar un trabajo de investigación representa un reto especial en la vida estudiantil. Nos propone ser capaces de ofrecer ideas personales a partir de la información que hayamos asimilado tanto de nuestras lecturas como de nuestras experiencias personales. Un buen trabajo es, por ello, una sana señal del progreso de nuestra vida intelectual, que se va enrumbando hacia la especialización del área de estudios que hemos elegido.

En este capítulo, aclararemos qué hay que considerar para la preparación de los trabajos escritos de los primeros ciclos de vida universitaria. El tipo de texto que proponemos consiste en una investigación breve en la que el estudiante se inicia en la pesquisa bibliográfica, en la organización de un escrito complejo y en el manejo de estrategias argumentativas. En suma, se trata del texto en que se expresan los primeros intentos por llevar a cabo una investigación que exija sostener una propuesta explicativa.

6.1 Características del texto y etapas de trabajo

En líneas generales, los trabajos de investigación de un curso buscan constatar la asimilación de los conocimientos de la materia estudiada y la habilidad del estudiante para aplicar lo aprendido.

Características del trabajo de investigación

- a) **Es un texto académico.** Exige un tratamiento informado del tema elegido, que se apoye en una base bibliográfica suficiente. Naturalmente, exige también la utilización de un lenguaje formal.
- b) **El tema es puntual.** El trabajo de investigación trata un tema preciso y delimitado.
- c) **Ofrece argumentos.** Busca resolver una pregunta y comprobar una hipótesis por medio de argumentos.
- d) **Presenta explicaciones coherentes.** No deberá haber contradicciones internas. Se espera que el estudiante ofrezca una propuesta consistente y encauzada en una línea de razonamiento clara.

Idealmente, el trabajo nace de la necesidad de comprender hechos sobre los que poseemos intuiciones iniciales, de la insatisfacción intelectual y de la curiosidad por las cosas. Todo ello lo siembran las lecturas iniciales y las preguntas que hemos podido derivar de ellas.

Redactar un texto complejo exige llevar a cabo varios procesos que nos permitan organizarnos en el manejo de la información y en la composición del texto. La redacción de cualquier trabajo de investigación exige estar entrenado en técnicas de lectura y de recojo de información. Por allí empieza siempre el camino que nos llevará al planteamiento de un tema, de nuestros objetivos, de probables esquemas de redacción y de los primeros borradores. Veamos el proceso de manera más detallada¹:

1. Lectura exploratoria y determinación de un área de interés (ver capítulo 2)
2. Delimitación del tema (ver capítulo 1)
3. Lectura dirigida y fichado de las fuentes pertinentes (ver capítulo 2)

¹ Salvo por el punto 5, que es tratado en este capítulo, hemos preferido en los demás casos remitirte a los capítulos completos en que se trata cada aspecto del proceso. Te corresponderá decidir, en función de tus necesidades, si es conveniente consultarlos parcial o totalmente.

4. Preparación del esquema de redacción (ver capítulo 3)
5. Planteamiento de la pregunta de trabajo y de la hipótesis (ver 6.2)
6. Primera redacción
7. Ordenamiento de la bibliografía (ver capítulo 9)
8. Corrección de la primera redacción (ver capítulo 8)

Enumeradas así las etapas, quizás la magnitud de la tarea parezca excesiva. Pero no lo es. Muchas veces, en el tren del trabajo, uno descubre que algunos procesos son simultáneos y que está haciendo varias cosas cuando se supone que estaba haciendo solo una. Ya desde la lectura se van perfilando las preguntas por resolver, la hipótesis y hasta las razones con que la defenderemos.

En el ejercicio mismo de todo el proceso, te verás probablemente en la necesidad de regresar sobre puntos que ya habías superado. Esto generalmente ocurre con la lectura. Muchas veces el estudiante siente que le falta leer más y que lo que ha ido avanzando ha evidenciado que necesita consultar más fuentes. En principio, eso es parte del trabajo y no debe causar preocupación. Sin embargo, es importante también ponerle fin a la etapa de lectura. Seguir leyendo y no haber empezado a escribir es, a veces, la manera en la que posponemos un proyecto que no nos decidimos a emprender. Puedes estar corriendo el riesgo de nunca acabar, pues siempre encontrarás cosas nuevas que puedan llamar la atención. Pero hay que saber ponerle límites al asunto y decidir seguir avanzando.

6.2 Preparar la pregunta de investigación y la hipótesis

En el capítulo 1, se explicó cómo delimitar un tema de investigación. El tema ya señaló un punto específico de interés. Pero si queremos redactar un trabajo de investigación de corte argumentativo hay todavía asuntos pendientes antes de empezar a escribir:

- ¿qué pregunta buscamos responder con el trabajo?,
- ¿qué problema queremos abordar?
- ¿qué respuesta le daremos al problema?

Respondidas estas cuestiones, el camino estará más claro. Los trabajos de investigación suponen un conjunto de etapas habituales por las que discurre nuestra manera de pensar. Tenerlas claras nos ayudará a ordenar nuestras ideas

tanto antes como durante el proceso mismo de escritura. Prestemos atención al cuadro siguiente.

Abordar un problema en un trabajo de investigación

1. La inquietud inicial

El inicio es la curiosidad por las cosas, la necesidad de explicar un fenómeno que nos atrae intelectualmente y se nos presenta, por eso, como un problema por resolver.

2. La pregunta de investigación

Hay que verbalizar el problema. Habrá que plantearlo como una pregunta.

3. La hipótesis

Ensayamos aquí una respuesta (provisional y sujeta a verificación) a la pregunta de investigación.

4. Verificación de la hipótesis (la construcción de argumentos)

La tarea consiste ahora en buscar un apoyo razonable para nuestra hipótesis: explicaciones, datos que sean producto de la observación, ejemplos, etc.

5. Las conclusiones

La formulación de las conclusiones podrá corroborar, matizar o negar la hipótesis.

(Adaptado de Zubizarreta 1986)

Nos concentraremos, en este apartado, en los puntos 2 y 3 del cuadro. Para ello, vamos a regresar a un ejemplo ya visto. En la página 68, a propósito de la preparación de los esquemas, comentábamos la investigación de Patricia Ames *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Partamos del tema del libro para preguntarnos cuáles fueron su pregunta de investigación y su hipótesis.

- **El tema del trabajo**

El uso de los textos escolares provistos por el Ministerio de Educación

Dado este tema, hay que reconocer que la inquietud por desarrollarlo debió responder al interés de aclarar algún asunto vinculado con él: ¿por qué le interesó a la autora trabajar ese tema?, ¿cuál fue su propósito? El interés por un tema descansa en una pregunta que inicialmente podría no resultarnos clara. Pero hay que aclararla antes de escribir una sola línea del trabajo.

Sigamos con el ejemplo. La pregunta de investigación que motiva el libro de Ames está expresada en la introducción que escribe la autora.

- **Las preguntas de investigación**

¿Cómo son usados en las aulas escolares los libros que provee el Ministerio de Educación?

¿Por qué los docentes usan o no los libros?

Partiendo de estas preguntas es que se ha podido dirigir el trabajo hacia un objetivo. Sin embargo, es muy probable que no hayan sido las primeras preguntas que se planteó la investigadora. Seguramente hubo otras que se reformularon o se descartaron. No pierdas de vista que nosotros estamos presenciando, en el ejemplo, un producto acabado que funciona perfectamente. Vemos ahora la pregunta que se planteó la autora, después veremos con qué hipótesis buscó responderla, y ciertamente en el libro encontraremos las razones en que se apoya la respuesta y gracias a las que se comprueba la hipótesis. Todo funciona como un reloj. Pero durante el desarrollo del trabajo ha habido una tarea paciente y un esfuerzo intelectual grande para construir el reloj.

Por eso, no nos debe preocupar que nuestra pregunta inicial sufra alteraciones. No importa que después, una vez que la investigación ya esté algo avanzada, la pregunta se reformule. Eso puede ocurrir, y es la señal de que estamos avanzando, de que ahora comprendemos el problema desde otra perspectiva o de que hemos leído nuevas cosas que nos han llevado a rectificarnos en nuestras intenciones. Eso sí: hay que partir de una pregunta. Conviene reiterarlo: si no está aclarada la pregunta que guía la investigación, no tiene sentido empezar porque no sabemos hacia dónde nos dirigimos con el trabajo.

Ahora bien, explicitada la pregunta de partida, ensayamos una respuesta

¿Qué es una pregunta de investigación?

Es la interrogante que buscamos responder con el trabajo que escribimos. Su importancia radica en que encamina la investigación y nos permite vislumbrar los puntos a los que queremos llegar.

tentativa. Esta primera respuesta es la hipótesis. Regresando a nuestro ejemplo, la autora del libro que venimos comentando se la plantea de esta manera:

- **La hipótesis**

El uso de los libros provistos por el Ministerio de Educación se explica atendiendo a la comprensión de los textos, al contexto cultural de alumnos y profesores, a la capacitación de los maestros, a la reunión de alumnos de

distintos grados en un aula y a la costumbre de usar materiales escritos.

Esto es lo que la autora busca probar. Para lograrlo, deberá ocuparse de justificar con argumentos razonados cada uno de los puntos señalados.

Umberto Eco (1986) propone la conveniencia de ajustar el esquema de

¿Qué es una hipótesis?

La hipótesis es la idea que el trabajo de investigación busca comprobar por medio de argumentos. Está sujeta a verificaciones y, por eso, es de carácter provisional. Funciona como una posible respuesta o solución al problema planteado y se expresa en una oración declarativa, es decir, en una oración de la que se podrá decir que es verdadera o falsa.

redacción a la hipótesis. Se trata de asegurarse de que la organización de los contenidos del trabajo y su selección estén en estrecha relación con la hipótesis que se busca comprobar. Naturalmente, esto tiene mucho sentido y es lo mismo que decir que los puntos que trata el trabajo dependen de los objetivos que este se ha propuesto (ver 3.2 en adelante). Echemos otra vez un vistazo al libro de Ames. Esta vez nos fijaremos en una parte del esquema de su investigación, expresado en el índice del libro.

El esquema

Lee detenidamente la hipótesis escrita más arriba y verás que está plasmada en el esquema. En cada uno de los apartados del capítulo 3 de su libro, la autora buscará ofrecer razones para comprobarla.

6.3 Construir los argumentos

Capítulo 3: ¿Por qué no se usan los libros?	39
3.1 Difíciles de entender	40
3.2 Ajenos al contexto	47
3.3 La falta de capacitación	52
3.4 La situación multigrado	57
3.5 El contacto con los libros: protección, mediación y acceso	59
3.6 Sumario	66

Dijimos ya que la hipótesis es una posible solución al problema planteado en la pregunta de investigación. Su validez debe evaluarse por medio del análisis crítico y la reflexión cuidadosa. Que la hipótesis se demuestre válida significa que es plausible: es una explicación provechosa de un fenómeno o una sugerencia viable para un problema determinado. Para lograr probar su validez, es necesario ofrecer pruebas razonadas, que conviertan la hipótesis inicial en creencia fundamentada. Necesitamos, por eso, elaborar argumentos.

Un argumento es el razonamiento que se emplea para apoyar la veracidad o la falsedad de una afirmación. Naturalmente, su importancia es crucial en una investigación, puesto que de su claridad y validez dependerá la solidez de las propuestas del trabajo. Es más, lo cierto es que el valor central de un trabajo de juzgará por la fuerza de sus argumentos. Los argumentos se construyen con ideas de diverso tipo, que habrá que enlazar con cautela y rigurosidad, y que van madurando desde que leemos hasta el mismo momento de la redacción del documento.

6.3.1 Cómo defender las ideas

Con el ánimo de familiarizarnos con las tradiciones textuales habituales a las que se apela para defender las ideas en un escrito, en lo que sigue, vamos a examinar algunos fragmentos de trabajos de autores expertos, a los que podemos llamar argumentadores entrenados, y de algunos trabajos de investigación de alumnos nuestros. Nos interesará detenernos en la manera cómo han resuelto la defensa de sus ideas, en qué tipo de información las han apoyado y cómo las han estructurado.

6.3.2.1 Apoyarse en las ideas de otros

Las ideas ofrecidas en textos ajenos suelen ser las fuentes centrales para la construcción de los argumentos. Desde allí es desde donde elaboramos nuestras propias ideas e intuiciones. En nuestro texto, cada vez que tomemos una idea ajena, deberemos indicar su procedencia a través de la referencia interna correspondiente (ver capítulo 9). Esto es necesario tanto si hacemos una cita textual como si parafraseamos la idea en cuestión, es decir, si la expresamos en nuestras

palabras. Hacer una cita será un trabajo mucho más sencillo y encaminado si hemos fichado previamente la información leída (ver 2.2). Eso nos habrá garantizado tener organizadas temáticamente las fuentes consultadas, de manera que las ideas específicas serán fácilmente recordables y ubicables. Veamos un ejemplo para ilustrar este punto.

La explicación sobre el origen del topónimo en cuestión se apoya en lo dicho

[Sobre el origen de la palabra *Lima*]

En relación con el significado del topónimo [*Lima*], dicha voz proviene de la raíz **rima-* 'hablar', seguida de la marca del participio de presente -*q*, para dar el derivado *rima-q* 'el que habla' o 'hablador' (*lima-q*, en la variedad local costeña) [...]. Ahora bien, ¿cuál era entonces el referente de dicha designación? Es decir, ¿quién era el que hablaba? Modernamente (y esto constituye parte del saber popular) se dice que quien habla es el río que atraviesa la ciudad, por ser caudaloso, sobre todo en época de crecida, cuando el murmullo se toma en estruendo. Nada más gratuito y fantasioso, pues en verdad el que hablaba era el *oráculo* preinca instalado en lo que hoy es el cercado de la ciudad, concretamente en lo que los españoles identificaron como la "huaca de Santa Ana", y donde posteriormente se levantaría el hospital del mismo nombre (cf. Rostworowski, 1978 69-72). Extirpado el culto a la huaca siguió empleándose la forma *Limac* para designar a todo el antiguo territorio del señorío local, cuyo nombre originario de *Ichma* sólo queda ya en los documentos. La ampliación semántica del término, de corte metonímico, ya nos la explicó el historiador mestizo al señalar que "porque [el ídolo] hablava, le llamavan el que habla, y también al valle donde estava" (Garcilaso, [1609] 1945: VI, XXX, 68).

Adaptado de CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (2000). "Nota etimológica. El topónimo Lima". *Lexis*. Volumen XXIV, número 1, pp.155-156.

tanto por la historiadora María Rostworowski como por el cronista Garcilaso. Nótese que la construcción de las ideas es progresiva en la medida en que, primero, se aclara quién era el *hablador*: el oráculo y no el río, según señala la referencia a la historiadora. Resuelto ese punto, queda pendiente la explicación de cómo el nombre del oráculo devino en el nombre de la ciudad, lo que se resuelve apelando a lo señalado por el cronista.

6.3.2.2 Apoyarse en hechos

Las ideas que se sostienen en hechos que las respaldan ofrecen una garantía de solidez. No hay nada más concluyente que la realidad de las cosas. Naturalmente, esto no quiere decir que porque un argumento se base en hechos será por lo tanto irrefutable. Si las ideas fueran irrefutables, el solo hecho de realizar investigaciones no tendría sentido.

Nuestra primera muestra es el fragmento de un ensayo, publicado hace unos años por Mario Vargas Llosa. El autor participa aquí de un debate sobre la legitimidad del uso de símbolos religiosos en escuelas públicas francesas. Sostiene que las niñas musulmanas que asisten a las escuelas del Estado francés no deberían ir tocadas con el velo islámico.

Si sintetizamos la posición de Vargas Llosa, habría que decir que, en su opinión,

El velo islámico

[El objetivo de los que defienden el uso del velo] es que se les reconozca su derecho a la diferencia, en otras palabras, a gozar, en aquellos espacios públicos, de una extraterritorialidad cívica compatible con lo que aquellos sectores proclaman es su identidad cultural, sustentada en sus creencias y prácticas religiosas.

HIPÓTESIS

Este proceso cultural y político que se esconde detrás de las amables apelaciones de “comunitarismo” o “multiculturalismo” con que lo defienden sus mentores, es uno de los más potentes desafíos a los que se enfrenta la cultura de la libertad en nuestros días, y, a mi juicio, esa es la batalla que en el fondo ha comenzado a librarse en Francia detrás de las escaramuzas y encontones de apariencia superficial y anecdótica entre partidarios y adversarios de que se autorice llevar el velo islámico a las niñas musulmanas en los colegios públicos de Francia. Hay por lo menos tres millones de musulmanes radicados en territorio francés (algunos dicen que muchos más, considerando a los ilegales). Y, entre ellos, desde luego, sectores modernos y de clara filiación democrática, como el que representa el rector de la mezquita de París, Dalil Boubakeur, con quien coincidí hace algunos meses en Lisboa, en una conferencia organizada por la Fundación Gulbenkian, y cuya civilidad, amplia cultura y espíritu tolerante me impresionaron.

HECHO RELEVANTE	de ser derrotada en las recientes elecciones para elegir el Consejo para el Culto Musulmán y los Consejos Regionales, por los sectores radicales y próximos al integrismo más militante, agrupados en la Unión de Organizaciones Islámicas de Francia (UOIF), una de las instituciones que más han batallado para que se reconozca a las niñas musulmanas el derecho de asistir veladas a las clases, por “respeto a su identidad y a su cultura”.
IDEA DERIVADA DEL HECHO	Este argumento, llevado a sus extremos, no tiene fin. O, mejor dicho, si se acepta, crea unos poderosos precedentes para aceptar también otros rasgos y prácticas tan ficticiamente “esenciales” a la cultura propia como los matrimonios de las jóvenes negociados por los padres, la poligamia y, al extremo, hasta la ablación femenina.
VARGAS LLOSA, Mario (2003). <i>Caretas</i> . Número 1778, p. 67.	

la admisión de uso del velo islámico en Francia constituye una amenaza para la libertad, puesto que permitirlo podría sentar las bases para la posterior aceptación de determinadas prácticas musulmanas que atentan contra la libertad.

El punto central del argumento es el hecho que hemos señalado en el tercer párrafo: los musulmanes más radicales, que son los defensores principales del velo, han cobrado poder en las últimas elecciones. De este hecho deriva el autor la consecuencia que tendría la aceptación del velo, y que nosotros hemos destacado con una llave en el último párrafo: está en peligro la libertad, puesto que este grupo poderoso buscará legitimar en el Estado francés, bajo argumentos culturalistas, otras costumbres que van en contra de la libertad de las personas.

Nótese, además, que Vargas Llosa se ha preocupado, al final del tercer párrafo, por aparecer como un argumentador razonable cuando se cuida de hacer explícito que no todos los musulmanes son partidarios de las ideas radicales a las que él se opone por considerarlas peligrosas. Hacer esa distinción, precisamente en ese momento del texto, es una manera de sugerir que es un argumentador capaz de hacer diferencias objetivas. Se presenta, pues, como alguien que está discrepando de ideas y no de grupos religiosos con los que no simpatiza.

Nuestra siguiente muestra es un fragmento adaptado de un trabajo de nuestros alumnos de un curso de teoría lingüística. En este caso, los hechos en los que se apoyan fueron recogidos explícitamente para tal propósito, pues el trabajo supuso el recojo de datos a través de encuestas. Muchos trabajos de investigación suelen

HIPÓTESIS

Los hablantes de una lengua saben en qué contexto comunicativo es esperable un determinado uso lingüístico. Existen para ello criterios comunicativos compartidos, que dotan a las expresiones lingüísticas de cargas sociales específicas.

Para corroborar esta idea, les planteamos esta pregunta a veinte personas: ¿en qué situación esperarías encontrar las expresiones de cada uno de estos dos grupos de palabras?

Grupo A

fercho
poner en fa
broncaza
meter cuento
ponja

Grupo B

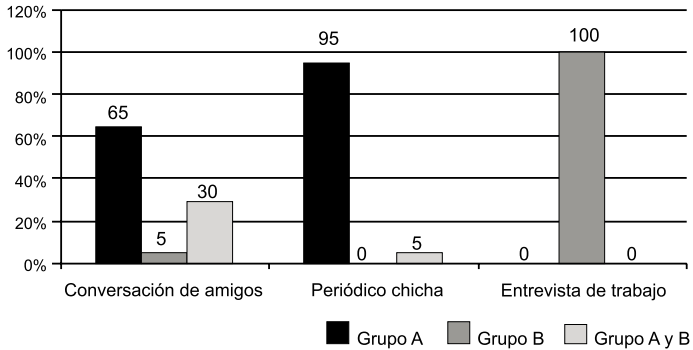
conductor
excitar
pelea
engañar
japonés

HECHO

Las posibilidades de respuesta estuvieron predeterminadas. Propusimos a nuestros veinte encuestados tres situaciones posibles: conversación entre amigos, periódico chicha y entrevista de trabajo.

La clara identificación de las expresiones del grupo A con los periódicos chicha y de las expresiones del grupo B con una entrevista laboral muestra que los hablantes tienen una conciencia lingüística compartida que los guía en la adecuación de sus expresiones a los contextos comunicativos. Que las expresiones del grupo A hayan tenido una identificación alta (65%) también en las conversaciones entre amigos no supone que dichas formas no se asocien a contextos específicos, sino solamente que muchas veces pueden coincidir los usos populares y los informales, como lo ha sostenido Coseriu (1981).

¿En qué contexto esperarías encontrar las expresiones de cada grupo?



tener una dimensión empírica, es decir, que suponen la recolección de datos del mundo en función de los cuales se elaboran afirmaciones.

Además de que la hipótesis se apoya en un hecho empírico, los estudiantes se han esforzado por no dejar cabos sueltos, pues el lector podría suponer que la aceptación de las expresiones del grupo A como esperables en conversaciones amicales y en los periódicos chichas es un indicio de que *fercho*, *poner en fa*, *bronzaza*, etc. no tienen un contexto de uso claro en la conciencia de los hablantes, con lo cual la hipótesis se volvería dudosa. Dada esta posibilidad, el texto se adelanta a la objeción probable y la resuelve apelando a una autoridad en la materia, como lo es el autor citado al final.

6.3.2.3 Apoyarse en ejemplos

Usar ejemplos como estrategia argumentativa es suponer que hay determinadas regularidades de las que los ejemplos son una muestra (Perelman 1997: 147). Esto es equivalente a decir que quien se apoya en ejemplificaciones busca que el caso particular que constituye el ejemplo sea generalizable y, en esa medida, que sea capaz de expresar una regularidad.

Para aclarar este punto, revisaremos parte de un trabajo preparado por nuestros estudiantes.

El texto revisado presenta un ejemplo atípico, en la medida en que se trata de

HIPÓTESIS {

Las innovaciones léxicas se pueden explicar como un desvío del significado básico o prototípico de una palabra. Tomaremos como ejemplo la palabra *carro* que aparece en la siguiente historieta.

EJEMPLO {



(Tomado de MAYHUA, Carlos, Luis ROSELL y Jesús COSSIO (1999). *Entre cuadernos y barrotes: la educación peruana desde el punto de vista de sus víctimas*. Lima: Editorial Cultura y Sociedad, p. 91.)

ACLARA-
CIÓN DEL
EJEMPLO

Como sabemos, los rasgos del significado del término *carro* son, principalmente, medio de transporte, movable, provisto de ruedas, etc. Dichos rasgos constituyen parte del significado básico (o prototípico) de este signo lingüístico. Sin embargo, el uso de esta palabra fue cambiando con el paso del tiempo. El término designa ahora también a aquellos objetos móviles que funcionan como una cocina transportable y que se utilizan para elaborar comidas de rápida preparación que se venden en la calle. A tales objetos los llamamos actualmente *carro*, *carrito* o *carrito sanguchero*. **Esta extensión del significado del término *carro* se explica a partir del significado prototípico del signo, cuyos rasgos (medio de transporte, movable y provisto de ruedas) son la base de un prototipo que admite usos innovadores. Aunque no sean medios de transporte, los *carritos sangucheros* sí son móviles y tienen ruedas.**

una tira cómica, aunque no por eso menos funcional. Haber elegido este ejemplo para el trabajo corrobora un hecho importante: la palabra *carro* se usa en el sentido que se comenta. Lo atestigua así su aparición en la historieta. El ejemplo busca, como sugeríamos más arriba, mostrar una situación específica en que la hipótesis se verifique. De manera que el razonamiento es este: *la hipótesis es cierta, como se puede ver en este ejemplo*. El recurso funciona, aunque siempre se podrá discutir la capacidad de mostrar generalidades que los ejemplos tengan.

Hemos visto hasta aquí algunas muestras de modos habituales de sostener ideas. Lo que veremos en los siguientes apartados se refiere a lo último que se escribe del trabajo, una vez que el cuerpo, o al menos un borrador de él, ya están listos: la conclusión y la introducción.

6.4 ¿Cómo empezar y cómo terminar el trabajo?

Los hablantes y los escribientes sabemos que el asunto que tratamos en nuestras interacciones comunicativas, es decir el tema del discurso, va precedido de un preámbulo que lo introduce. Ocurre cuando hablamos y ocurre cuando escribimos, aunque, ciertamente, las estrategias comunicativas son muy distintas en función de la situación comunicativa en que estemos inmersos. Si hablo con un amigo, me le acerco e inicio la interacción diciendo *Hola, cómo estás. Fíjate, te quería preguntar una cosa*. La *cosa* es precisamente el asunto por hablar, que acabo de anunciar. No me acerco para decir, sin preámbulos, *¿Vas a ir ahora?*; hay maneras de empezar la interacción y son distintas en función del tipo de texto que

construyamos. Lo mismo ocurre con el cierre de un intercambio comunicativo. Las últimas palabras que decimos o escribimos para el receptor dejan en claro que la relación comunicativa que venimos sosteniendo está terminando. Y hay, también, modos convencionales para llevar a cabo esto.

6.4.1 Redactar la introducción

En los textos académicos, abrimos nuestro discurso con una introducción. Las introducciones cumplen una función situativa, i.e., colocan al lector en el ámbito temático con el que se va a encontrar en el transcurso del texto. Se trata por eso de construir un contexto previo que vaya, precisamente, *introduciendo* al lector en el asunto por tratar. En este sentido, la introducción no es parte del desarrollo del tema; es su anuncio. Hay varias maneras de introducir un trabajo escrito. El cuadro que sigue sintetiza lo que se suele incluir en una introducción.

Como es de suponerse, esta lista de ocho puntos no es cerrada. Lo más im-

¿Qué se suele escribir en una introducción?

1. Una visión general de lo que aparece en el texto
2. La idea central del escrito
3. La justificación del tema elegido
4. Una explicación de cómo debe entenderse el título
5. Un planteamiento de las preguntas que el discurso busca responder
6. Una presentación de los antecedentes del tema central
7. Una aseveración categórica de lo que después se tratará y justificará en el cuerpo del texto
8. Alguna cita que pueda suscitar interés en el lector y colocarlo en el tema

Adaptado de Phylis y Lea (2000)

portante, por eso, es concentrarse en la función comunicativa que debe cumplir esta parte del texto: poner al lector al corriente de qué es lo que se va encontrar cuando siga leyendo el trabajo que tiene entre las manos.

A veces la introducción es lo último que se escribe (sobre todo en los textos de largo aliento). Dado que se trata de preparar al lector para el contenido que vendrá, lo habitual es tener terminados los contenidos antes de presentarlos. Plantear así el trabajo de redacción, supone admitir que la forma final del texto se va construyendo en el proceso mismo de escritura. El proceso de escritura

genera nuevas ideas y afina las perspectivas que el escribiente tenía sobre su tema antes de ponerlas por escrito. Sin embargo, sobre todo cuando se trata de textos breves de algunas pocas páginas, algunos prefieren redactar la introducción (o, al menos, un borrador de ella) antes que el cuerpo del texto, ya que, habiendo señalado los alcances del texto, les resulta más seguro el camino a seguir. La redacción de la introducción puede ser, por eso, una guía que ordena el trabajo del escribiente durante el mismo proceso de escritura.

Veamos algunos ejemplos tomados de trabajos académicos. Nos servirán para hacernos una idea más clara de cómo suelen construirse las introducciones en estos escritos. Como primera muestra, hemos transcrito el primer párrafo del tercer capítulo del libro *Aguas turbias, aguas cristalitas* de Luis Andrade.

Para que podamos atender a la manera como está construida la introducción,

(1) Cuando las mujeres y los hombres de los Andes hablan de sus sueños, se puede entrever que su castellano se ha visto enriquecido por una serie de características propias de las lenguas andinas mayores, el quechua y el aimara, pero, además, que en su configuración, esta variedad ha potenciado rasgos históricos del idioma de maneras particulares que permiten distinguirlo de otras hablas de castellano. (2) **En este capítulo propongo** recorrer, de manera sencilla, diferentes casos de aquello que los especialistas en contacto de lenguas denominan *transferencia*, sea por retención de antiguos rasgos hispánicos o por ampliación semántica o pragmática de ellos. (3) **Quiero hacerlo** con ánimo descriptivo y no explicativo, porque pienso que antes de cualquier teorización, es conveniente tomar conciencia detallada de los fenómenos lingüísticos y presentarlos sistemáticamente, más aún cuando estos ocurren entre dos o más lenguas y cuando existe una situación de dominio de uno de los idiomas sobre los otros, como es el caso del castellano frente a las lenguas aborígenes peruanas. (4) **Para hacer este ejercicio**, intentaré poner en diálogo las características abordadas para el castellano andino con sus contrapartes quechuas. (5) **Un objetivo secundario será explorar** qué nos pueden decir algunos de estos fenómenos lingüísticos acerca de las concepciones del sueño en los Andes, aunque el establecer vínculos entre los datos del lenguaje y los procesos culturales siempre es una empresa riesgosa, que no en pocos casos ha producido reacciones mecánicas y apresuradas.

ANDRADE, Luis (2005). *Aguas turbias, aguas cristalitas. El mundo de los sueños en los Andes surcentrales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, pp. 113-114.

hemos colocado números al inicio de cada oración. Además, están resaltados, con negrita y subrayado, algunos marcadores textuales (ver 4.2.1) que se usan

tradicionalmente en las introducciones y que nos pueden ayudar a ver más claramente la función de las distintas partes del párrafo. Tómalos en cuenta, pues se trata de formas tradicionales que te pueden ser de utilidad cuando redactes tus introducciones. Analicemos cada oración del texto:

- (1) es la oración de contenido más general. El autor menciona el ámbito de su interés y nos va poniendo, así, al corriente del tema por tratar.
- (2) especifica lo que se hará en el capítulo: ocuparse de algunos casos de transferencia lingüística.
- (3) y (4) destacan la manera como se llevará a cabo lo ya dicho en (2) y, de ese modo, indican también cuál será el objetivo central del capítulo, que descubrimos después por el contraste con (5): describir algunos casos de transferencia lingüística.
- (5) aclara un objetivo secundario.

En síntesis, la estructura del párrafo se conforma con el siguiente orden de ideas: *asunto general, asunto específico por tratar, el enfoque y el objetivo central del trabajo, y el objetivo secundario del trabajo.*

El recuadro siguiente muestra el párrafo de introducción de un artículo. Como se puede ver, el estilo es ahora más directo: el autor apela a su objetivo a través de la expresión de las preguntas que se encargará de responder en el texto, las cuales, inclusive, ha creído conveniente numerar.

Luego de plantear cuáles son sus objetivos, el autor señala las limitaciones

En este trabajo voy a plantear las tres preguntas siguientes: (1) ¿qué es el quechua?; (2) en tanto podamos definir lo que es el quechua hoy, ¿cuáles son las implicaciones que ello tendría para una interpretación de la etnohistoria andina?; (3) ¿qué consecuencias comporta lo anterior para el planeamiento lingüístico que ahora empieza seriamente en el Perú? Poco habrá en este trabajo, si es que hay algo, que sea completamente nuevo para los lingüistas que se especializan en el estudio del quechua; sin embargo, **señalaré que** un número de nociones muy populares acerca del quechua son completamente falsas, y **tomaré posición respecto de** varios asuntos que son altamente controvertibles, incluso entre los quechuistas.

PARKER, Gary (1972). "Falacias y verdades acerca del quechua".
En ESCOBAR, Alberto (comp.). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, p. 111.

del trabajo: el lector especializado no encontrará quizás nada nuevo; finalmente, indica por qué camino irán las ideas que busca sostener. Fíjate que, otra vez, hemos destacado con negrita y subrayado las expresiones tradicionales. La primera, para plantear el tema; las dos últimas para anunciar aseveraciones.

Para terminar, hemos elegido una muestra que revela otro ánimo en el escribiente, y que se contrasta con el tono directo y pragmático del caso que acabamos de leer. El antropólogo Carlos Iván Degregori ha optado por introducir, lúdicamente y con algo de ironía, su artículo.

Puede verse que el tema que se tratará en lo que sigue del escrito es el

Dios creó el mundo en seis días y al sétimo descansó. A la mañana siguiente, disgustado porque el descanso había terminado y porque al final del sexto día, en la primera fiebre de sábado por la noche de la historia, Adán había mordido la manzana, dijo Dios: *háganse las ciencias*. Reflexionó unos instantes y, poseído de Espíritu Científico, precisó *háganse las ciencias* y pártanse y repártanse mi creación en objetos de estudio. A la Antropología le tocó la cultura.

DEGREGORI, Carlos Iván (2000). "Panorama de la Antropología en el Perú".
En DEGREGORI, Carlos Iván (ed.). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: RED, p. 20.

objeto de estudio de la Antropología, es decir, su campo de estudio. El autor pudo haberlo dicho directamente y en menos líneas. Por ejemplo, *en este artículo me ocupo de reflexionar sobre el difícil objeto de estudio de la Antropología, la cultura*. Pero ese no ha sido su propósito. Ha preferido apelar a la historia del Génesis que todos conocemos, la cual, ahora modificada, nos transmite la idea de que la Antropología se encarga de estudiar un objeto difícil y complejo. No podría ser de otra manera si Dios estaba molesto cuando creó las ciencias y les asignó campos de estudio.

6.4.2 Redactar el cierre

Las estrategias con que se suele terminar un escrito son, muchas veces, las mismas con las que usualmente se empieza: haciendo una síntesis, aclarando las conclusiones, señalando preguntas, o comentando alguna anécdota o cita.

Sin embargo, aunque las estrategias puedan coincidir, no hay que perder

¿Qué se suele escribir en un cierre?

1. Un resumen de las ideas trabajadas (y anunciadas previamente en la introducción)
2. Una especificación que aclare qué se logró responder y qué no
3. La aclaración de que se logró demostrar lo propuesto en la introducción
4. La exposición del punto de vista propio a la luz de las explicaciones y pruebas ya dadas

Adaptado de Phylis y Lea (2000)

de vista que la función del cierre es muy distinta: de lo que se trata ahora es de garantizar que el lector se lleve consigo, después de haber recorrido el camino de la lectura de todo el texto, *las ideas centrales expresadas en lo escrito o aquellas ideas que se deducen de lo dicho y que juzgamos conveniente explicitar*.

En el cuadro siguiente, ofrecemos un fragmento del cierre del tercer capítulo de *Aguas turbias, aguas cristalitas...*, cuya introducción comentábamos en el apartado previo.

Los números, que hemos colocado nosotros, nos permiten notar con más

(1) Hemos revisado, a lo largo de este capítulo, cuatro características lingüísticas que muestran los hablantes de castellano andino al hablar de sus sueños. Dos de ellas atañen a la manera como se emplea el verbo *soñar* en esta variedad de español. El tercer rasgo examinado se refiere más bien a la narración misma del sueño. El cuarto, a un tipo de construcción sintáctica recurrente en el discurso de los hablantes andinos al momento de tratar sobre la interpretación de sus experiencias oníricas. **(2)** Las cuatro características, cada una de ellas a su manera, **atestiguan la importancia** que ha tenido el quechua, la lengua indígena practicada en la zona de origen de los informantes, en la configuración del discurso acerca de los sueños, pero también —especialmente las tres primeras— **nos muestran la utilidad de** considerar la información que puede brindar la historia del español al momento de abordar fenómenos derivados del contacto entre este idioma y las lenguas indígenas como el quechua. En los tres primeros casos, también **ha sido importante tomar en cuenta** los datos de otras variedades americanas de español como indicios indirectos para abordar la historia del fenómeno.

ANDRADE, Luis (2005). *Aguas turbias, aguas cristalitas. El mundo de los sueños en los Andes surcentrales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, p. 145.

claridad que el cierre tiene dos momentos definidos: (1) recoge una síntesis de lo tratado, mientras que (2) pone de relieve, haciendo explícito el valor del análisis que se ha ofrecido en el cuerpo del texto, algunas conclusiones. Nuevamente las marcas textuales tradicionales aparecen en negrita y subrayadas. La primera señala que la información que viene después es una síntesis; las tres siguientes enfatizan aspectos importantes y de utilidad que se derivan del trabajo expuesto.

Veamos otro ejemplo. Volveremos a retomar un texto cuya introducción ya fue vista en el apartado previo.

Regresa a la página 135 y notarás que, en este caso, el fragmento del cierre

¿Cuál sería entonces el objeto de estudio de la Antropología? Podríamos decir que [...] la diversidad cultural. Pero la perspectiva ha cambiado radicalmente, pues hoy día no pasa por buscar una aculturación homogeneizadora ni el respeto al “buen salvaje”, sino por la construcción de un Nosotros diverso, reivindicando el derecho de unos y otros a la igualdad y a la diferencia.

DEGREGORI, Carlos Iván (2000). “Panorama de la Antropología en el Perú”.
En DEGREGORI, Carlos Iván (ed.). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: RED, p. 63.

que ofrecemos se encarga de retomar lo que estaba planteado ya desde el inicio del texto: el objeto de estudio de la Antropología. Ahora el autor lo ha planteado como una pregunta, cuya respuesta ha sido conveniente dejar en claro al final del texto.

Ahora bien, escritas la introducción y la conclusión tocará preparar la bibliografía y ajustar las referencias internas. Revisa las indicaciones dadas para eso en el capítulo 9.

7. Los exámenes

NO ES SIEMPRE SENCILLO afrontar las situaciones que nos ponen a prueba. Quizás por esta razón general es que muchos alumnos consideran que un examen es una situación tensa. El tiempo, que se percibe como insuficiente, y la inseguridad de los conocimientos también contribuyen a generar nervios. Ciertamente, habrá también alumnos que no se hacen mayores problemas y se desempeñan con naturalidad. Estos alumnos dominan sus emociones, aunque eso no es garantía de que dominen el tema. Lo ideal será que la naturalidad venga acompañada de la solidez que otorgan los conocimientos bien aprendidos y las opiniones justificadas.

En este capítulo, nos detendremos en los problemas que los universitarios jóvenes suelen enfrentar a la hora de redactar exámenes del área de Humanidades. Hay exámenes de distintos tipos; su variabilidad depende, fundamentalmente, de la disciplina de estudios en que se inscribe la evaluación y de los objetivos de aprendizaje que persiga el examinador. Es cierto que unos suelen ser más fáciles que otros y que eso lo podemos vislumbrar a veces desde el planteamiento de la pregunta. Pero es cierto también que las dificultades con las que se tropiezan los alumnos universitarios son recurrentes.

7.1 La dificultad de escribir para alguien que ya sabe el tema

Nuestra experiencia comunicativa nos permite suponer que, al menos la mayoría de las veces, quien solicita determinada información a su interlocutor lo hace porque carece de ella. Preguntamos por lo que no sabemos y esperamos que el

receptor pueda subsanar esta carencia. No se suele preguntar por información que compartimos con el interlocutor. Si la compartimos, ya la sabemos, de manera que la pregunta es innecesaria. Desde la perspectiva del receptor, las respuestas habrán supuesto un cálculo previo de cuánto es lo que el emisor ya sabe. Naturalmente, lo que se asume ya sabido (es decir, compartido) no forma parte de la respuesta. Aclaremos esto con un ejemplo. Sean dos interlocutores, A y B.

A: ¿Vienes mañana a mi casa?

B: Es lo de mi hermana.

Lo más probable es que la respuesta de B sea negativa. B no irá a la casa de A, aunque nunca se sabe. Quien sabe si la respuesta es negativa o afirmativa es A. Cuando B dice *es lo de mi hermana*, lo hace sabiendo que A conoce determinada información previa y que lo que no está dicho será suplido por A, de manera que entenderá todo perfectamente. Supongamos que A sabe que la hermana de B, que vive en el extranjero, llega mañana a Lima. Sabe también que habrá una reunión de bienvenida para recibirla. Así las cosas, basta lo que B dijo para que A comprenda que B no irá mañana. No es necesario que B diga *mañana llega a Lima mi hermana que vive en el extranjero y habrá, a la misma hora que eso por lo que tú me preguntas, una reunión para darle la bienvenida; por lo tanto, no puedo ir mañana a tu casa*. La idea es, entonces, que habitualmente lo que se asume compartido por el interlocutor no se dice. Así es como nos comportamos en la mayoría de las ocasiones en que nos comunicamos, oralmente e, inclusive, en muchos contextos comunicativos escritos.

Sin embargo, la situación comunicativa de los exámenes es distinta. Muchas veces no reparar en ello es la causa de los desconciertos más habituales de los alumnos que redactan exámenes. Lo importante aquí es que **quien pregunta no lo hace porque no conozca la respuesta, sino porque quiere asegurarse de que quien responde la conozca también.**

Es obvio que el profesor conoce la respuesta. Eso lo sabemos todos. La dificultad para el alumno que escribe exámenes está en que hay que decidir qué es lo que hay que decir y qué es lo que podría ser obviado, en decidir qué se puede asumir como información compartida. Solo se puede obviar lo que escape del tema, lo que resulte impertinente. Identificado lo pertinente, nada de esto se puede dejar de decir, a pesar de que el profesor ya lo sepa y de que, en realidad, se trate de información que emisor y receptor comparten. **En un examen, lo**

que no esté dicho (siempre que haya sido necesario por pertinente) se interpretará como ignorado, y nunca como información tan obvia que no valía la pena ser dicha.

Es un error común entre los estudiantes de los primeros ciclos de vida universitaria suponer que el profesor llenará los vacíos informativos porque conoce el tema. Esa suposición, ahora lo hemos reconocido, no es sino el resultado de actuar comunicativamente como si se estuviera en otra situación en la que sí resulta habitual, y hasta necesario, no redundar en la información compartida. En un examen, hay que abordar el tema con detalles, bajo el supuesto de que el interlocutor no sabe nada de lo que se ha solicitado.

7.2 Lo que los profesores esperan del examen

Los profesores sabemos que los exámenes no solo evalúan a los examinados, sino también al examinador. Lo que los alumnos puedan hacer en el examen es la consecuencia de lo que el curso ha sido para ellos, y aquí la responsabilidad es compartida entre alumno y profesor. Por eso es natural, a pesar del mito del profesor que se regocija desaprobando alumnos, que el primer interesado en que los resultados sean buenos sea el profesor. Si los resultados son buenos, el curso fue bueno y los alumnos aprendieron. A eso apuntamos alumnos y profesores.

Los profesores sabemos también que los exámenes son el testimonio del interés de los alumnos por un curso, y de la dedicación y rigurosidad con la que han llevado a cabo las lecturas encomendadas para su preparación. La dedicación, la rigurosidad y el interés de quienes se han entusiasmando con algún tema no pasan desapercibidos a la mirada entrenada de quien está acostumbrado a calificar pruebas. Todo ello deja señales en el texto. Ningún examen es bueno de no cumplir con dos requisitos fundamentales: ofrecer ideas estructuradas y demostrar que se ha sabido sacar partido de lo leído.

7.2.1 El examen debe tener estructura

En un examen, no basta con ofrecer la información necesaria y pertinente. No basta, inclusive, en los casos en que la pregunta solicita información puntual sobre un hecho (*indique tres características pertenecientes al diseño urbano propuesto por*

Hipódamo de Mileto durante el periodo clásico de la civilización griega, por ejemplo), ni en los casos en que se piden aclaraciones sobre una idea específica (*explique los rasgos centrales de la koiné como la presenta Germán de Granda*, por ejemplo).

Además de la información completa y detallada, el profesor espera orden y claridad. El examen hay que organizarlo con cuidado y está sujeto a los rasgos estructurales de los textos académicos (ver capítulo 3). Como es de esperarse, la estructura que se le otorga al texto puede ser variable y depende también de los requerimientos de la pregunta. No hay fórmulas precisas que aseguren ordenamientos correctos. **El éxito de la tarea depende de que el orden de las ideas colabore al propósito del texto** (ver 3.3). Podemos plantearnos esta tarea así:

1. ¿Qué quiero lograr con el examen que escribo? Es decir, ¿qué quiero exponer, probar, argumentar en el examen?

Esta primera cuestión nos debe llevar, primero, a seleccionar los contenidos que necesitamos para cumplir el propósito que nos hemos planteado. Dicho a manera de pregunta:

2. ¿Considerando el propósito que ya identifiqué, qué información necesito para lograrlo?

Habiéndonos planteado estas dos cuestiones, lo siguiente será decidir el orden de la información. Sugerimos, hace pocas líneas, que no hay modelos de ordenamiento que funcionen ciegamente para nuestros propósitos que siempre son singulares. Hay, sin embargo, estructuras tradicionales, propias de los textos académicos, que valdrá la pena considerar. Toma en cuenta para esto lo dicho en el apartado 3.3.3 sobre la organización de una exposición y de una crítica.

En el apartado 7.4 de este capítulo, encontrarás distintos tipos de preguntas de examen. Se trata de modos habituales de preguntar en los exámenes de cursos de Humanidades. Algunos de los casos allí expuestos requieren de una estructura expositiva que es identificable desde la lectura de la pregunta (ejemplos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11 y 12). Para cada una de estas preguntas, se plantea, más adelante, una estructura expositiva posible. Preguntas que requieren de una organización crítica son los ejemplos 7, 9 y 10 del mismo apartado.

No es siempre sencillo para el alumno determinar con claridad si es que el examen requiere solo de una exposición o también de una crítica. La crítica supondrá una exposición previa, pero una exposición puede ser solamente una

exposición y no ofrecer asomo alguno de crítica. A veces la clave puede estar explicitada en la pregunta, pero no siempre es así. Las preguntas cuya formulación incluye indicaciones como *reflexione sobre*, *discuta las ideas* o *analice la postura del autor* exigen seguramente un texto crítico, mientras que preguntas con pedidos como *indique*, *señale* o *exponga* son candidatas más seguras para una exposición. De todos modos, siempre conviene preguntar al profesor, antes del examen, qué espera de él, y no solo en términos de los temas que habrá que preparar sino en términos de cómo habrá que escribirlo.

7.2.2 Un buen examen supone lecturas aprovechadas

Un buen examen supone lecturas hechas a tiempo, que deberán haber ido madurando en el transcurso de las clases. Las lecturas que se recomiendan en los cursos universitarios suelen encomendarse progresivamente en el transcurso de las semanas de trabajo. Algunos profesores señalan puntualmente qué se debe leer y en qué momento; indican inclusive el libro y el autor. Otros prefieren indicar la bibliografía general por temas, de manera que el alumno leerá lo que, según sus intereses, considere pertinente para el tema trabajado. En cualquier caso, la lectura tiene siempre un momento y un orden precisos que el profesor ha diseñado. Los alumnos no son siempre conscientes de eso y se preocupan (y angustian) más por cuánto hay que leer.

Pero lo que debe interesar antes que cuánto es cómo hay que leer (ver 2.2). El momento adecuado y la disposición (es decir, el ánimo, las ganas) son dos aspectos por considerar aquí. Lo que se lee en una semana determinada depende de lo que se leyó en la anterior y prepara el trabajo de la siguiente. Hay, por eso, una secuencia en la construcción de las reflexiones y hay que respetarla para que la lectura sea provechosa. Lo que se lee fuera de tiempo o con apuro no es de la misma calidad, y constituye tiempo y trabajo perdidos.

Los profesores distinguen con facilidad al alumno que leyó apresuradamente (o que no leyó) del que leyó reposada y reflexivamente. Estas cualidades se reflejan, además de en el manejo de los contenidos, en la manera como está escrito el examen. La estructura clara en la distribución de los contenidos y el uso del lenguaje suelen ser síntomas del cuidado que el alumno puso en la preparación de su examen y de la manera como leyó.

No basta con hacer alusión a algún autor de los encomendados en la bibliografía. Tampoco basta con citarlo. Hay que saber cuándo es pertinente apelar a las

lecturas y cuándo conviene desarrollar las opiniones personales que las lecturas nos suscitan. Hacer citas no es una obligación. La cita es una estrategia discursiva tradicional en los textos académicos, cuya correcta utilización está sujeta tanto a cuestiones estrictamente formales, es decir, a las convenciones para el registro de las fuentes de las que proviene la información como a cuestiones discursivas, vinculadas con la función que la cita desempeña en el texto (ver capítulo 9).

7.3 Recomendaciones para la redacción

Veremos brevemente algunas pautas de escritura referidas a la necesidad de conseguir un estilo claro. Si necesitas más aclaraciones, consulta el capítulo 8.

7.3.1 Busca un estilo llano

Hay que apelar a un estilo claro y sencillo. La claridad y la sencillez es más difícil de conseguir que el lenguaje innecesariamente confuso y adornado. El *floro* o el *palabreo* no sirven para decir mejor; son más bien una señal de que se tiene poco que decir. Considera los siguientes puntos.

7.3.1.1 Cuidado con los adjetivos

Asegúrate de que sean descriptivos y de que colaboren con la objetividad. Las exageraciones no son bien recibidas en un examen. Por ejemplo, en la frase *lo único que estamos haciendo es acelerar la extinción de nuestro hermoso planeta*, el adjetivo sobra.

7.3.1.2 Reduce la extensión de las oraciones siempre que se pueda

Suprime los incisos, elimina las oraciones subordinadas innecesarias. Busca la expresión sintética y precisa. En una oración clara y bien construida, no sobra ni falta nada. Veamos un ejemplo:

Quienes apoyan el uso del velo argumentan que es una expresión cultural en sí. Sin embargo, quienes defienden esta posición, dejan de lado que el hecho de permitir el uso del velo, apoyándose en este argumento, daría pie a que se permitan otras prácticas musulmanas más radicales. (47 palabras)

Primera corrección

Eliminemos las subordinadas innecesarias: quienes defienden esta posición y apoyándose en este argumento. Además, hay dos frases que sobran: en sí y el hecho de. El texto tiene ahora 13 palabras menos y dice lo mismo:

Quienes apoyan el uso del velo argumentan que es una expresión cultural ~~en sí~~. Sin embargo, ~~quienes defienden esta posición,~~ dejan de lado que ~~el hecho de~~ permitir el uso del velo ~~apoyándose en este argumento,~~ daría pie a que se permitan otras prácticas musulmanas más radicales.

Segunda corrección

Hemos preferido expresiones más sintéticas: olvidan en vez de dejan de lado y alentarían en vez de daría pie a que se permitan. Están eliminadas también dos redundancias: permitan, que reiteraba a permitir de la línea previa; y la frase nominal el uso del velo, que aparece sustituida por el pronombre lo.

olvidan
-lo
alentaría

Quienes apoyan ~~el uso del velo~~ argumentan ~~que es una expresión cultural~~. Sin embargo, ~~dejan de lado~~ ~~que permitir~~ ~~el uso del velo~~ ~~daría pie a que se permitan~~ otras prácticas musulmanas más radicales.

La versión final, ahora en limpio, tiene 23 palabras y es, sin duda, más clara que la primera:

Quienes apoyan el uso del velo argumentan que es una expresión cultural. Sin embargo, olvidan que permitirlo alentaría otras prácticas musulmanas más radicales.

7.3.2 No escribas todo lo que sabes del tema

Muchos alumnos creen que en el examen hay que escribir todo lo que se sabe del tema. Pero se trata de un grave error que conduce a textos que no tienen dirección ni propósito. Siempre hay que preguntarse antes qué se quiere lograr con lo que se escribe, después con qué y cómo. Eso significa identificar la información pertinente y ordenarla.

Escribir todo lo que se sabe es producto de la desesperación y del apresuramiento. Tres situaciones comunes condicionan este problema. A veces, ocurre cuando la pregunta alude a contenidos que el alumno cree asegurados. Y efectivamente puede ser que el alumno sepa el tema, que haya estudiado. Pero eso no es garantía de nada. El exceso de confianza puede ocasionar un proceder ingenuo. Por eso, conviene ir con calma, inclusive cuando estamos seguros de lo que sabemos. Si se escribe sobre la marcha y sin un plan, ese texto está condenado a ser malo.

Una segunda situación es la inversa a la previa: dado que no preparó el examen o que la distinción entre lo que es esencial y es accesorio para lo solicitado no está clara, el alumno elige escribir todo lo que, de alguno u otro modo, se le viene a la mente por estar vinculado con lo que se pide. El resultado es, como se puede anticipar, un texto desorganizado que evidencia el poco empeño que hubo en su preparación.

La tercera situación se asocia al tipo de pregunta planteada. Hay veces en que el examen propone elegir el tema o plantea una pregunta tan abierta que la resolución supondrá seleccionar un contenido posible dentro de varias posibilidades (ver 7.4.3). Estos exámenes parecen fáciles, pero no lo son. Preguntas como *Elija el tema que más interés le ha generado en el desarrollo del curso* son un pedido indirecto, que hace el profesor, de un testimonio de cuánto se ha aprendido en el curso. El alumno da cuenta aquí de lo que sabe no solo por lo que dice, sino también por cómo lo dice. En estos exámenes no hay respuesta correcta. Lo que se valora es la disposición a la reflexión, la capacidad para elegir y delimitar los distintos puntos que pueden estar involucrados en el tema seleccionado, así como también el modo en que estos se integran de manera estructurada en el discurso.

7.4 Preguntas habituales

Las preguntas de un examen pueden ser de muy diverso tipo. Es muy importante identificar sus características para asegurarnos de satisfacer sus exigencias. A continuación, nos detendremos en algunos de los tipos de preguntas más comunes en los exámenes de Humanidades. Los ejemplos ofrecidos, salvo por los referidos al libro *Contrajuventud* de Sandro Venturo, son preguntas reales que distintos profesores de los primeros años de formación universitaria han propuesto alguna vez a sus alumnos.

7.4.1 Preguntas de contenido

Estas preguntas constituyen pedidos directos de determinada información. Es fundamental que identifiques claramente qué se te está pidiendo. Subraya las palabras clave, de modo que no pierdas de vista nada de lo solicitado (naturalmente, esta sugerencia es válida para cualquier tipo de pregunta). Una vez definido claramente lo que se te pide, podrás organizar tu respuesta.

Ejemplo 1

*Explique, según Venturo en el texto *Contrajuventud*, cuáles son las principales características del horizonte antioligárquico, cómo surge y cómo entra en crisis.*

¿Qué me piden?

- Características del horizonte antioligárquico
- Cómo surge
- Cómo entra en crisis

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. ¿Qué es el horizonte antioligárquico?
2. ¿Cómo surge?
 - 2.1 Contexto histórico-social
 - 2.2 Factores
3. ¿Cuáles son sus características?
 - 3.1 Característica 1
 - 3.2 Característica 2
4. ¿Cómo entra en crisis?

4.1 Contexto histórico-social

4.2 Factores

Ejemplo 2

En el Perú, ¿qué factores extraeconómicos influyen en el desenvolvimiento del capitalismo en los sectores populares en la década de los noventa?

¿Qué me piden?

Factores que influyen en el capitalismo

Condiciones:

- Tipo de factores: no económicos
- ¿Dónde? En el Perú, en sectores populares
- ¿Cuándo? En la década de los noventa

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Contexto político-social del Perú en la década de los noventa
2. El capitalismo en ese contexto
3. Factores no económicos que influyeron en el capitalismo en los sectores populares
 - 3.1 Factor 1 (¿En qué consiste? ¿Cómo influye?)
 - 3.2 Factor 2 (¿En qué consiste? ¿Cómo influye?)
 - 3.3 Factor 3 (¿En qué consiste? ¿Cómo influye?)

7.4.2 Preguntas de reflexión, análisis y aplicación

Este tipo de preguntas es más complejo. Habrá que explicar, comparar, conformar una opinión, etc.

Ejemplo 3

*¿Cuál es la relación existente entre juventud y participación política? ¿Qué factores determinan esta realidad? Considere, en su explicación, las ideas vertidas por Venturo en el texto *Contrajuventud*.*

¿Qué me piden?

- Relación entre juventud y participación política
- Factores que determinan en este vínculo
- Condición: según Venturo en *Contrajuventud*

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. ¿Qué es juventud para Venturo?
2. ¿Qué es participación política para Venturo?
3. ¿Cómo Venturo relaciona juventud y participación política?
 - 3.1 Característica 1
 - 3.2 Característica 2
4. ¿Cuáles son los factores que determinan este vínculo?
 - 4.1 Factor 1
 - 4.2 Factor 2

Ejemplo 4

Democracia en el Perú

Compare usted la sociedad peruana de las décadas del 70, 80 y 90 en términos de lo que significan la democracia política y la democracia social. Explique qué variaciones hay en la construcción de ciudadanía política y social.

¿Qué me piden?

- Comparación entre:
 - Sociedad peruana en los 70
 - Sociedad peruana en los 80
 - Sociedad peruana en los 90
- Términos de comparación:
 - Democracia política
 - Democracia social
 - Ciudadanía política y social

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Comparación de las décadas del 70, 80 y 90 en términos de democracia política
2. Comparación de las décadas del 70, 80 y 90 en términos de democracia social
3. Comparación de las décadas del 70, 80 y 90 en términos de ciudadanía

- política y social
4. Conclusiones

7.4.2.1 Preguntas con citas

Algunas preguntas se presentan acompañadas de una cita vinculada al tema en cuestión. Las funciones de la cita pueden ser varias (las veremos a continuación), pero siempre será necesario establecer la relación entre la pregunta y la cita.

7.4.2.1.1 Cita para contextualizar o apoyar una idea

En estos casos, la función que la cita desempeña en la pregunta es la de contextualizar el tema que se aborda en la pregunta. En ocasiones, la cita podrá dar pistas sobre la dirección hacia la que debe orientarse el análisis.

Ejemplo 5

Lea con atención la cita siguiente y responda la pregunta posterior.

“La política es considerada una actividad privativa de los políticos, no de los ciudadanos.”

VENTURO, Sandro (2001). *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, p. 153.*

¿Cuál es la idea de ciudadano que prima en nuestra sociedad? ¿Cómo influye esta idea en la manera en que los ciudadanos se acercan a la política?

¿Qué me piden?

- Explicación de cita de Venturo
- Idea de ciudadano para la sociedad
- Idea de ciudadano en relación con la política

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Idea de ciudadano para la sociedad
2. La política: actividad de políticos, no de ciudadanos (considerar la cita)

Ejemplo 6

“Incluso una palabra como 'cuidado!', a pesar de que es también un símbolo, es un índice [...].”

RIVAROLA, José Luis (1991). Signos y Significados. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, p. 53.

¿De qué manera una palabra puede ser un índice? ¿No son símbolos las palabras? ¿Hay alguna contradicción en el texto? ¿Se puede decir también que las palabras son íconos? Explique la afirmación presentada y responda a las preguntas planteadas teniendo en cuenta lo visto en clase y la lectura realizada del texto de Rivarola.

¿Qué me piden?

- ¿Las palabras pueden ser índices? ¿Cómo?
- ¿Las palabras pueden ser íconos? ¿Cómo?
- Explicar la cita (explicar si hay contradicción)
- Dato: las palabras son símbolos

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Posibilidad de que las palabras sean índices
 - 1.1 Explicación
 - 1.2 Ejemplos
2. Posibilidad de que las palabras sean íconos
 - 2.1 Explicación
 - 2.2 Ejemplos
3. Conclusiones

7.4.2.1.2 Contraste de citas

En este tipo de preguntas, se presentan dos fragmentos que, por lo general, pertenecen a distintos autores. Puede tratarse de ideas que se apoyan, que se complementan o que se oponen. Es bastante común que se solicite identificar la relación existente entre los fragmentos y, a partir de ello, responder a la pregunta.

Ejemplo 7

Lea con atención las citas que aparecen a continuación.

“Un problema de la concepción no lingüística de las lenguas es [...] el pensar que hay una sola forma correcta y que el resto es dialecto (en sentido peyorativo) o puro y simple 'hablar mal'.”

*BERNÁRDEZ, Enrique (1999). ¿Qué son las lenguas?
Madrid: Alianza, p. 34.*

“Descartar el criterio de corrección rígido y dogmático no significa, sin embargo, descartar de la lengua todo criterio de corrección. La norma es necesaria en el lenguaje, como lo es en toda institución social.”

*HILDEBRANDT, Martha (1994). Peruanismos.
Lima: Biblioteca Nacional del Perú, p. 16.*

Luego de haber aclarado el contenido de las citas, usted deberá responder: ¿se contradicen entre sí las ideas de ambos autores? Explique por qué cree que sí o no lo hacen.

¿Qué me piden?

- Explicar las citas
Bernárdez: concepción no lingüística de las lenguas, concepción peyorativa de *dialecto*
Hildebrandt: sentido del criterio de corrección
- Aclarar si hay contradicción entre ambas citas

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Comentario sobre las citas
 - 1.1. Bernárdez: noción de dialecto
 - 1.1.1 Sentido lingüístico (incluir ejemplos)
 - 1.2.1 Sentido no lingüístico. Idea de hablar mal (incluir ejemplos)
 - 1.2. Hildebrandt: justificación de la corrección
 - 1.2.1 Ausencia de dogmatismos (incluir ejemplos)
 - 1.2.2 Necesidad social y comunicativa (incluir ejemplos)
2. Conclusión: ¿hay contradicción?
 - 7.4.2.1.3 Cita para explicar o comentar

Estas preguntas persiguen que expliques el contenido de la cita a partir de los temas trabajados en el curso y de lo que se encomendó leer. Debes identificar, como en el caso anterior, los aspectos relevantes de la cita y, de ese modo, organizar tu respuesta.

Ejemplo 8

“En una sociedad que los excluye permanentemente [a los jóvenes], situando a la juventud como el grupo de la población con los más altos índices de desempleo y subempleo, ellos no están para criticar al sistema sino para integrarse a él. Si en términos materiales esta inclusión no es posible, sí lo es en términos simbólicos. La radio y la televisión están más cerca de la gente; la política, la rebeldía, la contestación social, no.”

VENTURO, Sandro (2001). *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, p. 46.*

A partir de la reflexión hecha por Venturo en el capítulo “Juventud y Sociedad”, explique las ideas de este fragmento.

¿Qué me piden?

Explicar las siguientes ideas de la cita:

- La sociedad excluye a los jóvenes.
- Los excluye en términos materiales: poco o nulo acceso al empleo.
- La inclusión sí es posible en términos simbólicos: medios de comunicación.
- Los jóvenes están alejados de la política y de la contestación social.

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. La exclusión social de los jóvenes
 - 1.1 Desempleo y subempleo
 - 1.2 Política
2. La inclusión de los jóvenes en la sociedad: los medios de comunicación
3. Conclusión: crítica de Venturo a la inclusión/ exclusión de los jóvenes en la sociedad

Ejemplo 9

“*Haiga* es una forma articulada del presente del subjuntivo (tercera persona singular) del verbo haber. La forma correcta es *baya*: 'No creo que haya mucha gente'; 'me tranquiliza que él no haya protestado'. La censura social se ha relajado tanto en lo que se refiere a este uso que hay quienes afirman que *haiga* cuenta ya con la aceptación de la Real Academia. No es así, por supuesto, y no creo que lo sea en el futuro. Porque el uso que se acata como amo del lenguaje es el uso culto generalizado. Y *haiga* es un uso incorrecto e inculto.”

HILDEBRANDT, Martha (2000). El habla culta (o lo que debiera serlo).
Lima: Peisa, pp. 155-156.

Discuta la pertinencia del texto anterior para la ciencia del lenguaje desde el punto de vista de la labor del lingüista.

¿Qué me piden?

- Explicar ejemplo *haiga/haya*
- Explicar postura de Hildebrandt: hay usos correctos y cultos (los que manda la Academia), y usos incorrectos e incultos
- Criticar postura de Hildebrandt

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Postura de Hildebrandt
 - 1.1 Idea de corrección
 - 1.2 Papel de la Academia
 - 1.3 Ejemplo *haiga/haya*
2. Crítica a la postura de Hildebrandt desde el punto de vista de la labor del lingüista
 - 2.1 Labor del lingüista: describir y explicar el lenguaje; no normar
 - 2.2 Comentario sobre la idea de corrección
 - 2.3 Ejemplo *haiga/haya*
3. Conclusiones

7.4.2.2 Preguntas con casos

Este tipo de preguntas busca que apliques tus conocimientos en un caso concreto y que, a partir de él, expliques las ideas relevantes del tema propuesto. En ese sentido, es muy importante que tu respuesta no se quede en la mera explicación del caso particular, sino que intentes derivar conclusiones de él. Cabe señalar, además, que, en estas preguntas, muchas veces, la relación entre el caso y el tema de la pregunta está implícita. Habrá que explicitarla y explicarla.

Ejemplo 10

Lidia ha viajado de Lima a Cajamarca para visitar a su familia. Al llegar, le ha preocupado mucho descubrir cómo está siendo criado Antonio, su sobrino menor de dos años. Este se queda, durante el día, sólo con la abuela mientras sus padres trabajan y sus hermanos asisten al colegio. Lidia le ha dicho a su hermana que esta situación es inaceptable, que así su hijo no va a aprender a hablar nunca. “Será muy inteligente Antonio, pero, si pasa todo el día solo con mi mamá, que es cada vez más parca, no va a hablar nunca” —le ha dicho a su hermana. “Tú tienes que llevarlo a un nido, a un sitio donde haya algún profesional que le enseñe. Te lo digo porque yo, que me fui a Lima desde chica, veo cómo hablan los niñitos allá y siempre pienso que no pueden haber aprendido a decir todo eso solos, de la nada; eso lo saben porque los llevan apenas pueden a un sitio para que les enseñen todo: a hablar, a cortar y pegar, a cantar, y todas esas cosas que tienen que aprender”.

A partir del texto anterior, explique si las suposiciones de Lidia acerca de cómo se desarrolla el lenguaje son acertadas. Fundamente su respuesta.

¿Qué me piden?

- Asunciones del caso acerca del desarrollo del lenguaje
- Crítica a las asunciones del caso

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Características de la adquisición del lenguaje según el caso
 - 1.1 El niño debe escuchar a mucha gente para aprender a hablar.
 - 1.2 El niño necesita educación formal para aprender a hablar.
 - 1.3 El niño aprende a hablar del mismo modo que aprende otras actividades.
2. Crítica a las características atribuidas a la adquisición del lenguaje en el

caso

- 2.1 El niño logrará hablar aun sin mucho estímulo (explicación + ejemplo).
 - 2.2 El niño no necesita educación formal para adquirir el lenguaje (explicación + ejemplo).
 - 2.3 La adquisición del lenguaje sigue un proceso distinto del que supone aprender otras actividades (explicación + ejemplo).
3. Conclusiones

7.4.3 Preguntas de desarrollo de un tema

Se trata de una manera de preguntar que exige desarrollar un tema planteado de manera general. Es por eso necesario asumir una perspectiva que especifique algún aspecto del tema. En este caso, no hay pregunta orientadora, por lo que tú mismo debes seleccionar, en función de la perspectiva asumida, las ideas que consignarás en tu respuesta.

7.4.3.1 Tema propuesto por el profesor

Será de utilidad distinguir si el tema que se te pide desarrollar es un problema, una etapa histórica, la vida de un personaje, un concepto, etc. Dependiendo de cuál sea el caso, la estructura de la respuesta será distinta.

Ejemplo 11

Desarrolle el siguiente tema:

Las marchas universitarias de la segunda mitad de la década de los noventa

¿Qué me piden? (Debo asumir una perspectiva)

- Contexto socio-político de los noventa
- Participación política de los jóvenes en la década de los noventa
- Las marchas: causas, características, consecuencias

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Contexto socio-político de los noventa
 - 1.1 Coyuntura política: gobiernos de Fujimori
 - 1.2 El segundo gobierno de Fujimori: 1995-2000
 - 1.3 Papel de los jóvenes
2. El caso de las marchas
 - 2.1 Causas
 - 2.2 Características
 - 2.3 Consecuencias
3. Conclusiones

Ejemplo 12

Los gobiernos de Eisenhower y Kennedy en los Estados Unidos

¿Qué me piden? (Debo asumir una perspectiva)

Gobiernos de Eisenhower y Kennedy:

- Contexto histórico-social
- Características de ambos periodos

¿Cómo estructuro mi respuesta?

1. Contexto histórico-social antes del gobierno de Eisenhower
2. El gobierno de Eisenhower
 - 2.1 Característica 1
 - 2.2 Característica 2
3. El gobierno de Kennedy
 - 3.1 Característica 1
 - 3.2 Característica 2
4. Conclusiones

7.4.3.2 Tema propuesto por el alumno

Este tipo de pregunta es bastante similar al anterior, pero supone una tarea adicional: delimitar un tema. Esta labor puede resultar muy compleja si no has estudiado por temas. En ese sentido, puede haber sido de ayuda que, durante la preparación del examen, hayas clasificado temáticamente los contenidos y que hayas explorado las relaciones que hay entre ellos. De ese modo, te resultará más

sencillo delimitar el asunto de tu examen. El tema delimitado deberá ser claro y viable. Si resulta muy extenso, no tendrás el tiempo suficiente y, probablemente, dejes varios cabos sueltos. Si resulta muy específico, no tendrás mucho que decir al respecto y tu texto se agotará rápidamente.

8. Algunas recomendaciones para corregir la sintaxis

AUNQUE UN ACERCAMIENTO INGENUO podría suponer que corrige más el que escribe peor, el asunto es al revés: los que mejor escriben son los que más corrigen sus escritos. Esto ocurre porque su conciencia metalingüística está más desarrollada y, por eso, *ven mejor* sus textos, identifican más problemas y poseen más estrategias para solucionarlos. Corregir es siempre un trabajo provechoso. Hacerlo bien es una cualidad que todo escribiente entrenado ha sabido ganarse con paciencia, empeño y minuciosidad. Una vez que la primera versión de tu escrito esté concluida, déjala reposar unos días; ocúpate de otras cosas antes de retomarla e iniciar la corrección. De esta manera, podrás tomar distancia de tu trabajo y acercarte a él con una mirada crítica.

La corrección se centra en distintos niveles del texto. En líneas generales, se trata de asegurarse de la pertinencia, de la solidez y de la claridad de lo expresado. Es normal que la primera versión de nuestro texto contenga errores de diverso tipo: ortográficos, de puntuación, de tipeo, de sintaxis, etc. Por ello, la corrección es imprescindible. Convendrá revisar nuestros textos al menos dos veces. Verás que, en cada corrección, siempre se encuentran aspectos que podrían ser mejorados.

Este capítulo busca ayudarte a sensibilizar tu conciencia lingüística. Ese es el camino para convertirnos en mejores correctores (y escribientes). Reflexionaremos sobre la manera en que se organiza la información en las oraciones. Al estudio de la organización de los elementos en la oración se le conoce con el nombre de *sintaxis*, y ese es, más precisamente, el tema que vamos a revisar. Empezaremos examinando tres versiones de un mismo texto. La primera versión pertenece a

un alumno nuestro; las otras dos las hemos elaborado nosotros sobre la base de la primera. Detente en la manera como están organizadas las oraciones.

Versión 1

La naranja mecánica

La película muestra escenas crudas y llenas de maltrato, de sadismo frenético, de poesía pura, provenientes de la sangre y el placer, mezcladas con música clásica, que les da a las escenas un ambiente elegante, sofisticado, donde se escucha la armoniosa música y se conocen las sensaciones del personaje al violar, al herir con toda la furia alegre que expulsa su corazón: una paz y placer intensos, acompañados de una música que establece la gran paradoja entre lo que pasa dentro del personaje y lo que pasa en el contexto en el que se encuentra en ese mismo instante.

(1 oración)

Versión 2

La naranja mecánica

La película muestra escenas crudas y llenas de maltrato, de sadismo frenético, de poesía pura. Las escenas provienen de la sangre y del placer. Estas escenas están mezcladas con música clásica. Esta les da a las escenas un ambiente elegante, sofisticado. En las escenas, se escucha la armoniosa música. Además, se conocen las sensaciones del personaje al violar y al herir con toda la furia alegre que expulsa su corazón: una paz y placer intensos. Esta paz y placer van acompañados de una música que establece una gran paradoja. Esta consiste en el contraste entre lo que pasa dentro del personaje y lo que pasa en el contexto en el que se encuentra en ese mismo instante.

(8 oraciones)

Versión 3

La naranja mecánica

La película muestra escenas crudas, llenas de maltrato, de sadismo frenético y de poesía pura. La música clásica que acompaña las imágenes crea una atmósfera elegante y sofisticada. De este modo, el contraste entre lo que se ve y lo que se oye transmite intensidad y paz. Es un reflejo de las sensaciones experimentadas por el personaje al violar y al herir, con toda la furia alegre que expulsa su corazón, a una serie de personas. La música expresa, así, la paradoja entre lo que siente el personaje y lo que ocurre en el contexto en el que se encuentra.

(5 oraciones)

La estructuración de las oraciones en el interior de cada texto es diferente. En la primera versión, nos encontramos solo con una oración, cuya longitud y complejidad plantean problemas de comprensión. Lo más probable es que sea necesario releer el texto varias veces. Se trata de una sintaxis que podríamos calificar como *densa*, pues la información se agrupa de manera compleja. Las frases son largas y se hace un uso de la subordinación bastante profuso. Este modo de organización sintáctica no es incorrecto en sí mismo. Ya veremos más adelante cómo, por ejemplo, algunos usos literarios podrían apelar a ella. Sin embargo, en una redacción académica, la organización de la información es distinta. Debemos tener en cuenta que la claridad en la presentación de la información es lo más importante. En ese sentido, la primera versión del texto es inadecuada, pues exige que tengamos que releer el texto varias veces para comprenderlo.

La segunda versión, en cambio, es el extremo opuesto. En este texto, las oraciones aparecen una detrás de otra sin nexos sintácticos que las integren adecuadamente. Esto se puede percibir en la sensación que su lectura genera: el lector avanza atropellada y no naturalmente. Además, los referentes están mal empleados y hay algunas redundancias que sería conveniente evitar. En general, podemos notar que existe más desintegración más que integración sintáctica.

La versión más equilibrada es la tercera. Hemos reestructurado la organización sintáctica del texto y suprimido alguna que otra frase (además de precisado algunos detalles). Esta versión no subordina excesivamente, como la primera; y tampoco evidencia desconexión sintáctica entre las oraciones, como la segunda. Este es el punto medio que un texto académico debe tratar de conseguir. La información está distribuida en oraciones cuya extensión y densidad informativa son adecuadas y no abruma al lector.

En lo que sigue, vamos a dar algunas recomendaciones sintácticas. Lo que no debemos perder de vista es que la sintaxis debe estar al servicio de una mejor expresión. Las estrategias que ofrecemos no son meros artificios lingüísticos; todo lo contrario: su finalidad es la adecuada organización de la información de modo que lo expresado sea mejor comprendido.

8.1 La sintaxis recargada y confusa

Un texto puede tener oraciones muy complejas y extensas, estructuradas con una sintaxis complicada y de difícil comprensión. Como hemos visto, un ejemplo de este tipo de sintaxis es la primera versión del texto sobre la película *La naranja*

mecánica. El uso profuso de la subordinación requiere de mucho entrenamiento en la redacción para mantener un orden adecuado y no terminar mareando a nuestro lector. Si estás empezando recién en la redacción académica, es pertinente que cuides la extensión de las oraciones y la cantidad de marcas subordinantes que empleas.

El siguiente cuadro ilustra, de manera sencilla, tres mecanismos sintácticos para vincular oraciones, y conformar así oraciones complejas. Léelo con atención, ya que lo que expuesto aquí será retomado en varias partes de este capítulo.

La oración compleja: la yuxtaposición, la coordinación y la subordinación

- La **yuxtaposición** es la estrategia sintáctica que consiste en colocar dos oraciones una después de la otra sin ningún nexo gramatical explícito entre ambas. Por ejemplo:

El candidato del gobierno cerrará^{verbo principal 1} su campaña en Ayacucho. En Lima, habrá^{verbo principal 2} una manifestación en su apoyo.

- La **coordinación**, en cambio, consiste en unir dos oraciones a través de un nexo. Los núcleos verbales mantienen la misma jerarquía. Por ejemplo:

El candidato del gobierno cerrará^{verbo principal 1} su campaña en Ayacucho **y**, en Lima, habrá^{verbo principal 2} una manifestación en su apoyo.

- Finalmente, la **subordinación** es una estrategia sintáctica que consiste en integrar una oración (subordinada) dentro de otra oración (principal) a través del empleo de una *marca subordinante*. Esto quiere decir que habrá un verbo principal y uno subordinado. Por ejemplo:

1. El sociólogo alemán **publicó** un libro.

2. El libro **causó** un gran asombro por las descabelladas hipótesis presentadas.

El libro [que^{marca subordinante} publicó^{verbo subordinado} el sociólogo alemán] causó^{verbo principal} un gran asombro por las descabelladas hipótesis presentadas.

En el ejemplo, podrás ver que las oraciones 1 y 2 han sido fusionadas en una sola. La subordinación ha supuesto el uso de la marca subordinante *que*. Otros elementos subordinantes son *quien*, *donde*, *cuando*, *cuyo*, *pues*, *cual*, *si*, *apenas* y *todos los elementos que contienen 'que'* (aunque, porque, ya que, mientras que, etc.).

Un ejemplo de un texto (literario, en este caso) en el que se ha hecho un uso adecuado de la subordinación excesiva es el cuento que te presentamos a continuación. No es una tarea fácil hacerlo. El escritor busca proponer un juego lingüístico que estructura distintos niveles en la narración. Lee el siguiente cuento corto de Augusto Monterroso, y analiza el empleo de las frases subordinadas.

Sinfonía concluida Si observas con cuidado, podrás notar que no hay ni un solo punto seguido

—YO PODRÍA CONTAR— terció el gordo atropelladamente —que hace tres años en Guatemala un viejito organista de una iglesia de barrio me refirió que por 1929 cuando le encargaron clasificar los papeles de música de La Merced se encontró de pronto unas hojas raras que intrigado se puso a estudiar con el cariño de siempre y que como las acotaciones estuvieran escritas en alemán le costó bastante darse cuenta de que se trataba de los dos movimientos finales de la *Sinfonía inconclusa* así que ya podía yo imaginar su emoción al ver bien clara la firma de Schubert y que cuando muy agitado salió corriendo a la calle a comunicar a los demás su descubrimiento todos dijeron riéndose que se había vuelto loco y que si quería tomarles el pelo pero que como él dominaba su arte y sabía con certeza que los dos movimientos eran tan excelentes como los primeros no se arredró y antes bien juró consagrar el resto de su vida a obligarlos a confesar la validez del hallazgo por lo que de ahí en adelante se dedicó a ver metódicamente a cuanto músico existía en Guatemala con tal mal resultado que después de pelearse con la mayoría de ellos sin decir nada a nadie y mucho menos a su mujer vendió su casa para trasladarse a Europa y que una vez en Viena pues peor porque no iba a ir decían un *Leiermann** guatemalteco a enseñarles a localizar obras perdidas y mucho menos de Schubert cuyos especialistas llenaban la ciudad y que qué tenían que haber ido a hacer esos papeles tan lejos hasta que estando ya casi desesperado y sólo con el dinero del pasaje de regreso conoció a una familia de viejitos judíos que habían vivido en Buenos Aires y hablaban español los que lo atendieron muy bien y se pusieron nerviosísimos cuando tocaron como Dios les dio a entender en su piano en su viola y en su violín los dos movimientos y quienes finalmente cansados de examinar los papeles por todos lados y de olerlos y de mirarlos al trasluz por una ventana se vieron obligados a admitir primero en voz baja y después a gritos ¡son de Schubert son de Schubert! y se echaron a llorar con desconsuelo cada uno sobre el hombro del otro como si en lugar de haberlos recuperado los papeles se hubieran perdido en ese momento y que yo me asombrara de que todavía llorando si bien ya más calmados y luego de hablar aparte entre sí y en su idioma trataron de convencerlo frotándose las manos de que los movimientos a pesar de ser tan buenos no añadían nada al mérito de la sinfonía tal como ésta se hallaba y por el contrario podía decirse que se lo quitaban pues la gente se había acostumbrado a la leyenda de que Schubert los rompió o no los intentó siquiera seguro de que jamás lograría superar o igualar la calidad de los dos primeros y que la gracia consistía

* Organillero

en pensar si así son el *allegro* y el *andante* cómo serían el *scherzo* y el *allegro ma non tropo* y que si él respetaba y amaba de veras la memoria de Schubert lo más inteligente era que les permitiera guardar aquella música porque además de que se iba a armar una polémica interminable el único que saldría perdiendo sería Schubert y que entonces convencido de que nunca conseguiría nada entre los filisteos ni menos aún con los admiradores de Schubert que eran peores se embarcó de vuelta a Guatemala y que durante la travesía una noche en tanto la luz de la luna daba de lleno sobre el espumoso costado del barco con la más profunda melancolía y harto de luchar con los malos y con los buenos tomó los manuscritos y los desgarró uno a uno y tiró los pedazos por la borda hasta no estar bien cierto de que ya nunca nadie los encontraría de nuevo al mismo tiempo —finalizó el gordo con cierto tono de afectada tristeza— que gruesas lágrimas quemaban sus mejillas y mientras pensaba con amargura que ni él ni su patria podrían reclamar la gloria de haber devuelto al mundo una páginas que el mundo hubiera recibido con tanta alegría pero que el mundo con tanto sentido común rechazaba.

MONTERROSO, Augusto (1994). *Obras completas (y otros cuentos)*.
Santafé de Bogotá: Norma, p. 23.

en todo el cuento. También se han omitido otros signos de puntuación, como las comas, y los puntos y aparte (por ello, todo es un solo párrafo). La sintaxis compleja y cohesionada de este cuento de Monterroso tiene una función específica: sirve para ir cediendo la voz a diferentes episodios. Nos encontramos, inicialmente, con la historia que cuenta *el gordo: yo podría contar que* [...]; dentro de esta, se cuenta que *un viejito organista me refirió que* [...]. Podrá verse, entonces, que algunas de las frases subordinantes funcionan como ramas que se expanden para configurar el camino intrincado que sigue la narración. Son como paréntesis contenidos uno dentro de otro: (que... (que...)). Finalmente, encerrando estas dos historias, aparece la voz del narrador, que nos informa quién toma la palabra.

Después de reflexionar sobre este ejemplo, que evidencia una subordinación copiosa, está, pues, claro que la subordinación es un recurso integrativo que nos permite incorporar unas oraciones dentro de otras. Puede ser una estrategia bastante productiva, aunque también peligrosa si no es manejada con cautela. En la narración que hemos visto, subordinar excesivamente es un recurso intencional que persigue una finalidad expresiva. La densidad informativa es parte constituyente de los propósitos del texto y por eso es que el cuento funciona.

Sin embargo, en los textos académicos, la situación puede ser muy diferente. Vamos a preferir siempre la prosa clara y sencilla, y procuraremos alejarnos de la organización complicada. Examinemos, pues, algunas estrategias que puedan

ayudarnos a simplificar la densidad sintáctica.

8.1.1 ¿Cómo evitar una sintaxis confusa?

Partamos de un ejemplo para ilustrar el problema. Se trata de un texto en que un estudiante ofrece su opinión acerca de la sanción que deben recibir las personas que abusan sexualmente de menores de edad. Corrigiremos el escrito más adelante.

Resulta complicado comprender el texto después de una primera leída.

Ejemplo 1

Actualmente, en el Perú, la pena máxima que se otorga a los violadores de niños son 25 años de cárcel, pena que, sin embargo, en una sociedad como la nuestra, donde la justicia peruana es deficiente, lo que está comprobado en desgarradores casos como, por ejemplo, el terrible caso del peruano que fue liberado tras tener varios casos de violación y que tras cambiar su identidad emigró al Japón donde cometió el mismo delito, lo que no solo es una prueba de la deficiencia de la justicia peruana, sino de un caso patológico presente en muchos violadores desalmados y degenerados, los cuales nunca podrán ser reincorporados a la sociedad, y a los que, por lo tanto, debe ser aplicada la cadena perpetua.

La complicación se debe a que la información no está organizada de manera adecuada. Todas las ideas están expresadas en una sola gran oración. Algunas, inclusive, nos generan la sensación de estar incompletas. Un análisis detallado nos revelará que esto último es cierto. Es posible que el mismo autor del texto no pueda comprender cabalmente lo dicho. ¿Cómo solucionar estos problemas? A continuación, veremos una primera pauta.

8.1.1.1 Convierte frases subordinadas en oraciones principales

Es común pensar que nuestro texto está claro cuando lo releemos, pero, muchas veces, esta es una ilusión nuestra. Nosotros somos los autores y es más fácil comprendernos a nosotros mismos. Mientras leemos algo que hemos escrito, a veces cubrimos los vacíos que tiene el texto, recurriendo, sin el propósito consciente de hacerlo, a ideas que están en nuestra mente pero que no están escritas. Es decir, leemos desde lo que queremos decir y no siempre desde lo que efectivamente

hemos dicho. Pero no hay que olvidar que el texto está redactado para otras personas; no para nosotros. Hay que ponerse en el lugar del lector.

Expresar las ideas en oraciones cortas nos ayudará a mejorar un texto que, a causa del exceso de frases subordinadas, resulta enrevesado y confuso. Sería inútil tratar de prescribir cuál es la extensión ideal de una oración o cuántas oraciones debe tener un párrafo. Sin embargo, sí podemos saber si un texto es claro o no, o si su lectura fluye de manera natural o, más bien, avanzamos dificultosamente a través de las ideas.

Lo que debemos conseguir es claridad. Se puede simplificar la sintaxis a través de la descomposición de las oraciones que integran muchas frases subordinadas. En algunos casos, estas frases podrán ser transformadas en oraciones independientes que contribuirán a que el texto se vuelva más fluido.

Veamos un ejemplo. Los verbos principales están destacados en negrita; los verbos subordinados están subrayados y los hemos asociado, a través de una línea, a su respectiva marca subordinante (de ser necesario regresa a la explicación sobre la oración compleja de la página 162).

El estudiante que escribió el texto no se ha preocupado por expresar sus

Ejemplo 2

La mayor parte de los habitantes de las grandes urbes no **parece** haber tomado conciencia del profundo y grave problema de la contaminación ambiental que aqueja a la Tierra, entendida como el hogar de las múltiples especies animales y vegetales, incluyendo al hombre, quien ha demostrado, en los últimos años, que no tiene la intención de cambiar su modo de vida para poner fin a este problema que ya está propiciando cambios dramáticos en el ecosistema mundial, como el efecto invernadero el cual, a su vez, trae como consecuencia el calentamiento global, que causa el deshielo de los glaciares y el consiguiente desgaste de los recursos hidrológicos.

(1 verbo principal, 6 verbos subordinados)

ideas de un modo claro: la sintaxis refleja descuidos. El texto presenta, además de algunos otros desajustes, una sola oración plagada de frases subordinadas. La corrección de abajo ofrece una posibilidad que convierte algunas oraciones su-

bordinadas en oraciones principales. Hemos numerado cada oración para hacer más evidente el contraste.

Corrección del ejemplo 2

(1) La mayor parte de los habitantes de las grandes urbes no **parece** haber tomado conciencia del profundo y grave problema de la contaminación ambiental. (2) Sin embargo, este mal **aqueja** a la Tierra, el hogar de las múltiples especies animales y vegetales, entre las que está incluido el hombre. (3) En los últimos años, el ser humano **ha demostrado** que no tiene la intención de cambiar su modo de vida para poner fin a este problema que ya está propiciando cambios dramáticos en el ecosistema mundial, como el efecto invernadero. (4) Este fenómeno climático **trae** como consecuencia el calentamiento global, que causa el deshielo de los glaciares y el consiguiente desgaste de los recursos hidrológicos.

(4 verbos principales, 4 verbos subordinados)

La corrección se ha concentrado en proponer una expresión más analítica. Lo dicho inicialmente en una sola oración se expresa ahora en cuatro. Por ello, tenemos cuatro verbos principales. Hemos modificado algunos detalles más: la introducción del conector *sin embargo*, en la segunda oración, precisa una relación lógica pertinente; y la eliminación de la frase *entendida como*, de la segunda línea de la versión original, responde a que es una expresión innecesariamente expansiva que no dice nada. También hemos preferido decir *el ser humano*, en la oración 3, para retomar el referente *hombre* de la oración previa.

Nuestro texto corregido ha adoptado, así, una forma más liviana. Nos hemos inclinado por incorporar solo una o dos subordinadas por cada oración y, en algunos casos, ninguna. Cuando observes que tus oraciones son demasiado complejas, sepáralas en dos partes o más, como acabamos de hacer. Lo que debes recordar es que cada oración necesita siempre de un verbo principal. No basta con poner puntos seguidos, sino que es necesario hacer algunos ajustes que aseguren que la sintaxis funcione.

El siguiente ejemplo propone otro texto problemático seguido de su respec-

tiva corrección. Al revisar la corrección, concéntrate, al igual que en la situación anterior, en la nueva segmentación de las oraciones y en los cambios que han sufrido los verbos.

Retomemos ahora el ejemplo 1 de la página 165; veamos cómo podemos

Ejemplo 3

El análisis de las unidades centrales propias de la oralidad **permite** que **conclu-**
amos, una vez más, que el criterio imperante en la segmentación oral **es** el melódico,
ya que los niños **identifican** grupos melódicos tanto en enunciados espontáneos
 como en canciones con la diferencia de que, en las canciones, los grupos meló-
 dicos señalados **pueden** no equivaler a una unidad de sentido como *losiempre*,
pues le **dan** mayor importancia a la entonación, mientras que, en los enunciados
 espontáneos, las unidades melódicas siempre **transmiten** un sentido completo,
 como por ejemplo *sebalanceaba*, *nolegusta* o *legusta*.

(1 verbo principal, 6 verbos subordinados)

(1) El análisis de las unidades centrales propias de la oralidad **permite** que **con-**
cluamos, una vez más, que el criterio imperante en la segmentación oral **es** el
 melódico. (2) Esta afirmación se **apoya** en que que los niños **identifican**
 grupos melódicos tanto en enunciados espontáneos como en canciones con la diferencia
 de que, en las canciones, los grupos melódicos señalados **pueden** no equivaler
 a una unidad de sentido como, por ejemplo, *losiempre*. (3) En este caso, se le **da**
 mayor importancia a la entonación. (4) En cambio, en los enunciados espontáneos,
 las unidades melódicas siempre **transmiten** un sentido completo, como por ejemplo
sebalanceaba, *nolegusta* o *legusta*.

(4 verbos principales, 4 verbos subordinados)

Adaptado de TIJERO NEYRA, Talía Elena (2006). "La noción de la palabra en la adquisición de la lengua escrita. Interferencias de lo oral en lo escrito". Tesis para optar por el grado de licenciada en Lingüística Hispánica. PUCP.

mejorarlo. Además de evitar el exceso de oraciones subordinadas, habrá que hacer otros ajustes, vinculados con la disposición de las ideas en la estructura del párrafo. En la corrección, hemos expresado la idea temática, y sus expansiones y ejemplos en oraciones independientes (ver 4.2.2). Ha habido que tejer nuevamente las ideas para asegurarnos de la claridad de la expresión.

Además de reestructurar el párrafo en varias oraciones, hemos afinado algu-

Corrección de ejemplo 1

Error: marca sin verbo subordinado

Actualmente, en el Perú, la pena máxima que se otorga a los violadores de niños **son** 25 años de cárcel, pena que, sin embargo, en una sociedad como la nuestra, donde la justicia peruana **es** deficiente, lo que está comprobado en desgarradores casos como, por ejemplo, el terrible caso del peruano que fue liberado tras tener varios casos de violación y que tras cambiar su identidad emigró al Japón donde cometió el mismo delito, lo que no solo **es** una prueba de la deficiencia de la justicia peruana, sino de un caso patológico presente en muchos violadores desalmados y degenerados, los cuales nunca **podrán ser reincorporados** a la sociedad, y a los que, por lo tanto, **debe ser aplicada** la cadena perpetua.

1. Oración que presenta la idea temática

2. Oración que contrasta la idea inicial

3 y 4. Oraciones que presentan un ejemplo

(1) Actualmente, en el Perú, la pena máxima que se otorga a los violadores de niños **son** 25 años de cárcel. (2) Sin embargo, esta pena, en una sociedad como la nuestra, **es** insuficiente. (3) Ello **se puede** comprobar en desgarradores casos como, por ejemplo, el terrible caso del peruano que fue liberado a pesar de haberse comprobado que había cometido varios actos de violación. (4) Este individuo, tras cambiar su identidad, **emigró** al Japón donde cometió el mismo delito. (5) Este

5. Oración que presenta la relevancia del ejemplo para el caso

hecho no solo **es** una prueba de la insuficiente sanción aplicada por la justicia peruana, sino de un caso patológico presente en muchos violadores desalmados y degenerados. (6) Estas personas nunca **podrán ser reincorporadas** a la sociedad y, por lo tanto, **merecen** cadena perpetua.

6. Oración que presenta la conclusión y la postura

nos contenidos inconclusos y relaciones entre ideas que, a causa de una sintaxis desordenada y confusa, resultaban oscuros. La oración (1) presenta el tema del párrafo. La oración (2) plantea ahora, más claramente que en la versión original, un contraste con la idea previa a través del cual se anuncia la postura del autor. La oración (3) propone un ejemplo; la (4), una explicación que se le asocia; y la (5), una evaluación que retoma la idea inicial del párrafo y aclara por qué el ejemplo puede resultar ilustrativo para la idea que se quiere explicar. La oración (6) es una conclusión en la que el autor presenta su postura.

Veremos, en lo que sigue, algunos otros recursos que nos podrán servir la lograr una sintaxis más clara y menos compleja.

8.1.1.2 Elimina los complementos circunstanciales y las aposiciones irrelevantes

Algunos elementos son necesarios en la estructura de la oración y otros no. Esto quiere decir que, en algunos casos, será posible eliminar la información que no aporta contenidos indispensables y que, además, atenta contra la claridad y la sencillez. Este es el caso de muchos complementos circunstanciales y aposiciones (o incisos) que, a veces, convendrá evitar.

Hemos subrayado las aposiciones y resaltado en negrita el circunstancial.

Ejemplo 1

Mario Vargas Llosa, autor de *La ciudad y los perros*, ha publicado, **a inicios del 2006**, su última novela, *Las travesuras de la niña mala*.

Observa cómo la puntuación ayuda a señalar que estas frases no son parte indispensable de la estructura básica de la oración; las comas muestran que se trata de elementos insertados en ella.

La oración del ejemplo no funciona: hay muchos incisos que atentan contra el transcurso del enunciado e impiden concentrarse en lo que se quiere expresar. Hay que decidir con cuidado qué complementos merecen estar en la oración. **El primer criterio que nos guía es la búsqueda de la expresión menos recargada.** Pero dijimos que había que ir con cuidado. No se trata de reducir el ejemplo a una oración como *Mario Vargas Llosa ha publicado su última novela* bajo el argumento de que buscamos simplificar la estructura. Hacerlo sería dejar de lado los matices expresivos e informativos que pueden ser relevantes en función de lo que queremos destacar con lo que decimos. Este es, precisamente, **el segundo criterio que nos debe guiar: qué información queremos destacar.** Veamos algunas posibilidades.

Cada posibilidad pone de relieve aspectos diversos. La oración (a) enfatiza la

Ejemplo 2

- a. **A inicios del 2006**, Mario Vargas Llosa ha publicado su última novela, *Las travesuras de la niña mala*.
- b. Mario Vargas Llosa, autor de *La ciudad y los perros*, ha publicado su última novela **a inicios del 2006**.
- c. Mario Vargas Llosa ha publicado su última novela, *Las travesuras de la niña mala*, **a inicios del 2006**.

fecha de la publicación por medio del movimiento del circunstancial a posición inicial. La oración (b) prefiere indicar el nombre de una publicación previa, obviar el de la última e indicar la circunstancia temporal sin el énfasis de (a). Finalmente, (c) es informativamente igual a (a), aunque no tiene el mismo énfasis expresivo que la primera consigue cambiando el lugar de la circunstancia temporal. Naturalmente, las opciones son múltiples; las tres ofrecidas son perfectamente aceptables. Los criterios mencionados líneas arriba nos podrán guiar en la elección. Regresaremos sobre algunos aspectos de este punto más adelante.

8.2 La sintaxis segmentada

Llamamos sintaxis segmentada al modo de organización que privilegia las frases breves, y se vale fundamentalmente de las relaciones de coordinación y la yuxtaposición para vincularlas (ver página 162). En principio, no reviste mayor problema. Escribir oraciones cortas podría ser, como veíamos en los apartados previos, una ayuda. Veamos un primer ejemplo. Nos detendremos en un texto literario.

Nótese que las frases están colocadas una después de otra, a través de una

Ejemplo 1

Hoy ha muerto mamá. O quizá ayer. No lo sé. Recibí un telegrama del asilo: "Fallció su madre. Entierro mañana. Sentidas condolencias". Pero no quiere decir nada. Quizá haya sido ayer.

El asilo de ancianos está en Marengo, a ochenta kilómetros de Argel. Tomaré el autobús a las dos y llegaré por la tarde. De esa manera podré velarla, y regresaré mañana por la noche. Pedí dos días de licencia a mi patrón y no pudo negármelos ante una excusa semejante. Pero no parecía satisfecho. Llegué a decirle: "No es culpa mía". No me respondió. Pensé entonces que no debía haberle dicho esto. Al fin y al cabo, no tenía por qué excusarme. Más bien le correspondía a él presentarme las condolencias. Pero lo hará sin duda pasado mañana, cuando me vea de luto. Por ahora, es un poco como si mamá no estuviera muerta. Después del entierro, por el contrario, será un asunto archivado y todo habrá adquirido aspecto más oficial.

CAMUS, Albert (1997). *El extranjero*. Madrid: Alianza, p. 9.

ligazón sintáctica bastante sencilla que se apoya en la coordinación y en la yuxtaposición. Dado que es un texto literario, su objetivo es distinto del que busca un texto académico. La sintaxis que utiliza es perfectamente funcional, y podríamos decir que colabora, a través de la expresión puntual y ausente de matices, a transmitir la angustia que la noticia del telegrama anuncia entrecortadamente.

A la sintaxis segmentada o excesivamente analítica se le opondrá la sintaxis en extremo compleja. Ya hemos examinado en 8.1 algunas herramientas para evitar que la complejidad sintáctica ocasione desorden y confusión, y hemos centrado nuestras estrategias en la búsqueda de la claridad y de la sencillez. No hemos querido sugerir, sin embargo, que haya que huir de la subordinación, de las aposiciones o de los incisos, que en sí mismos no son ni buenos ni malos.

Muchas veces será necesario integrar la información apelando a estos recursos. Habrá que evitarlos, sí, cuando nos complican innecesariamente las cosas.

Cuando la segmentación es exagerada, ocasiona la desarticulación de las ideas. Este es el caso de la segunda versión del ejemplo presentado al inicio de este capítulo, en la página 160, acerca de la película *La naranja mecánica*. Si lo crees necesario, regresa a él y detente también en la explicación posterior. La sintaxis extremadamente segmentada es problemática porque presenta la información de manera fragmentada, como si el texto dejara una serie de hilos sueltos que podrían haber sido unidos, pero que permanecen desconectados entre sí. En estos casos, es bastante común que las redundancias sean frecuentes, pues no se ha sabido integrar la información de manera adecuada. Veamos un nuevo ejemplo. Es, en realidad, un ejercicio de integración sintáctica que les propusimos alguna vez a nuestros alumnos.

Salta a la vista la gran cantidad de redundancias. Las oraciones (2), (3) y (4)

Ejemplo 2

Integra sintácticamente el texto siguiente; evita las redundancias y procura juntar, siempre que se pueda, las oraciones. Puedes cambiar el orden de los enunciados.

(1) El minotauro es un híbrido confuso entre ser humano y toro. (2) El minotauro se llama Asterión. (3) Asterión es un ser mitológico producto de los amores furtivos entre la reina Pasifae y el toro del rey Minos. (4) Minos fue el rey de Creta. (5) Neptuno le regaló a Minos un toro que emergió de las aguas.

repite un elemento léxico de la oración las precede. La conexión entre las oraciones es inadecuada y redundante, y genera la sensación de que el texto avanza a tropezones. Solucionar el problema nos exigirá integrar la información usando aposiciones, incisos y frases subordinadas. Veamos dos propuestas de solución ofrecidas por estudiantes.

La solución (1) es incorrecta. Es una sola oración, estructuralmente compleja,

Soluciones propuestas para el ejemplo 2

Solución 1

(1) Asterión, que es el nombre del Minotauro, híbrido confuso entre ser humano y toro, nace como producto de los amores furtivos entre la reina Pasifae y el toro del rey Minos, dado como regalo al rey por parte de Neptuno.

Solución 2

(1) Neptuno le regaló a Minos, rey de Creta, un toro que emergió de las aguas. (2) Producto de los amores furtivos entre este animal y la reina Pasifae, nació un ser mitológico llamado Asterión, un híbrido confuso entre ser humano y toro.

que constituye un ejemplo de la organización confusa que buscábamos evitar en 8.1. La primera línea es informativamente recargada: la subordinada está seguida de una aposición que expande demasiado la estructura. Además, el orden de la información no es el mejor. La solución (2) es preferible, primero, porque ha sabido reordenar las oraciones de manera provechosa. Valiéndose de un criterio temporal, va desde los hechos que ocurren primero hacia los que ocurren después. Eso garantiza la progresión semántica (ver 3.3.1.2). En segundo lugar, porque ha sabido colocar los incisos en el lugar adecuado, eligiendo el momento en que conviene otorgar la información que expresan. Tiene más sentido destacar el carácter híbrido del Minotauro, en las líneas dos y tres, después de haber indicado las circunstancias de su nacimiento.

Lo que debemos conseguir en nuestras redacciones, con el fin de lograr un texto claro y sencillo, es una sintaxis que no caiga ni en la complejidad innecesaria y confusa ni en la fragmentación excesiva de las ideas. Tanto en un texto cargado de frases subordinadas como en uno en el que las oraciones sean extremadamente sencillas, la cantidad de información puede ser la misma: la diferencia radica en el modo en que esta ha sido organizada. Una sintaxis sin cohesión, es decir, extremadamente segmentada, muestra un texto descuidado e improvisado; en el otro extremo, una sintaxis exageradamente compleja suele resultar de ardua comprensión. Se trata, entonces, y como ya hemos sugerido, de evitar los extremos. Sigamos viendo algunas maneras de evitar una organización muy segmentada.

8.2.1 ¿Cómo conseguir una sintaxis integrada?

Un error común entre los estudiantes con poco entrenamiento en la redacción es la elaboración de textos en los que abundan las redundancias y las construcciones hechas a través de la coordinación, es decir, la unión o adición de frases u oraciones sin una trabazón sintáctica rica, sino más bien débil. Veremos algunas estrategias para evitar los problemas señalados.

8.2.1.1 Haz depender a un verbo de otro: las frases subordinadas

Podemos emplear la subordinación en vez de la coordinación. Para ello, es posible usar frases *subordinadas explícitas* (en las que hallaremos un verbo subordinado y su respectiva marca subordinante) o echar mano de formas no personales de los verbos (los participios y los gerundios), que nos permiten llevar a cabo una manera de subordinar a la que llamaremos *subordinación implícita*.

8.2.1.1.1 Las subordinadas explícitas

Algunas veces, a través de la subordinación, podemos darle a nuestro texto un contenido semántico más preciso. Así, dos frases yuxtapuestas o que han sido unidas por la coordinación (ver página 162) se fusionan en una sola oración que tiene la cualidad de proporcionarle al lector la información de manera más explícita. Por ejemplo:

Los elementos subordinantes añadidos en las oraciones (b) —*porque* y *apenas*—

Ejemplo 1

- a. *Leyó a tiempo todas las lecturas para el examen.* Sacó una nota sobresaliente. (oraciones yuxtapuestas)
- b. Sacó una nota sobresaliente, porque *leyó a tiempo todas las lecturas para el examen.*

Ejemplo 2

- a. *Mencionaron su nombre* y se le sonrojó el rostro. (oraciones coordinadas por *y*)
- b. Apenas *mencionaron su nombre*, se le sonrojó el rostro.

expresan explícitamente la relación lógica entre las frases unidas. En el primer caso, *porque* hace explícita la relación de causalidad entre uno y otro hecho; en el segundo, *apenas* no solo hace explícita la relación causal, sino que también agrega un matiz de proximidad temporal entre los dos eventos.

Otra forma de evitar la apariencia segmentada de los enunciados es a través de las *frases subordinadas relativas*. Estas frases son complementos de un sustantivo y pueden funcionar como *incisos* o *elementos explicativos*. Las aposiciones también podrán funcionar como incisos. Convendrá que nos detengamos aquí para ampliar lo señalado sobre este respecto en 8.1.1.2. Veamos algunos ejemplos.

Los incisos aportan *información secundaria* al *significado básico*. Por ello, se

Ejemplo 3

- a. José Saramago ganó el premio Nobel en 1998. *Escribió el libro Ensayo sobre la ceguera.*
- b. José Saramago, *que escribió el libro Ensayo sobre la ceguera*, ganó el premio Nobel en 1998.

suele decir que pueden ser eliminados sin que varíe el *significado nuclear* de un enunciado. En este sentido, la subordinada relativa de (b), que aparece en cursivas, es una inserción explicativa que suspende por un momento el cuerpo de la oración principal. Ya vimos en 8.1.1.2 que uno de los defectos más comunes relacionados con la inserción de incisos suele ser que no sean pertinentes y que, en lugar de aportar claridad, entorpezcan la lectura. Por ello, es preciso reflexionar acerca de la pertinencia de su incorporación en nuestras oraciones. Es indispensable releer atentamente el texto en la fase de corrección y verificar que la información haya sido seleccionada y organizada de acuerdo con nuestro propósito comunicativo. Veamos un ejemplo.

La oraciones (b) y (c) presentan una versión que integra las oraciones yux-

Ejemplo 4

- a. La ciudadela de Machu Picchu es el resto arqueológico más visitado por los turistas que llegan al Perú. *Esta se encuentra ubicada a 130 kilómetros al noroeste de la ciudad del Cusco.*
- b. La ciudadela de Machu Picchu, *que se encuentra ubicada a 130 kilómetros al noroeste de la ciudad del Cusco,* es el resto arqueológico más visitado por los turistas que llegan al Perú.
- c. La ciudadela de Machu Picchu, *que es el resto arqueológico más visitado por los turistas que llegan al Perú,* se encuentra ubicada a 130 kilómetros al noroeste de la ciudad del Cusco.

tapuestas de (a). En ambos casos, hemos incorporado (en letras cursivas) una subordinada de relativo que funciona como inciso. Sin embargo, podrá verse que los incisos son distintos en cada oración. ¿Cuál opción es la correcta? Ninguna es incorrecta y nos inclinaremos por una u otra dependiendo de la información que busquemos destacar. Así, la oración (b) resulta adecuada si buscamos que lo central sea la información sobre el turismo en Machu Picchu, pues la estructura básica de la oración, aquella que permanece al suprimir el inciso, se refiere a dicho tema. Lee el siguiente ejemplo de un párrafo que se ocupa del tema mencionado. Se han empleado otros incisos; ubícalos y analiza su función.

La información gira en torno de las vías que los turistas pueden emplear

Ejemplo 5

La ciudadela de Machu Picchu, que se encuentra ubicada a 130 kilómetros al noroeste de la ciudad del Cusco, es el resto arqueológico más visitado por los turistas que llegan al Perú. Para llegar a ella, los visitantes disponen de tres vías diferentes. La primera de ellas, la más atractiva para los amantes del *trekking*, son los llamados *Caminos del Inca*, que parten desde la ciudad del Cusco y llegan a Machu Picchu luego de tres días de caminata. La segunda de ellas es el tren, que parte de Cusco y llega al pueblo de Aguas Calientes, donde se debe tomar un colectivo para ascender a las ruinas. Finalmente, se puede llegar a la milenaria ciudadela por vía aérea. Esta, sin embargo, es la vía más costosa.

para ir a Machu Picchu desde el Cusco. Se trata, pues, de información de relevancia turística. Como información secundaria, se ha añadido, en la primera oración, la distancia que separa ambas localidades. Compara el párrafo anterior con el siguiente, en el que se ha mantenido la idea de insertar un inciso en la

primera oración. La diferencia principal radica en que, en este segundo caso, la información secundaria es la que afirma que la ciudadela es el destino predilecto de los visitantes.

La información a la que se le presta mayor atención es ahora la distancia

Ejemplo 6

La ciudadela de Machu Picchu, el resto arqueológico más visitado por los turistas que llegan al Perú, se encuentra ubicada a 130 kilómetros al noroeste de la ciudad del Cusco. A diferencia de lo que suele imaginarse, Machu Picchu está en lo que se conoce como *ceja de selva*, a unos 2600 msnm, y no en las alturas de la sierra. Por ello, la vegetación que inunda los cerros aledaños es de color verde intenso. De hecho, su ubicación en una zona de clima templado y húmedo favorece la proliferación de vegetación que, desde la llegada de los españoles hasta 1911, mantuvo a esta ciudad escondida.

entre Cusco y Machu Picchu. El inciso, que aporta información relevante pero no central, informa sobre la afluencia turística. Este cambio en la oración inicial ha generado que el párrafo se ocupe de aspectos geográficos y ya no turísticos como en el caso previo.

8.2.1.1.2 Las subordinadas implícitas

Otra forma de evitar la sintaxis segmentada consiste en emplear una frase subordinada que no aparece explícitamente en la forma sintáctica de la oración. Esto se consigue mediante el empleo de algunas formas no personales de los verbos: *los participios* y *los gerundios*.

8.2.1.1.2.1 Subordinadas con participios pasivos

El participio pasado o pasivo es una forma derivada de los verbos. Podemos reconocerlo por su terminación. Sus formas regulares presentan las terminaciones *-ado* e *-ido* (p.e., *hablado, mostrado, tratado; venido, salido, bebido*); y las irregulares, las terminaciones *-to*, *-so* y *-cho* (p.e., *escrito, impreso, dicho*, etc.). A diferencia de los verbos, los participios no tienen persona gramatical. Además, son susceptibles de recibir determinación de género y número (p.e., *emocionado, emocionada, buscadas, buscados*, etc.).

Veamos algunos ejemplos que nos puedan ilustrar cómo los participios

pueden ayudarnos a crear oraciones subordinadas y así constituir una sintaxis más integrada.

Está claro que las opciones que ofrece (b) son más cohesionadas sintácticamente

Ejemplo 1

- a. *Mario se entregó a los placeres de la lectura* y viajó a otros mundos.
- b. Entregado a los placeres de la lectura, Mario viajó a otros mundos.

Ejemplo 2

- a. *Pilar se preocupaba profundamente por los problemas nacionales* y se lanzó a la presidencia.
- b. Pilar se lanzó a la presidencia *profundamente preocupada por los problemas nacionales*.

que las de (a). Mientras que los ejemplos de (a) proponen vincular las oraciones a través de la coordinación que establece la conjunción *y*, en las oraciones (b) se apela a integrar la primera parte (en cursivas) de las oraciones (a) por medio de una oración subordinada implícita (en cursivas también).

Un detalle importante de observar es que, en los ejemplos (b), el sujeto del verbo principal y el sujeto del participio son el mismo. El sujeto del participio es un sujeto implícito, ciertamente, pues no aparece. En el ejemplo (1b), Mario es quien *se ha entregado a los placeres de la lectura* y quien *viaja a otros mundos*. En el (2b), Pilar es la que *se encuentra preocupada por los problemas nacionales* y ella misma es quien *se lanzó a la presidencia*. Esta identidad de sujetos se hace evidente a través de la concordancia que hay entre *preocupada* y *Pilar*, en género femenino y número singular.

Existen casos en los que el sujeto de la oración principal no coincide con el de la frase formada a partir del participio. Esto se comprueba a través de la concordancia. Veamos algunos otros ejemplos.

Mientras que en (3a) y (4a) el sujeto de los dos verbos principales es el mismo:

Ejemplo 3

- a. Ramona *frió los camarones* y vertió la salsa de cebolla.
- b. Fritos los camarones, Ramona vertió la salsa de cebolla.

Ejemplo 4

- a. Juan Manuel *encontró la solución* y puso manos a la obra.
- b. *Encontrada la solución*, Juan Manuel puso manos a la obra.

Ramona frió y vertió: Juan Manuel encontró y puso manos a la obra, te darás cuenta de que en (3b) y (4b) el sujeto del participio que forma la frase subordinada no coincide con el del verbo principal. Si el sujeto fuera el mismo, los participios concordarían en género y número con el sujeto de la oración principal. Pero vemos que eso no es así. En (3b) el sujeto es *Ramona*, nombre femenino y singular; sin embargo, el participio se encuentra en masculino: fritos los camarones. En (4b) sucede algo similar, pues el sujeto de la oración principal es de género masculino, *Juan Manuel*, y el participio está en femenino: encontrada la solución.

Además de ofrecernos una posibilidad más integrada en términos sintácticos, los ejemplos (b) constituyen expresiones más precisas en el significado que expresan. Si nos fijamos con cuidado en (3b) y (4b), veremos que existen algunas diferencias con lo expresado por (3a) y (4a). Las versiones (b) hacen evidentes los matices temporales, puesto que expresan cuál de las dos acciones ocurre primero y cuál después. Si regresas a los ejemplos (1b) y (2b), verás también que el empleo del participio hace más claras las relaciones de causa y consecuencia, que estaban solo sugeridas en (1a) y (2a).

Ejercicio 1

Emplea los participios para integrar las siguientes oraciones. Pregúntate si en el resultado se observa la secuencialidad de las acciones y si, además, existe un vínculo de causalidad entre ambas.

1. Las ilusiones del marinero habían sido rotas y decidió zarpar a otros puertos.
2. El año había terminado sin mayores novedades. Georgina decidió ir a estudiar en el extranjero.
3. La hipótesis de Julián había sido descalificada. Este se encontraba desconcertado.
4. Los alumnos terminaron sus redacciones y salieron del aula.
5. Elizabeth acabó el trabajo y se lo envió por correo al profesor.
6. Los ladrones concluyeron con todos los pasos del maléfico plan y escaparon en una gran camioneta blanca.

Soluciones del ejercicio 1

1. Rotas sus ilusiones, el marinero decidió zarpar a otros puertos.
2. Terminado el año sin mayores novedades, Georgina decidió ir a estudiar al extranjero.
3. Descalificada su hipótesis por los comentarios del jurado, Julián se encontraba desconcertado.
4. Terminadas sus redacciones, los alumnos salieron del aula.
5. Acabado su trabajo, Elizabeth se lo envió por correo al profesor.
6. Concluidos todos los pasos del maléfico plan, los malhechores escaparon en una gran camioneta blanca.

8.2.1.1.2.2 Subordinadas con gerundios

Construir oraciones subordinadas con gerundios puede ser, también, una estrategia para cohesionar un texto caracterizado por un estilo segmentado. Los gerundios, al igual que los participios, son formas no personales de los verbos, es decir, no tienen persona gramatical. En realidad, no tienen ningún accidente. Su terminación es *-ando* (caminando, estudiando, olvidando, estando, etc.) o *-endo* (escribiendo, yendo, muriendo, saliendo, etc.).

Observa los siguientes ejemplos en los que se ha empleado el gerundio para unir sintácticamente dos oraciones coordinadas.

Algunas veces, los gerundios conforman una frase que funciona como un

Ejemplo 1

- a. Entren a la página electrónica y ahí encontrarán la información que buscan.
- b. Entrando a la página electrónica, encontrarán la información que buscan.

Ejemplo 2

- a. Andrés fuma un cigarrillo y escribe en la computadora.
- b. Fumándose un cigarrillo, Andrés escribe en la computadora.

Ejemplo 3

- a. Los marineros levaron las anclas y se percataron de que había un agujero en el barco.
- b. Habiendo levado las anclas, los marineros se percataron de que había un agujero en el barco.

circunstancial de modo, es decir, una frase que indica el modo en que se realiza la acción que expresa el verbo principal. Así ocurre en el ejemplo (1b), pues *entrando* a la página electrónica es como se encuentra la información. Otras veces los gerundios expresan una acción que ocurre simultáneamente a la del verbo principal, como ocurre en (2b): Andrés fuma un cigarrillo mientras escribe en la computadora. El ejemplo (3b) ilustra un uso, si bien parecido al de (1b), que destaca la anterioridad de la acción del gerundio: después de levar las anclas, los marineros se percatan del agujero.

¿Cómo usar correctamente el gerundio?

Los usos del gerundio presentan algunas dificultades para quien está recién iniciándose en la redacción académica. En el uso cotidiano de la lengua, los hablantes suelen emplear el gerundio sin tener en cuenta los requisitos de la normativa. Eso está bien para la lengua coloquial, pero no para los usos formales que exigen tener en cuenta las reglas de la normativa del español.

La frase que tiene al gerundio como palabra nuclear es una frase subordinada a un verbo más importante en jerarquía, el verbo principal de la oración. Lo primero que debemos hacer es ubicarlo. Para poder saber si el gerundio está correctamente empleado, habrá que examinar la relación que tiene con verbo principal de la oración. El gerundio estará bien usado en los casos siguientes:

1. **Cuando indique una circunstancia modal del verbo principal**, como en el ejemplo (1b) de este apartado.
2. **Cuando exprese una acción simultánea a la expresada por el verbo principal**, como en el ejemplo (2b) de este apartado.
3. **Cuando exprese una acción anterior a la expresada por el verbo principal**, como en el ejemplo (3b) de este apartado.

Usos incorrectos del gerundio

Los manuales de normativa gramatical suelen destacar dos usos incorrectos.

1. **Cuando el gerundio expresa una acción posterior a la del verbo principal**, como ocurre en los dos ejemplos siguientes.

- ☒ La sequía del año pasado se *inició* en agosto *dejando* vastos territorios desérticos.
- ☒ Ricardo *escribió* dos novelas *publicándolas* dos años después.

Este es uno de los errores más comunes. Concentrémonos en la primera oración. El verbo principal es *inició*. Luego de iniciarse, la sequía *deja* vastos territorios desérticos. En este caso, la acción del gerundio se presenta, además, como una consecuencia de la acción expresada por el verbo principal.

En el segundo ejemplo, sucede algo muy similar. La diferencia es que la acción del gerundio no se presenta necesariamente como una consecuencia de la acción expresada por el verbo principal. De cualquier modo, el empleo de esta forma no personal es incorrecto, pues describe una acción posterior a la del verbo.

2. Cuando el gerundio funciona como modificador de un sustantivo, es decir, si tiene valor adjetivo, como se ve en el ejemplo siguiente.

- ☒ Consiguieron un libro *conteniendo* todas las fórmulas para el examen de matemáticas.

Observemos que el gerundio (*conteniendo*) está funcionando como complemento adjetivo de un sustantivo (*libro*). Para evitar la incorrección, podemos utilizar una frase subordinada explícita.

- ☒ Consiguieron un libro ~~*conteniendo*~~ todas las fórmulas para el examen de matemáticas.
- ☒ Consiguieron un libro *que contenía* todas las fórmulas para el examen de matemáticas.

Ejercicio 2

Determina si los siguientes usos del gerundio son correctos (C) o incorrectos (I).

1. Los soldados salieron durante la madrugada llegando a la muralla de la ciudad al mediodía.
2. Algunos profesores colocaron preguntas examinando la capacidad memorística de los estudiantes.

3. Estando mal de la rodilla, el jugador estrella marcó el mejor gol de todo el campeonato mundial.
4. En el café del malecón, tomando café y fumando cigarrillos rubios, el joven enamorado le reveló sus sentimientos a la chica de su clase.
5. Las encuestas indican una clara tendencia favorable para el candidato opositor, permitiendo afirmar que será elegido el domingo.
6. Cuando llegaron los españoles a América, el español se diseminó por un vasto territorio, trayendo como consecuencia la formación de diversas variedades lingüísticas.

Soluciones del ejercicio 2

1. Los soldados salieron en la madrugada llegando a la muralla de la ciudad al mediodía. (I)
2. Algunos profesores colocaron preguntas examinando la capacidad memorística de los estudiantes. (I)
3. Estando mal de la rodilla, el jugador estrella marcó el mejor gol de todo el campeonato mundial. (C)
4. En el café del malecón, tomando café y fumando cigarrillos rubios, el joven enamorado le reveló sus sentimientos a la chica de su clase. (C)
5. Las encuestas indican una clara tendencia favorable para el candidato opositor, permitiendo afirmar que será elegido el domingo. (I)
6. Cuando llegaron los españoles a América, el español se diseminó por un vasto territorio, trayendo como consecuencia la formación de diversas variedades lingüísticas. (I)

8.2.1.2 Integrar enunciados por medio de la sustantivación

Vamos a detenernos en un recurso integrativo más: la sustantivación. Se trata de un proceso morfológico que consiste en transformar determinadas palabras, categorialmente distintas de los nombres (como los verbos o los adjetivos), en sustantivos.

A través de reglas morfológicas específicas, es posible derivar un sustantivo desde un verbo. Es una operación que cualquier hablante nativo hace intuitivamente. El cuadro siguiente ofrece algunas muestras.

rogar _v	→	ruego _{sust}
asesinar _v	→	asesinato _{sust}
soñar _v	→	sueño _{sust}
comprar _v	→	compra _{sust}
conocer _v	→	conocimiento _{sust}
lograr _v	→	logro _{sust}
frotar _v	→	frotación _{sust}
razonar _v	→	razonamiento _{sust}
derrotar _v	→	derrota _{sust}

Veamos un ejemplo que nos permita aclarar la utilidad sintáctica y expresiva de las sustantivaciones. Partamos, pues, de dos oraciones vinculadas entre sí a través de la yuxtaposición.

Ejemplo 1

- La Bolsa de Valores de Lima cayó ayer.* Esto generó una preocupación muy grande entre los inversionistas.
- La caída de la Bolsa de Valores de Lima generó ayer una preocupación muy grande entre los inversionistas.*

El ejemplo (2b) es una versión más integrada sintácticamente que (2a). Asimismo, (2b) expresa mejor lo que se busca transmitir en la oración previa. Sería más adecuado que el sujeto de (2a) sea *la caída de la bolsa de valores*, y no *la bolsa de valores*, pues es sobre su caída que estamos diciendo algo. Más claramente, (2b) pone de relieve que la información que tratamos de transmitir se refiere a un proceso (en el ejemplo, *la caída de la bolsa*) y no a un objeto (*la bolsa de valores*).

Veamos otro ejemplo que pueda enfatizar lo ya señalado.

Ejemplo 2

- La hipoteca venció.* Eso nos ha traído graves problemas con el banco.
- El vencimiento de la hipoteca nos ha traído graves problemas con el banco.*

Nuevamente, la oración (b) presenta una posibilidad más integrada. Además, dirige la atención de manera más precisa sobre el tema, de modo que ya no es el asunto central la *hipoteca*, como en (a), sino el *vencimiento* de la hipoteca.

Ejercicio 3

Emplea la sustantivación de verbos en las siguientes oraciones. Observa la información que se proporciona y decide si es pertinente realizar la transformación para especificar el tema.

1. Los prisioneros se fugaron de la cárcel a través de un túnel que cavaron con una cucharita. Se ha generado un gran escándalo por la inseguridad de los penales.
2. Se ha inventado un nuevo artefacto para hacer operaciones en lugares muy remotos del cerebro. Este descubrimiento ayudará a muchos pacientes que esperan su turno para ser operados.
3. Ha llegado a los mercados limeños la dulce fruta de la selva. Este lote pondrá muy contentos a los asiduos consumidores de la juguería del barrio.
4. Se ha derrumbado el puente que unía las dos naciones sudamericanas. Este accidente traerá consigo el debilitamiento del intercambio económico clandestino en la zona de frontera.
5. Javier roncó fuertemente durante toda la noche; por ello, Franco no pudo dormir.
6. Se identificaron las unidades de análisis de la oralidad. Estos resultados generarán una revolución en la enseñanza de la escritura.

Solución del ejercicio 3

1. La fuga de los prisioneros, a través de un túnel cavado con una cucharita, ha generado un gran escándalo por la inseguridad de los penales.
2. La invención de un nuevo artefacto para hacer operaciones en lugares muy remotos del cerebro ayudará a muchos pacientes que esperan su turno para ser operados.
3. La llegada de la dulce fruta de la selva a los mercados limeños pondrá muy contentos a los asiduos clientes de la juguería del barrio.
4. El derrumbe del puente que unía las dos naciones sudamericanas traerá consigo el debilitamiento del intercambio económico clandestino en la zona de frontera.

5. Los fuertes ronquidos de Javier impidieron el sueño de Franco durante toda la noche.
6. La identificación de las unidades de análisis de la oralidad generará una revolución en la enseñanza de la escritura.

9. Cómo hacer las referencias bibliográficas

EL USO DE CITAS ES una estrategia textual bastante recurrida en los textos académicos. Este hecho está vinculado con que los textos que escribimos se deben a otros textos que hemos leído y que han sido importantes en la conformación de nuestras ideas. Por ello, nuestros textos supondrán siempre un diálogo, algunas veces más explícito que otras, con otros textos que están detrás de ellos, y cuyas voces han colaborado a perfilar nuestras ideas (Bajtín 1985). Las referencias son, precisamente, el recurso convencional con el que hacemos explícito que hemos traído a nuestro discurso las lecturas en las que nos apoyamos. Hay maneras específicas de llevar a cabo esta tarea, que deben cumplir con dos condiciones: (1) toda cita debe tener una función clara en nuestro escrito y (2) debe, además, atenerse a determinadas pautas formales relativas al registro de fuentes bibliográficas.

9.1 Algunas (breves) aclaraciones sobre la función de las citas

Cuando citamos incorporamos en nuestro discurso las palabras de algún autor porque resultan pertinentes para una parte del camino de sentido que vamos recorriendo. En la distribución de las ideas que nuestra intención ha delineado, podemos usar una cita para múltiples propósitos. Nombramos aquí algunos de los que destaca Cronin (1984):

- para apoyar nuestras ideas en las ideas de otros,
- para discrepar de un punto determinado,

- para aclarar qué autores contribuyeron al planteamiento o evolución de alguna idea,
- para elaborar nuestras propias ideas o perspectivas,
- para rectificar las ideas o perspectivas de otros.

Es cierto que es más fácil decirlo que hacerlo. Este aprendizaje se consolida, como todo aquello que está vinculado a la escritura, leyendo y escribiendo. El sentido de la cita dependerá, pues, de la función que desempeña en nuestro plan comunicativo y de la manera como colabora a expresar nuestras intenciones. Si se le permite al lector vislumbrarlas, la cita es funcional, enriquece el discurso y ayuda a la construcción de las ideas. Solo quien ha leído bien y tiene una idea clara de lo que quiere lograr con el texto que escribe sabe cómo disponer las citas.

Las diversas funciones que las citas suelen cumplir se pueden agrupar en una sola: son un apoyo para la elaboración de nuestras ideas. Veamos algunos ejemplos que puedan ilustrar esto.

Ejemplo 1

Función de las citas: aclarar qué autores participan de la propuesta de alguna idea

Sostiene Van Dijk que para que una secuencia sea coherente no basta con que se conecte linealmente, sino que también debe haber conexión en un nivel global. Ofrece este ejemplo:

1. Juan llamó a la mesera y pidió una cerveza.

Para este autor, la conexión lineal se expresa en (1) por el hecho de que la primera proposición es condición de la segunda, y porque el verbo de la segunda proposición tiene por sujeto a *Juan*, el mismo de la primera. Van Dijk llama coherencia local a este tipo de conexión. Esta idea se asemeja, en algún sentido, a lo que Halliday y Hasan entienden por cohesión: la relación textual en virtud de la cual la interpretación de un elemento del discurso depende de la de otro (1976: 4). Pero el discurso será coherente solo si “es coherente también en un nivel más global, esta coherencia global se da en cuanto se pueda asignar un tema o asunto al discurso [...] sólo si nos es posible construir una macroestructura para el discurso” (Van Dijk 1980: 45).

[En la bibliografía de deberán indicar las referencias completas:]

Bibliografía

HALLIDAY, Michael y Ruquaiya HASAN
1976 *Cohesion in English*. Londres: Longman.

VAN DIJK, Teun Adrianus
1980 *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

Elaboración nuestra

Ejemplo 2

Función de las citas: elaborar nuestras propias ideas

Una interpretación de la alegoría de la caverna de Platón

La subida hacia la salida por el escarpado camino de la caverna no es tarea sencilla. Platón menciona un intenso dolor de ojos por el que el prisionero se verá asaltado en su empresa de búsqueda del conocimiento verdadero. El alma, una vez arrancada de las sombras, deberá acostumbrarse al deslumbramiento producido por la luz (Lerner 2000: 5). Es posible también que el prisionero suelto se quede a la mitad del camino. Podría ocurrir que, en el ejercicio mismo de su libre caminar ascendente, se dé vuelta hacia las sombras o se paralice por la dificultad de la subida y el dolor de los ojos. Pero, en este punto, la libertad con la que el prisionero asciende se concreta en *Eros* (Lledó 1996: 29). Se expresa así la naturaleza de la libertad del ser humano, que solo es posible si se obliga a sí misma, pues el origen de *Eros* denuncia una contradicción: es hijo de Penía, la menesterosidad y la carencia, y de Poro, el recurso, la posibilidad de salida.

[En la bibliografía de deberán indicar las referencias completas:]

LERNER, Salomón
2000 *Reflexiones en torno a la universidad*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

LLEDÓ, Emilio
1996 *La memoria de logos. Estudios sobre el diálogo platónico*. Madrid: Taurus.

Elaboración nuestra

Ejemplo 3

Función de la cita: discutir una idea

En "Anice derangement of epitaphs", Donald Davidson hace afirmaciones, a nuestro juicio, bastante discutibles acerca de la manera en la que los hablantes de una determinada comunidad lingüística comparten y conocen su lengua. Es más, hacia el final de este trabajo, propone que no existe tal cosa como el lenguaje, al menos como la han venido suponiendo muchos lingüistas y filósofos:

I conclude that there is no thing such as language, not if a language is anything like what many philosophers and linguists have supposed. There is therefore no such thing to be learned, mastered or born with. We must give up the idea of a clearly defined shared structure which language-users acquire and then apply to cases. And we should try again to say how conventions in any important sense is involved in language; or, as I think, we should give up the attempt to illuminate how we communicate by appeal to conventions (Davidson 1992: 443)¹.

Varias son las razones por las que no compartimos esta idea [...].

¹Concluyo que no hay tal cosa como el lenguaje, si se entiende por lenguaje lo que varios filósofos y lingüistas han supuesto. No hay, por ello, tal cosa para ser aprendida, para ser instruido en ella ni para nacer con ella. Debemos renunciar a la idea de una clara y definida estructura compartida que los usuarios del lenguaje adquieren y utilizan en situaciones. Debemos revisar otra vez el sentido de importancia que puedan tener las convenciones en el lenguaje, o, como pienso, debemos renunciar al intento de explicar, apelando a las convenciones, cómo nos comunicamos [Traducción nuestra].

[En la bibliografía de deberán indicar las referencias completas:]

DAVIDSON, Donald

1992 "A nice derangement of epitaphs". En LEPORE, Ernest (ed.). *Truth and interpretation. Perspectives on the philosophy of Donald Davidson*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 433-446.

Elaboración nuestra

Nótese que este último ejemplo presenta una cita en otra lengua. En tal caso es preferible que, habiendo citado en la lengua original, se ofrezca la traducción correspondiente en una nota al pie de página. Estos primeros ejemplos nos han permitido, además, ir familiarizándonos con algunos aspectos formales del registro de fuentes, en particular, con la manera de consignar la bibliografía y las referencias internas. En adelante, damos las aclaraciones necesarias sobre estos puntos.

9.2 Citas y referencias

Hay distintos sistemas de referencias, que son variables entre sí, pero que buscan cumplir las mismas funciones. Dos de los más conocidos y utilizados son las

normas ISO 690 y 690-2, para fuentes escritas y electrónicas, respectivamente; y el propuesto por la Modern Language Association (MLA). El sistema de referencias que ofrecemos aquí aclara cómo citar las principales fuentes bibliográficas impresas y electrónicas¹ que son recurridas por los estudiantes universitarios.

Las referencias bibliográficas son las convenciones textuales que se utilizan para indicar las fuentes de las que nos hemos servido para elaborar un texto. Consignarlas de manera seria y cuidadosa es una necesaria señal de honestidad intelectual. De esta manera, distinguimos nuestras ideas de las que no nos pertenecen, y reconocemos que todo trabajo académico es una construcción conjunta, que se hace en colaboración con autores y especialistas que han tratado temas vinculados con el nuestro.

Las referencias aparecen, primero, en el interior del texto que escribimos. Cada vez que incorporamos en nuestro discurso una idea ajena deberá indicarse su procedencia a través de una **referencia parentética**. En segundo lugar, fuera de nuestro texto y al final del trabajo, habrá que señalar las **referencias bibliográficas** completas. Las referencias del primer tipo están siempre ligadas a las del segundo (fíjate en los tres ejemplos dados en 9.1). Se trata de indicar en el texto, primero de manera sintética, determinados datos que remiten al lector a la lista bibliográfica final en que se encontrará la información completa sobre la publicación referida. Retomemos, a manera de ejemplo, un fragmento del texto que aparece en la página 71.

REFERENCIA
PARENTÉTICA
(EN EL TEXTO)

Sin embargo, no todos los quechuahablantes tienen la misma actitud hacia el castellano. La variación actitudinal está determinada por diversos factores, que van desde la edad y el sexo del hablante hasta el grado de contacto y dominio del castellano que tengan. Todos estos factores pueden, no obstante, subordinarse a una variable que resulta clave: "cuando menos cruel es la situación de la persona, tanto más articulada y positiva se declara, con referencia a su propia cultura y a su vínculo con la sociedad global" (Escobar 1972: 33). Para poder describir mejor estas actitudes, he dividido a los quechua-hablantes en monolingües y bilingües, según si dominan o no el castellano como segunda lengua.

¹ Por lo que toca a las fuentes impresas, presentamos una versión adaptada del sistema de referencias utilizado por la revista *Lexis* de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para las fuentes electrónicas, nos hemos basado en las pautas planteadas en la última edición del manual de estilo del MLA.

En la sexta línea de nuestro ejemplo, se señalan tres datos: el apellido autor, el año de publicación del texto citado y la página específica en que se encuentra esa idea. Con esa información, el lector podrá remitirse a la lista bibliográfica final en que aparecerán los datos completos de la publicación citada:

REFERENCIA
BIBLIOGRÁFICA
COMPLETA
(EN LA BIBLIO-
GRAFÍA)

ESCOBAR, Alberto
1972 "Lingüística y política". En ESCOBAR, Alberto (comp.). *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp.15-34.

No se debe entender que el ejemplo busca sugerir que solo se colocará en la bibliografía las referencias de aquello que se haya citado en el cuerpo del texto. Es más, en la bibliografía suelen aparecer indicados más trabajos que en el interior del texto. Es una manera de reconocer que ha habido otras lecturas que hemos consultado y que han contribuido a nuestras ideas. A tu profesor le interesará estar al tanto de esta información. Por eso, convendrá que hagas referencia a ellas, aunque no las hayas citado.

9.2.1 Disposición textual de las citas

Mientras que la referencia es la indicación de los datos bibliográficos de un trabajo citado, la cita es el pasaje (literal o parafraseado) que proviene de alguna fuente consultada. Dependiendo de su extensión, la cita se dispone de modos distintos en nuestro texto. Si la cita excede las cinco líneas, convendrá que aparezca con un margen distinto al resto del texto (10 espacios contados desde el margen izquierdo) y a espacio y medio². La cita se finaliza con un punto y aparte, después del cual se escribe la referencia parentética. Por ejemplo:

² Las indicaciones sobre los espacios entre las líneas y los márgenes deben tomarse como pautas de referencia. Perfectamente podrían emplearse otras convenciones. Lo importante aquí será ser consistente en el uso de la misma convención a lo largo de todo el texto.

Definimos a la sociedad como el conjunto de relaciones que se establecen entre los distintos individuos, grupos, clases o sectores que conforman su estructura y organización en un determinado momento. Tales relaciones están condicionadas fundamentalmente por los principios, variables a través del tiempo y del espacio, de la estratificación social y de las formas de funcionamiento del proceso productivo. Cultura y sociedad, consideradas en la evolución histórica, generan una compleja dinámica de determinaciones mutuas que impiden la reducción de un fenómeno a otro. (Escobar, Matos y Alberti 1975: 34)

Si la cita literal no excede las cinco líneas, se colocan comillas al inicio y al final, y se incorpora el fragmento al cuerpo del texto. El punto de la frase se debe poner después de la referencia parentética. Por ejemplo:

Como sostiene Flores Galindo, “en los Andes, la imaginación colectiva terminó ubicando a la sociedad ideal —el paradigma de cualquier sociedad posible y la alternativa para el futuro— en la etapa histórica anterior a la llegada de los europeos” (1987: 361).

Nótese, además, que en este caso no ha sido necesario indicar, en la referencia parentética, el apellido del autor, ya que este ya se había anunciado antes de la cita. Tal indicación resultaría, por lo tanto, innecesariamente redundante.

9.2.2 Citas no literales

Los dos ejemplos del apartado previo constituyen muestras de *citas literales*, es decir, de citas en que se ha reproducido, tal y como aparecen en el texto original, fragmentos que pertenecen a otro autor. Sin embargo, otra manera de citar consiste en recoger, a través de una paráfrasis, alguna idea de las fuentes consultadas. En tal caso, la fuente de procedencia se deberá consignar, obligatoriamente, a través de una referencia parentética. Por ejemplo, supongamos que haremos una *cita no literal* del siguiente pasaje del libro *Perú, ¿país bilingüe?* de Escobar, Matos y Alberti.

Texto original

Entendemos por cultura el proceso acumulativo de conocimientos, formas de comportamiento y valores que constituyen el legado histórico de cualquier grupo humano. Una definición de esta naturaleza desecha los prejuicios inherentes a concepciones elitistas y etnocéntricas que conducen a afirmaciones tales como *es un pueblo sin cultura*.

Cita no literal

La cultura se refiere al conjunto de conocimientos, valores y formas de actuar que un determinado grupo humano ha conformado a través de su historia. Queda, por lo tanto, descartada la idea, discriminatoria y de sentido común, de que existen comunidades sin cultura, pues ello resulta sencillamente imposible (Escobar, Matos y Alberti 1975: 33-34).

En el caso de que no se busque referir a un pasaje específico de algún texto, bastará con indicar solamente el apellido del autor y el año de publicación. Esta es la manera de indicar la procedencia de ideas que se desarrollan en capítulos o en libros enteros. Fíjate, por ejemplo, en las referencias que hemos hecho al inicio de este capítulo en la página 189.

9.2.3 Tratamiento de las supresiones

Podrán omitirse, en el pasaje citado literalmente, algunas partes del original (palabras, frases, oraciones) siempre que no sean útiles para los propósitos que la cita desempeña en nuestro texto. Para mantener la fidelidad de la cita, se colocan tres puntos suspensivos encerrados entre corchetes en el lugar exacto que corresponde al fragmento suprimido. Toda omisión deberá mantener la integridad gramatical de la cita.

[...] vinieron conquistando por donde venían, hasta que llegaron a la provincia dicha [...] se dio la batalla entre ellos [...] los quichuas fueron vencidos y tratados cruelmente, matando a todos los que podían a las manos aver, sin perdonar a los niños tiernos ni a los ynutiles viejos, tomando sus mugeres por mançebas. Y hechos otros daños, se hizieron señores de aquella provincia y la poseyeron como oy día la mandan sus deçendientes. (Cieza de León 1996 [1550]: 111)

9.3 Especificaciones sobre las referencias parentéticas

Los ejemplos vistos hasta ahora nos han mostrado cómo referir, desde el interior del texto, los trabajos escritos por un solo autor y en los que no han intervenido compiladores ni editores. Conviene, por eso, que nos detengamos en estas otras situaciones.

9.3.1 Textos de más de un autor

Los apellidos de todos los autores, siempre que no sean más de tres, deben escribirse la primera vez. En las apariciones posteriores, solo se señala el apellido del primer autor, seguido por *et ál.* y el año de publicación. Si el texto tuviera cuatro o más autores, se indica solo el apellido del primero seguido de *et ál.*

La primera vez

(Eguren, de Belaunde y González 2005)

Siguientes apariciones

(Eguren *et ál.* 2005)

La fórmula *et ál.* es la abreviatura de la expresión latina *et álíi*, que quiere decir *y otros*.

9.3.2 Varios textos de un mismo autor

Los trabajos diferentes de un mismo autor se distinguen por el año de publicación, de manera que no hay lugar a confusiones.

(Ansión 1989: 24)

(Ansión 2001: 67)

Si se refieren distintos trabajos que un autor publicó en el mismo año, será necesario agregar una letra minúscula distintiva (a, b, c, etc.) inmediatamente después del año.

(Ansión 1990a: 25)

(Ansión 1990b: 353)

9.3.3 Textos con editores, compiladores o traductores

No se incluye en la referencia parentética información sobre editores, compiladores o traductores. Basta con el nombre del autor, que nos remitirá a la bibliografía para obtener la información completa.

9.4 Ordenar la lista bibliográfica

La bibliografía aparece después del texto en una o más páginas destinadas exclusivamente para tal fin. Debe seguir la numeración de las páginas del trabajo. Se incluyen en ella, ordenadas alfabéticamente, las referencias completas de todos los trabajos consultados, hayan sido o no citados.

El formato ejemplificado a continuación muestra cómo citar libros. Nótese que los títulos van en cursivas y que el apellido del autor se escribe con mayúsculas.

APELLIDO, Nombre

Año *Título. Traducción de Nombre y Apellido del traductor. Edición usada. Ciudad: Editorial.*

Salvo por la información del traductor y de la edición utilizada, todo lo demás se indicará siempre. La mención de la edición será necesaria en el caso de que se haya empleado una distinta de la primera. De no haber precisión sobre la edición, se entenderá que se refiere a la primera edición. Obviamente, la especificación del traductor está sujeta a las características del trabajo referido. Veamos algunos ejemplos para cada caso.

ANSIÓN, Juan

1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: FAO-Ministerio de Agricultura.

SCRIBNER, Sylvia y Michael COLE

1981 *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

2003 *Lingüística quechua*. Segunda edición. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

RICOEUR, Paul

2001 *Del texto a la acción*. Traducción de Pablo Corona. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

1973 *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

BLAXTER, Lorraine, Christina HUGHES y Malcolm TIGHT

2002 *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

BATTANER, Paz et ál.

2001 *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Madrid: Machado Libros.

Los tres últimos ejemplos nos ilustran situaciones que hay que tomar en cuenta. Nótese que, en la referencia al *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, se ha registrado como autor a la Real Academia Española, puesto que estamos frente a una publicación cuyo responsable es una institución y no individuo. Por otra parte, el penúltimo ejemplo busca aclarar que, de haber varios autores, se debe registrar el nombre y apellido de todos ellos, tal como allí se indica. Sin embargo, si hubiera cuatro o más autores, solo se registra el nombre del primero de ellos seguido de et ál.

9.4.1 Varios textos de un mismo autor

En el caso de que se refiera a más de un trabajo del mismo autor, el nombre se indica una sola vez.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo

2003 *Lingüística quechua*. Segunda edición. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

2006 *El chipaya o la lengua de los hombres del agua*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Como se ve, las publicaciones se ordenan de menos reciente a más reciente. Si se citan trabajos de un autor publicados en un mismo año, cada uno se distinguirá con una letra minúscula: a, b, c, etc.

PEASE, Franklin

1989 *Del Tawantinsuyu a la historia del Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

1992a *Curacas, reciprocidad y riqueza*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

1992b *Perú. Hombre e Historia*. Lima: Edubanco.

Como vimos en el apartado 9.3.2, la referencia parentética en el texto debe incluir tanto la fecha como la letra distintiva: (Pease 1992a).

9.4.2 Una nueva edición de un trabajo antiguo

Se deberá especificar, entre corchetes, la fecha de la primera edición después de la fecha de la edición consultada.

ACOSTA, José de

1985 [1590] *Historia natural y moral de las Indias*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

En el texto, la referencia parentética debe incluir ambas fechas: (Acosta 1985 [1590]). Puede verse, también, el ejemplo de 9.2.3.

9.4.3 Libros que reúnen colecciones editadas de artículos

Se trata, en este caso, de libros que ofrecen varios artículos o capítulos escritos por autores distintos. Estos libros suelen tener un editor o un compilador, que habrá que indicar a través de la abreviatura correspondiente, como ilustran los ejemplos de abajo. Veamos, primero, cómo hacer referencia a todo el libro.

DEGREGORI, Carlos Iván (ed.)

2000 *No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (eds.)

2004 *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

MONTERO, Carmen (comp.)

1990 *La escuela rural. Variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.

Cuando se haga referencia a artículo específico, si es que el libro está citado en la bibliografía, se escribe, después del nombre del artículo en comillas, la preposición *en*. Le seguirán, en este orden, el apellido del editor o compilador, el año de la publicación y la especificación de las páginas que corresponden al artículo.

Veamos, por ejemplo, cómo referir a un artículo de *No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana* editado por Carlos Iván Degregori, en el caso de que el libro completo haya sido citado en la bibliografía.

AUTOR
DEL
ARTÍCULO

→ GOLTE, Jürgen

2000 "Economía, ecología, redes. Campo y ciudad en los análisis antropológicos".

→ En Degregori 2000: 204-234.

DEL
LIBRO

La información que aparece después de *en* se registra como si se tratara de una referencia parentética. Nótese que no hay signos de puntuación después de esta preposición. Si no se hiciera la referencia a la colección de artículos en la bibliografía, toda la información sobre el libro completo deberá indicarse en la referencia a uno de sus artículos, como se indica en el ejemplo siguiente.

AISENBERG, Beatriz

2001 "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria". En AISENBERG, Beatriz y Silvia ALDEROQUI (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 137-162.

9.4.4 Un artículo de una revista

Para estos casos, se sigue el formato aclarado a continuación.

APELLIDO, Nombre

Año “Título”. *Nombre de la publicación periódica*. Volumen, número, pp. página inicial-página final.

Por ejemplo:

HEATH, Shirley Brice

1982 “What no Beadtime Story Means: Narrative Skills at Home and Schools”. *Language in Society*. Volumen 11, número 2, pp. 49-76.

Nótese que el tratamiento de las mayúsculas del título es distinto del empleado en español. La escritura de los títulos de libros y artículos debe respetar las reglas ortográficas de la lengua de la publicación, aunque en español el tratamiento de los títulos exija usar mayúsculas solo en la primera palabra y en los nombres propios.

9.4.5 Un volumen de una serie

Se indica primero el título de la serie, seguido por el número y el título del volumen particular, como se aclara en el ejemplo. Nótese que ambos títulos se escriben con letras cursivas.

DEL BUSTO, José Antonio

1994 *Historia General del Perú*. Vol. IV. *La conquista*. Lima: Brasa.

9.5 Referencias de publicaciones electrónicas

La manera de consignar las referencias de publicaciones electrónicas debe intentar seguir, en general, las mismas pautas que empleamos para las fuentes impresas. En ambos casos, el propósito es el mismo: identificar la fuente y ofrecerle al lector los medios para encontrarla. Es cierto, sin embargo, que el registro de referencias impresas se apoya en sistemas bastante más convencionales y extendidos.

Señala con razón Gibaldi (2003: 208) que difícilmente se pueden ofrecer pautas definitivas para el registro de fuentes electrónicas, puesto que estas publicaciones cambiarán junto con la tecnología y con los usos académicos que se hagan de ellas. Hay que considerar también que los soportes electrónicos de

información permiten que los textos sean menos estables y puedan modificarse continuamente. Por eso es que las referencias electrónicas deben consignar la fecha en que se consultó el documento.

9.5.1 Las referencias internas

En la medida de lo posible, hay que procurar hacer las referencias internas de la misma manera como se indicó para los trabajos impresos. Ten en cuenta, sin embargo, que los textos electrónicos no ofrecen la misma información que los impresos.

9.5.1.1 Documento electrónico sin paginación ni año de publicación

No es inusual encontrar trabajos que no tengan año de publicación o, inclusive, paginación. Si falta esta información, no será posible hacer una referencia parentética, como se indicó para los textos impresos. Habrá que referir al trabajo indicando, en el cuerpo del texto, el nombre del autor y el título del texto (en cursivas). Por ejemplo, si queremos citar una idea de José Manuel Blecua, que se encuentra en su artículo en línea titulado *Unidad, variedad y enseñanza*, habrá que hacerlo como se ilustra a continuación.

Sostiene Blecua en *Unidad, variedad y enseñanza* que el concepto de norma resulta confuso debido a los valores polisémicos que ha adquirido y a que no es claro su vínculo con la idea de lengua estándar.

En la lista bibliográfica que aparece al final, se consignará la referencia completa del documento. Las letras *s/f* quieren decir *sin fecha*.

BLECUA, José Manuel

s/f "Unidad variedad y enseñanza". Centro Virtual Cervantes. Congreso de Valladolid Centro virtual Cervantes. Consulta: 2 de octubre de 2006. <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm>

Encontrarás aclaraciones sobre el registro de las fuentes electrónicas en la bibliografía final en 9.5.2.

9.5.1.2 Documento electrónico con paginación y año de publicación

Se seguirán, para este caso, los mismos criterios que para los documentos impresos. Por ello, ya sea que se trate de una cita textual o de una paráfrasis del texto consultado, se empleará una referencia parentética. Por ejemplo:

Sostuvo Grompone, poco tiempo antes de las elecciones presidenciales del 2006, que los candidatos olvidan en sus campañas que “lo decisivo no es tanto una agresiva cobertura mediática sino encontrar los mensajes e imágenes justas que nadie parece encontrar más allá de algunas intuiciones generales” (2006: 3).

Como se ve, la disposición de la cita en el texto sigue las mismas pautas que las indicadas en 9.2.1 para los textos impresos. La referencia completa de la bibliografía final se presenta como está indicado en 9.5.2.

9.5.2 Ordenar la bibliografía: documentos en línea

Los documentos en línea son las publicaciones que podemos encontrar en Internet. En vista de que se trata de un soporte de información distinto del tradicional impreso, es necesario brindar otros datos que permitan su identificación y ubicación. Los centrales son los que listamos a continuación.

- Nombre del sitio web (si está indicado)
- Nombre de la institución que auspicia la publicación (si está indicada)
- Fecha de la consulta
- Información completa del URL

Algunas páginas web no tienen nombre y tampoco indican la institución que las publica. En estos casos, habrá que verificar la confiabilidad de la fuente (ver página 43, cuadro 4). La información sobre la fecha de consulta es indispensable, pues, como sabemos, los recursos electrónicos en línea suelen actualizar su contenido e, inclusive, podrían desaparecer. Algunos (Gibaldi 2003: 211) proponen consignar también la última fecha de actualización de la página web. Pero eso supondría que haya, en algunos casos, tres fechas en la referencia: la fecha de publicación del texto, la fecha de actualización de la página web y la fecha de consulta del documento. Por eso, para evitar confusiones, y siguiendo

a Estivill y Urbano (1997), sugerimos indicar solamente la fecha de consulta del documento y la de su publicación.

El URL (*Universal Resource Locator*) es el formato de la dirección de una página electrónica o de una sección de ella (Isaza et ál. 2003: 58). Su indicación es, al igual que la fecha de consulta, fundamental, puesto que es la ruta de acceso a la información citada. Veremos, en los puntos siguientes, cómo referir los principales documentos en línea.

9.5.2.1. Sitios web

Vamos a seguir, en la medida de lo posible, la misma disposición de los elementos que utilizamos para las referencias impresas, a pesar de que la información que brindan los sitios web es distinta. Colocaremos, primero, el apellido y el nombre del responsable de la página (si es que aparece). En la línea inmediata, se registra la fecha publicación de la información consultada (si es que aparece también). Seguidamente, se especifican los cuatro puntos señalados en 9.5.2, como se indica en el modelo:

Responsable de la publicación

Año Nombre del sitio web. Nombre de la institución que auspicia la publicación. Fecha de la consulta. Información completa del URL.

Por ejemplo:

ESTIVILL, Assumpció y Cristóbal URBANO

1997 Cómo citar recursos electrónicos. Universidad de Barcelona. Consulta: 23 de agosto de 2006. <<http://www.ub.es/biblio/citae-e.htm>>

ENCICLOPAEDIA BRITANNICA

2006 Enciclopedia Britannica online. Consulta: 18 de julio de 2006 <<http://www.britannica.com/>>

GAOS, José

s/f Antología filosófica: la filosofía griega. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Consulta: 14 de octubre de 2006. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/014783_29800103862979079/index.htm>.

Nótese que el segundo ejemplo registra, en el lugar del autor, un responsable colectivo que, además, coincide con el nombre de la institución que auspicia la

publicación. Por eso este último no aparece después del nombre de la página web: sería una redundancia innecesaria. Como dijimos antes, se coloca *s/f* en caso de que la fecha de publicación no esté disponible, como ilustra el tercer ejemplo.

9.5.2.2 Bases de datos

El registro de las referencias de las bases de datos en línea sigue las mismas pautas que las indicadas para las páginas web. Veamos algunos ejemplos.

JSTOR - The Scholarly Journal Storage
2006 The Language & Literature Collection. Consulta: 13 de octubre de 2006. <<http://www.jstor.org/about/langlit.list.html>>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)
s/f Banco de información distrital. Consulta: 5 de octubre de 2006. <<http://desa.inei.gob.pe/mapas/bid/>>

OFICINA NACIONAL DE PROCESOS ELECTORALES (ONPE)
s/f Historia y Estadística Electoral. Consulta: 14 de agosto de 2006. <http://200.48.60.75/onpe/pire/consulta_eleccion.php>

9.5.2.3 Libros en línea

Para estos casos, la primera información que se indica en la referencia es la misma que la de los libros impresos (ver 9.4). Lo siguiente será especificar, siguiendo el modelo descrito más abajo, los datos ya señalados para referir documentos en línea.

APELLIDO, Nombre
Año *Título del libro*. Traducción de Nombre y Apellido del traductor. Edición usada. Ciudad: Editorial. Nombre del sitio web. Nombre de la institución que auspicia la publicación. Fecha de la consulta. Información completa del URL.

Naturalmente, la mención de la edición y del traductor dependen de las características del libro, como se indicó en 9.4. Veamos algunos ejemplos.

SALAZAR BONDY, Augusto.
1975 *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós.

Sistema de bibliotecas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Consulta: 14 de octubre de 2006 <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/educ_hombre/contenido.htm>.

UNAMUNO, Miguel

1914 *Niebla*. Cuento hispano. La Biblioteca del Trauko. Consulta: 22 de agosto de 2006. <<http://es.geocities.com/cuentohispano/otros/otros.html>>.

Muchos libros de este tipo son digitalizaciones de textos impresos. Algunas veces, como se ve en el segundo ejemplo, no está disponible toda la información.

9.5.2.4 Artículos electrónicos de publicaciones periódicas

Se seguirán las pautas indicadas para las publicaciones periódicas impresas, aunque con algunas adiciones necesarias para referir documentos en línea.

APELLIDO, Nombre

Año “**Título del artículo**”. **Nombre de la publicación periódica**. **Volumen, número, pp. página inicial-página final**. **Nombre del sitio web**. **Nombre de la institución que auspicia la publicación**. **Fecha de la consulta**. **Información completa del URL**.

Por ejemplo, la referencia bibliográfica del artículo de Grompone que nos sirvió de ejemplo en 9.5.1.2 es como sigue.

GROMPONE, Romeo

2006 “Esperando a los indecisos”. *Argumentos. Coyuntura electoral*. Número 1, pp. 2-4. Cholonautas. Sitio web para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Consulta: 4 de marzo de 2006. <<http://www.cholonautas.edu.pe/argumentos01.pdf>>.

9.5.3 Ordenar la bibliografía: documentos tangibles

Llamamos documentos tangibles a los archivos de computadora que, a diferencia de los documentos en línea, se presentan en un soporte físico (Isaza et al. 2003: 43). Los más utilizados para propósitos académicos son los CD-ROM. Para referirlos, se sigue el modelo que utilizamos para las referencias bibliográficas de libros impresos.

Responsable de la publicación

Año *Título*. **Edición utilizada. Especificación del tipo de documento. Ciudad: Editorial.**

La información necesaria suele aparecer en el folleto de presentación que acompaña al disco, aunque no siempre será posible encontrarla toda. Veamos un ejemplo.

POURCHEZ, Laurence (coord.)

2004 *Cultural Diversity and Indigenous Peoples. Oral, Written Expressions and New Technologies*. CD-ROM. Unesco.

En caso de que no se especifique un responsable del trabajo, se consigna la información que el documento ofrece.

2000 *La Historia y sus Protagonistas*. CD-ROM. Madrid: Ediciones Dolmen.

9.6 Honestidad intelectual y plagio

Hacer pasar como nuestras las ideas que le pertenecen a otra persona constituye plagio. Es cierto que podría no haber intención de cometerlo y que la falta se deba al desconocimiento de la necesidad de indicar las fuentes. Sin embargo, ya sea por descuido, por desconocimiento o por mala intención el hecho es el mismo, y es, siempre, una falta grave. Plagiar no es solo hacer pasar por propias las ideas ajenas; es también negarse a pensar por cuenta propia y a crear. Veamos, en los puntos siguientes, este problema desde dos perspectivas.

9.6.1 Perspectiva académica

Cometer plagio es atentar contra el sentido del trabajo académico. Pensar académicamente en el marco de alguna disciplina determinada es pensar sobre lo que otros ya han pensado (y que la mayoría de las veces está puesto por escrito). Eso no quiere decir que la materia de la que nos ocupemos esté agotada ni que no haya nada más que decir al respecto. Eso es falso. Más bien, estamos reconociendo cómo son las cosas. Reconocemos, en primer lugar, que estamos insertos en una tradición cultural que piensa el mundo y que ha venido conformando un

cuerpo articulado de reflexiones que buscan comprenderlo. Pues bien, indicar la procedencia de las ideas que han motivado nuestras reflexiones personales es ser consecuente con la tradición cultural a la que nos debemos; solo de esa manera podremos contribuir honestamente al avance de las ideas.

En segundo lugar, hay que admitir que no hay trabajo intelectual serio si se ignora la mención de los especialistas que se han detenido en dudas similares a las nuestras. Plantearlo así es también un modo de admitir nuestra ignorancia, y de asumirla con modestia y responsabilidad. Y la modestia y la responsabilidad se expresan, también, en la indicación de la proveniencia de las ideas de las que nos hemos valido. Pensamos en colaboración con otros autores para matizar —a través de acotaciones que juzguemos necesarias— sus afirmaciones, para tomar distancia de lo que piensan o, de ser el caso, para negar con razones sus argumentos.

9.6.2 Perspectiva ética

Plagiar es, dicho sin eufemismo alguno, ser un ladrón y un mentiroso. No solo los objetos concretos son pasibles de ser robados; también lo son las ideas. Si lo decimos con todas sus letras, quien se apropia de reflexiones que no son de su elaboración personal las ha robado y, al hacerlas pasar como propias, engaña a los demás.

9.6.3 Un ejemplo de plagio

Podemos evitar incurrir en un plagio indicando la fuente. Es bastante obvio que copiar literalmente pasajes de un autor determinado sin haber hecho la referencia correspondiente constituye un flagrante plagio. No basta con indicar la referencia solo en la lista bibliográfica que se coloca al final del texto; debe hacerse también la referencia en el interior del texto. También incurrimos en plagio, aunque pueda parecer menos evidente, si parafraseamos las ideas de un autor sin indicar que le pertenecen. Retomemos el ejemplo de 9.2.2.

Cita que comete plagio

La cultura se refiere al conjunto de conocimientos, valores y formas de actuar que un determinado grupo humano ha conformado a través de su historia. Queda, por lo tanto, descartada la idea, discriminatoria y de sentido común, de que existen comunidades sin cultura, pues ello resulta sencillamente imposible.

Fragmento del texto original

Entendemos por cultura el proceso acumulativo de conocimientos, formas de comportamiento y valores que constituyen el legado histórico de cualquier grupo humano. Una definición de esta naturaleza desecha los prejuicios inherentes a concepciones elitistas y etnocéntricas que conducen a afirmaciones tales como *es un pueblo sin cultura*.

Cita que no comete plagio

La cultura se refiere al conjunto de conocimientos, valores y formas de actuar que un determinado grupo humano ha conformado a través de su historia. Queda, por lo tanto, descartada la idea, discriminatoria y de sentido común, de que existen comunidades sin cultura, pues ello resulta sencillamente imposible (Escobar, Matos y Alberti 1975: 33-34).

Bibliografía

BAJTÍN, Mijail

1985 *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI.

BATTANER, Paz et ál.

2001 *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Madrid: Machado Libros.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire

1998 *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

BLAXTER, Lorraine, Christina HUGHES y Malcolm TIGHT

2002 *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

CASSANY, Daniel

1989 *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

1993 *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

CORREA, Evaristo y Fernando LÁZARO CARRETER

1979 *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.

CREME, Phyllis y Mary LEA

2000 *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.

CRONIN, Blaise

1984 *The citation process. The role and significance of citations in scientific communication*.

Oxford: Taylor Graham.

DAY, Robert

1996 *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Phoenix: Oryx Press.

ECO, Humberto

1986 *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

ESTIVILL, Assumpció y Cristóbal URBANO

1997 *Cómo citar recursos electrónicos*. Universidad de Barcelona. Consulta: 23 de agosto de 2006. <<http://www.ub.es/biblio/citae-e.htm>>

EZCURRA, Álvaro

2006 *Redacción y Argumentación*. Materiales de enseñanza. Lima: Oficina de Publicaciones para la docencia de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

GATTI, Carlos y Jorge WIESSE

2003 *Técnicas de lectura y redacción*. Tercera edición. Lima: Universidad del Pacífico.

GIBALDI, Joseph

2003 *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. Nueva York: The Modern Language Association of America.

IPARRAGUIRRE, Alexis y José RIQUEROS

2005 *Redacción y Argumentación. Materiales de enseñanza*. Lima: Oficina de Publicaciones para la docencia de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ISAZA, Irma et ál.

2003 *Citación y descripción de documentos electrónicos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

OESTERREICHER, Wulf

1996 "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología". En KOTSCHI, Thomas, Wulf OESTERREICHER y Klaus ZIMMERMANN (eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Fráncfort del Meno: Vervuert, pp. 317-340.

1997 "Pragmática del discurso oral". En BERG, Walter y Markus SCHÄFFAUER (eds.). *Oralidad y Argentinidad. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. Tübingen: Narr, pp. 86-97.

PAUN DE GARCÍA, Susán

2004 *Manual de investigación literaria. Cómo preparar informes, trabajos de investigación, tesis y tesinas*. Madrid: Castalia.

PÉREZ GRAJALES, Héctor

1995 *Comunicación escrita: producción e interpretación del discurso escrito. Talleres*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

PERELMAN, Chaïm

1997 *El imperio retórico. Retórica y Argumentación*. Santafé de Bogotá: Norma.

Real Academia Española (RAE)

1973 *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

SECO, Manuel

1996 *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa Calpe.

SERAFINI, María Teresa

1995 *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

1996 *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

SWALES, John y Christine FIEK

2004 *Academic Writing for Graduate Students*. Michigan: The University of Michigan Press.

VAN DIJK, Teun Adrianus

1980 *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

1997 *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Vicerrectorado Académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú

2007 *Guía PUCP para el registro y citado de fuentes documentales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

WIESSE, Jorge

1998 “Algunos aportes de la lingüística del texto a la enseñanza del discurso científico”. *Lexis*. Volumen XII, número 2, pp. 191-205.

ZUBIZARRETA, Armando

1986 *La aventura del trabajo intelectual*. México, D.F.: Iberoamericana.

Estudios de Letras

Los usuarios de la lengua se desempeñan con eficiencia en los contextos comunicativos que les son habituales. Por eso la lengua oral, la de todos los días, es la primera que tenemos asegurada y moldeada por el entorno cultural en el que vivimos. La *inmediatez comunicativa* es pues el modo natural de usar nuestra lengua. En presencia del interlocutor, teniendo a la vista sus gestos y emociones, y compartiendo un espacio físico, usar la lengua es la manera habitual con la que construimos nuestras relaciones sociales. Está claro, además, que esta lengua de la *inmediatez* no se enseña. Pero la lengua escrita sí.

Los estudios universitarios nos enfrentan a una nueva esfera comunicativa que tenemos que aprender a descifrar, y dentro de la cual habrá que emplear formas de comunicación ya consolidadas en una tradición académica, que probablemente nos sean novedosas. Los textos que se escriben en la universidad (los exámenes, los ensayos, las monografías, las reseñas, las tesis, etc.) exigen familiarizarse con usos lingüísticos y textuales específicos. Este libro ofrece un testimonio parcial de ellos.

Nos dirigimos principalmente a los estudiantes que se inician en la vida universitaria, con el ánimo de serles de utilidad en la compleja tarea de aprender a participar del nuevo ambiente comunicativo que les proponen los estudios superiores.

