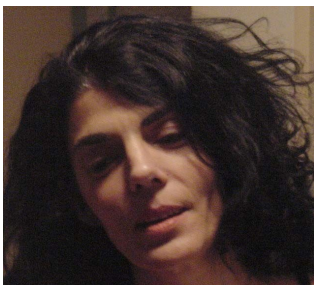


Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica

por Ana Atorresi



Profundización: Ana Atorresi es profesora de Lengua, egresada del Instituto Superior de Profesorado "Joaquín V. González". Es diplomada en Constructivismo y Educación. Fue coordinadora (1996-1998) del área Lengua y Literatura del ex programa de formación docente a distancia Prociencia-Conicet y coordinadora (1998-2001) del área Lengua del Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires, diseñado por convenio entre la UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Dirección General de Escuelas.

Fue consultora del Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa de la República de El Salvador y de los municipios de Conchalí y Santiago, Chile, así como del Área de Alfabetización en Prosa y Documentos del Internacional Adult Literacy and Skills Survey (UNESCO y Statistics Canada). Actualmente, está a cargo del área de Lenguaje de Segundo Estudio Regional Comparativo de la Calidad de la Educación de la OREALC-UNESCO y es consultora del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), a cargo del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS).

Ha dictado numerosos cursos en el país y en el extranjero. Se desempeña como docente en la Maestría en Psicología Cognitiva de FLACSO-UAM, en la materia Teorías y Prácticas de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires y en cursos de posgrado del país y del extranjero. Es miembro del comité editorial de *Educational Studies in Language and Literature* (Universidad de Amsterdam y Universidad de Toronto) y autora de diversos libros de texto y para la formación docente y el nivel universitario. Ha realizado numerosos trabajos de edición.

Índice

Presentación

Las respuestas a consignas de escritura académica

Analizar
Argumentar
Caracterizar
Clasificar
Comparar
Definir
Describir
Diferenciar
Ejemplificar
Expandir/Desarrollar
Explicar
Fundamentar
Relacionar
Resumir

Sistematizar
Bibliografía

Presentación

En el taller I, comentamos algunas particularidades del acto de escribir con el propósito de que pudieran ser aplicadas a la producción de los textos académicos cuya escritura se solicita a lo largo del curso.

En este taller, intentaremos guiar todo lo posible la producción de las respuestas a las consignas de escritura académica propuestas por los profesores para que se afiancen los contenidos estudiados o para evaluar los conocimientos adquiridos.

Mostraremos, en general, consignas tomadas de los primeros módulos, con el fin de apoyar el uso del taller desde el comienzo del posgrado; es decir, suponemos que, más adelante, recurrir al taller será habitual o se habrá vuelto innecesario.

Las respuestas a consignas de escritura académica

El par consigna-respuesta constituye un género propio del mundo educativo. Se trata de un texto co-producido por un docente, que propone la consigna con el fin de orientar o reforzar la interiorización de un saber, de relevar ideas sobre un tema, de evaluar conocimientos adquiridos, etcétera, y un alumno, que elabora la respuesta para alcanzar nuevos conocimientos, dar cuenta de ellos ante el docente y demás.

Habitualmente, este género impone al alumno el juego de suponer momentáneamente que el destinatario final de la respuesta (el docente) no conoce el tema sobre el cual él escribe. En efecto, sobre todo en las situaciones de evaluación, suele establecerse un contrato por el cual el estudiante, que reconoce que el docente conoce el tema (y que por eso está socialmente habilitado para evaluar su desempeño), debe suponer lo contrario para obligarse a dar la mayor cantidad de información posible –dentro de los límites de lo exigido por la consigna– sobre el asunto en cuestión.

Como el objetivo de este documento es orientar la escritura de los textos que se solicitan en el curso de posgrado a partir de establecer acuerdos entre alumnos y docentes, aquí vamos a centrarnos en el significado de los actos de escritura requeridos por las consignas dadas más frecuentemente en las clases.

Analizar: El análisis es un procedimiento de conocimiento y razonamiento. Analizar es estudiar, examinar algo, separando o considerando por separado sus partes, de modo ordenado y sistemático. Un análisis puede ser una descomposición de un todo real en partes reales (como en el caso de los análisis químicos) o puede entenderse en un sentido lógico o mental (como en “analice la siguiente idea”). En este último caso, se habla del análisis de un concepto en tanto examen de los subconceptos con los cuales ha sido construido.

Veamos este ejemplo de consigna, tomado de la clase 4a: “Seleccione una serie de cuadernos de la escuela primaria, elemental o EGB, según la denominación que se da en su país a este nivel del sistema educativo, y analice algunos de los contenidos de ciencias sociales mencionados en este apartado. ¿Qué similitudes o diferencias encuentra? ¿A qué cree que se deben?”

En este caso, lo que la consigna pretende es que los contenidos de ciencias sociales observados en los cuadernos de clase sean analizados:

- como parte de los contenidos de ciencias sociales mencionados en determinado apartado de la clase;
- como parte del desarrollo de un enfoque: el correspondiente al apartado, por un lado;
- como parte del desarrollo del mismo o de otro enfoque: el correspondiente al que orientó el planteo de contenidos observado en los cuadernos, por el otro;
- . como parte de una concepción general o dos concepciones generales de la enseñanza de las ciencias sociales, que deben inferirse.

La descomposición del total de un objeto de conocimiento en partes se opone al procedimiento de **sintetizar**, que consiste en reunir cosas separadas o dispersas en un conjunto orgánico, como en este ejemplo tomado de la clase 8: "Responda sintéticamente: ¿Cómo se determinan la producción y el nivel de empleo según los neoclásicos y según Keynes?".

Hay que advertir, sin embargo, que esta oposición no impide usar los dos procedimientos –análisis y síntesis– complementariamente: una vez analizado un todo en sus partes componentes, la recomposición de esas partes tiene que dar por resultado el todo del cual se había partido. Como se ve, proceder a la síntesis es útil para controlar la calidad de un análisis realizado.

Así, para revisar la adecuación de la respuesta a la primera consigna planteada arriba como ejemplo, puede verse si los casos analizados puede integrarse como ejemplos de una concepción de las ciencias sociales semejante o diferente de la desarrollada en el apartado de la clase; si, efectivamente, forman parte de esta concepción y, en sentido inverso, si sirve como contraejemplo de ella.

Argumentar: Argumentar es fundamentar una opinión (tesis o punto de vista), es decir, plantear una serie de fundamentos (razones o argumentos) que la justifiquen. Se argumenta para convencer a otros de la razonabilidad, la verdad o la corrección de la opinión que se sostiene. Cuanto más convincentes sean los fundamentos, más posibilidades existen de que la opinión sea aceptada o, por lo menos, comprendida.

La siguiente consigna, tomada de la clase 8, constituye un ejemplo de demanda de argumentación: "Para los neoclásicos, los trabajadores son remunerados según su productividad. Argumente a favor del carácter "justo" o "injusto" de la distribución del producto entre el empresario y los obreros de la manzana de nuestro ejemplo".

Entre la opinión y los fundamentos que la sostienen, se establece una relación de tipo lógico: se opina tal cosa *porque* se piensa (cree, evalúa, observa) tal otra; en el ejemplo dado, esta estructura está marcada por la consigna misma, por el uso de "creer" y de "por qué".

Al redactar la respuesta a esa consigna, debe tenerse en cuenta que también entre los fundamentos se entablan relaciones lógicas. Por esta razón, frecuentemente, se los dispone en un orden jerárquico decreciente: de los más convincentes a los menos categóricos o de los más generales a los más particulares. (De cualquier modo, la distribución de los fundamentos es muy variable. Por eso, se afirma que la secuencia argumentativa responde a un orden que, además de lógico, es afectivo: hay que evaluar cuál es la mejor manera de conmover al destinatario).

Los textos argumentativos (los debates o intercambios de aula son los que más interesan en el caso de este curso de posgrado) suelen incluir otros tipos de secuencia textual: narrativas, descriptivas, explicativas, conversacionales o instruccionales. Esto está determinado, en gran medida, por el contexto; particularmente, por los destinatarios. En todos los casos, tales secuencias están subordinadas a la finalidad de fundamentar las propias ideas para persuadir de la validez de la opinión que se sostiene.

La estrategia del argumentador se reconoce también en la elección de procedimientos como el ejemplo y el procedimiento deductivo. El ejemplo argumentativo consiste en referir un caso particular para fundamentar la tesis ("De hecho, en la escuela en la que yo trabajo, los docentes hacemos..."). Es persuasivo porque refiere un hecho concreto, pero tiene una debilidad: siempre es posible cuestionar el pasaje del ejemplo a la generalización ("¿Eso hacen los docentes en *todas* las escuelas?"). Por eso, para producir una fuerte evocación de la realidad, el argumentador suele dar toda una serie de ejemplos.

El procedimiento deductivo, en cambio, va de lo general a lo particular, apelando en primer término a una ley o un principio aceptados por un grupo o por la sociedad toda ("Es bien sabido que la finalidad de la intervención es..."). Su fuerza persuasiva es grande, salvo que se contraponga otra ley o norma.

Otros procedimientos argumentativos muy usuales son la cita de autoridad y la pregunta retórica. La primera reproduce un fragmento discursivo elaborado por un autor o por una institución prestigiosos ("Según planteó Theodor Adorno, ..."). La pregunta retórica, por su parte, consiste en formular un interrogante cuya respuesta ya está dada implícitamente ("¿Acaso podemos pensar en abandonar la idea de que...?").

Existe, además, un conjunto de técnicas que tienen la finalidad de refutar o negar la tesis de otros. Para eso, se incluyen secuencias conversacionales en las que se recuperan las opiniones ajenas para refutarlas. En tales casos, la argumentación se convierte en una polémica.

Las técnicas de refutación más usuales son la negación (se contraría la opinión o tesis de otro: "No es cierto, como sostiene X, que..."), la cita refutativa (se cita un fragmento discursivo producido por otro con el objeto de refutarlo: "X afirma que...; sin embargo,...") y la concesión (se admiten unas razones de otro para, luego, discutir las restantes o, directamente, invalidar la opinión: "Es cierto, como sostiene X, que...; ahora bien,...").

El argumentador prevé distintos tipos de destinatarios: los prodestinatarios (que piensan como él y a quienes no es necesario persuadir sino, en todo caso, fortalecer en sus creencias), los contradestinatarios (aquellos que piensan distinto y con quienes, si la argumentación es polémica, discutirá o confrontará) y los paradestinatarios (que no tienen una opinión formada y a quienes apunta todos sus esfuerzos argumentativos). Por ejemplo, si usted ha tomado posición respecto de una mesa redonda de acuerdo con sus compañeros de grupo, no intentará persuadir en un debate de aula a esos compañeros, sino a los que no aún no se han pronunciado por ninguna posición. Para esto, puede intentar mostrar que los que piensan de manera opuesta a usted –sus contradestinatarios– se equivocan.

Caracterizar: El término "carácter" significa "marca o nota que identifica una cosa o a un ser" y que, por eso, lo caracteriza frente a todos los otros. Así, "caracterizar" es dar

los rasgos propios, característicos, de un ser, una cosa o una situación, de lo que resulta que la caracterización es una forma de descripción.

Una buena caracterización tiende a seleccionar los rasgos pertinentes, es decir, aquellos que vuelven inconfundible lo caracterizado. Además, procede agrupando y ordenando los rasgos en categorías.

Por ejemplo, una consigna abierta como "Caracterice los estadios piagetianos", que podría haberse planteado en la clase 1, da lugar a las siguientes posibles caracterizaciones:

- los estadios según las edades aproximadas en que aparecen;
- los estadios según la estructura de conjunto que presentan;
- los estadios según los estadios anteriores que se integran en ellos;
- los estadios según la concepción que subyace a su definición, de acuerdo con la evolución de la teoría piagetiana;
- los estadios según el grado y el tenor de las observaciones que, con posterioridad a las formulaciones piagetianas, ha recibido su caracterización.

Clasificar: Clasificar es conformar un grupo, una serie, una colección o un conjunto con entidades (llamadas "miembros") que poseen al menos una característica común.

Ejemplos de clase son la clase de los historiadores positivistas, la clase de los adjetivos aplicables a la palabra "historia" y la clase de las posturas historiográficas.

Sin las clases, deberíamos tratar las cosas y los fenómenos individual, aislada o indiscriminadamente, lo que resultaría, si no imposible, al menos sumamente lento e ineficaz; por lo tanto, en el plano discursivo, la clasificación expresa una organización previa de conceptos en grupo(s) con características comunes capaz de facilitar el tratamiento de la información.

Dos clases pueden complementarse entre sí (la clase de los historiadores positivistas es complementada por la de los historiadores de la Escuela de los Annales, la de los historiadores estructuralistas, etcétera) y una clase puede estar incluida en otra (la clase de las posturas historiográficas contemporáneas está incluida en la clase de las posturas historiográficas en general). Además, un miembro puede estar incluido en dos clases –la de los historiadores marxistas y la de los historiadores estructuralistas-, relacionadas por suma, y puede haber clases vacías, a las cuales no pertenece ningún miembro, como la clase de las teorías historiográficas de origen culinario.

Antes de establecer una clasificación, es necesario adoptar un criterio y luego, mantenerlo. Por ejemplo, si ante una consigna abierta como "Clasifique las posturas historiográficas", se ha decidido clasificar dichas teorías según los objetos que se plantean, no se puede variar el criterio a mitad de camino y pasar de pronto a clasificarlas por las ideologías que subyacen a ellas o por los países en que comenzaron a desarrollarse o por las disciplinas a las que se vinculan. Sí es posible, por supuesto, realizar dobles, triples, cuádruples clasificaciones, adoptando diversos criterios al inicio. Para esto, es necesario diferenciar y coordinar la comprensión –o conjunto de los atributos que definen una clase– y la extensión –o suma de los miembros que poseen dichos atributos.

Una manera práctica de ordenar una respuesta de clasificación –sobre todo, cuando se quiere plantear una multiplicidad de criterios– es armar cuadros de diversas

entradas, combinadas o intersectadas, que expresen las relaciones entre los grupos de cosas. Por ejemplo:

Comparar: En una comparación se ponen en relación dos o más objetos, seres o procesos con la intención de orientar la atención sobre las diferencias y las similitudes que puedan tener en cuanto a sus propiedades y sus funciones.

Las cualidades comunes o diferenciales pueden estar explícitas ("Para la escuela neoclásica, el trabajo es una mercancía como cualquier otra: el precio y la cantidad de trabajo se determinan, como sucede con cualquier bien, en el mercado correspondiente –el de trabajo- a través de la interacción entre la oferta y la demanda"; "No veo la clase como una 'estructura', ni siquiera como una 'categoría', sino como algo que tiene lugar de hecho (y se puede demostrar que ha ocurrido) en las relaciones humanas") o ser implícitas ("El precio y la cantidad de trabajo se determinan en el mercado correspondiente"; "la clase existe de hecho en la relaciones humanas"); en este último caso, el lector debe reconstruirlas, por lo que, si se trata de la respuesta a una consigna y no lo hace, el docente suele indicar "respuesta incompleta".

Al interpretar o producir una comparación, es posible traer a la mente muchas cualidades. Sin embargo, en los textos informativos (los literarios se rigen por otras leyes), la opción tiene lugar entre un grupo limitado: el de las cualidades o propiedades que pueden aplicarse a todos los términos en comparación (siguiendo con el ejemplo dado arriba, la función mediadora). De esto se desprende que, en los textos con propósito informativo, no hay comparación válida entre objetos sin alguna relación de equivalencia (por ejemplo, no se podría comparar la transformación de los procesos naturales en funciones psicológicas superiores con la crianza de peces tropicales).

Veamos el siguiente ejemplo, tomado de la clase 5: "Lea comparativamente los fragmentos de Geertz y Levi citados en las profundizaciones anteriores. Señale posibles coincidencias y contradicciones".

En esta consigna, se exige efectuar una comparación compleja, que deslinde de forma esquemática diversos aspectos comunes y diferencias. Para organizar la respuesta, sugerimos comenzar por el completamiento de un cuadro comparativo; una vez listados los planteos en las columnas correspondientes, puede procederse a marcar con cruces si son coincidentes (=) o divergentes ():

Planteos de Geertz y Levi			
Planteos de Geertz	Planteos de Levi	=	
1:	1:		
2:	2:		

Luego, en la respuesta final, se harán explícitos los puntos de coincidencia y divergencia.

Definir: Definir es determinar lo que significa una palabra mediante una frase que equivale exactamente a ella. La definición es, entonces, un procedimiento de análisis, estructurado en forma binaria, que pone en relación dos términos equivalentes en su significado: un término por definir y un término (el analítico) que define.

En el ámbito científico, la definición expresa, por lo general, los rasgos necesarios y suficientes para delimitar una categoría en cuestión. Frecuentemente, en los textos científicos aparecen definiciones metalingüísticas, cuyo objeto es el lenguaje mismo ("Se denomina 'empatía' a la capacidad que permite comprender el comportamiento de otras personas y otras sociedades en el pasado, lo que supone reconocer que otras personas, otras sociedades tuvieron creencias, valores y metas diferentes de las presentes"). Este tipo de definición es la que surgiría de una consigna como la siguiente: "¿A qué llama 'clase' Edward Thompson"?

En la vida cotidiana e, incluso, en los diccionarios y las enciclopedias, es común encontrar definiciones por estereotipo, es decir, construidas por rasgos asignados mediante estimaciones generalizadas de origen social ("empatía: participación afectiva, y por lo común emotiva, de un sujeto en una realidad ajena"). Al responder a consignas de definición, deberá evitarse caer en este tipo de análisis.

Los objetivos de una definición pueden ser diferentes (Martin: 1990). Se puede definir para controlar la circulación de los signos del lenguaje o para determinar el significado de una palabra distinguiéndola de toda otra palabra de la misma lengua y, fundamentalmente, de toda otra palabra semánticamente emparentada.

También es posible desaprobar los usos anteriores de un término y producir una definición prescriptiva (ésta suele ir precedida de una fórmula del tipo "Aquí, denominaré..."; la ciencia construye frecuentemente definiciones prescriptivas tendientes a delimitar una noción o a limitar la variación de su uso; es el caso de la siguiente definición de Émile Durkheim tomada de la clase 7: "Hay en cada una de

nuestras conciencias, dos conciencias: una que es común en nosotros a la de todo el grupo al que pertenecemos, que, por consiguiente, no es nosotros mismos, sino la sociedad viviendo y actuando en nosotros; otra que, por el contrario sólo nos representa a nosotros en lo que tenemos de personal y distinto, en lo que hace de nosotros un individuo (sin embargo, estas dos conciencias no constituyen geografías diferentes de nosotros mismos, sino que se penetran por todas partes”).

En general, los alumnos del curso deberán producir definiciones con el segundo propósito, es decir, para determinar el significado de una expresión, ya que no se espera de ellos que funden teorías y prescriban el alcance de los términos implicados en ellas.

Describir: Pueden encuadrarse en la categoría de descripción el texto o el fragmento textual que responden, básicamente, a la pregunta “cómo es”. Este tipo textual revela de un modo singular un ordenamiento jerárquico de las ideas. En efecto, toda descripción se caracteriza por anunciar su tema y por “descomponer” ese tema en partes o aspectos. A su vez, alguna de esas partes puede pasar a ser tema (subtema) de descripción, en un nivel inferior de la jerarquía temática (Adam: 1989).

Por ejemplo, ante una consigna como “Describe los cuatro rasgos que, según Piaget, son definitorios de los estadios”, que puede plantearse en relación con la clase 1, puede producirse la siguiente descripción:

“Un estadio se define de acuerdo con cuatro rasgos fundamentales (*tema*): el orden de adquisición, la estructura de conjunto, la integración y la preparación y el completamiento.

El orden de adquisición (*subtema tematizado 1*) hace referencia en verdad a una secuencia, ya que, para el autor, la edad en la que se alcanza un estadio es un dato meramente orientativo. La estructura de conjunto (*subtema tematizado 2*), se puede describir según un modelo lógico porque las adquisiciones cognitivas propias de cada estadio no son productos intelectuales aislados e inconexos, sino estrechamente relacionados, de modo tal que la aparición y el dominio de ciertos contenidos permiten predecir y/o van acompañados de la aparición y el dominio de otros. La integración (*subtema tematizado 3*), por su parte...”.

Las descripciones pueden tener diversos propósitos. Las informativas se caracterizan, básicamente, por estar redactadas sobre la base de la función referencial del lenguaje –marcada por el uso de la tercera persona gramatical y el modo indicativo–, por seleccionar el léxico a partir de la búsqueda de un efecto de objetividad y por emplear un registro escrito y formal.

Diferenciar: “Diferenciar” es percibir y establecer distinciones entre dos o más cosas, procesos, situaciones, etcétera. Esto implica identificar y detallar las cualidades o circunstancias por las que las cosas difieren entre sí. Véase, por ejemplo, la siguiente consigna: “Diferencie los procesos psicológicos superiores rudimentarios de los avanzados”.

La respuesta podría ser la siguiente: “Los procesos psicológicos superiores rudimentarios se constituyen por el sólo hecho de convivir en familia en el contexto de una cultura; se aprenden, como ocurre en el caso del habla, de manera incidental, en el marco de las relaciones intersubjetivas. Los procesos psicológicos superiores

avanzados, en cambio, necesitan para constituirse la intervención deliberada de instituciones específicas, como la escuela; un ejemplo clave de estos procesos es la lectoescritura.” Como se habrá observado, en esa respuesta se toman, para los dos procesos superiores, el mismo aspecto –el modo de constitución que suponen– y se dan de ellos sus rasgos diferenciadores, más un ejemplo.

En los casos en que la diferenciación supone, a la vez, atender a dos o más nociones en sus rasgos comunes y sus rasgos distintivos, al planificar la respuesta, probablemente convenga trazar y completar cuadros como los siguientes:

noción 1	Aspecto(s) comunes	Rasgos diferenciadores
noción 2		Rasgos diferenciadores
noción 3		Rasgos diferenciadores
noción n		Rasgos diferenciadores

Ejemplificar: “Ejemplificar” es nombrar un caso, una cosa, un dato concretos. El ejemplo es un procedimiento muy frecuente tanto en los textos explicativos como en los argumentativos. En los primeros, suele cumplir una función esclarecedora con respecto al objeto de explicación. En efecto, cuando el explicador desea que su discurso, que considera demasiado abstracto para el receptor, alcance algún punto de anclaje en lo perceptible o representable, puede recurrir al empleo de gráficos o esquemas de diverso tipo o puede también ilustrar por medio del lenguaje verbal, mediante un ejemplo (“En los relatos e imágenes aparece lo que la globalización tiene de utopía y lo que no puede integrar; por ejemplo, las diferencias entre anglos y latinos; los desgarramientos de la gente que migra o viaja, que no sabe dónde nació y se comunica con otros a los que no sabe cuándo volverá a ver”) (Coltier: 1988).

En los textos argumentativos, en cambio, el ejemplo funciona como prueba que sirve para legitimar los argumentos y la tesis que se presentan.

En la siguiente consigna, tomada de la clase 10, se propone seleccionar un ejemplo entre varios posibles y justificar dicha selección: “Ejemplifique los puntos de la enumeración anterior tomando un tema que forme parte del programa de la materia que dicta o que resulte de su interés. Le sugerimos algunos temas presentes en los currículos de casi todas las materias del área de Ciencias Sociales: trabajo, población, circuitos productivos, modelos económicos y Estados nacionales”.

En efecto, toda ejemplificación es el resultado de una relación establecida por el sujeto entre el objeto que se quiere ejemplificar y sus posibles ejemplificantes. Esta relación implica, primeramente, conceptualizar el objeto y, luego, seleccionar uno de los candidatos disponibles para llenar la función de ejemplo.

Así, el ejemplo mantiene una relación de identidad funcional con los otros ejemplos virtuales del mismo concepto.

Tener en cuenta que el ejemplo no se relaciona únicamente con el objeto ejemplificado, sino que también mantiene una relación “en ausencia” con otros ejemplos posibles permite ajustar la selección de ejemplos en el momento de responder a una consigna en la que se demanda ejemplificar.

Expandir: La expansión es un procedimiento tendiente a aumentar el poder informativo, explicativo, descriptivo o argumentativo de un texto; es común que se la llame también "desarrollo" y, aunque más ambiguamente, "exposición".

Al expandir, se realizan operaciones inversas a las del resumen: se agrega información no imprescindible para otorgar sentido al texto; se descomponen conceptos con un alto nivel de generalidad en otros menos generales; se reescriben oraciones o párrafos dando lugar a detalles ausentes en el texto original y demás.

Esto puede verse claramente en las respuestas a consignas del tipo: "Expandir/desarrolle el siguiente enunciado: 'Al aproximarnos a la teoría de la comunicación de masas, nos hallamos ante una doble vertiente conceptual e histórica. Por un lado, el paradigma norteamericano y, por el otro, el paradigma europeo'".

La información que ingresa en el texto a partir de la expansión guarda distintas relaciones con las ideas centrales. Si en los textos narrativos literarios las expansiones cumplen la función de hacer más interesante el relato, en los textos vinculados al estudio, suelen ser producto de la voluntad de hacer clara la exposición. Por eso, son típicas las expansiones que se producen por reformulación, ejemplificación, cita y definición. También constituye una expansión la explicitación de información presente en el texto en forma implícita o el agregado de información nueva para desarrollar un subtema tratado superficialmente. Por ejemplo, la respuesta a la consigna dada como ejemplo más arriba puede planificarse así:

- contextualización histórica del surgimiento y el desarrollo del paradigma norteamericano en relación con la comunicación de masas;
- principales impulsores del paradigma norteamericano en relación con la comunicación de masas;
- mención y ejemplificación de los postulados del paradigma norteamericano en relación con la comunicación de masas;
- contextualización histórica del surgimiento y el desarrollo del paradigma europeo en relación con la comunicación de masas;
- principales impulsores del paradigma europeo en relación con la comunicación de masas;
- mención y ejemplificación de los postulados del paradigma europeo en relación con la comunicación de masas;
- puntualización de las diferencias entre ambos paradigmas.

Expandir un texto no es lo mismo que recargarlo con información redundante o de escasa importancia en relación con el asunto central, ni equivale a introducir desvíos o digresiones. En estos casos, se caería en la producción de un texto con fallas de coherencia. Al expandir, resulta imprescindible controlar que el tema global no se desdibuje y continúe vinculando los subtemas, y que la información central referida a cada uno de ellos siga siendo claramente identificable.

La habilidad para expandir permite sacar provecho de la profundidad que se ha alcanzado en el estudio de determinado tema y de las relaciones establecidas entre diferentes textos, autores y conceptos.

Explicar: Toda explicación está compuesta por dos partes básicas: la presentación de un fenómeno problemático que se va explicar y la solución o explicación propiamente

dicha, que hace del fenómeno problemático un fenómeno inteligible. El problema puede plantearse explícitamente, como una pregunta directa (“¿Por qué entró en crisis el paradigma asociacionista?”) o indirecta (“Cabe preguntarse por qué...”), o implícitamente (“La crisis del paradigma asociacionista”), en el título o en el texto.

La solución conduce a la transformación del fenómeno inicialmente problemático en un fenómeno explicado. Para el emisor, el fenómeno que explica es claro; si lo define, ejemplifica las funciones que cumple, alude de dos modos diferentes a una de sus características y demás es porque considera que resulta problemático para un receptor dado.

El orden que el emisor da a la explicación sigue el proceso mental que, según cree, hará el receptor: lo que va del problema a su solución es el pasaje de lo desconocido a lo conocido, de lo incomprensible a lo comprensible.

Las relaciones que se observan entre el problema y la solución son de dos tipos:

- Causales. Son las más globales y dan su forma característica al texto explicativo. Plantean las causas o razones de la ocurrencia de un fenómeno y se caracterizan por la presencia explícita o implícita de *por qué* o *cómo*, punto de partida de la explicación, y *porque*, punto de partida de la respuesta. El siguiente enunciado, tomado de la clase 9, plantea una estructura de este tipo: “La industria cultural no pretende cambios, se identifica con el statu quo y apunta a que todos lo hagan. Por esta razón, su “maldición” es la adhesión a la ideología de la clase media por parte de sujetos cuyas vidas están fuera de las posibilidades materiales y simbólicas de dicha clase”.
- De equivalencia. Plantean correspondencias o paralelismos: entre lo general y lo particular, entre un nombre y una definición, entre una expresión y un sinónimo, entre una regla y un caso, etcétera. La siguiente consigna, tomada de la clase 6, pide una relación de este tipo (pasar de los planteos generales dados al caso particular de lo enseñado): “A partir de las ideas hasta aquí esbozadas, revise críticamente la lista de datos, informaciones y contenidos que habitualmente se despliegan en las clases de geografía. ¿Cumplen el atributo de la complejidad, es decir, permiten representar, registrar o elaborar aproximaciones a la variedad y la diferencia de elementos presentes en un lugar, una región? ¿Domina el entrecruzamiento de cuestiones, la presentación de temas o problemas complejos o en general la enseñanza se reduce a una dimensión de la realidad?”.

Tener presente la distinción entre relaciones de causalidad y de equivalencia ayuda a diferenciar géneros discursivos explicativos. En las explicaciones históricas, por ejemplo, predominan las relaciones de causalidad. Los textos que divulgan novedades científicas, en cambio, “traducen” el texto del experto con miras a hacerlo más fácilmente comprensible y utilizan con mayor frecuencia sinónimos, ejemplos y otras formas de equivalencia (Zamudio y Atorresi: 2000).

Reconocer qué problema se quiere explicar y qué respuesta se da o se puede dar al respecto es el primer paso de la comprensión y la producción de una explicación.

Fundamentar: En el plano discursivo, “fundamentar” es basar o apoyar una afirmación que se sostiene; es dar las razones o los motivos en los que se funda una idea, ya se trate de una opinión o de un enunciado con pretensiones de verdad y no

sólo de validez. En este sentido, la fundamentación aparece tanto al argumentar como al explicar, siempre que se debe justificar algo dicho (García Debanc: 1994).

Las fundamentaciones pueden apoyarse en determinados hechos y aparecer bajo la responsabilidad del emisor o pueden basarse en un punto de vista ajeno. Los siguientes enunciados:

- a) El modelo es reduccionista porque no da cuenta de la incidencia de los factores de tipo social.
- b) El modelo es reduccionista –según sostienen diversos autores– porque no da cuenta de la incidencia de los factores de tipo social.
- c) El modelo es reduccionista porque “no da cuenta de los factores de tipo social.” (AA.VV.:1998).

transmiten, en principio, la misma información: el reduccionismo de un determinado modelo se debe al hecho de que no da cuenta factores de tipo social. Sin embargo, las fundamentaciones proceden de fuentes diferentes y los responsables no son los mismos.

El responsable del enunciado a) es el propio emisor, por lo que el receptor se verá inclinado a confiar en su palabra. Es decir, a menos que haya buenas razones para pensar lo contrario (que el contexto indique, por ejemplo, que el emisor mismo no ha constatado lo que afirma), se considera que quien se hace cargo de una aserción dice la verdad. Ese emisor, por otra parte, no atenúa de ningún modo su afirmación (como sucedería en “*Creo* que el modelo es reduccionista porque no da cuenta de los factores de tipo social” o en “*Al parecer*, el modelo es reduccionista, porque no da cuenta los factores de tipo social”).

En b) hay un responsable reconocido, aunque no identificado —diversos autores—, y el emisor no expresa ni la aceptación ni el rechazo de su explicación. La confiabilidad que el receptor otorgue al enunciado, entonces, dependerá de su conocimiento del contexto pues, en este caso, necesita más información acerca de los autores que del emisor mismo, que no ha formulado ninguna afirmación directa.

Finalmente, en c) hay una fuente conocida, a la que se remite por medio de la referencia bibliográfica y cuya voz se cita textualmente por medio del encomillado.

Como se desprende del análisis de los enunciados anteriores, las fundamentaciones que se apoyan en los hechos y de las que el emisor se hace responsable tienen relación con el modo de explicar sucesos del mundo sin tomar en consideración ninguna manifestación discursiva (ningún dicho) sobre ellos. Por esta razón resultan transparentes y verificables, es decir, puede demostrarse su verdad o su falsedad. Por esto, el texto científico se vale de ellas: borran las huellas de la enunciación —del emisor, el receptor, el tiempo y el espacio de la comunicación— deliberadamente, en busca de la objetividad.

Las fundamentaciones que se basan en dichos, en cambio, opacan el objeto, ya que éste se presenta como una referencia discursiva: lo afirmado es resultado de puntos de vista ajenos. El uso de verbos del tipo “creer”, “suponer”, “pensar”, “sostener” establece un universo de ideas distinto y el emisor queda liberado de pretender la verdad. Como consecuencia de tal procedimiento, se establece una distancia entre el emisor y el objeto de su fundamentación. Este recurso es el que se observa en géneros como la divulgación científica, las explicaciones de manuales académicos y las respuestas a exámenes parciales para dar cuenta de la lectura de determinada bibliografía (Von Wright: 1979).

Vea el siguiente ejemplo; se trata de una consigna en la que se pide fundamentar a partir de dichos: "Weber concibe los sistemas de representación ideológicos de manera independiente de la pertenencia de clase, por lo cual discrepa con Marx. Fundamente esta afirmación a partir de las citas incluidas en las profundizaciones de este apartado".

En este caso, la respuesta se construirá sobre la base de afirmaciones que no son propias del alumno, sino de los textos que se indica usar; el alumno deberá seleccionar las partes de esos textos que sirvan para construir la fundamentación; las partes seleccionadas podrán ser citadas en forma directa (textual, introducida por dos puntos y marcada por comillas), indirecta (introducida por un verbo de decir y el subordinante que) o indirecta libre (con reelaboración o paráfrasis de lo dicho en el texto fuente).

En este otro ejemplo, tomado de la clase 2, se pide, en cambio que el alumno justifique a partir de su propio punto de vista: "Piensa que el pensamiento de los clásicos está vigente para analizar la realidad actual? Fundamente".

Relacionar: Relacionar es establecer un vínculo entre dos o más cosas, sucesos, ideas, etcétera. La relación se establece cuando hay alguna circunstancia que une las cosas, en la realidad o en la mente.

En el discurso, las formas de poner dos términos en relación son variadísimas; por ejemplo, entre otras, pueden establecerse relaciones temporales de anterioridad, posterioridad y simultaneidad, y relaciones lógicas de causa, de consecuencia, de fin, de resultado, de conclusión, de equivalencia, de analogía, de deducción, de inducción, de oposición, por generalización, por ejemplificación, por jerarquía o dependencia informativa.

Determinar de qué orden es la circunstancia que une las cosas y de qué orden son las cosas que deben relacionarse orienta la relación que ha de establecerse. Por ejemplo, la consigna "Relacione la noción de competencia lingüística (Chomsky) con la de capital simbólico (Bourdieu)" exige, por un lado, identificar que debe plantearse una relación entre conceptos; por otro, que esos conceptos provienen de dos campos del saber (lingüística y sociología); por otro, que cada concepto tiene un alcance determinado; por otro, que el segundo se opone al primero y pretende reemplazarlo, etcétera.

De la misma manera, "Relacione los modelos de la comunicación técnicos con los lingüísticos y los psicosociales" es una consigna que exige reconocer que deben identificarse modelos (en todas sus características, incluidas las concepciones sobre la comunicación que subyacen a ellos), que entre esos modelos media una relación temporal (uno se produjo después que el otro), que el segundo pretende superar al primero y el tercero al segundo, en cuanto a capacidad explicativa, y que, por tanto, resultan confrontados, etcétera.

Resumir: El resumen puede ser definido como un texto que presenta lo esencial de un texto anterior. El reconocimiento de lo esencial está estrechamente relacionado con la coherencia del texto fuente, pues consiste en la identificación de la información que en éste se va agregando y en la eliminación de la información repetida.

Cuando el resumen se realiza para facilitar la comprensión y la revisión de un texto, y cuando responde a la necesidad de dar cuenta de lo aprendido o comprendido, mantener la coherencia se vuelve particularmente necesario. En efecto, la utilidad o la

pertinencia del resumen dependen de que, al eliminar lo conocido y conservar lo nuevo, se produzca un nuevo texto que presente un tema global, temas particulares ordenados, ideas interconectadas en forma clara y todos los datos necesarios para mantener la coherencia.

La siguiente actividad, por ejemplo, demanda una operación de resumen bastante compleja dada la diversidad de las fuentes que deben manejarse: "A partir de la lectura de la clase y de la bibliografía correspondiente a ella, resume las diferencias entre la posición económica neoclásica y la de Keynes".

Al planificar la respuesta, deben tenerse en cuenta las estrategias que están en el origen de todo buen resumen aplicable a los textos vinculados al estudio. En estos textos, el tema global suele expresarse en el título y los subtemas, en los subtítulos, en tanto que la separación en párrafos se corresponde comúnmente con el desarrollo de diferentes subsubtemas. Esta organización, por otra parte, se encuentra replicada en el Árbol temático.

Así, como se sabe, una primera etapa del resumen puede consistir en plantearse estas preguntas: "¿De qué tema se habla en este texto?" "¿Qué se dice acerca del tema en cada uno de los párrafos?" Seguidamente, si el texto se ha copiado en Word, se resaltan o subrayan las palabras o frases clave relacionadas con esas preguntas; si no, se las copia y se las pega en el Bloc de notas.

Al realizar esta operación, se omite la información innecesaria para interpretar lo que sigue en el texto. Además, al establecer el tema de cada párrafo, se hace una generalización de la información, es decir, se sustituyen varios conceptos por otro más breve que los incluye. Para pasar del análisis a la redacción del nuevo texto que es el resumen, debe realizarse una operación más: integrar varias ideas en una más abarcadora. El título del resumen es la más abarcadora de ellas (Van Dijk: 1996).

En síntesis, producir un resumen implica identificar la coherencia de un texto fuente y producir un nuevo texto, más breve. Esto supone omitir la información ya dada, generalizar la información nueva e integrar ideas coherentemente.

Sistematizar: Sistematizar es organizar cosas o ideas con sistema, es decir, en un conjunto ordenado, en el que cada elemento cumple una función y se distingue de los otros. El término "elemento" remite tanto a entidades como a cosas, procesos, conceptos y términos, de lo que resulta que un sistema puede ser real o conceptual o, en otras palabras, que no se trata sólo de dar orden a las cosas del mundo, sino también a los pensamientos. Inclusive, algunos autores sostienen que el orden de las cosas del mundo resulta del orden que el sistema conceptual le impone.

En un sistema, actúan todas las partes, es decir, ninguna queda aislada y sin función. Además, las partes funcionan coordinadamente y contribuyen distributivamente al orden. Por esa razón, puede decirse que sistematizar implica adoptar un criterio y seguir un procedimiento que conduzca a la clasificación de las partes y su inscripción en un todo. Por ejemplo, una consigna que solicita: "Sistematice la bibliografía leída en la unidad 1", exige elegir un criterio para realizar la sistematización (por ejemplo, el tema), proceder a ordenar los textos de acuerdo con ese tema, estableciendo subtemas o perspectivas (lo que supone adoptar un nuevo criterio), etcétera.

Conclusión

Hemos presentado las características generales de las consignas de escritura cuya resolución se solicitará con más frecuencia en el curso de posgrado. Para terminar, queremos remarcar, por un lado, la necesidad de tener en claro que la escritura se construye progresivamente y que, por tanto, el intercambio de borradores con el tutor y con los compañeros servirán para enriquecer y completar el proceso; por otro lado, la importancia de la realización de las tareas de escritura pedidas, que ayudarán tanto a ordenar y profundizar los conceptos como a adoptar nuevas perspectivas sobre los temas que se desarrollan en el curso.

Bibliografía

Adam, J.M. (1989), *Le texte descriptif*, París, Ed. Nathan.

Coltier, D. (1988), "Introduction et gestion des exemples dans les textes à these", *Pratiques*, 58, París.

García Debanc, C. (1994), "Apprendre a justifier par écrit un réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques" en *Pratiques*, 84, París.

Martin, R. (1990), "La définition naturelle" en: Centre d' Études du Lexique, *La définition*, París, Larousse.

Van Dijk, T. (1996), *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.

Von Wright, E.H. (1979), *Explicación y comprensión*, Madrid, Alianza.

Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000), *La explicación*, Buenos Aires, Eudeba.