

ANEXO 1

Observación: Si bien no todos los trabajos que se solicitan a los alumnos tienen la extensión y complejidad de lo que habitualmente se entiende como una monografía, la idea que se pretende compartir implica que los alumnos en cualquiera de los tipos textuales que deban escribir utilicen estas pautas de escritura y presentación.

PRODUCCIÓN DE MONOGRAFÍAS

Texto elaborado por el Prof. Ricardo Tonini

A) Cuestiones Generales

Llamamos monografía a un formato textual de tipo argumentativo (o explicativo, en algunos casos) que consta de pautas formales de presentación que responden a normas internacionales y se redacta para ser sometido a evaluación institucional.

La palabra *monografía* correspondería a la idea de "escribir sobre un tema". Esta significación ha derivado en la propuesta de desarrollar un tema central y no distintas temáticas por separado. Esto no quita que dicho eje central no pueda ser desglosado en capítulos que analizan, por partes, diversos aspectos de ese mismo tema (opción que, por otra parte, comparte la mayoría de las monografías).

Al tratarse de un texto argumentativo, el desarrollo de la monografía arranca de una idea-fuerza (tesis) que el escrito deberá verificar o sustentar a lo largo de sus líneas. Dentro de este lineamiento, podemos afirmar que el texto monográfico se trataría de un aporte novedoso del alumno al espacio curricular o disciplina que lo exige.

Para llegar al enunciado de esa idea-fuerza, debe haber previamente una labor investigativa, fichaje y trabajo de campo que variará de una disciplina a otra según los intereses específicos de la materia o espacio curricular para el cual se presenta el trabajo. Vale decir que todas las monografías que se exponen para cualquier requerimiento académico deben poseer las mismas características formales; pero el trabajo previo a su redacción dependerá de la materia y la propuesta del profesor.

Los pasos del trabajo de campo son:

- Elección del tema a desarrollar.
- Especificación de la idea central referida al tema elegido.
- Delimitación del tema: ajuste y precisión del. No debe ser demasiado abarcador. Debe medirse según la extensión solicitada por el docente.
- Bosquejo tentativo o esquema donde se explicita el tema y la organización de temas o subtemas en los que se divide este (y el trabajo en general).
- Recopilación de la información sobre el tema: se puede recurrir a:

- * textos especializados,
- * archivos de bibliotecas,
- * bibliografías sobre el tema a estudiar,
- * textos periodísticos que desarrollen el tema,
- * diccionarios y enciclopedias,
- * profesores o especialistas en la materia,
- * personas a entrevistar para recabar información (testigos, por ejemplo de algún acontecimiento o en relación directa con él),
- * Internet, siempre y cuando se trate de páginas elaboradas o avaladas por autores o instituciones confiables.

- Fichaje: asentar lo extraído de cada ámbito investigado (notas, citas directas o indirectas, pasajes resumidos), sobre fichas de registro (o resumen). En estas, figurará la fuente bibliográfica de donde se obtuvieron los datos (autor, título, lugar, año y editorial o bien dirección de página web). Así cada grupo de fichas pertenecientes a la misma fuente se ordenarán bibliográficamente en el fichero.
- Organización de los datos recogidos: aún en etapa de borrador, interrelacionar los datos conseguidos con el volumen del texto propio del autor del trabajo monográfico en un todo interconectado y coherente.
- Producción del texto monográfico respetando las pautas formales para tal fin.

Cuando la monografía es del tipo puramente explicativa (lo cual es muy raro), no se piensa en una idea fuerza temática a fundamentar, ya que dicho trabajo estaría destinado a clarificar algún dato de comprensión dificultosa o a recolectar la mayor cantidad de información posible ya conocida, en un solo texto, con el fin de ahondar en ellos o desarrollarlos extensivamente.

B) Pautas Formales para la Redacción de una Monografía

Hay que tener en cuenta que las siguientes normas, aunque estrictas, están dirigidas a la comodidad y agilidad de la lectura, y a la evaluación y calificación organizada del texto, y no solo a una mera reglamentación porque sí.

1. Estructura

Decimos que toda monografía se organiza en ocho partes:

- Tapas,

- Portada,
- Hoja de Evaluación,
- Hoja de Titulado,
- Introducción,
- Desarrollo (organizado por capítulos),
- Conclusión,
- Bibliografía,
- Índice.

Estas partes mantienen el mismo orden en el cual se nombran en el listado recién leído, salvo el índice, que puede aparecer entre la hoja de titulado y la introducción.

Cada una de estas secciones abre una página nueva aparte (salvo las tapas).

1.1) Las Tapas.

Obviamente, la tapa con contratapa de una monografía está destinada a proteger el cuerpo del texto, por lo cual serán tapas con un sistema para la inserción de las hojas debidamente agujereadas. Las mismas no deben quedar sueltas dentro de las tapas. Esto descarta el uso de tapas de estilo "bolsillo".

Pero además, la autoría del trabajo editado debe ser reconocida a simple vista, teniendo en cuenta que la monografía a evaluar coincide, en su entrega al evaluador, con otras que son presentadas dentro un mismo espacio de tiempo. Al reunirse varias monografías, la detección particular de cada una debe darse con la simple observación de la tapa, con el fin de no tener que abrirlas de a una y así averiguar de qué se trata. Por eso, dos clases de tapas con contratapa son posibles: las de cartulina y las de plástico con tapa transparente (no opaca).

En las de cartulina, se repetirá, en la tapa, la misma información (exactamente) que figurará en la **portada** (datos que veremos a continuación). Las de plástico, en cambio, deben tener la suficiente transparencia como para que se pueda leer el contenido de la portada.

1.2) La Portada.

Es la página de presentación institucional (por lo tanto, legal) de la monografía. Por eso no debe prescindir de cada dato que se consigna. (Ver el ejemplo en la página siguiente.)

1.3) La Hoja de Evaluación.

Es el espacio donde el evaluador asienta la calificación final del trabajo. Por otra parte, en la corrección de la monografía, los márgenes en blanco de la hoja escrita no dan lugar para aclaraciones extensas o conclusiones del profesor. Así, además de las notas instantáneas y progresivas que el evaluador realiza a los costados del desarrollo, el sector

Observaciones de la hoja de evaluación le permite a aquel extenderse y, a la vez, condensar sus consideraciones sobre la calificación final del trabajo.

1.4) La Hoja de Titulado.

Es una página donde solamente se reitera el título del trabajo que figura en la portada, pero, esta vez, ocupando la mitad derecha superior de la hoja.

Ejemplos de portada y hoja de evaluación:

<p><u>Portada:</u></p> <p>Institución nucleadora (asociación, universidad,</p> <p>Espacio curricular o área que propone el trabajo.</p> <p>Título: debe ser bien preciso al punto de especificar el tema, la hipótesis o la tesis de la monografía, y estar subrayado.</p> <p>Lugar de presentación</p> <p>Año de presentación.</p>	<p style="text-align: center;">Asociación Femenina de Profesionales</p> <p style="text-align: center;">Escuela Particular Incorporada de Educación Polimodal Nº 3107 "Dra Sara Faisal"</p> <p style="text-align: center;">Lengua y Literatura III</p> <p style="text-align: center;">Monografía sobre Literatura Inglesa.</p> <p style="text-align: center;"><u>El Resentimiento que Esconde la Sociedad Inglesa Aparentemente Educada, en las Obras de Shakespeare, Huxley y Dickens.</u></p> <p style="text-align: center;">Por</p> <p style="text-align: center;">Nicolás Garoffalo</p> <p style="text-align: center;">Y</p> <p style="text-align: center;">Antonio Villarreal.</p> <p style="text-align: center;">Santa Fe.</p> <p style="text-align: center;">1998</p>	<p>Institución donde se presenta la monografía (escuela, facultad, academia, sección, etc.)</p> <p>Asunto general de la Monografía.</p> <p>Autor/es: enunciados en orden de nombre y apellido. En caso de haber más de un autor, se respeto el orden alfabético del apellido.</p>
---	---	---

Hoja de evaluación:

Espacio para firma y aclaración de los integrantes del tribunal y calificación final.

Monografía presentada por Nicolás Garoffalo y Antonio Villarreal en cumplimiento de los requisitos exigidos por el espacio curricular Lengua y Literatura III.

Tribunal:

.....
Presidente Primer Vocal Segundo Vocal

Calificación definitiva:

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Presentación de la hoja de evaluación.

Fecha de evaluación.
Ejemplo de hoja de titulado:

El Resentimiento que Esconde la Sociedad Inglesa. Aparentemente Educada, en las Obras de Shakespeare, Huxley y Dickens.

Espacio para el evaluador para desarrollar argumentos de evaluación.

1.5) La Introducción.

La introducción es un texto de presentación del trabajo. No contiene citas textuales ni epígrafes: es solo texto de el o los autores.

En ella, no deben faltar los siguientes tópicos:

- un acercamiento a la temática que se desarrollará en la monografía: la explicación sobre qué tratará el trabajo;
- qué se propone el autor del trabajo (tesis);
- una guía sobre la organización de la monografía: cuántos capítulos posee y qué se expondrá en cada uno;
- un paseo por la metodología de investigación (la historia previa a la redacción del trabajo narrada brevemente);
- si fueran necesarios, datos ilustrativos de interés: referencias a teorías que se mencionan, pequeñas biografías, etcétera.

Esta información no debe figurar como una serie de ítemes sueltos sino conectados en un texto.

La introducción comienza con el título *Introducción* y debe "cerrarse" o "rematarse", es decir, no dar la sensación de un texto trunco. A partir de ella, se numeran las hojas. Su extensión promedio es de dos a tres páginas.

1.6) El Desarrollo o Cuerpo.

Es la parte sustanciosa de la monografía. En él, se desarrolla, con argumentos y de manera rica en información y explicación, lo que se ha propuesto en la introducción. Puede ser un cuerpo único o estar dividido en capítulos. De ser esta última opción, cada capítulo se extenderá sobre un aspecto diferente del mismo tema.

Cada capítulo abrirá una página nueva y deberá llevar el título *Capítulo* más su número de orden correspondiente. El mismo se completará con un título personal que sintetice lo fundamental a tratar en ese capítulo. Por ejemplo:

Capítulo I: El Teatro Isabelino y las Clases Sociales.

Los capítulos no llevan carátula.

Pero, además, un capítulo puede subdividirse en temáticas menores (remas) dentro del asunto que está desarrollando. En ese caso, se colocan subtítulos. El uso de estos se debe emplear por un principio de organización y no por una razón estética: el

autor que considere que, para ser más claro, debe repartir el capítulo en sectores que desarrollen porciones de la temática general del capítulo lo podrá hacer subtitulando cada parte.

Los subtítulos también resumirán lo que su texto posterior exprese.

Es en los capítulos donde se registran las citas textuales y, si se exigen, las imágenes, las gráficas, entrevistas y encuestas.

1.7) La Conclusión.

Es el texto final que recoge o sintetiza lo fundamental de la monografía. En ella, estarán presentes los siguientes contenidos:

- una revisión breve por lo propuesto a lo largo de cada capítulo;
- la confirmación de la tesis arrojada o la afirmación o refutación de la hipótesis enunciada, enriquecido esto con puntos de vista personales, opiniones, inquietudes, nuevos interrogantes, etcétera, que cierren o rematen el trabajo entero.

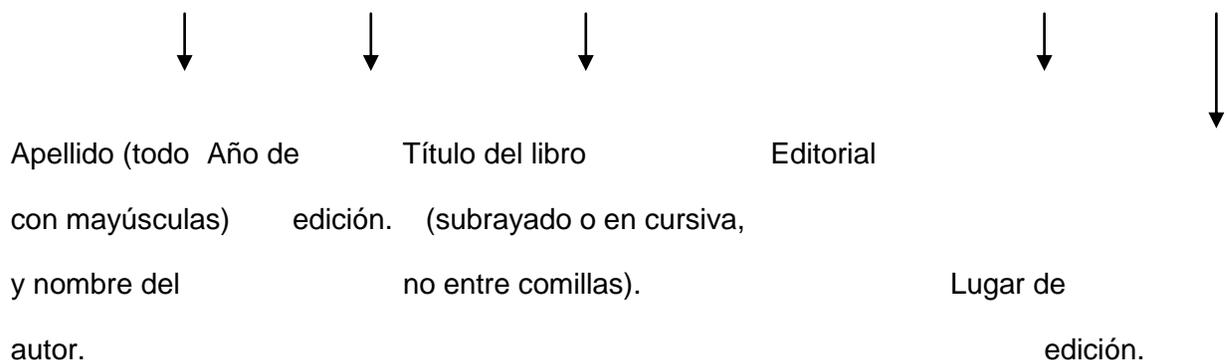
La conclusión solamente porta el título *Conclusión* sin más y no conlleva citas textuales.

1.8) La Bibliografía.

Es el listado de los textos consultados para la confección de la monografía, aun los no citados durante los capítulos.

Dicha lista se realiza debajo del título *Bibliografía* y se elabora por orden alfabético teniendo en cuenta el apellido de los autores. Cada referencia bibliográfica debe integrar los siguientes datos en el orden que se proponen en el siguiente ejemplo:

BENEDETTI, Mario. (1969). Las Letras del Continente Mestizo. El Arca. Montevideo.



Menos frecuente, pero permitida, es la colocación del año de edición al final y sin paréntesis.

Si se ha consultado un libro con dos hasta cinco autores, se mencionan todos ellos en el orden en que aparecen en el texto original. Por ejemplo:

CANTERO, José F. y ARRIBA, José de. (1997). Psicolingüística del Discurso. Octaedro. Barcelona.

Si la cantidad de autores supera los cinco y todos son nombrados en la portada del libro, a los tres primeros se les agrega la abreviatura *et al.*:

BARTHES, Roland; BREMOND, René; TODOROV, Tzvetan et. al. (1984). Análisis Estructural del Relato. Hachette. Buenos Aires.

Cuando el texto no especifica, a primera vista, los autores debido a que la lista es muy extensa (esto pasa con los diccionarios y enciclopedias), se emplea la abreviatura *VV. AA.*, que significa "varios autores" (o bien *AA. VV.*, "autores varios"):

VV. AA. (1968). Historia de la Literatura Argentina. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Si se ha averiguado información en diarios y/o revistas, debe consignarse primero el autor del artículo periodístico (hay que tener en cuenta que el periódico y la revista son formatos que reúnen una multiplicidad de textos y autores), luego el título del mismo, la preposición "en" y el medio del cual se extrajo.

En el caso de los diarios, no se consigna le editorial y la fecha se enuncia con día mes y año:

MASJOAN, Lía. (06 de marzo de 2004). En Busca de un Lugar en el Mundo, en suplemento Nosotros, en diario El Litoral. Santa Fe.

Cuando se trata de revistas, se agrega el número de edición y debe figurar la editorial:

Hay instituciones que exigen la aclaración de *online* o *en línea*, o de *offline* o *fuera de línea* para asegurar que la página continúa o si ya ha caducado. De ser así, la frase va entre paréntesis inmediatamente después del título de la página o artículo.

Si no hay autor explícito, se comienza por la institución nucleadora. Puede que no figuren datos de lugar, al ser una página elaborada por personal anónimo de diferentes países (lo que las hace menos confiables):

Lafacu.Com. La Nueva Ciencia: Determinismo y Reversibilidad. 1999–2003.
http://www.lafacu.com/apuntes/filosofia/metam_cien/default.htm.

1.9) El Índice.

Como todo índice, puntualiza las páginas donde se encuentra la información. En él, deben figurar la ubicación de la introducción, los capítulos, los subtítulos de éstos, la conclusión y la bibliografía.

1.10) Partes Opcionales.

Apéndices

Los **apéndices** sirven al propósito de permitir al autor proporcionar al lector información detallada que resultaría distractora en el cuerpo del trabajo.

Normalmente, los apéndices tienen contenidos tales como pruebas matemáticas, estadísticas, listas de palabras, muestras de cuestionarios, textos ajenos completos, textos adjuntos pertenecientes a la bibliografía escogida u otros instrumentos utilizados en la investigación, o programas de ordenador. Un trabajo puede incluir más de un apéndice.

Si el autor desea abrir un sector de apéndices, debe, luego de la bibliografía, abrir una carátula con el título *Apéndice*.

Glosarios

Puede agregársele, a la monografía, un **glosario** final donde, bajo ese título (*Glosario*) se defina terminología técnica que necesite ser aclarada, si bien la determinación de las características del lector para quien se escribe el trabajo dará lugar a la confección de aquel.

Sin embargo, conviene evitar este texto ya que, si se trata de una monografía explicativa, la definición de los conceptos clave debe efectuarse sobre la marcha del texto; y si el trabajo es argumentativo, se partirá de la base de un lector que conozca algo sobre la temática y podrá recurrir al diccionario para salvar dudas, ya que, en este tipo de monografías, lo explicativo se reduce a lo básico.

Textos Ilustrativos

Otro texto optativo es la cita literaria o de un escrito ajeno a la monografía (fragmento de un cuento, un poema, un diálogo, etc.) pero que guarda relación con el tema desarrollado en ella. Se emplea para ilustrar o dar un toque emotivo al trabajo. Esta opción no debe ocupar más de una página y se ubica entre la hoja de titulado y la introducción.

C) Aspectos Tipográficos

1. Hoja

Las monografías se redactan en hoja A4 sobre una sola carilla, es decir, sobre una sola página por hoja.

2. Interlineado

Las normas internacionales APA exigen la redacción a doble espacio, con sangría a comienzo de cada párrafo. Esto es así desde la portada hasta el índice inclusive. Pero hay algunos interlineados especiales:

- Entre el título del capítulo y el texto, habrá cuatro espacios simples de diferencia, al igual que entre título y subtítulo.
- Entre el subtítulo y el texto, habrá tres espacios simples.
- Entre el final de un párrafo y el subtítulo siguiente, se dejarán cuatro espacios simples.
- Entre un párrafo y una cita textual larga, se mantendrá el doble espacio.

Algunas instituciones permiten párrafos de interlineado sencillo (un espacio) con dos espacios entre un párrafo y otro.

3. Numerado

Las páginas comienzan a contarse desde la portada, pero recién se numeran en la Introducción, hasta la Bibliografía. Los números deben ser arábigos (no romanos o de otro origen) y ubicados en el centro superior o inferior.

4. Márgenes

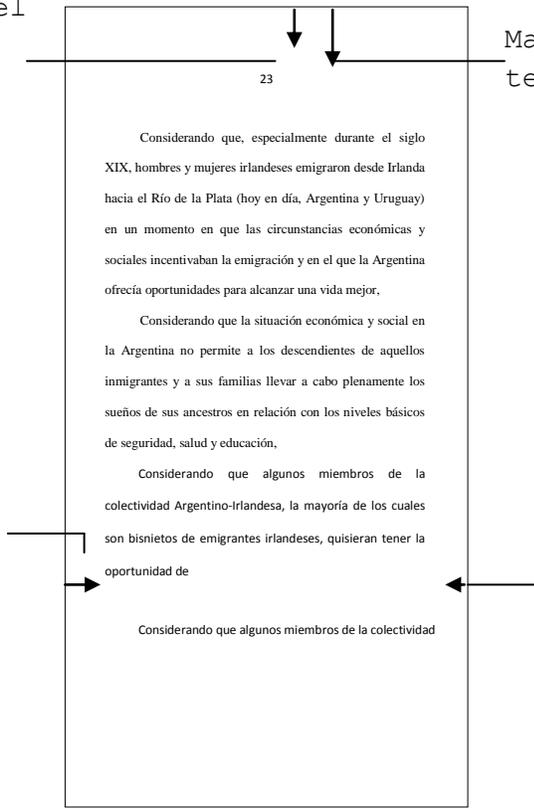
Los márgenes de la página se cuentan desde cada borde de la hoja:

Margen superior hasta el número: 1,5 cm.

Margen superior hasta el texto: 2,5 cm.

Margen izquierdo: 3 cm.

Margen derecho: 2,5 cm.



↑ Margen inferior: 2,5 cm.

El texto completo en la página debe poseer alineación justificada, o sea que tanto el margen izquierdo como el derecho deben estar prolijamente alineados y no en disposición irregular.

5. Títulos y Subtítulos

Debe existir una diferencia de jerarquía notoria entre el título y el subtítulo. En la monografía, la denominación de "capítulo" establece la diferencia con los subtítulos siguientes.

La presentación tipográfica de títulos y subtítulos debe ser una sola en todo el trabajo. Es decir, que si el primer título aparece centrado y subrayado, los demás deben repetir esta forma de enunciado, al igual que los de *Introducción*, *Conclusión*, *Bibliografía* e *Índice*. Lo mismo, para los subtítulos: si el primero de ellos se escribe, por ejemplo, con negrita, sin subrayar y justificado hacia la izquierda de la página, el resto debe presentarse de la misma manera hasta el final del último capítulo.

En el índice, la diferencia entre títulos y subtítulos se aprecia en que los últimos se enuncian con una sangría más, hacia el centro de la hoja. Los capítulos, la introducción, la conclusión y la bibliografía deben aparecer a la misma altura. A cada título y subtítulo, le sigue una línea de puntos que desemboca en la abreviatura *Pág.* más el número de esta.

Ningún subtítulo tiene que quedar solo en el último renglón de una página: debe seguirle, por lo menos, un renglón de texto, si no, se lo pasará a la página siguiente.

6. Fuente tipográfica.

Los dos tipos de caracteres permitidos en las monografías son Times New Roman y Arial (una u otra, no ambas juntas), en tamaño 12, salvo en las citas directas, donde se usa 10.

El uso de la negrita equivale al subrayado (por eso no conviene usar los dos juntos) y el de la cursiva reemplaza a las comillas (que sí pueden funcionar a la vez). En el texto, al empleo de la negrita lo llamamos *resaltado*.

D) Citas Bibliográficas

Toda monografía debe contar con citas textuales bibliográficas. Estas son la transcripción directa o indirecta de lo que otro ha escrito, y que refuerzan o ejemplifican lo que se está afirmando en alguna parte del texto general.

Una cita es indirecta o contextual cuando no se reitera fielmente lo que hay en otro texto pero se mantiene su sentido sin alterarlo. Para ella, se emplea el estilo indirecto. Por ejemplo:

En *Introducción a la Música Contemporánea*, Juan Carlos Paz (1983, p.66) asegura que Stravinsky pasó de ser impresionista a neoclásico y, finalmente, a dodecafónico.

Una cita es directa cuando transcribe textualmente (palabra por palabra, en estilo directo) lo escrito por otro:

En *Introducción a la Música Contemporánea*, Juan Carlos Paz (1983, p.66) dice: *El pasaje de Stravinsky del impresionismo musical al neoclasicismo contemporáneo se debió a que, para él, era la única manera de volver a la música pura y escapar del dodecafonismo germánico; si bien, en los últimos años, se inclinará por esta tendencia.*

Una cita textual directa es corta cuando posee de 1 a 39 palabras; y es larga cuando conlleva de 40 en adelante.

Las citas directas cortas se conectan al mismo párrafo del texto monográfico, pero abriendo y cerrando comillas o en cursiva donde esta empieza y termina respectivamente, en tamaño 10. Por ejemplo:

25

A partir de la ruptura que supuso el Impresionismo, el panorama artístico europeo, lo mismo en Arte que en Música, va a cambiar enormemente; la diferencia se puede resumir en un término que usan K. Reznik y J. Machlis: "la disgregación del fenómeno artístico; es decir, si hasta ahora teníamos grandes períodos como el Barroco o el Romanticismo en los que se integraban todos los artistas de todas las artes, en adelante no va a haber un movimiento que los integre a todos" (K Reznik y J. Machlis, 1980).

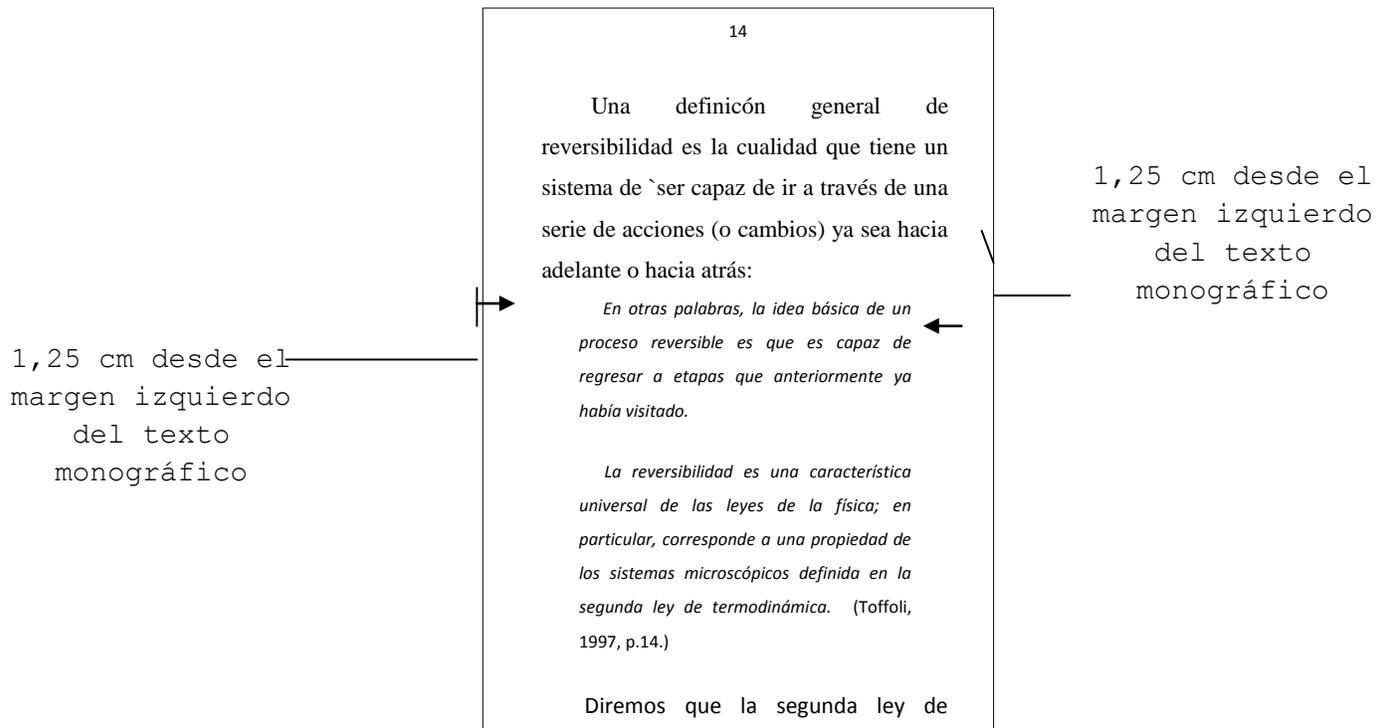
Si examinamos el campo del arte plástico, tenemos que hasta 1940, surgen nada menos que las siguientes tendencias: Postimpresionismo, Simbolismo, Modernismo, Expresionismo, Fovismo, Nabis, Cubismo, Futurismo,

25

A partir de la ruptura que supuso el Impresionismo, el panorama artístico europeo, lo mismo en Arte que en Música, va a cambiar enormemente; la diferencia se puede resumir en un término que usan K. Reznik y J. Machlis: *la disgregación del fenómeno artístico; es decir, si hasta ahora teníamos grandes períodos como el Barroco o el Romanticismo en los que se integraban todos los artistas de todas las artes, en adelante no va a haber un movimiento que los integre a todos.* (K. Reznik y J. Machlis, 1980).

Si examinamos el campo del arte plástico, tenemos que hasta 1940, surgen nada menos que las siguientes tendencias: Postimpresionismo, Simbolismo,

Las citas textuales largas son las que superan las 40 palabras. Con ellas, se abre un párrafo nuevo que se escribe con un margen completo de 1,25 cm medido desde el margen del texto monográfico (no desde el borde de la hoja), la fuente de tamaño 10 y totalmente en cursiva, sin comillas a principio y final.



En una cita textual directa, no siempre se transcribe todo lo que uno necesita. A veces, no interesan frases u oraciones intermedias y se deben elidir dejando una marca que indique que allí se ha descartado una parte del texto citado. Para realizar esta marca, hay dos opciones:

- Puntos suspensivos (sin paréntesis ni corchetes) para palabras o frases suprimidas, y cuatro puntos (sin paréntesis ni corchetes) para oraciones enteras.
- Para cualquier elipsis, puntos suspensivos (tres) entre paréntesis o corchetes.

Por ejemplo:

En el capítulo II hemos discutido con bastante detalle el trabajo que realizó Carnot para formular la teoría subyacente al funcionamiento de las máquinas térmicas. Sus resultados fundamentales son que (...) para operar una máquina térmica eficientemente, basta utilizar sólo dos cuerpos a temperaturas tales que la de un cuerpo sea mayor que la del otro y operar la máquina, con cualquiera que sea la substancia operante, en ciclos de manera que en sólo dos de los procesos de cada ciclo dicha substancia intercambie calor con dichos cuerpos. (...) Cuando está en contacto con el de temperatura mayor, absorbe de él una cierta cantidad de calor y cuando está en contacto con el de temperatura menor le cede otra cantidad de calor. (Lieberman, 2003, p.172.)

Ante esta opción, los puntos suspensivos entre paréntesis mantienen el tamaño 10 pero no se expresan en cursiva.

La otra alternativa:

En el capítulo II hemos discutido con bastante detalle el trabajo que realizó Carnot para formular la teoría subyacente al funcionamiento de las máquinas térmicas. Sus resultados fundamentales son que ... para operar una máquina térmica eficientemente, basta utilizar sólo dos cuerpos a temperaturas tales que la de un cuerpo sea mayor que la del otro y operar la máquina, con cualquiera que sea la substancia operante, en ciclos de manera que en sólo dos de los procesos de cada ciclo dicha substancia intercambie calor con dichos cuerpos. Cuando está en contacto con el de temperatura mayor, absorbe de él una cierta cantidad de calor y cuando está en contacto con el de temperatura menor le cede otra cantidad de calor. (Lieberman, 2003, p.172.)

Si se comienza a citar textualmente desde una oración ya empezada, los puntos suspensivos entre paréntesis abren la cita:

Para Kohler (1976, p. 31), el nuevo paradigma reemplaza totalmente al anterior "(...)" porque la incorporación del concepto de 'mundo de la vida' de Husserl supone una pertenencia del hombre a la matriz de cultural que lo nutre".

Advertimos también, en el ejemplo anterior, que debemos incluir unas comillas dentro de otras. Cuando eso pasa, las comillas interiores son simples. No ocurre eso, si la cita está en cursiva.

Si la cita textual culmina con una oración a la que interrumpimos por la razón que sea, los paréntesis con puntos suspensivos van al final:

Para Kohler (1976, p. 31), el nuevo paradigma reemplaza totalmente al anterior: "Con la nueva epistemología, se ingresa a otra cosmovisión (...) [por] la incorporación del concepto de 'mundo de la vida' de Husserl (...)".

Toda cita indirecta o directa necesita aclarar su referencia bibliográfica, es decir, a qué texto pertenece.

Hasta hace unos años, se utilizaba la referencia a pie de página exigida por las normas IRAM. Hoy pero las normas APA han flexibilizado este sistema con un nuevo formato. Este establece que, una vez hecha la cita, se debe agregar, inmediatamente al final de esta y entre paréntesis, un enunciado que incluya el apellido del autor, el año de edición del texto y la página de donde fue tomado, separados por comas (puede ser por dos puntos entre el año y la página). La abreviatura de *página* es *p.* y su plural, *pp.* Por ejemplo:

(Saussure, 1916, p. 75) o (Saussure, 1916:75)

(Saussure, 1916, pp. 75 y 76)

Esto es así ya que los datos completos del texto citado deben encontrarse nombrados de manera completa en la bibliografía final.

En caso de que citemos a dos autores con el mismo apellido, debemos recurrir a la inicial de su nombre de pila, además de los otros datos:

(F. Sánchez, 1945, p. 75)

(A. Sánchez, 2001, pp. 16 y 17)

Si los autores son varios, la primera vez obedecemos a las consideraciones que mencionábamos a propósito de cómo redactar los datos bibliográficos en la bibliografía final:

(Morin, Kuhn, y Prigogine, 1981, p. 64)

Pero al volver a citar el mismo texto, y de allí en adelante, la denominación se representa así:

(Morin et al., 1981, p. 88)

En caso de que un mismo autor posea un libro con el mismo año de edición, hay que agregar allí el título del texto para que no sea confundido con el otro:

(Shakespeare, *Comedia Completa*, 1999, p.47)

Esta manera de enunciar la referencia bibliográfica de la cita, cambia si se nombra al autor antes de transcribir o enunciar el texto. Por ejemplo:

Raúl Signorini (1986, p.13) entiende que la noción de espacio y tiempo ha cambiado con respecto a otras narratologías.

Si, en una cita, deseamos remarcar un aspecto importante que queremos que el lector observe, podemos subrayar ese fragmento o resaltarlo con negrita. En ese caso, se realiza la siguiente aclaración:

(Signorini, 1986, p. 13. El subrayado es nuestro.)

o (Signorini, 1986, p. 13. El resaltado es nuestro.)

Si, en medio de la cita, nos hace falta agregar una palabra o frase aclaratoria del sentido de aquella, ese adjunto se expresa entre corchetes y no en cursiva:

Carnot mostró que [el trabajo W] sólo depende de las temperaturas de ambos cuerpos pero, repetimos, no obtuvo la relación explícita entre estas cantidades. Este problema fue resuelto en 1854 por R. Clausius a quien, además, puede considerarse como el hombre que realmente concibió aquéllas [las dos primeras termostáticas] en forma matemática.

Si dos autores de textos diferentes coinciden en un mismo concepto, en una cita indirecta, la referencia se enuncia de esta manera:

Kolman (1981) y Perry (1990) explicaron la importancia de introducir las ideas abstractas del álgebra lineal en forma gradual.

En el ejemplo anterior, no se consignan los números de páginas debido a que el contenido citado ocupa gran parte el texto original.

Si una misma referencia se incluye en más de un libro del mismo autor, esta condición se redacta así:

(Rizzi, 1992, pp. 122-129; y 2003, p. 62)

Por último, si citamos a un autor que es nombrado dentro del texto de otro autor, la referencia se establece así:

Un índice socioeconómico es un instrumento de medición que permite asignar medidas a las personas con base en la posesión, precisamente, de indicadores sociales y económicos. Este número, como sucede en otras escalas, permite la jerarquización de las personas y su clasificación en cierto número de categorías. No está por demás expresar que estos procedimientos no son adecuados, ni aun desde el punto de vista cuantitativo, para el estudio de las clases sociales, como es frecuente en los llamados estudios de estratificación social. (Germani (1971), citado por Briones (1996), p. 159)

Si no hay autores específicos por tratarse de páginas web, periódicos, revistas o enciclopedias, dentro de los paréntesis se nombra lo mismo que en la lista de *Bibliografía*, salvo la dirección de Internet, si se trata de este formato.

La referencia bibliográfica se debe especificar con esos requisitos porque el lector tiene derecho a comprobar si la información citada no ha sido desvirtuada del sentido que le quiso dar el autor original o, en otro caso, a leer más de lo que dice ese autor sobre ese punto e ir directamente a la página donde se halla el tema.

E) Persona y tiempo verbal

Como se trata de un texto argumentativo (o expositivo-explicativo), las monografías se redactan fundamentalmente en tiempo verbal presente y en tercera persona. Para enunciar algunas expresiones que requieran el cambio obligatorio en la voz autoral, puede recurrirse a la persona gramatical primera del plural (*nosotros*) por más que sea uno solo el autor del trabajo. Esa persona incluye al lector en su expresión y se llama *plural de modestia*, que incorpora expresiones como: *en nuestro trabajo, observamos que, encontramos que, etc.*; si bien se aconseja la impersonalidad como rasgo de fuerza argumentativa y de distancia formal: *se observa, es necesario aclarar, hay que notar, téngase en cuenta, etc.*

F) Apoyo gráfico

Una monografía puede incluir imágenes propias o tomadas de otros textos (fotos, gráficos, gráficas, mapas, infografías, etc.) para ilustrar algún concepto sobre el cual se desarrolla el trabajo. La imagen insertada en el texto debe formar parte de uno de los capítulos y no de la introducción o conclusión, ni de un apartado o apéndice. Ella se ubicará centrada en la página y con tres espacios de diferencia entre el texto superior y el inferior de la monografía.

Todo apoyo gráfico debe contar con un epígrafe explicativo, ubicado debajo, a la derecha o izquierda de la imagen (nunca arriba), que indique al lector qué es lo que se observa en él y qué relación guarda con el tema del texto.

Si la imagen ha sido tomada de otro texto, el epígrafe debe, además de explicar, especificar de dónde ha sido extraída esta. Por ejemplo:



Albert Einstein con George Alpert en marzo de 1948. El autor de la teoría de la relatividad había provocado un revuelo científico inesperado.

Fotografía extraída de Enciclopedia de Columbia, de la colección de Norman Ralph. 2001.

El epígrafe se escribe a simple espacio (interlineado sencillo) según la cantidad de lugar que se precise para explicar el gráfico.

El tamaño del apoyo gráfico no tiene un límite, dependerá de la claridad con que se pueda apreciar lo que denota el mismo en la lectura.

G) Textos Alternativos

En una monografía, pueden ser exigidos textos de testimonio investigativo como las entrevistas o las encuestas. Con respecto al trabajo monográfico, debemos aclarar que estos textos formarán parte de algún capítulo y no una sección aparte. Deben conectarse con el texto, ya que se emplean para reforzar, mediante la experiencia propia, lo que se expone en el trabajo monográfico. Tanto la entrevista como la encuesta deben contar con una introducción y conclusión propias sin subtítulos.

La encuesta se completará con las gráficas de estadísticas que convengan a los datos aportados y al contenido del capítulo al que pertenecen.

Las Normas APA

La gran mayoría de los requisitos monográficos enumerados hasta aquí ha sido estipulada por APA (American Psychological Association). Esta organización ha publicado un manual para escritores, editores, estudiantes, educadores y profesionales en Psicología, Sociología, Administración y otras disciplinas para hacer más efectiva la comunicación a nivel mundial. Es la entidad de la cual más se respetan las condiciones formales de presentación de trabajos científicos en todo el mundo.

Bibliografía:

* Alvarado E. & Borges, B. (2004). *Guía práctica para el desarrollo de monografías, ensayos, bibliografías y extractos*. Puerto Rico. Publicaciones Puertorriqueñas.

* American Psychological Association (2002). *Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association*. México. Manual Moderno.

* Buonocore, D. (1976). *Diccionario de Bibliotecología: Términos Relativos a la Bibliología, Bibliografía y Materias Afines*. Buenos Aires. Marymar.

* Eco, Umberto. *Cómo se Hace una Tesis. Técnicas y Procedimientos de Estudio, Investigación y Escritura*. Gedisa, Barcelona, 2001.

PAUTAS SIMPLES: EL ENSAYO

Síntesis de Prof. **Ma. Mónica Actis**

¿Qué es? El ensayo es un comentario libre sobre un fenómeno o un tema científico, literario o de la vida cotidiana. Su extensión es variada, puede ser tan breve como para ser publicado en un periódico o necesitar el soporte de un libro. Es un género difícil de definir.

¿Cuál es su origen? El iniciador de este género fue el francés Michel de Montaigne (1533-1592) quien publicó *Ensayos*, un libro en el que expuso sus ideas personales sobre variados temas: el ocio, la mistad, el miedo, la soledad, el sueño, la vanidad, la educación.

¿Cuáles son sus características?

- El autor expone sus ideas sobre un tema al que analiza, y si bien es subjetivo, ya que se apoya en la intuición, la reflexión y la experiencia personal, también recurre a la investigación para dar validez a sus tesis. Aunque tiene el sentido de aproximarse a la verdad más que demostrarla, también debe tener coherencia expositiva.
- Un ensayo puede tratar sobre cualquier tema: desde los más importantes a los más triviales. Según el tema se clasifican en: ensayos literarios, filosóficos, sociológicos, políticos, periodísticos, etc.
- Si bien el que escribe un texto siempre debe preguntarse para quién lo escribe, en el caso del que escribe un ensayo es muy importante porque la colaboración del lector es esencial dado que los contenidos y opiniones que aparezcan en el texto serán analizados y aceptados o rechazados por el receptor. Por eso se busca inquietar al lector, despertar su curiosidad, sacarlo de su indiferencia, de su letargo, conmoverlo y promover la actitud crítica y reflexiva sobre la realidad.
- Las opiniones que se escriben, generalmente se oponen a las de otros autores con los cuales polemiza, proponiendo nuevos enfoques y presentando alternativas, aunque no soluciones definitivas. Sus opiniones son subjetivas, particulares y relativas.
- Su escritura exige habilidad en la utilización del lenguaje dado que trata de persuadir al lector y muchas veces lo logra no tanto por los argumentos sino por la calidad del estilo: preciso, sencillo, elegante, personalizado, conversacional y el predominio de los verbos en tiempo presente y la utilización de modalizadores

(sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios que expresan la subjetividad del escritor. Por ejemplo, seleccionar "gobierno de facto" no es modalizado y decir "dictadura", sí)

¿Cuál es la estructura de un ensayo?

Al ser un texto generalmente de trama argumentativa, podría convenirse en la siguiente:

- **Introducción motivadora:** presentación del tema, aclaración de los motivos que llevan a escribir el ensayo, búsqueda de la captación del interés del lector.
- **Tesis:** planteo de la idea o proposición en la que el autor fija su posición frente al tema. Puede estar explícita o no e incluye juicios valorativos sobre el tema tratado.
- **Argumentación:** se trata de confirmar la tesis con argumentos creíbles y convincentes.
- **Conclusión:** se retoma la tesis y se procura influir decididamente en el lector. De todos modos no se pretende agotar el tema sobre el cual se ha reflexionado, lo cual permite dejar finales abiertos para ser retomados en otro momento o por otros.

¿Qué procedimientos de escritura se utilizan para sostener los argumentos?

- Ejemplificación
- Generalización
- Analogía
- Comparación
- Cita de autoridad
- Concesión
- Refutación
- Planteo de causas y consecuencias
- Preguntas retóricas
- Hipérbole
- Antítesis
- Gradación
- Metáforas

crear objetos modificando **¡Error!** No se pueden
códigos de campo.

ANEXO 2

PREGUNTAS SOBRE LA CORRECCIÓN DE LO ESCRITO

*«Todo lo que quieres saber sobre la corrección y
nunca te atreviste a preguntar.»*
Título de una famosa película

¿Qué es la corrección?

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española ofrece la siguiente definición: *«Alteración o cambio que se hace en las obras escritas o de otro género, para quitarles defectos o errores, o para darles mayor perfección»*. Según esta definición, el proceso de corrección consta de dos operaciones diferentes:

1. Búsqueda de defectos, errores o imperfecciones.
2. Revisión o reformulación de éstos.

La distinción entre búsqueda y reformulación de errores es importante por dos motivos. Como veremos más adelante, algunas técnicas de corrección proponen que el profesor solo se encargue de la primera operación y que sea el mismo alumno- autor del texto el que se responsabilice de la segunda. Por otra parte, es muy útil para distinguir la *evaluación* de la *corrección*.

Esos dos términos muy a menudo se confunden. Los maestros decimos y oímos: «Este fin de semana no puedo salir porque tengo que corregir exámenes», refiriéndonos a la tarea de leer y valorar un escrito para la evaluación de curso. Asimismo, muchos profesores acudían a mis seminarios sobre corrección pensando que hallarían en él respuesta a sus inquietudes sobre evaluación: qué tipo de pruebas (un test de elección múltiple, un *cloze*, un dictado o una redacción) son más válidas o fiables, qué criterios (ortografía, estructura, léxico, etc.) tienen que tenerse en cuenta, qué baremos (analíticos o globales) deben emplearse, etc. El caso es que tanto en el habla cotidiana como en los conceptos teóricos, «corrección» y «evaluación» se superponen y no es fácil separarlos.

A grandes rasgos, se puede afirmar que «evaluación» se refiere a la primera operación de las citadas anteriormente. Evaluar un escrito significa emitir un juicio

25

sobre sus características, desde un determinado punto de vista. Según los criterios que se consideren, se juzgará: su comunicabilidad, calidad verbal, corrección gramatical o, simplemente, su interés personal. El objetivo de la evaluación también varía: a principio de curso, diagnosticamos lo que saben los alumnos y lo que no saben para preparar la programación; al final de una lección, comprobamos si se ha asimilado lo enseñado (evaluación cíclica o de progreso); a fin de curso, decidimos si un alumno ha conseguido el nivel requerido (evaluación final o de nivel); etc.

Al margen de criterios y objetivos, para evaluar un texto hacemos su análisis detallado: identificamos los errores que contiene, consideramos los aciertos y lo valoramos como una unidad indisoluble. En ningún caso, la evaluación implica forzosamente la revisión del texto por parte del profesor o del alumno, o la búsqueda y la anotación de las soluciones correctas de los errores. La evaluación termina con la consecución del juicio o valoración. Lo que se hace con los datos que proporcione aquélla ya es otro tema.

La corrección se refiere precisamente a la utilización de estos datos, a la manera como se comunican al alumno, que es el principal interesado. El objetivo principal de corregir es que éste comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule, de manera que no se repitan en el futuro. Con este fin, se emplean técnicas y recursos variadísimos: marcas para identificar tipos de errores, uso de diccionarios, autocorrección, corrección entre alumnos, etc. Algunas cuestiones importantes sobre el tema son: ¿debemos informar sólo de los errores o también de las enmiendas correspondientes?; ¿cuál es el mejor momento para informar?; ¿cuál es la mejor manera: por escrito o con una entrevista, una vez al mes o con cada redacción?; ¿cómo debo marcar el texto?, etc.

Finalmente, «evaluación» es un concepto más genérico y amplio que «corrección» y lo incluye de alguna forma. Cualquier corrección implica una evaluación previa. No se puede reformular algo si antes no se ha analizado lo que está mal, lo que es reformulable. De ahí que la definición de la Real Academia incluya las dos operaciones citadas.

26

¿Vale la pena corregir?

Pocos profesores se plantean esta pregunta, aunque sea fundamental y previa a cualquier otra. La mayoría corregimos espontáneamente, como autómatas, sin pensar en el porqué o el cómo. Lo hacemos así por tradición, porque forma parte de nuestro rol de maestro, porque no conocemos a nadie que no lo haga y porque no parece que se pueda hacer de otra manera.

Además, si reflexionamos un poco sobre ello, encontraremos argumentos importantes para hacerlo. Desde siempre, se ha considerado la corrección como la

culminación del aprendizaje, porque es justo cuando profesor y alumno intercambian opiniones sobre el trabajo que ha hecho el segundo. Esto es útil para ambos. Al alumno le permite saber si sus escritos están bien o mal, qué errores ha cometido y cuáles son sus soluciones correctas; incrementa su conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. Al profesor, le da orientaciones para preparar las clases: qué contenidos presentan dificultades, qué actividades son más provechosas, qué alumnos siguen bien el ritmo del curso y cuáles no, etc.

Pero no todo el mundo piensa igual. En los últimos años algunos profesores -sobre todo de inglés como lengua extranjera- han empezado a desentenderse de la corrección, afirmando que es una actividad poco útil y, desde luego, poco rentable. En primer lugar, sostienen que lo más importante en el proceso de aprendizaje es la motivación y el *input* (los modelos lingüísticos para escuchar o leer), y que los errores que hacen los alumnos son consecuencia de deficiencias en estos dos aspectos (Krashen, 1985). De ahí que su preocupación esencial sea dar al alumno un *input* suficientemente rico y motivador. Emplean sus esfuerzos en estimularle a leer y escribir, en investigar qué temas pueden resultarle más interesantes, a buscar textos de lectura y ejercicios que le interesen, a ayudarlo a redactar, etc. Creen que, a largo plazo, es más eficaz dedicar el tiempo a estas actividades que no a la corrección.

En segundo lugar, también comentan que el alumno no aprovecha la corrección la mayoría de las veces y que suele caer en los mismos errores. Sea porque no lee las marcas o los consejos que ha escrito el profesor, sea porque no le interesan, porque no los entiende o, si no, porque los olvida con facilidad, el caso es que suele repetir en trabajos posteriores los mismos errores que nos hemos cansado de corregir. ¡Esto lo hemos podido comprobar y sufrir un montón de veces! Y también ha sido demostrado y argumentado «científicamente» con ejemplos reales (Sommers, 1982; y Zamel, 1985).

En definitiva, estos profesores prefieren -según dicen ellos mismos- aprovechar el tiempo para atacar la auténtica causa del mal (las lagunas en el *input* y la *motivación*) y dejar a un lado los síntomas superficiales de éstos (los errores). Una anécdota sarcástica al respecto -y que cuento sin mala intención!- es la de un profesor de lengua extranjera que, llevando estos planteamientos al extremo, pasaba a limpio las redacciones de sus alumnos respetando los errores que habían cometido; al ver la gran cantidad de faltas, un colega le preguntó: «Muy bonito, pero... ¿están llenas de faltas de ortografía!», a lo cual respondió el profesor: «Ah, ¿tú aún dedicas tiempo a corregir los errores?»

Desde un punto de vista más teórico, *conductistas* y *mentalistas* mantienen posturas opuestas sobre la corrección de errores (Hubbard y cols., 1985). Para los primeros, la corrección es imprescindible. El aprendizaje de la lengua se realiza como el del resto de comportamientos sociales: con estímulos que provocan respuestas y con refuerzos positivos («¡muy bien!», «¡fantástico!») o castigos («mal»,

En cambio, también hay alumnos que no prestan atención ninguna: cuando se les devuelven las redacciones corregidas, echan un vistazo a la hoja para ver la nota (un 3 o un 6, un REGULAR o un SUFICIENTE) o para sopesar si hay mucha «tachadura roja» o poca, y seguidamente la guardan con el resto de ejercicios realizados. ¡Qué frustración tan grande sentimos los maestros cada vez que ocurre esto! En este caso, a los chicos y chicas no les interesa la corrección; quizá les aburra, quizá no sepan cómo aprovecharla o, simplemente, quizá prefieran aprender por otros caminos (leyendo, estudiando gramática, haciendo ejercicios...). Creo que cada uno tiene derecho a querer aprender y a aprender a su manera.

Dada esta situación, lo mejor que podemos hacer es continuar corrigiendo a los alumnos que lo aprovechan y buscar fórmulas nuevas para los desinteresados: hablar con ellos e intentar fomentar su motivación, proponer ejercicios con los que se pueda comprender la importancia de la corrección, ejercicios para aprender a autocorregirse, trabajar con parejas mixtas de modo que los alumnos «correctores» puedan mostrar sus habilidades al resto, etc. En la tercera sección del libro se proponen algunas técnicas que pueden ser útiles para estos casos. Y en última instancia, si no conseguimos despertar el interés, ¿no es preferible dedicar menos tiempo a la corrección y más a las otras actividades que sí que interesan y que pueden ser tan útiles como ésta?

¿Qué objetivos tiene la corrección?

Reconozco que, fiel seguidor de mi rol establecido de maestro-corrector, me he pasado muchos años señalando errores a ciegas, sin saber exactamente para qué lo hacía. Que corregir forme parte de nuestros atributos y obligaciones nos ahorra el pensar por qué lo hacemos y qué pretendemos con ello. Al fin y al cabo, ¿tenemos que hacerlo! ¿Para qué vamos a reflexionar al respecto...? Pero si nos paramos a pensar un poco podemos encontrar muchas preguntas interesantes:

Tenemos una veintena de redacciones delante de nosotros y las estamos corrigiendo: ¿qué queremos decirle al alumno?; ¿qué queremos que haga con esta información?; ¿que repase y reescriba de nuevo su texto?; ¿quizá sólo pretendamos informarle, o nos gustaría que se concentrara en un punto importante del texto? Difícilmente conseguiremos una corrección eficaz si no nos hemos planteado previamente estas cuestiones. La primera regla de oro para rentabilizar nuestro trabajo es definir la utilidad didáctica que vamos a darle. He aquí algunos objetivos posibles de la corrección:

29

OBJETIVOS DE LA CORRECCIÓN

1. Informar al alumno sobre su texto.
 - 1.1. Darle una impresión global.
 - 1.2. Darle información precisa sobre algún aspecto concreto (ortografía, léxico, gramática, originalidad, etc.).
 - 1.3. Marcarle los errores que ha cometido.
 - 1.3.1. Darle las soluciones correctas a estos errores.
- ...
2. Conseguir que modifique su texto.
 - 2.1. Darle instrucciones generales para mejorarlo.
 - 2.2. Darle instrucciones precisas para reformular un punto.
 - 2.3. Darle instrucciones para que corrija las faltas.
- ...
3. Que el alumno mejore su escritura.
 - 3.1. Que aprenda de los errores que ha cometido.
 - 3.2. Que aprenda de la valoración general que ha hecho.
 - 3.3. Que el alumno aprenda gramática y ortografía.
- ...
4. Cambiar el comportamiento del alumno al escribir.
 - 4.1. Desarrollar sus estrategias de composición.
 - 4.2. Incrementar conciencia sobre el mismo.
 - 4.3. Aprender técnicas nuevas de redacción.
 - 4.4. Profundizar sobre un tema.
- ...

30

Estos objetivos están agrupados de más concretos a más generales y no son excluyentes ni completos ni permanentes. Pueden variar de una corrección a la siguiente, sobre todo los primeros, los más concretos. Para una redacción puede bastar la valoración global (1.1.), mientras que otro trabajo puede requerir una o dos reformulaciones concretas (2.2.). En cambio, es más difícil variar los objetivos más generales (números 3. y 4.). Quien se plantea desarrollar las estrategias de composición del alumno (4.1.) está buscando una corrección mucho más profunda e individualizada que quien pretende enseñar ortografía (3.3.). Además, las técnicas también varían: para el número 2 daremos instrucciones escuetas; para el número 4 hablaremos con el alumno, etc. Y tú, ¿qué te planteas cuando corriges? ¿Lo tienes siempre claro y decidido?

Decidir qué objetivos didácticos tiene la corrección es el primer paso para construir una práctica eficaz. Si sabemos dónde queremos llegar es mucho más fácil decidir qué haremos (qué corregiremos), cómo (procedimiento), cuándo y con qué (técnicas, actividades...). Sin saber nuestro destino, es mucho más difícil escoger un camino y un medio de transporte.

¿Qué errores es preciso corregir?

Es la cuestión que más suele preocupar a los maestros de lengua. Se le relacionan temas polémicos como el modelo de lengua estándar y académico, las necesidades terminológicas generadas por los adelantos tecnológicos, las interferencias en otros idiomas, etc. Se convierte en una de las preguntas más delicadas.

Tradicionalmente, se ponía el énfasis en corregir la oración y la forma del escrito, en oposición al texto completo y su contenido. En Catalunya, por ejemplo, los puntos más susceptibles de corrección han sido los de la normativa gramatical: la ortografía, la morfología, la estructura sintáctica de la oración, la genuinidad léxica (barbarismos), etc. Las causas de este interés selectivo por la forma son de orden sociolingüístico y didáctico. Por una parte, el déficit general de conocimiento de la propia lengua y la interferencia lingüística constante con el castellano provocan que los alumnos tengan graves problemas en estos apartados. Por otra, la formación tradicional en gramática prescriptiva y oracional que hemos recibido los profesores nos ha dado una especial sensibilidad y, en algunos casos, incluso una obsesión para estas cuestiones.

A partir de los años cincuenta, varios estudios sobre lingüística textual y sobre evaluación de la composición escrita aportan una nueva y más amplia perspectiva del tema. Los primeros investigan las reglas lingüísticas que regulan la construcción de textos (Bernárdez, 1982). Los segundos elaboran baremos detallados para la evaluación de lo escrito (*Junta Permanent de Català*, 1986). Ambos añaden a los puntos anteriores una lista nueva que tener en cuenta. Por un lado, proponen aspectos formales que se escapan del ámbito de la oración: la cohesión entre las frases (enlaces, anáforas...), la selección del registro, la disposición del texto escrito en la hoja, etc. Por otra parte, también tienen en cuenta otras cuestiones relacionadas con el contenido del texto: la claridad de exposición, la selección adecuada de la información o la organización lógica de las ideas.

El siguiente esquema muestra los diversos aspectos que se pueden corregir:

31

- | | |
|-----------|--|
| NORMATIVA | <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía. • Morfología y sintaxis. • léxico (barbarismos, precisión...). |
| COHESIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Puntuación (signos, mayúsculas...). • Nexos (marcadores textuales, conjunciones...). • Anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones...). • Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase...). |

¿Cómo es preciso corregir?

Llegamos a la cuestión central del cuestionario, que se refiere a la forma de corregir: estrategia, técnicas, recursos, etc. Podemos enfocar la pregunta desde perspectivas diferentes, formulando preguntas más concretas:

- ¿En qué se diferencia un error de una falta? ¿Cómo hay que corregir cada uno?
- ¿Qué hacen los alumnos con las correcciones?
- ¿Qué hay que hacer: marcar la incorrección o dar la solución?
- ¿Cuál es la forma más clara de marcar un texto?
- ¿Qué se corrige en cada momento del proceso de composición?
- ¿Qué se corrige en cada tipo de texto?

1. ¿En qué se diferencia un error de una falta? ¿Cómo hay que corregir cada uno?

Harmer (1983) y Johnson (1988) establecen una interesante distinción entre falta (*mistake*) y error (*error*). Este es el producto de un defecto en la *competencia lingüística*: se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical, una palabra, etc. En cambio, falta es la consecuencia de un defecto en la *actuación lingüística*: se comete cuando el escritor está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera. Quien desconozca las reglas de acentuación y escriba «*examenes*» comete un error; quien conociéndolas escriba lo mismo comete una falta. El alumno que escriba sistemáticamente *haber* o *aber*, posiblemente comete una falta, si el verbo ha sido ya estudiado.

En general, la distinción es interesante porque apunta dos líneas muy específicas de tratamiento de las incorrecciones. Está claro que quien cometa faltas no necesitará saber más sobre el tema lingüístico correspondiente para corregirlas, sino que le bastará poner más atención, más conciencia, etc. En cambio, es bastante improbable que alguien pueda corregir los errores de la misma manera, es decir, sólo con más atención y paciencia.

Respecto a las faltas, Johnson arguye que un alumno necesita cuatro aspectos para poder erradicarlas definitivamente:

- Saber que ha hecho una falta. No siempre nos damos cuenta de las faltas que cometemos. Por eso es útil que una segunda persona lea el texto y las marque.

la solución correcta, se queda sin trabajo. Consigue la forma adecuada sin esfuerzos y, por eso mismo, es muy posible que la olvide y que la repita posteriormente en otros textos.

Un recurso intermedio puede ser dar algún tipo de información que no sea la solución misma, pero que dé pistas para conseguirla. Las pistas pueden ser variadas: características del error (nivel lingüístico, gravedad, tipología, etc.), bibliografía (dónde hay que consultar, dónde se puede encontrar, etc.) o técnica (reescribir, leer en voz alta, repasar, etc.). Lo importante es que el alumno pueda formular sus propias hipótesis sobre el error y verificarlas con la correspondiente forma correcta. Ver *Marcas de corrección* (pág. 71) y *Elaboración de marcas* (pág. 77).

4. ¿Cuál es la forma más clara de marcar un texto?

Como se ha comentado anteriormente, citando estudios de Sommers (1982) y Zamel (1985), las anotaciones de los maestros suelen ser breves, generales y poco claras. La mayoría de las veces las hacemos con prisa, sin revisarlas y muy rara vez comprobamos que el alumno las haya entendido. Actuamos inconscientemente, siguiendo hábitos y acostumbres adquiridos. Pocas veces hemos reflexionado sobre el tema, aunque el éxito final de la corrección dependa de estos garabatos rápidos.

Podemos distinguir dos grupos de anotaciones: las que se realizan dentro del texto, para señalar faltas o puntos localizados del escrito; y los comentarios más globales, realizados en los márgenes o al final. Los primeros son marcas muy gráficas y escuetas, parecidas a abreviaturas o símbolos; mientras que las segundas suelen ser más extensas y tener expresión lingüística (unas palabras, un comentario, una instrucción, etc.). Las primeras se analizan a fondo en el apartado *Marcas de corrección* (pág. 71), por lo que aquí nos centraremos en las segundas.

Las anotaciones varían según el objetivo y el contenido de la corrección. Es muy distinto valorar la calidad de un escrito con adjetivos y listas de aspectos positivos y negativos que pedir al alumno que revise algo, con instrucciones y verbos imperativos especificando qué debe hacer. Pero cualquier anotación debería ser:

52

- *Relevante.* Debemos anotar únicamente lo más importante. Prescindamos de los detalles.
- *Clara.* Debemos usar palabras comprensibles y conocidas por el alumno. Es preferible prescindir de las impresiones que no podamos concretar en pocas frases. Evitemos también los comentarios generales o ambiguos.
- *Breve.* No disponemos de mucho tiempo para corregir. Las frases esenciales son suficientes. Se pueden anotar las ideas clave y luego desarrollarlas oralmente.

- *Localizada*. Debe especificarse siempre a qué parte del texto hacen referencia.

Si el objetivo es reformular el texto globalmente o en parte, las anotaciones deben ser instrucciones *operativas*. Debe quedar claro qué es lo que tiene que hacer el alumno. Los imperativos, las órdenes y las preguntas son útiles. He aquí algunos ejemplos:

ES PREFERIBLE:

«Amplía este párrafo con dos ideas más.»

«Resume esta parte.»

«Formula con pocas palabras este argumento.»

«Revisa los acentos de los diptongos.»

A:

«Párrafo confuso.»

«Excesiva información.»

«Argumento confuso y mezclado.»

«¡Cuidado con la ortografía!»

Un ejemplo de buena anotación que combina la descripción de una parte del texto con instrucciones para trabajar es la siguiente:

«Párrafo 3: ¿Cuál es la idea principal? ¿Qué significa *elemento*, *opinión* y *razón*?
Reescribelo todo:

- Empieza con la idea principal.
- Sustituye las palabras anteriores por otras más precisas.»

Una cuestión más curiosa hace referencia a la forma de escribir la anotación en la redacción: en qué parte del texto, de qué forma, con lápiz o con rotulador, en qué color, etc. Cassany (1987) cita algunas investigaciones al respecto, que no han conseguido hallar diferencias significativas entre, por ejemplo, anotar los comentarios al margen o al final del texto.

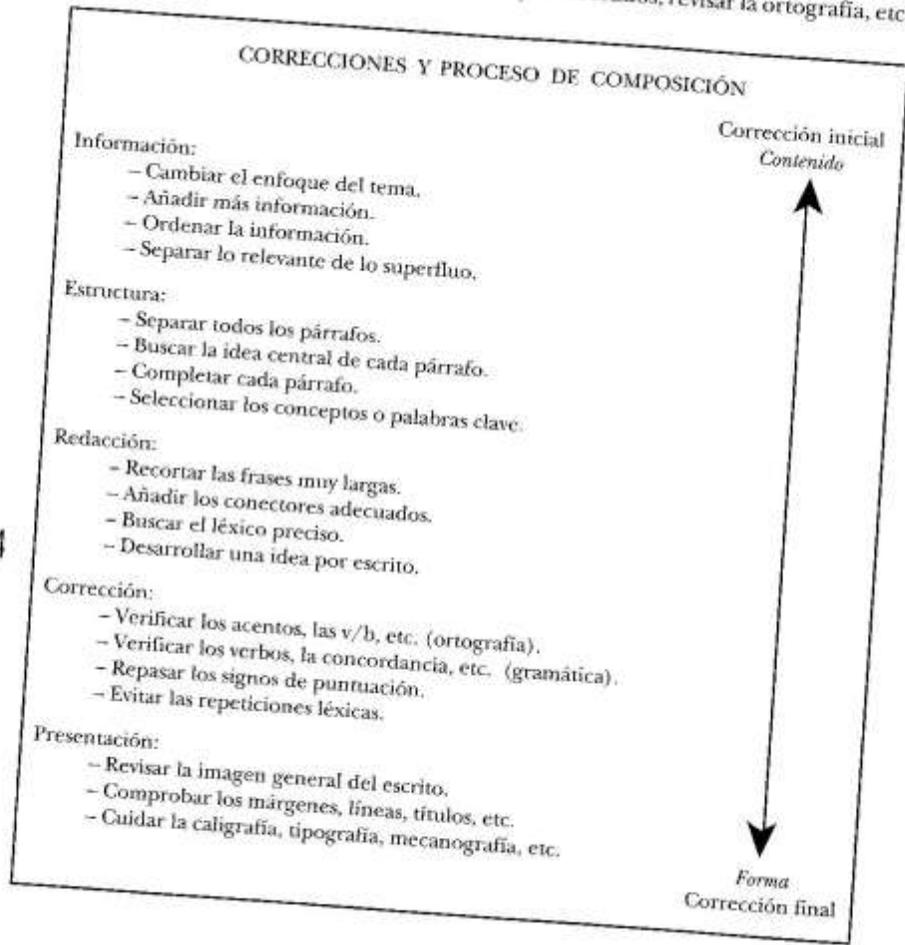
Desde otro punto de vista, las manías particulares de alumnos y maestros pueden determinar algunos detalles. Por ejemplo, a bastantes alumnos no les gusta que les corrijan con bolígrafo una versión final, porque «ensucia» el texto que se ha redactado «con tanto esmero». Y muchos maestros desapruban el color rojo por sus supuestas connotaciones de penalización o incluso de agresividad. Recuerdo a una maestra que decía corregir siempre con rotulador

verde, porque es el color que descansa más la vista. ¡Y también tiene valor ecológico!

5. ¿Qué se corrige en cada momento del proceso de composición?

Una variable importantísima de la corrección es el momento del proceso de composición ante el que se encuentra el alumno. Si se pretende que la corrección sea un estímulo y una ayuda para que el autor desarrolle su texto y sus capacidades de composición, la corrección del maestro debe guiar o reforzar el trabajo del autor, especificándole qué tipo de procesos puede realizar en cada momento. Por ejemplo, en los textos pobres o faltos de ideas se debe buscar más información; en los desestructurados, organizar los datos; en los ya elaborados, revisar la ortografía, etc.

54



Sería absurdo y contraproducente, como ya se ha dicho anteriormente, pedir a un autor que revisara la puntuación cuando todavía está acumulando información.

El siguiente esquema plantea la línea general que hay que seguir, con ejemplos de las instrucciones que deberían darse al principio y al final de la composición. Es muy difícil trazar etapas de corrección en el proceso, por lo que el esquema anterior se presenta como un continuo.

No obstante, debemos tener en cuenta que no hay modelos fijos ni estándar para el proceso de redacción. Si bien es cierto que al principio los autores se concentran en la construcción del significado del texto (Cassany, 1987), pueden hacerlo de modos muy distintos: buscando ideas, redactando a chorro, expandiendo una palabra clave que esconde una gran cantidad de información, revisando lo que han escrito, etc. Por este motivo, debemos actuar con cautela, aplicando las sugerencias anteriores con flexibilidad.

6. ¿Qué se corrige en cada tipo de texto?

Otro aspecto determinante del contenido de la corrección es el tipo de texto que se está escribiendo. No es lo mismo corregir una argumentación que un diálogo o una narración. El lenguaje que aparecerá en uno y otro varía, así como el estilo, el tipo de información o su estructura. Estas variaciones son especialmente importantes en la corrección inicial (coherencia), cuando se intenta ayudar al autor a buscar, desarrollar y estructurar el contenido del texto. ¿Debemos ayudar del mismo modo al alumno que busca argumentos para una tesis, que al que intenta desarrollar una narración? Obviamente, no.

El siguiente esquema presenta algunos ejemplos de preguntas válidas para ayudar a escribir los tipos de texto más comunes:

CORRECCIONES Y TIPOS DE TEXTO

55

- ARGUMENTACIÓN:
- ¿Cuál es la tesis del texto?
 - ¿Cuáles son los argumentos?
 - ¿Puedes aportar ejemplos de cada uno?
 - Ordénalos por grado de importancia.

- NARRACIÓN:
- ¿Dónde y cuándo se sitúa?
 - ¿Quién o qué es el protagonista? ¿Cómo es?
 - ¿Qué personajes intervienen? Descríbelos.
 - ¿Cuál es el argumento? Resúmelo.

- DESCRIPCIÓN:
- ¿Cuál es el tema?
 - Haz una lista de sus detalles, cualidades, aspectos, características, etc.
 - ¿Cómo los ordenarás?
- INSTRUCCIÓN:
- ¿Qué quieres que haga el lector?
 - Divide la acción en etapas. ¿Cuántas hay?
 - Ordénalas lógica o cronológicamente.
 - Usa el mismo tipo de lenguaje para cada una.
 - Comprueba que se comprenda cada una.
- DIARIO PERSONAL:
- ¿Cada cuándo lo escribirás?
 - ¿De qué hablarás en él? ¿Temas?
 - Anota todo lo que sea importante.
 - Relee de vez en cuando lo que has escrito.
 - Explora algún tema o punto concreto.
- EXPOSICIÓN DE UN TEMA:
- ¿Cuál es la idea principal?
 - ¿Qué partes tiene la exposición?
 - Haz una lista de datos para escribir?
 - ¿Cómo los ordenarás? ¿Por qué?

•Cómo...

ALGUNOS EJEMPLOS QUE PUEDEN AYUDAR A ELABORAR GRILLAS DE CORRECIÓN PROPIAS

A)

	0 puntos	2 puntos	4 puntos
Adecuación	Falta información fundamental. No tiene títulos. Léxico vulgar y poco cuidado.	Información correcta pero muy incompleta. Se puede captar	El texto tiene toda la información relevante solicitada, incluido el título. El registro utilizado es correcto.
Coherencia	Graves errores de organización. Información irrelevante.	El texto no está bien organizado. Alguna confusión. Cuesta seguir el hilo.	El texto está bien organizado. La exposición de las ideas es clara. No hay repeticiones innecesarias, ni información irrelevante.
Cohesión	Ideas mal estructuradas. No hay signos de puntuación, o demasiados mal puestos.	Errores de puntuación que dificultan la comprensión. Falta de conectores.	Las ideas están bien enlazadas. La puntuación es correcta.
Léxico	Vocabulario muy pobre y con más de seis errores.	Vocabulario poco preciso y tres o cuatro errores.	Vocabulario preciso y correcto.
Ortografía	Hay más de diez errores ortográficos.	Hay hasta seis errores ortográficos.	No hay faltas de ortografía.
Morfosintaxis	Hay más de cinco errores.	Hay hasta tres errores.	No hay errores respecto al orden

			de la frase, concordancia, preposiciones, pronombres.
Presentación	Tipo y tamaño de letra poco legibles y adecuados. Márgenes e interlineados inadecuados.	Algún aspecto de letra y forma es mejorable.	Tipo de letra y tamaño claros y adecuados. Márgenes e interlineados

B)

Rúbrica para Evaluar las Características Principales de una Composición

Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce, Abril 2002.

Propósito

La *Rúbrica para Evaluar las Características Principales de una Composición* es un instrumento para evaluar los diferentes elementos que deben estar incluidos en una composición. El propósito de la misma es cuantificar el nivel de dominio del estudiante con relación a los elementos de un trabajo escrito. De acuerdo con el nivel, el evaluador podrá hacer recomendaciones al estudiante para que este último mejore sus destrezas de redacción. Igualmente, le sirve al evaluador como referencia para determinar qué componentes sobre la redacción debe enfatizar o reforzar en el salón de clases. Además, los resultados de este instrumento proveerán un punto de comienzo para discusiones entre colegas sobre la enseñanza-aprendizaje, en y fuera de la sala de clases y de los laboratorios de ayuda al estudiante. Los resultados obtenidos en la evaluación de los documentos al inicio, durante y al final del término académico serán comparados para observar el progreso del estudiante.

Instrucciones

Evalúe cada elemento de una composición en la rúbrica con relación al trabajo escrito que en este momento debe tener acompañando el instrumento. (Sus respuestas podrían ser diferentes si usted toma en consideración otros trabajos escritos por el mismo estudiante.) Por favor, evalúe cada elemento de una composición que se presenta a continuación. En primer lugar, determine el criterio que mejor se ajusta a la evaluación de cada componente. Luego, asigne una puntuación de acuerdo con el nivel presentado.

ESTUDIANTE FECHA

CURSO SECCIÓN

TÓPICO

LECTOR

- **CONTENIDO**

CRITERIO NIVEL PUNTUACIÓN OTORGADA

Excelente a Muy Bueno

El tema fue cubierto ampliamente; la idea central fue desarrollada ampliamente; las ideas están bien desarrolladas y organizadas.

30-27

Bueno a Regular

El tema fue bien desarrollado, pero no de forma amplia; la idea central fue desarrollada de manera limitada; las ideas fueron presentadas con cierto desarrollo y organización.

26-21

Deficiente a Pobre

El tema fue cubierto limitadamente; la idea central fue desarrollada inadecuadamente; las ideas no fueron desarrolladas, ni organizadas.

20-18

Muy pobre

El tema fue cubierto inadecuadamente; en general, el contenido es inadecuado, e ilegible.

17-1

COMENTARIOS

• **ORGANIZACIÓN**

CRITERIO NIVEL PUNTUACIÓN OTORGADA

Excelente a Muy Bueno

Usa una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas, claras y bien sustentadas; uso apropiado de mecanismos coherentes. El escrito está excelentemente organizado, con una secuencia lógica de las ideas.

20-18

Bueno a Regular

Surge una variedad de oraciones completas y creativas; párrafos con cierto desarrollo; uso apropiado de mecanismos coherentes. El escrito está organizado de manera entrecortada, con una secuencia de ideas lógica, pero incompleta.

17-14

Deficiente a Pobre

Hay uso predominante de oraciones completas, poco redundantes con uso apropiado de mecanismos coherentes. El escrito está organizado de manera confusa, sin una secuencia lógica de ideas.

13-12

Muy pobre

Las oraciones están incompletas, son redundantes, con pocos o sin mecanismos coherentes. El escrito está desorganizado, sin la capacidad de comunicar sus ideas.

11-1

COMENTARIOS

• **VOCABULARIO Y GRAMÁTICA**

CRITERIO NIVEL PUNTUACIÓN OTORGADA

Excelente a Muy Bueno

Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales complejas sin errores.
20-18

Bueno a Regular

Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales complejas con pocos errores.
17-14

Deficiente a Pobre

Uso adecuado de vocabulario básico y de estructuras gramaticales simples y complejas con algunos errores.
13-12

Muy pobre

Uso inadecuado de vocabulario básico y de las estructuras gramaticales, con errores frecuentes.
11-1

COMENTARIOS

• **USO DEL LENGUAJE**

CRITERIO NIVEL PUNTUACIÓN OTORGADA

Excelente a Muy Bueno

El texto es comprensible; no requiere aclaraciones por parte del lector.
25-22

Bueno a Regular

El texto es comprensible; requiere aclaraciones y enmiendas mínimas por parte del lector.
21-17

Deficiente a Pobre

El texto es comprensible; pero requiere que el lector descifre el texto.
16-15

Muy pobre

El texto es incomprensible. 14-1

COMENTARIOS

• **ORTOGRAFÍA, ACENTUACIÓN Y PUNTUACIÓN**

CRITERIO NIVEL PUNTUACIÓN OTORGADA

Excelente a Muy Bueno

Todas las palabras están escritas correctamente; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son correctos también.

5

Bueno a Regular

La mayoría de las palabras están escritas correctamente; la mayoría de los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son correctos.

4-3

Deficiente a Pobre

La escritura de las palabras es a veces correcta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son a veces correctos.

2

Muy pobre

La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son utilizados indebida e inapropiadamente.

1

COMENTARIOS

• **RESUMEN DE PUNTOS**

CONTENIDO

ORGANIZACIÓN

VOCABULARIO Y GRAMÁTICA

USO DEL LENGUAJE

ORTOGRAFÍA, ACENTUACIÓN Y PUNTUACIÓN

TOTAL

COMENTARIOS ADICIONALES