



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

GUÍA UARM PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA

Material del curso de Lengua 1

Roberto Brañez Medina
(coordinador)

2022

Participaron de la elaboración de este material

Roberto Brañez Medina (coordinador)

Marco Flores Alemán

Martín Canales Negrón

Pedro Gonzales Duran

Milagros Lucero Quispe

Carlos Salinas Melchor

Elena Vergara Agurto

Querido/a lector/a:

En un congreso sobre escritura académica del año 2018, Montserrat Castelló, académica española especializada en estudios sobre este tema, comentó al respecto lo siguiente: “No se trata de escribir bien, sino de ser buenos escritores”. Con esta frase, la profesora sugiere un giro de atención en los cursos de redacción: de los *textos* hacia los *sujetos* que los escriben.

En la Ruiz, llamamos un curso propedéutico a aquel que busca preparar al/a la estudiante en su vida universitaria. Así, los cuatro cursos que componen esta línea (Lengua 1, Lengua 2, Antropología y Metodología del Trabajo Intelectual) tienen el objetivo de que te familiarices con la investigación académica progresivamente. En ese sentido, y en línea con las palabras de Castelló, la propuesta de la UARM propone un enfoque sociocultural identitario para el aprendizaje de la escritura académica. Así, pues, en este curso de Lengua 1, ahora en su versión digital, comenzaremos a familiarizarnos con estas nuevas formas de leer y escribir en la universidad. Nos entrenaremos en la escritura de géneros como la explicación-ejemplificación y el análisis de caso; así también, exploraremos críticamente artículos académicos, reconociendo diversos componentes que los conforman.

Este material, elaborado por integrantes de nuestro equipo de Lengua UARM, está compuesto por cinco unidades. En la primera, discutiremos aspectos generales de la práctica de la escritura, enfatizando la conexión entre redacción e identidad y deslindando algunos enredos conceptuales en las categorías de redacción, texto y lenguaje académico. La segunda parte centra la atención en el citado académico, no solo en los aspectos formales del sistema, sino también en la complejidad terminológica de la palabra *fuerza* y los conflictos presentes en la incorporación de voces externas en el texto propio. La tercera atiende a los géneros discursivos más valorados en la vida universitaria, y centra su atención en dos prácticas comunes en su escritura: la respuesta de explicación-ejemplificación y la de análisis. En la cuarta, nos centraremos en el proceso de escritura del género del ensayo, desde el proceso de delimitación hasta la escritura misma. Por último, presentaremos dos prácticas letradas frecuentes en la vida universitaria: la retroalimentación y reescritura, y la deconstrucción textual multidimensional.

Sabes que este material por sí solo es insuficiente. Por ello, tu asistencia constante a las sesiones de teoría y práctica es indispensable. Puedes preguntarles a tus docentes cuando lo sientas necesario.

Roberto Brañez Medina

Coordinador de los cursos de Lengua

Contenido

ASPECTOS GENERALES DE LAS LITERACIDADES ACADÉMICAS	5
1. ESCRITURA ACADÉMICA E IDENTIDAD	6
2. REDACCIÓN, TEXTO Y LENGUAJE ACADÉMICO.....	11
IDENTIDAD Y CITADO ACADÉMICO	19
3. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	20
4. EL CITADO ACADÉMICO	26
5. EL CONFLICTO IDENTITARIO DEL CITADO	37
PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LOS GÉNEROS ACADÉMICOS	44
6. LA RESPUESTA DE EXPLICACIÓN-EJEMPLIFICACIÓN	45
7. LA RESPUESTA DE ANÁLISIS.....	55
LA ESCRITURA DEL ENSAYO DE ANÁLISIS REPRESENTACIONAL.....	61
8. EL ENSAYO DE ANÁLISIS REPRESENTACIONAL.....	62
9. EL TRIÁNGULO DE DELIMITACIÓN	69
10. EL TRABAJO DE ANÁLISIS Y LA ESQUEMATIZACIÓN DEL ENSAYO	69
11. LA ESCRITURA DEL ENSAYO ACADÉMICO	89
PRÁCTICAS LETRADAS TRASVERSALES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	99
12. LA RETROALIMENTACIÓN Y LA REESCRITURA	100
13. LA DECONSTRUCCIÓN TEXTUAL MULTIDIMENSIONAL	112
LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LA AGENCIA CRÍTICA DE LOS SUJETOS	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117

ASPECTOS GENERALES DE LAS LITERACIDADES ACADÉMICAS

UNIDAD 1

- 1. Escritura académica e identidad**
- 2. Redacción, texto y lenguaje académico**
- 3. Retroalimentación y reescritura**

1. ESCRITURA ACADÉMICA E IDENTIDAD

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **comprender** la complejidad de elementos que están involucrados con la apropiación de la escritura académica.
- ✓ **reconocer** que el aprendizaje de la escritura académica es una práctica letrada clave para la construcción de la identidad como sujetos universitarios.
- ✓ **comprender** que la escritura académica supone una serie de elementos particulares, no superiores, a las formas de escritura provenientes de otros ámbitos.

1.1 La escritura en la etapa universitaria

Cuando ingresamos al mundo universitario, pronto nos vemos enfrentados con una exigencia nueva: la redacción académica, una forma de usar el lenguaje con la que no necesariamente hemos estado familiarizados. Lamentablemente, muchas veces se asume que los jóvenes ingresantes ya conocemos este tipo de escritura y que nos podemos desenvolver con confianza en ella. Se piensa, por ejemplo, que “por ser jóvenes” ya sabemos encontrar bibliografía en la Web o ser lo suficientemente hábiles escribiendo en Word, o que conocemos perfectamente las diferencias entre una “revista de artículos” y un “libro de artículos”. Más bien, lo cierto es que la redacción académica constituye un reto para la mayoría de los universitarios en la actualidad. En este sentido, es importante preguntarnos qué caracteriza a la escritura académica y la diferencia de otras maneras de escribir.

1.2 Las literacidades académicas y la construcción de la identidad

¿Cómo es la universidad? ¿Cómo debo actuar en ella? ¿El profesor va a dictarme lo que debo escribir y me pedirá mi cuaderno cada cierto tiempo para comprobar que lo estoy haciendo bien? ¿Se reunirán con mis padres para entregarles mi libreta de notas? Ingresar a la universidad supone la inserción a un nuevo espacio letrado, uno en donde la gente *hace cosas académicas*: prepara resúmenes, saca libros de la biblioteca, tiene mayor control sobre sus horarios y su asistencia, etc. Todo esto constituye el conjunto de prácticas letradas con las que, con el transcurrir de los semestres, nos iremos familiarizando hasta convertirlas en parte de nuestro quehacer cotidiano. En la literatura especializada sobre esta materia, llamamos a este tipo de conocimiento *literacidades académicas*:

El concepto llamado *literacidad* implica saber cómo hablar y actuar en un discurso. La *literacidad académica*, por tanto, involucra el conocimiento de cómo hablar y actuar en discursos académicos. La literacidad no es algo que pueda ser enseñado explícitamente en un conjunto de clases introductorias. Las personas se vuelven letradas al observar e interactuar con otros integrantes del discurso hasta que sus formas de hablar, actuar, pensar y valorar comunes a ese discurso se vuelven naturales en ellos. [la traducción es nuestra] (Boughey, 2000, p. 281)

De la cita anterior rescatamos el hecho de que las literacidades *no* se aprenden leyendo estas líneas ni tampoco con un par de horas de clase: uno se convierte en un *sujeto letrado académico* a través de la interacción en el mundo académico y la socialización con las otras personas que componen este espacio. Por ello, si al inicio uno no se siente “parte de”, ese sentimiento debe entenderse, de manera saludable, como la etapa inicial de un proceso, y no como un hecho definitivo.

1.3 Escritura académica e identidad

De lo anterior, se desprende un hecho importante: que nuestra identidad como sujetos universitarios no es algo que tenemos o no tenemos, sino que la vamos construyendo siempre que hacemos cosas propias del entorno académico. Una de estas cosas, a las que denominaremos *prácticas*, es, pues, la *escritura académica*. En otras palabras, el dominio progresivo de este tipo de lenguaje constituye un elemento importante en nuestra

identificación como estudiantes universitarios. Solo en la interacción en el espacio académico podremos hacer nuestras las formas de pensar, actuar, criticar, etc., propias de los sujetos académicos.

Pongamos un ejemplo: en la etapa escolar, una de las formas de escritura frecuentemente valorada positivamente es la publicación en el Periódico Mural. En su confección habitual, es un texto breve, con una o dos imágenes, enfocado en un evento o personaje histórico, o similares. El presentar un artículo para el Periódico no solo constituye parte de una nota (la mayoría de veces), sino que, además, es parte importante de nuestra identificación con el entorno al que buscamos pertenecer: implica actuar de acuerdo con lo que se hace en la escuela, y, por tanto, refuerza nuestra identidad como escolares. En este mismo sentido es posible pensar en la exposición en clase, quizás para muchos el evento más académico al cual nos enfrentamos en la formación básica. Recuérdense cómo nos sentimos en las primeras veces y cómo, con el pasar de los años, estas prácticas se nos hicieron cada vez más normales.

Gee (2004) agrega que este proceso de identificación suele empezar desde la niñez en muchas personas. Sin embargo, cuando alguien no ha estado expuesto a las formas de leer o escribir que se valoran en la educación, en especial la superior universitaria, se verá en desventaja mientras avance en su formación académica. Conforme nos adentremos en el curso, iremos conociendo mejor qué caracteriza a estos usos del lenguaje, con el ánimo de identificarnos con ellos progresivamente.

Actividades de desarrollo

Analice la relación que existe entre la redacción académica y la identidad del autor en los siguientes textos.

Texto 1: No hay salida fácil: crisis, excelencia, valor y el futuro de las humanidades en la educación universitaria¹

Este ensayo hace hincapié en la manera en la que las humanidades han sido cuestionadas y, lo que es más preocupante aun, en la manera en la que han asumido una necesidad de legitimarse mediante la búsqueda de valores íntimos o utilitaristas. Esta búsqueda del valor es, a su vez, la piedra de toque en el mundo actual. Sin embargo, las humanidades

¹ Texto tomado de Wager (2015, p. 129)

no representan la única faceta que ha sido trastocada por el afán de la producción, un afán que resulta de una cosmovisión que algunos tacharían de mercantilista. Aunque con frecuencia los defensores de las humanidades enfatizan la forma en la que ellas abren el camino para tener una vida más plena y una sociedad más democrática (lo cual las justifica), al plantear el asunto así se sucumbe a la lógica productiva de la cosmovisión dominante. Este texto pretende comprender, explicar y ofrecer algunas percepciones en torno a las humanidades de hoy en día y del futuro, a partir de una amplia variedad de referencias culturales, personales y literarias

Texto 2: Cuerpos que importan²

Comencé a escribir este libro tratando de considerar la materialidad del cuerpo, pero pronto comprobé que pensar en la materialidad me arrastraba invariablemente a otros terrenos. Traté de disciplinarme para no salirme del tema, pero me di cuenta de que no podía fijar los cuerpos como simples objetos del pensamiento. Los cuerpos no sólo tienden a indicar un mundo que está más allá de ellos mismos; ese movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterizo en sí mismo, parece ser imprescindible para establecer lo que los cuerpos "son". Continué apartándome del tema. Comprobé que era resistente a la disciplina. Inevitablemente, comencé a considerar que tal vez esa resistencia a atenerme fijamente al tema era esencial para abordar la cuestión que tenía entre manos.

Texto 3: ¿Es importante fomentar la educación intercultural bilingüe en los pueblos andinos donde hay menor cantidad de quechuahablantes?³

En el Perú la lengua originaria de los pueblos andinos se está perdiendo debido a la sobrevaloración del castellano y su uso predominante e imponente en las escuelas rurales por décadas. Los nativos de los pueblos andinos, cuya lengua materna es distinta al castellano, prefieren enseñar a sus hijos castellano antes que su lengua materna. Esto por años ha sido intensificado en las escuelas causando que regiones como Apurímac se vean, en las últimas décadas, con una disminución en la cantidad de su población quechuahablante (Medina, 2016). Por ello será importante que nos preguntemos si es necesario fomentar la educación intercultural bilingüe en los pueblos andinos donde hay menor cantidad de quechuahablantes. Lo que se plantea a continuación son las razones por la que sería importante fomentar la EIB en pueblos andinos donde hay menor cantidad de quechuahablantes.

(...) En esta tarea se involucra a los padres de familia de la comunidad ya que son ellos los portadores de las tradiciones que por años han pasado de generación en generación. Si no queremos que estas tradiciones y conocimientos milenarios, como son el teñido natural

² Texto tomado de Butler (2002, p. 11)

³ Texto tomado de un ensayo del curso Lengua 2 en 2017

de lana usando cochinilla, el sembrío de papa en las zonas altas de la sierra para obtener chuño (papa deshidratada) y el conocimiento del calendario de siembra que cada comunidad posee según la región en la que está y gracias a la variedad de microclimas con la que cuenta nuestro país, se pierdan y dejen de enseñarse a las nuevas generaciones. En nuestro país ya vemos algunos ejemplos de pueblos que están impulsando diferentes medidas para preservar sus tradiciones. Tenemos el ejemplo de un grupo de estudiantes de quinto y sexto grado de primaria en el anexo de Chapacoco, distrito de Chilcaymarca, en Arequipa, quienes publicaron un libro con las tradiciones de su pueblo (El comercio, 2014). También tenemos el ejemplo del Museo de artículos tradicionales de la comunidad de Marjuni en la IE 54065 Virgen del Rosario del distrito de Lambrama en Abancay, Apurímac. Estas iniciativas son importantes para preservar aquello que por años hemos heredado de nuestros antepasados. Si bien es cierto el uso de algunos instrumentos como los de la muestra del colegio de Marjuni están siendo desplazados por objetos modernos y más eficientes, como el caso de la chaquitacla, que se usa para labrar la tierra, hoy en día existen herramientas más sofisticadas que se deben usar a fin de mejorar las técnicas de sembrío. Pero conservar y enseñar el uso de esta herramienta a los niños sirve, como vuelvo a repetir, para no olvidar aquello que heredamos de nuestros antiguos padres y que al conservarlo mantenemos nuestra cultura viva y nuestra historia.

2. REDACCIÓN, TEXTO Y LENGUAJE ACADÉMICO

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **identificar** las principales diferencias entre redacción académica, texto académico y lenguaje académico.
- ✓ **comprender** la redacción académica como un proceso cuyo resultado es el texto académico.
- ✓ **comprender** el texto académico de manera multidimensional.
- ✓ **deslindar** los conceptos de “lenguaje académico” y “lenguaje normativo”.

2.1 Dilemas en torno a la palabra “redacción”

Veamos tres oraciones en donde se emplea la palabra *redacción* y pensemos unos minutos en cómo la estamos entendiendo:

- (1) La redacción del libro tomó varios meses.
- (2) El profesor no quiso leer mi redacción.
- (3) Mi maestra me señaló que mi trabajo tenía varios errores de redacción.

¿Acaso en los tres casos se está entendiendo lo mismo por esta palabra? Aparentemente no, y por ello es necesario esclarecer estos conceptos con el ánimo de comprenderlos mejor. En el primer caso, esta palabra parece referir al proceso de redactar; esto es, pensamos no solo en la escritura misma del libro, sino en toda su planificación, revisión, etc. Por su parte, en el segundo, la palabra parece aludir a un

producto textual; se trataría, pues, de un trabajo final, un ensayo o algún otro elemento similar que se nos haya solicitado presentar. Finalmente, en el tercero, el término se asemeja más a un conjunto de normas de escritura que, aparentemente, no se han seguido y, por ello, se ha devenido en “errores”.

Este caos interpretativo no es un tema menor, pues, dependiendo de cómo entendemos particularmente la palabra *redacción*, nuestras expectativas sobre un curso “de redacción” serán distintas. Por esa razón, en este tema intentaremos deslindar algunas diferencias entre tres conceptos muy frecuentes en el curso: *redacción académica*, *texto académico* y *lenguaje académico*.

2.2 Redacción académica

En el tema anterior, entendimos que la escritura académica era una práctica social cuya realización reforzaba nuestro sentido de pertenencia a la universidad. A partir de estas ideas iniciales, podemos entender la redacción académica como un *proceso no lineal ni homogéneo*, a partir del cual construimos textos académicos. En principio, hablamos de un *proceso no lineal*, pues redactar describe un camino de idas y vueltas: pensar en un tema, delimitarlo, esquematizarlo y textualizarlo no constituye una línea recta compuesta por etapas que se vayan cerrando ordenadamente. Se trata, más bien, de un camino de decisiones constantes, de escrituras y reescrituras. Así también, no podemos igualar la escritura de un ensayo con la de una respuesta de un control de lectura: la redacción no es *homogénea*, pues el contexto evaluativo en el que se inscribe nuestro texto genera caminos distintos.

2.3 Texto académico

A partir de lo anterior, entenderemos al texto académico como la meta de la redacción académica. Es el *producto* que, desde nuestra posición de autores, hemos generado: son ideas nuestras que entran en diálogo con otras fuentes académicas, que se adecúan a características de géneros discursivos particulares (como el ensayo, el examen escrito, la monografía, etc.) y que recurren al lenguaje académico. Para entenderlo mejor, reconoceremos cuatro dimensiones de lo que llamaremos el rombo del texto académico:

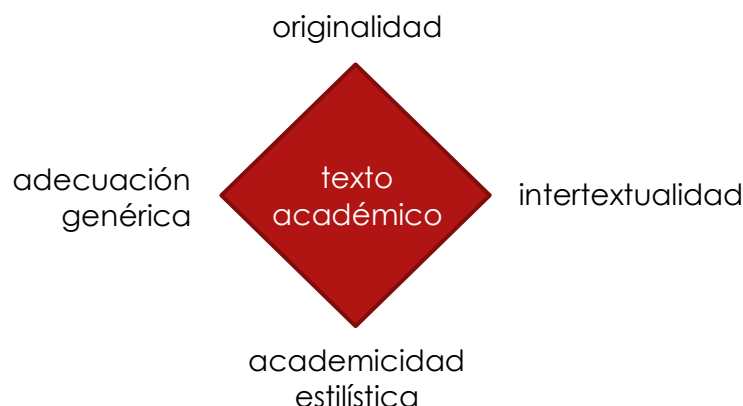


Ilustración 1. Rombo del texto académico. Elaboración propia.

La primera dimensión es la **originalidad académica**. Como hemos comentado, los textos académicos son producciones propias, y en ese sentido son originales de cada autor/a. En términos amplios, la originalidad se plasma desde el momento cuando elegimos un tema hasta el acto mismo de escribir el texto; en sencillo, cada vez que decidimos sobre nuestro texto, lo volvemos original; es nuestro texto, y así debemos valorarlo de principio a fin. Ahora bien, en la universidad potenciamos la originalidad *académica*, la cual está ligada a lo que Nussbaum (2010) llama el desarrollo del pensamiento crítico: la habilidad de pensar/aproximarnos a la realidad de forma crítica, lo cual buscaremos desarrollar y potenciar cada vez más en nuestra vida universitaria.

En segundo lugar, se encuentra la dimensión de la **intertextualidad académica**. Esta refiere al diálogo con otras y otros autores académicos. Citar o referenciar a personas que han estudiado académicamente un tema es uno de los principios fundamentales de la redacción académica. En conjunto con la originalidad, se trata de lograr un balance en la construcción de nuestro texto: si no cito lo suficiente, mi producto carecerá de solidez académica; y si cito en exceso, probablemente mi posición de autor se vea debilitada. Aprender a graduar la intertextualidad no se logra solo con conocer las reglas del citado, sino que supone, principalmente, conocer los efectos identitarios de los distintos estilos de inserción de voces ajenas en el texto propio. Más adelante conversaremos al respecto.

Luego tenemos la **adecuación genérica**. Para entender esta dimensión, partiremos por reconocer un hecho clave: los textos académicos no son todos iguales. Por ejemplo,

no es lo mismo escribir una tesis que un ensayo, una monografía o una respuesta de control de lectura en aula. El tiempo de planificación de cada uno, así como el espacio y hasta los recursos de los que disponemos para escribirlos (lapicero o una computadora) son distintos. En términos simples, los textos académicos se *adecúan al género* particular que se nos ha solicitado. Por ello, antes de producir un texto académico, es importante que reconozcamos primero el género de lo que vamos a escribir y su composición.

Por último, se encuentra la ***academividad estilística***. Con esto nos referimos al uso particular del lenguaje que empleamos para la escritura académica principalmente escrita. Específicamente, nos referimos al uso del *lenguaje académico*, un estilo que seleccionamos para escribir o hablar académicamente. Es preciso señalar que no nos referimos a formas “correctas” del castellano, sino a ciertos rasgos léxicos, estructurales y normativos que construyen el estilo académico cuando hablamos o escribimos. Así también, es necesario remarcar que no existen formas puramente académicas. Lo académico está moldeado socioculturalmente a partir de creencias extralingüísticas sobre lo que llamamos “académico”, pues se trata de una forma de usar el lenguaje aprendida en espacios letrados como la escuela o la universidad.

En conjunto, estas cuatro dimensiones serán nuestros puntos de referencia para evaluar cuánto nos vamos apropiando de las prácticas letradas académicas. Se trata, pues, de un proceso que iremos moldeando a lo largo de nuestra vida universitaria. Por eso mismo, no debemos entender que un texto es o no es académico, sino que puede serlo, en mayor o menor medida, dependiendo de cuánto se aproxima a uno de estos cuatro polos referenciales.

2.4 Lenguaje académico vs. lenguaje normativo

Cuando hablamos de lenguaje académico, con frecuencia pensamos que nos referimos al lenguaje de la Real Academia Española (RAE) y sus pautas normativas. Pero no son lo mismo lenguaje académico y lenguaje normativo. Hablemos entonces de sus diferencias.

El lenguaje normativo se corresponde con las normas propuestas por una institución particular; en el del español, nos referimos a la RAE. Con frecuencia, se suele creer que esta es la responsable de “cuidar el idioma” o que lo que propone es “la verdad” sobre nuestro idioma. En términos lingüísticos, sin embargo, no existen formas naturalmente

correctas de hablar o escribir. El lenguaje antecede a la institución, y no la institución al lenguaje. Más bien, lo que la RAE propone son convenciones normativas que van regulándose cada cierto tiempo en función de lo aceptado socialmente. Así, por ejemplo, mientras antes se tildaba «guión» o se censuraba «primeramente», hoy la RAE prefiere «guion» y acepta la segunda forma. El lenguaje normativo, como vemos, tampoco es estático, sino que se somete a actualizaciones.

El *lenguaje académico*, por su parte, alude al estilo lingüístico empleado en la escritura académica, con ciertos rasgos léxicos, estructurales y ortográficos. No necesariamente coincide con las pautas normativas de la RAE. Por ejemplo, en la oración “La investigación se desarrolló en base a un largo trabajo de campo”, la fórmula “en base a” no es propia del lenguaje normativo, que sugeriría alternativas como “a partir de” o “sobre la base de”; no obstante, el uso de “en base a” es altamente empleado en diversos textos académicos, por lo cual sí podríamos decir que forma parte del lenguaje académico.

Actividades de desarrollo

A continuación, tiene distintas propuestas de textos que buscan ser académicos. Tomando como base las reflexiones teóricas sobre el *texto académico*, señale qué mejoraría en cada propuesta para que se logre como tal en un grado mayor al actual.

Texto 1: El quechua y el aimara en el Perú⁴

Los estudios andinos sugieren como factor favorable a la vitalidad del quechua y el aimara, el criterio de número de hablantes. Ethnologue (2009) reporta el número de quechuahablantes en toda la región andina en 10.098.161 y de aimarahablantes en la misma región en 2.446.642. Para el Perú, corresponden 4.751.961 de quechuahablantes (47% del total) y 661.000 de aimarahablantes (27% del total). Otros factores que se citan como favorables a la vitalidad de estas lenguas andinas son el estatus co-oficial en el país -aunque solo en las regiones con concentración de hablantes de lengua originaria- y la actitud positiva que los hablantes tienen hacia su lengua (Gleich y Wölck, 1994), si bien es solo afectiva. Tomando en cuenta el censo nacional de 2007, podemos agregar que el

⁴ Texto adaptado de Escobar (2011)

quechua y el aimara, conjuntamente, representan el 93% de los hablantes de lenguas amerindias en el Perú, lo cual indica una cierta densidad lingüística. Ambas se distribuyen en zonas urbanas (quechua 47%, aimara 44%) y zonas rurales (quechua 53%, aimara 56%) con porcentajes bastante cercanos (INEI 2008: 329). Es decir, el antiguo continuo espacial entre el español y el quechua/aimara ya no existe, ya que ambas se pueden encontrar en ámbitos urbanos y rurales, especialmente en los urbanos, en un país que tiene una urbanización del 76% (INEI, 2008).

Texto 2: Desigualdades educativas en el Perú⁵

En el caso del Perú, de acuerdo al Censo de 1993 se estima que hay alrededor de 3 millones 750 mil personas que hablan alguna de las más de 40 lenguas indígenas. Las desigualdades educativas, expresadas en años de escolaridad para grupos de razas y etnias diferentes, no han variado significativamente con los años y aunque han disminuido las desigualdades de género persiste una desigual distribución de oportunidades educativas cuando se trata de niñas de familias pobres, provenientes de zonas rurales o indígenas, o familias de color. El motor de todo ello sería el uso lingüístico pautado por estrategias universales de naturaleza comunicativa y pragmática.

Texto 3: La Universidad Emprendedora del Perú⁶

La Universidad Emprendedora del Perú (UEP) fue una de las muchas universidades que emergieron a fines de los años 90 a raíz del Decreto Legislativo DL882, emitido por el gobierno de Alberto Fujimori, esta nueva normativa convertía a la educación en espacio abierto a la inversión privada con fines de lucro; y a las universidades y escuelas, en atractivas fuentes de ingresos económicos para los inversionistas, gracias a esta desregulación, no hicieron falta más que algunos años para que el número de instituciones superiores universitarias aumentará explosivamente, según cifras del último censo universitario el número de universidades privadas y públicas ascendió a 131 en el año 2010, lo cual representa cerca del doble de la cantidad de instituciones de este tipo en comparación con las que existían en 1996 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2011).

⁵ Texto adaptado de Albarracín (2011)

⁶ Texto adaptado de Lamas (2015)

Texto 4: Texto escrito oralizado en la mensajería instantánea⁷

Los enunciados tecleados en las interacciones de mensajería instantánea exhiben características similares a las del *chat* de texto en cuanto a las estrategias de los usuarios para oralizarlos: repeticiones de letras y signos de puntuación para comunicar emociones, uso de acotaciones icónicas, etc. (Varnhagen *et al.*, 2009). Además, revelan una cualidad inherentemente oral, con frases muy cortas e intercambios muy dinámicos, propios de conversaciones efímeras de cualidad oral. Curiosamente, los propios usuarios también realizan gestos típicos de las conversaciones orales mientras están tecleando sus mensajes, a pesar de que casi nunca pueden ser vistos por sus interlocutores.

Un aspecto en el que sí difieren el *chat* y la mensajería instantánea es en el uso de los *emoticonos*, mucho más abundantes en esta última, tanto si el usuario los selecciona de un listado de *emoticonos* prediseñados, o los genera al teclear una determinada secuencia de caracteres, o los crea del modo tradicional, uniendo ciertos signos de puntuación. Se han realizado estudios del uso de los *emoticonos* en la mensajería instantánea. Inicialmente se proponen tres usos principales: acentuar o enfatizar un tono o significado del mensaje, establecer el estado de ánimo o las impresiones del emisor, y hacer que un enunciado textual se enriquezca con signos visualmente prominentes. Con posterioridad, se determinó que la mayor o menor presencia de estas combinaciones icónicas de signos en los mensajes parece estar influida por tres factores: (1) el grado de (in)formalidad de la conversación, (2) la relación existente entre los interlocutores, y (3) la personalidad del interlocutor del mensaje.

⁷ Texto adaptado de Yus (2011)

IDENTIDAD Y CITADO ACADÉMICO

UNIDAD 2

3. Fuentes bibliográficas

4. El citado académico

5. El conflicto identitario del citado

3. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS⁸

Objetivos

Al finalizar el tema, se espera que el estudiante pueda:

- ✓ **deslindar** los conceptos relativos a la palabra *fuentes* y esclarecer la diversidad de estas.
- ✓ **identificar** las herramientas básicas para iniciar una búsqueda bibliográfica científica de manera más segura.

3.1 ¿Qué es una fuente? Otro enredo conceptual

El terreno en donde se construye la escritura académica está copado de enredos conceptuales. En secciones anteriores, presentamos algunos deslindes entre los conceptos de *redacción*, *texto* y *variedad académica*. No obstante, el caos terminológico no termina ahí, sino que se extiende también a otros campos, como el de la búsqueda bibliográfica: ¿qué es una *fuentes bibliográfica*? ¿Son lo mismo una *fuentes académica* y una *fuentes confiable*? ¿Y a qué se llama *fuentes científica*? En este tema, buscaremos esclarecer este panorama con el ánimo de alistarnos para enfrentarnos a la escritura académica.

3.2 Fuentes y autores

En términos simples, una *fuentes* es el lugar de donde proviene una información. A veces, pueden referir a un documento escrito, otras a entrevistas, testimonios, etc. Lo fundamental, en esta primera parte, es reconocer que siempre detrás de una *fuentes* hay una o más personas que la producen. ¿Quién ha escrito eso que estoy leyendo? ¿Qué tanto

⁸ Este capítulo está tomado de la Guía UARM para el citado académico, en su versión por actualizar.

conoce del tema sobre el cual ha escrito? No siempre todo lo que leemos o escuchamos proviene de alguien experto, y por ello debemos ser cuidadosos al momento de filtrar información.

3.3 Fuentes confiables y no confiables

A partir de lo anterior, por *fuentes confiables* nos referiremos a aquellas cuyos autores son conocedores/especialistas en el tema del cual están hablando. Inicialmente, podemos encontrar contenido confiable en diversos espacios: una autora muy reconocida en el ámbito de la Sociología, por ejemplo, puede escribir una opinión interesante en su cuenta de Facebook, un documental sobre el feminismo puede recurrir a especialistas y publicarse en Youtube, incluso una historia de Instagram podría contener material interesante proveniente de un autor conocedor de un tema X. ¿Es posible catalogar todas estas como *fuentes confiables*? Sí, porque lo son: quien enuncia el discurso es especialista, pero ello no deviene, de manera automática, en que estemos ante *fuentes académicas*.

3.4 Fuentes académicas: formativas y científicas

Cuando un especialista produce información confiable, puede luego convertir ello en un producto académico. No obstante, quienes formamos parte de la vida académica, sin ser especialistas en algo necesariamente, también podemos crear productos de este tipo. El término *fuentes académicas* es probablemente el más complejo de definir, motivo por el cual es necesario realizar un deslinde más fino: distinguiremos entre las fuentes académicas formativas de las denominadas científicas.

En la vida universitaria, como estudiantes se nos solicita que realicemos distintos trabajos académicos como parte de nuestra formación. En todos estos contextos, nos situamos en una posición de sujetos evaluados. Hablamos de géneros de extensión más breve como el control de lectura, la práctica calificada, el examen oral, el parcial o el final, pero también de producciones mayores como el ensayo, la monografía, la tesina, la memoria o la tesis. En la actualidad, distintas instituciones de educación superior abren el acceso a las tesis de sus graduados en repositorios virtuales. Aunque con frecuencia estas se encuentran en la Web con extensión .edu (y, por tanto, pueden aparecer en buscadores especializados), no siempre constituyen fuentes confiables al 100%, pues estas

aún se encuentran en la categoría de *fuentes académicas formativas*. Sus autores son estudiantes que se encuentran en etapas de formación, y por ello debemos ver estos documentos con un cuidado especial.

Ahora bien, en los escenarios anteriores nos encontramos en contextos evaluativos. No obstante, ningún estudiante de educación superior está en la obligación de publicar un artículo en una revista académica o un libro de investigación. Si lo desea, puede convertir sus publicaciones anteriores en alguna de este tipo, pero será una decisión personal, y no será sencillo: se someterá a nuevos filtros de publicación, revisiones más rigurosas, críticas a su análisis o conclusiones, etc. De cumplir exitosamente con todos los requerimientos del caso, su trabajo podrá ser aprobado y catalogado como una *fente académica científica*. A diferencia de las anteriores, estas se producen en contextos no evaluativos: artículos en revistas o libros, libros de investigación y reseñas, son los géneros que mejor ejemplifican a esta clasificación.

3.5 Fuentes oficiales: institucionales y legales

Pero los procesos de conversión de fuentes confiables no solo se dan hacia fuentes académicas. Puede ocurrir también que la información sea validada por una institución pública o privada, cuyo aval convierte la información en una *fente oficial*. Serán publicaciones oficiales todas aquellas que hayan sido respaldadas por discursos institucionales o legales. Serán de carácter *institucional* aquellos comunicados, informes oficiales, resultados de investigaciones o censos, etc. que provengan de entidades particulares; y con frecuencia tienen autoría institucional. En el caso de las *legales*, se registran los documentos normativos, llámense leyes o proyectos de ley, normas, ordenanzas o reglamentos internos de alguna institución en particular.

3.6 Fuentes no siempre confiables: de consulta y de divulgación

Nuestra organización de fuentes partió de reconocer la experiencia de quien produce la fuente como primer punto de quiebre. A partir de ello, encaminamos las distintas rutas de conversión de las fuentes confiables a sus distintas variables. Ahora bien, en el espacio comprendido entre los especialistas y los no especialistas se encuentra el principal caos: una gran cantidad de géneros discursivos que pueden ser ocupados tanto por expertos

como por inexpertos. La elaboración de este mapa de fuentes busca construir una ecuación entre el autor de la fuente y el género de esta, y es aquí en donde vale la pena precisar un conjunto de fuentes que no siempre serán confiables: las *de divulgación* y las *de consulta*.

Cuando hablamos de *fuentes de divulgación* (o *difusión*), nos referimos a todos los géneros de distribución masiva virtuales o materiales, es decir, pensados para un público no necesariamente experto. Aquí se encuentran los diarios, notas/reportajes de TV, *posts* en redes sociales, blogs, videoblogs, etc. Se trata de espacios en donde los filtros de publicación no son académicamente exigentes, por lo cual, inicialmente, cualquier persona, especialista o no, podría aparecer. Estas fuentes pueden ser confiables o no confiables, pero no ingresan en la categoría de académicas.

Un grupo aparte lo constituyen las denominadas *fuentes de consulta*. Es importante hablar de géneros como el diccionario, la enciclopedia o el libro de escuela, pues presentan una composición algo confusa: al no presentarnos a un autor en específico como su creador, es frecuente creerlas como “la verdad”. Así se elige, por ejemplo, al diccionario de la Real Academia cuando se quiere definir el racismo, en lugar de consultar a un especialista en Sociología o Antropología. Tanto el diccionario –sea el de la RAE o incluso uno especializado– como la enciclopedia, y otros géneros más como los manuales o guías, no constituyen fuentes académicas. Son textos pensados para consulta inmediata, resumida y, con frecuencia, decontextualizada, que podrían redirigirnos, eso sí, a otros espacios más confiables.

3.7 Fuentes bibliográficas

Toda la revisión anterior nos ha mostrado el complejo escenario de fuentes al cual nos enfrentamos cuando buscamos bibliografía. En nuestra investigación, reconoceremos que no todas las fuentes nos sirven para lo mismo cuando producimos un texto académico. No obstante, siempre que consignamos información proveniente de otros espacios, sean confiables, no confiables, académicos, científicos, legales, etc., debemos registrar su origen. A esto llamamos *fuentes bibliográficas*: al conjunto de fuentes que hemos utilizado para nuestra investigación.

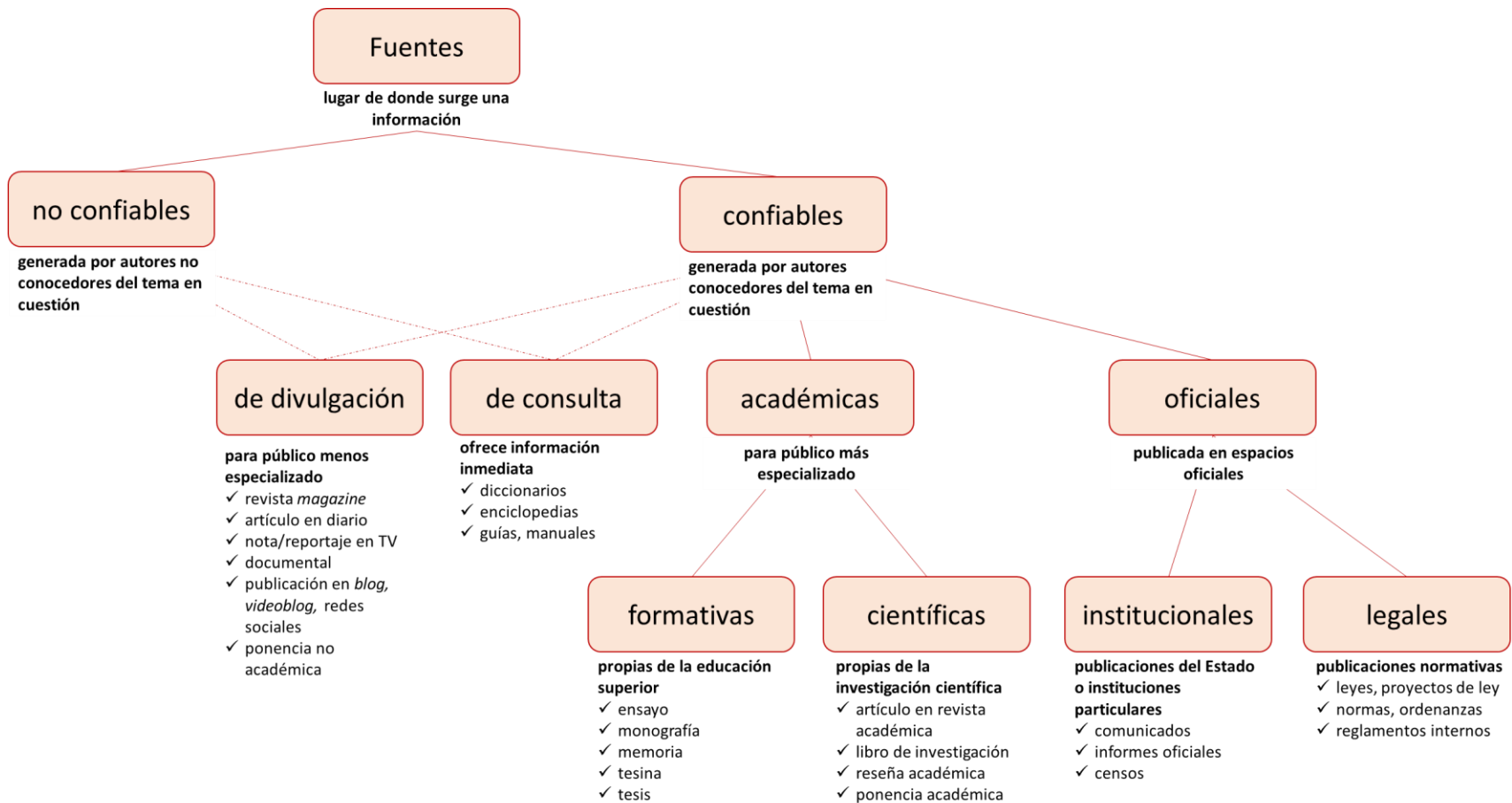


Ilustración 2. Mapa de fuentes (Elaboración propia)

3.8 Búsqueda bibliográfica

El universo de fuentes en la vida universitaria es variado y conflictivo. De hecho, existe una serie de problematizaciones sobre las cuales no queremos incidir, pero que, conforme nos adentremos más en la vida académica, irán apareciendo. Buscar bibliografía para construir la base conceptual de nuestros trabajos no es precisamente un trabajo sencillo. A continuación, veremos tres consejos para esta tarea:

1. **Fuentes científicas primero.** De inicio, para construir la base teórica de nuestros trabajos de investigación, lo ideal es concentrar nuestra búsqueda bibliográfica en artículos o libros de investigación. En una segunda instancia, podemos darles oportunidades a las tesis, aunque siempre reconociendo que su nivel de academicidad es más relativo que las primeras.
2. **Buscadores especializados.** Para lograr lo anterior, puede servirnos partir de buscadores especializados en productos científicos. En este rubro, podemos partir desde los catálogos mismos de una biblioteca, en lo que concierne a la búsqueda presencial, hasta formas más virtualizadas como Google Académico, de acceso más abierto, o bases de datos como Ebsco o E-Libro, a las cuales están afiliadas muchas instituciones de educación superior.
3. **Instituciones avales de confianza.** Recuerda también revisar cuál es la institución que respalda la publicación en cuestión: fondos editoriales, centros de investigación, institutos especializados, etc.

4. EL CITADO ACADÉMICO

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante:

- ✓ **familiarizarse** con el Manual UARM a través de distintos ejercicios de citado.
- ✓ **reconocer** el citado como un sistema compuesto por *referencias parentéticas* y *referencias bibliográficas*.

4.1 La producción del conocimiento en la universidad

Hemos visto ya que una de las características de un texto académico es el balance entre la originalidad y la intertextualidad académica; es decir, mi voz propia y la de otras y otros autores. ¿Pero por qué citar? ¿Solo porque es una cualidad de un texto académico? ¿Pero por qué la es? Evaluemos la siguiente situación:

Me interesa analizar un programa cómico que presenta a una mujer andina de formas despectivas, como descuidada de su aseo y algo torpe para socializar. Puntualmente, lo que quiero es explorar las formas en que se representa a la mujer andina en este programa. ¿Qué hago? He leído un poco acerca del tema, y podría decir que aquí se reproducen ciertas formas de racismo. ¿Puedo simplemente hablar de *racismo*? Claramente necesito un respaldo, necesito recurrir a autores académicos que hayan abordado el fenómeno desde la Sociología o la Antropología, disciplinas especializadas en estos fenómenos sociales.

A decir verdad, sí se puede hablar de racismo sin revisar la voz de especialistas. Quizás incluso ya lo hemos hecho, y muchas personas lo siguen haciendo. La razón por la que, en el ambiente académico, necesito un respaldo académico atiende a la forma en que se produce el conocimiento en la universidad. Estamos en un espacio potencialmente

generador de conocimiento, que circula desde los campos especializados y entra en dinamismo con los hechos cotidianos. Lo que aprendemos en las aulas, virtuales o presenciales, nos permite ver y analizar el día a día de maneras mucho más críticas. La meta máxima de una formación universitaria es la de construir ciudadanos críticos, que articulen los saberes aprendidos con las experiencias de vida en sociedad.

4.2 El citado académico: ¿necesidad o responsabilidad académica?

A partir de lo anterior, podemos entender que el citado es una necesidad académica en múltiples niveles: para producir conocimiento en la universidad, necesitamos citar; para construir nuestra identidad universitaria, necesitamos citar; para interactuar en la universidad, necesitamos citar. Una vez que ingresamos a las lógicas del espacio universitario, nos comprometemos con una forma particular de acercarnos a la realidad, y es a partir de esta suerte de contrato implícito que citar se vuelve una necesidad.

Pero el citado es también una responsabilidad de varias formas: el conocimiento producido por otras y otros autores ha supuesto un trabajo intelectual arduo, investigaciones cuidadosas y esfuerzos particulares para articular lo aprendido. Citamos responsablemente para valorar el aporte académico de quienes nos han antecedido y para ofrecerles a nuestras y nuestros lectores los referentes bibliográficos de los cuales hemos partido. No podemos replicar lo que otras personas han dicho sin reconocer su trabajo. Para esto, distintos sistemas de citado nos ofrecen un conjunto de mecanismos para incorporar responsablemente estas voces externas.

4.3 El plagio en la Universidad

Cuando hablamos de plagio, con frecuencia lo pensamos desde una perspectiva castigadora. En efecto, no debemos incurrir en esta práctica, pero debemos entenderla también más allá de este sentido punitivo. El plagio se produce por inconsistencias en el proceso de citado, a veces siendo plenamente conscientes de que lo que estamos haciendo está mal, pero otras por ignorancia de los temas de los que estamos hablando en esta Guía. En nuestra comunidad UARM, el entendimiento del plagio articula dimensiones culturales, éticas-académicas y legales:

En la Comunidad académica de la Universidad Ruiz de Montoya, se entiende por plagio a una práctica cultural valorada negativamente, propia de los espacios letrados de la educación superior que consiste en el no reconocimiento de las ideas, saberes y aportes intelectuales, discursos (escritos, orales, visuales, multimodales), proyectos, esquemas, estructuras o producciones artísticas provenientes de otros autores o fuentes registradas externamente, con implicancia punitivas para la(s) persona(s) involucrada(s) dependiendo de las condiciones y magnitud de su acto y su etapa formativa. (UARM, 2021, p. 8)

Así, pues, las motivaciones para no plagiar no deberían basarse solo en los posibles perjuicios para quien comete el acto. No es un motivo de orgullo plagiar sin ser sorprendido. No debemos plagiar porque hacerlo niega el sentido mismo de la universidad como productora del conocimiento y porque constituye una falta ético-académica.

4.4 El Manual UARM para el citado académico

El *Manual UARM* (Brañez, 2017), disponible en la Web con solo googlearlo, ha sido creado con el fin de que, como estudiante de la Ruiz –centralmente de los cursos propedéuticos–, te familiarices con la manera de seleccionar las fuentes de información o bibliográficas y el uso de estas en tu redacción académica.

Este manual te brinda una serie de pautas para la presentación formal de las citas incluidas en tus escritos, y está pensado desde el lugar del ingresante que no conoce qué hacer con el citado académico. Con este documento, podrás tener una orientación más clara de los procesos de búsqueda, organización y selección de fuentes, cómo incorporar citas en el texto propio, cómo hacerlo sin perder la voz como autores, qué hacer con fuentes visuales u orales, etc., y cómo realizar el registro bibliográfico al final del texto.

Se ha elaborado sobre la base del estilo que el *Manual de publicaciones de la Asociación Psicológica Americana* (APA) propone en su 6ª edición inglesa y la 3ª edición castellana. Sin embargo, ha sido adaptado a las necesidades académicas de nuestra comunidad universitaria. La universidad es una comunidad de comunidades, y, en ese sentido, presenta necesidades académicas diversas. A partir de este escenario, el manual busca que nos familiaricemos con la práctica del citado académico.

4.5 El citado como sistema de referencias

El citado puede entenderse también como un sistema, en la medida en que organiza sistemáticamente la información de otros autores. En ese sentido, el Manual UARM nos propone una organización ordenada entre dos tipos de referencia: las *parentéticas* y las *bibliográficas*:

Las **referencias parentéticas** son aquellas que se colocan en las inmediaciones de una cita y ofrecen al lector información inmediata de la fuente recogida: el autor, el año y, solo cuando se puede y es necesario, la página.

Las **referencias bibliográficas** son aquellas que se colocan al final del texto y ofrecen al lector información detallada de la fuente recogida. Su formato varía dependiendo del género de la fuente. Puedes revisar detalladamente cada uno de estos en el mismo Manual.

Estos dos tipos de referencia operan de forma sistemática. Siempre que incorporamos una parentética, debemos automáticamente ingresar la bibliográfica en el apartado final del texto denominado “Bibliografía”. No puedo agregar a esta lista autores que no hayan sido consignados en mi texto. Asimismo, debo cuidar que el nombre de estos sea el mismo en ambos casos. Recordamos que también tenemos una responsabilidad para con nuestros lectores, quienes confían en que podrán encontrar toda la información de las fuentes en la parte final.

4.6 Tipología del citado⁹

Ya conocimos un poco sobre por qué citar es una necesidad y una responsabilidad, y cómo funciona sistemáticamente el citado. Lo que necesitamos ahora es conocer las formas en que podemos *usar* el citado. A estas maneras distintas de citar las llamaremos *la tipología del citado*, y la organizaremos a partir de cuatro categorías, que van de lo más directo a lo más indirecto.

⁹ Todos los ejemplos citados en esta sección han sido recuperados del Manual UARM para el citado académico. Consúltense para explayar más en el tema.

4.6.1 Citado directo total (citado literal)

Lo utilizamos cuando nuestro fin es presentar textualmente la idea original de algún autor o autora. Si el elemento citado tiene menos de 40 palabras, el texto va entrecomillado en el mismo cuerpo que estamos escribiendo. Si supera esta cantidad, el fragmento citado se aparta del texto con sangría izquierda de 1,25 cm y sin comillas.

Ej. Citado directo total (de menos de 40 palabras)

La discriminación hacia las minorías sociales no puede ser permitida en nombre de la democracia liberal, puesto que aquella niega la esencia de esta: “La democracia liberal también incluye una compleja serie de reglas y principios para estructurar, dividir y limitar el poder. El más destacado de estos principios es la protección de los derechos individuales” (Kymlicka, 1996, p. 5). En consecuencia, si el liberalismo supone el respeto irrestricto de los derechos individuales, la exclusión cultural y racial atenta contra la puesta en práctica del liberalismo en el ámbito político. En otras palabras, la exclusión social contradice los principios de la democracia liberal.

Ej. Citado directo total (de más de 40 palabras)

La discriminación hacia las minorías sociales no puede ser permitida en nombre de la democracia liberal, puesto que aquella niega la esencia de esta:

La democracia liberal no puede reducirse a la idea de la regla de las mayorías. La democracia liberal también incluye una compleja serie de reglas y principios para estructurar, dividir y limitar el poder. El más destacado de estos principios es la protección de los derechos individuales. (Kymlicka, 1996, p. 5)

La consecuencia de lo planteado por el autor es clara: si el liberalismo supone el respeto irrestricto de los derechos individuales, la exclusión cultural y racial atenta contra la puesta en práctica del liberalismo en el ámbito político. En otras palabras, la exclusión social contradice los principios de la democracia liberal.

4.6.2 Citado directo parcial (citado literal recortado)

Lo utilizamos cuando nuestro fin es presentar textualmente una palabra o frases breves recortadas de la idea original de algún autor o autora. La forma de citado es similar a la cita corta, aunque, dada la brevedad del elemento citado, suelen omitirse los dos puntos.

Ej. Citado directo parcial¹⁰

La cita anterior pone de relieve tres presupuestos: la historicidad del concepto, la variabilidad en sus significaciones y su vínculo con los sentimientos colectivos. Estos tres elementos cruzan la definición de Anderson que entiende a la nación como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (1993, p. 23).

4.6.3 Citado indirecto parcial (citado de paráfrasis)

Lo utilizamos cuando nuestro fin es presentar con palabras distintas a la fuente original las mismas ideas de algún autor o autora. A diferencia de los casos anteriores, aquí no recurrimos a las comillas. Solo consignamos la referencia parentética con información del autor y del año.

Ej. Citado indirecto parcial¹¹

El término Estado designa una entidad política y jurídica popularmente conocida como país. El concepto nación, en cambio, representa una entidad social-cultural cuyos límites, en muchos casos, no corresponden con las fronteras estatales. No obstante, es común que ambos términos se usen de manera indiscriminada. Según Walker Connor (1998), este hecho proviene de la existencia de un tercer concepto: el Estado-nación. Esta noción, de acuerdo con el autor, intentaba describir la situación en que una nación disponía de su propio Estado, pero, con el tiempo, acabó designando sin distinción a todos los Estados.

¹⁰ Ejemplo adaptado de Mellado (2008)

¹¹ Ejemplo adaptado de Vigil (2003)

4.6.4 Citado indirecto total (citado de datación)

Lo utilizamos cuando nuestro fin es datar investigaciones de diversos autores sobre un tema en particular. Constituye, en ese sentido, el tipo de citado más indirecto posible, pues no se focaliza en una parte específica del texto, sino en su globalidad. En cuanto a la forma, se agregan los autores y años separados por punto y coma.

Ej. Citado indirecto total¹²

Los estudios sobre el racismo en el Perú han señalado que este ya no se reduce a la jerarquización de grupos sociales sobre la base del color de la piel, sino que ha ido incorporando otras variables que sirven para "naturalizar" la desigualdad y la jerarquización social (Manrique, 1999; Portocarrero, 1992; De la Cadena, 2004). Diversos investigadores han dado cuenta de cómo se racializa la geografía (Orlove, 1993), la cultura (De la Cadena, 2004; Zavala & Zariquiey, 2007), lo educativo (De la Cadena, 2004) y hasta el propio uso lingüístico (Zavala & Córdova, 2010).

4.7 Irregularidades en el citado académico

Como hemos visto, citar no es un trabajo sencillo. Son muchos elementos que debemos dominar, por lo cual es probable que incurramos en algunas faltas propias de nuestra inexperiencia como autores nóveles. Todo plagio es sancionable, pero no todo plagio atiende a una mala intención de cometer faltas. Por eso, es necesario reconocer distintos tipos de irregularidades en el citado académico a partir de dos tipos: la *praxis irregular del citado* y la *mala praxis del citado*.

Cuando hablamos de una *praxis irregular*, nos referimos al inadecuado registro de la información de la fuente o del texto citado. Esto nos suele ocurrir cuando recién nos iniciamos en esta práctica: omitimos elementos o realizamos una textualización irregular (*patchwriting*). Veamos más detalladamente estos escenarios en el siguiente cuadro.

¹² Ejemplo adaptado de Vich & Zavala (2015)

Tabla 1. Praxis irregular del citado (Elaboración propia)

Praxis irregular del citado			
Omisión de elementos	en la cita	omisión parcial	cuando omitimos la referencia parentética, las comillas, información del año y/o información de la página.
		omisión total	cuando, sea una cita literal o de paráfrasis, omitimos la referencia parentética a la fuente citada.
	en la bibliografía	omisión parcial	cuando omitimos algún dato de la fuente citada.
		omisión total	cuando no registramos la fuente citada en la bibliografía.
Textualización irregular (<i>patchwriting</i>)			cuando, al momento de incorporar las ideas externas, optamos por una paráfrasis muy próxima a la versión original.

Por su parte, llamaremos *mala praxis del citado* a las autoatribuciones de ideas, discursos, estructuras, proyectos, etc. de otros autores. En estos escenarios, identificamos a esta como una práctica indebida en virtud de que implican un grado de consciencia mayor sobre el acto realizado. Veamos el siguiente cuadro.

Tabla 2. Mala praxis del citado (Elaboración propia)

Mala praxis del citado	
Copia, transcripción o traducción literal de otra fuente sin registro de esta	cuando tomamos ideas, totales o parciales, de una fuente externa sin registro del origen ni vestigios de algún intento, sea copiando, transcribiendo o traduciendo estas.
Presentación o calco estructural de trabajos o proyecto ajeno	cuando presentamos como propio un trabajo o proyecto que ha sido desarrollado por una tercera persona, a veces de manera integral o calcando su estructura parcial o totalmente.
Re-presentación inicial del mismo trabajo	cuando presentamos como novedoso un trabajo que ha sido ya presentado como nuevo en otro curso en el mismo semestre o anteriores, sin testificar dicho origen en ninguna parte del texto.

Actividades de desarrollo

Actividad 1

Conformen un equipo y desarrollen lo siguiente:

- Compartan en su grupo las ideas más importantes que se expone en el [video](#).
- Mencionen tres razones por las cuales debemos evitar incurrir en plagio y señalen de qué manera esta práctica nos afecta a todas y todos.
- Qué consejos pueden brindar a tus compañeros y compañeras para que presenten un adecuado trabajo académico y no cometan los mismos errores que el alumno del video.

Actividad 2

En equipo, revisa algunos textos de los asignados para las evaluaciones e identifica el citado literal, el citado literal recortado, el citado de paráfrasis y citado de datación. Comparte las citas encontradas en clase.

Actividad 3

En equipo, practiquemos el uso de la referencia parentética y la referencia bibliográfica con los siguientes casos.

- La profesora de Historia le ha indicado a Enrique que utilice en su redacción el sistema de citado APA para sus citas y su referencia bibliográfica. No permitas que Enrique desaprobe, ayúdalo con el manual y corrige lo necesario de su texto para seguir las convenciones de la APA:

***Población indígena amazónica del Perú y Brasil: de la colonia hasta hoy*¹³**

El análisis se limitará a comparaciones para demostrar que «la esclavitud indígena en la Amazonía del Brasil colonial fue peor que la *Mita* de la Amazonía del virreinato peruano». Para Denevan*, en los territorios bajos de América del Sur al momento de la conquista vivían aproximadamente 8 millones de «gentes».

Referencia bibliográfica:

* Denevan, William M. «The Aboriginal Population in Amazonia». En: *The Native Population of the Americas in 1492*. William M. Denevan, ed. Madison: The University of Wisconsin Press, 1976.

¹³ Texto adaptado de Amayo (2010).

- b. Enrique ha encontrado una pintura del sacerdote jesuita José Francisco Navarro que le ha impactado:



Pachachaca (Puente sobre el mundo)
Óleo sobre lienzo acompañado del siguiente fragmento de *Los ríos profundos*: “¡Como tú, río Pachachaca! ¡Hermoso caballo de crin brillante, indetenible y permanente...”

La obra se encuentra en la *Revista Sílex* (Vol.7, N° 1, ene-jun-2017) en el artículo de Flores (p.138) y desea describirla para la tarea de literatura. ¿Cómo tendría que citarla? ¿Deberá también incluirse en la referencia bibliográfica?

- c. Violeta está investigando sobre el neotribalismo y en una de las publicaciones virtuales de *Desco* (Centro de Estudio y Promoción del Desarrollo) halló una cita de Barladini, la cual le interesa citar textualmente en su trabajo de redacción:

A diferencia de las expresiones de participación juvenil de los años sesenta y setenta, y según la metáfora de las tribus, la diversidad de expresiones políticas juveniles encarnan los cambios propios de finales del siglo XX. De este modo, se exacerban las peculiaridades a través de la emergencia de pequeñas organizaciones. Barladini (2000) reseña bien este fenómeno indicando lo siguiente:

[...] es especialmente notorio el cambio en la «socialidad», campo en el que las relaciones interpersonales ya no se sustentan en contratos políticos o ideológicos, sino en la acción de una «comunidad emocional» y rituales de emociones compartidas (como en el fútbol y el rock). Este neotribalismo de fin de siglo se caracteriza por la fluidez, el agrupamiento momentáneo y la dispersión. (p.12)

Este fragmento forma parte del artículo de Alejandra Alayza, “Hijos de su tiempo: notas sobre jóvenes y participación política”, y fue publicado en Nuevos rostros en la escena nacional. Serie: Perú Hoy, No.10 / Diciembre 2006/ pp.159-195. Encontrarás el texto completo en el siguiente enlace: <https://goo.gl/nTdFgp>

¿Cómo tendría que citar Violeta en su texto y en la referencia bibliográfica a Barladini?

d. Lee con atención:

CONOCIENDO AL AGRESOR: PRINCIPALES RESULTADOS¹⁴

Los resultados del estudio se pueden resumir en cinco puntos clave.

En primer lugar, la violencia se transmite desde el hogar hacia la escuela. Los estudiantes que son víctima de violencia en el hogar tienen mayores probabilidades de ser víctima de violencia en la escuela —tanto física como psicológica.

Por otro lado, existen patrones diferenciados de violencia escolar entre estudiantes de diferente sexo; en particular, un estudiante del sexo femenino tiene mayor probabilidad de recibir niveles más altos de violencia psicológica, mientras que un estudiante del sexo masculino, más violencia física.

En lo que respecta al desempeño educativo, la violencia física y psicológica en el hogar y la escuela tienen efectos perjudiciales para el desempeño educativo de los estudiantes en las dos cohortes de edad analizados. En particular, ser víctima de violencia psicológica aumenta la probabilidad de desaprobación un curso en 45%, mientras que de violencia física en un 60%.

En términos de impactos diferenciados, se observan dos patrones por grupo de edad y sexo biológico. Los estudiantes pertenecientes al grupo de menor edad muestran efectos negativos de mayor magnitud que los estudiantes de mayor edad, en un intervalo entre 10-20%.

Finalmente, con respecto a la diferenciación del impacto de la violencia escolar entre estudiantes, encontramos que aquellos del sexo masculino tienen entre 2% y 3% más probabilidades que las niñas de desaprobación un curso en la escuela.

Explica sobre la violencia escolar apoyándote de tu lectura anterior. Utiliza la paráfrasis y el citado literal. Recuerda presentar al final tu referencia bibliográfica. Puedes revisar la fuente completa en este enlace <https://goo.gl/R75475>

¹⁴ Calle, Matos y Orozco (2017).

5. EL CONFLICTO IDENTITARIO DEL CITADO

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **reconocer** los conflictos identitarios sobre el citado que emergen cuando incorporamos fuentes externas a nuestro propio texto.
- ✓ **reconocer y distinguir** los distintos efectos que generan, en términos identitarios, la selección de un estilo particular de citado.

5.1 Originalidad vs. intertextualidad: mi voz y voces externas

Uno de los más grandes retos de la escritura académica es lograr el balance adecuado entre la voz del autor (que llamaremos *mi voz*) y la de otros autores/otras autoras a quienes cito (que llamaremos *voces externas*). Este *juego de voces* está relacionado con la originalidad e intertextualidad académicas, y supone, con frecuencia, un conflicto identitario si es que no se logra equilibrar: ¿qué tan mío es un texto en donde yo solo recojo ideas de otros autores y las junto? ¿Cómo hago para citar autores sin que ello me oculte a mí como autor de mi propio texto? ¿Y si no cito a nadie este trabajo es académico también?

5.2 Ocultándome en mi propio texto: el discurso del *collage*

A menudo, el entendimiento inadecuado del por qué citar nos lleva a pensar que lo ideal es incorporar muchas citas en el texto, principalmente literales. Aunque a veces esto ocurre por un deseo de llegar a la cantidad mínima de palabras que se nos ha solicitado, en

ocasiones la razón por la cual se prefiere citar grandes extractos literales atiende a una desconfianza en uno mismo como autor, pues se prefiere recoger las ideas tal y como las han plasmado los autores/las autoras de la fuente revisada por considerarlas buenas ideas, referencias menos cuestionables que lo que podamos decir nosotros, especialistas superiores a quienes no podríamos parafrasear, etc. El resultado de estas decisiones suele ser un texto abarrotado de citas, en donde nuestra participación como autores es limitada a unas cuantas palabras al inicio o al final (a veces, ni siquiera al final) de nuestro texto. A este tipo de prácticas llamaremos *el discurso del collage*.

Escribir un texto académico no debe ser visto como un *collage* de ideas. Nuestra posición como escritores debe ser vista como la de *autores* que articulan otras voces para generar un producto original, y no como la de *colectores* de información cuyo trabajo es organizarlas y presentarlas en un escrito. Es probable que, realizando esta actividad, potenciemos tremendamente la dimensión intertextual (aunque no de forma ideal), pero perdemos originalidad académica al ocultar nuestra propia voz. Por ello, es importante reconocer estrategias que nos permitan incorporar voces externas en nuestro propio texto sin que ello suponga que nos *desautoricemos* de nuestro propio trabajo.

5.3 Citado literal vs. citado de paráfrasis: efectos identitarios

En el apartado anterior, revisamos las diferencias técnicas entre los distintos estilos de citado, algunos más literales y otros más propios de la paráfrasis. Ahora veremos los distintos efectos identitarios que se desprenden de elegir uno u otro estilo. Esta revisión nos ayudará a reconocer que la elección de una forma u otra de citado no es neutral, sino que tiene efectos importantes en cómo nos posicionamos en relación con lo que estamos escribiendo.

Boughey (2001) comenta que escribir un texto es como cantar una canción con un coro detrás (los autores citados). Si seguimos esta analogía, el citado literal largo sería similar a darle temporalmente el micrófono a un tercero/una tercera para que cante por nosotros. Notemos, pues, que, con esta acción, desaparecemos por un momento de nuestro texto, y que, por tanto, mal manejado el citado literal, podría jugarnos en contra para nuestro balance de originalidad-intertextualidad.

En lo que concierne a los citados de paráfrasis, la definición más común de este estilo afirma que implica decir lo que otro autor/otra autora ha dicho, pero con *nuestras propias*

palabras. De cierta forma, esta explicación es válida y útil, mas podemos complejizarla un poco más: la paráfrasis implica hacer hablar a otros autores/otras autoras. En el acto del parafraseo, fungimos de una suerte de titiriteros que hacen hacer cosas a los autores que citamos: “Pérez (2009) *critica, comenta, agrega, afirma, discute*, etc.”. Notemos, pues, que la elección entre un tipo de citado u otro no es meramente estilística, sino identitaria. Por ello, a continuación, revisaremos una serie de estrategias útiles para lograr el balance en este juego de voces.

5.4 Estrategias de articulación de voces I: citado literal largo¹⁵

5.4.1 El comentario posterior

El *comentario posterior* es una primera estrategia que podemos emplear: cuando introduzcamos una cita literal larga, agregamos unas cuantas líneas con el propósito de recuperar la autoría de nuestro trabajo.

Comentario posterior

Desde el enfoque de Vigotsky (2000), la interacción entre los estudiantes se situaría en una actividad mediada socialmente. La noción de zona de desarrollo próximo (ZDP), propuesta por el autor, ayuda a esclarecer el rol de la interacción social como medio para el aprendizaje:

[La ZDP es] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

La ZDP se describe como la distancia, brecha o diferencia entre habilidades que ya posee el estudiante (nivel de desarrollo real) y lo que puede lograr aprender (nivel de desarrollo potencial) a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente.

Este extracto tomado de Vergara (2016) introduce el concepto de *zona de desarrollo próximo*, que luego simplifica con las iniciales ZDP. Nótese que el comentario posterior a la cita busca vincular la voz de Vigotsky (autor que propone el término) con el resto de su texto.

¹⁵ Las siguientes secciones han sido elaboradas a partir del Manual UARM para el citado académico (Brañez, 2017).

5.4.2 Intervención en las citas

Otra estrategia muy útil es la *intervención en las citas*. Todos los sistemas de citado permiten a los autores intervenir una cita literal por distintos motivos: explicaciones, aclaraciones, precisiones de errores de escritura del autor citado, marcación de énfasis, etc. En el sistema APA 6, se recurre a los corchetes ([]) para este fin.

Intervención en las citas

El filósofo francés señala que hemos vivido este proceso, quizás, desde Hegel; sin embargo, en relación al texto, cabe prestar atención sobre la siguiente “sutura”:

En su forma canónica dominante, el marxismo mismo propuso una sutura, la de la filosofía a su condición política [...] La política es aquí designada filosóficamente como la única apta para configurar prácticamente el sistema general del sentido, y la filosofía queda abocada a su supresión realizante [...] Marx y sus sucesores, en ello tributarios de la sutura positivista dominante, mantuvieron constantemente la pretensión de promover la política revolucionaria al rango de ciencia [...] Podemos sostener que el marxismo ha cruzado dos suturas, a la política y a la ciencia. (Badiou, 1990, pp. 38 -39)

Este ejemplo tomado de Salinas (2014) nos muestra intervenciones del autor por medio de la marcación [...] en la que omite información que considere intrascendentes para su trabajo. De esta forma, se posiciona como un sujeto que aparece en su texto como un sujeto que no solo cita, sino también que toma decisiones sobre el contenido citado textualmente.

5.5 Estrategias de articulación de voces II: citado literal corto

5.5.1 El empate de voces

El *empate de voces* es una estrategia que ayuda a lograr el equilibrio en la inserción de citado literal corto. De hecho, presentar citas breves introduciendo al autor/a la autora no parece funcionar tan bien como empatar la voz externa con la propia. Nótese, en este caso, cómo funciona la puntuación y el uso de las minúsculas.

Empate de voces

Para los padres de familia, el acceso a la educación universitaria constituye un mecanismo que puede garantizar la movilidad social de sus familias. Esta representación se instala en el mito de la educación para el progreso que, según Tubino (2007), en la actualidad, se ha trasladado desde la escuela básica a la educación superior: la universidad se percibe como “el medio de abrirse futuro promisorio en medio de una sociedad de restringidas oportunidades” (p. 117).

En este extracto tomado de Ramírez (2019), la autora cita a Tubino. Nótese que, en la introducción de la cita literal corta, se empata la voz de quien escribe con la voz citada. Se trata de una sola oración: “la universidad se percibe como el medio...”, pero con dos personas narrándola. De esta forma, Ramírez logra apoyarse en Tubino de manera fluida.

5.6 Estrategias de articulación de voces II: citado de paráfrasis

5.6.1 La selección verbal

Como habíamos comentado, la paráfrasis implica hacer que los autores citados hagan cosas. Por ello, la *selección verbal* (Navarro, 2014) resulta una estrategia sumamente útil. Podemos distinguir cuánto coincidimos o no con los autores citados dependiendo del verbo que empleamos. Veamos algunos ejemplos.

Selección verbal

Tras establecer su acercamiento teórico Guzmán pasa a discutir *Homosexuality in Puerto Rican Society*, como versa el título del segundo capítulo. El libro de Rafael Ramírez, *Dime, capitán: Reflexiones sobre la masculinidad* (1993), es aun uno de los trabajos más serios sobre el tema y así Guzmán lo reconoce. Pero en este capítulo el autor cae en una peligrosa confusión entre izquierda y derecha políticas en referencia a las corrientes asimilistas e independentistas en la sociedad boricua. Guzmán parece ignorar la rica discusión que se ha dado en Puerto Rico sobre la diferenciación que hay entre posiciones conservadoras y progresistas en el contexto de los ideales sobre el futuro político del país.

Esta es una reseña hecha por Barradas (2007) sobre una obra de Guzmán, género discursivo en el que las valoraciones son bastante frecuentes. Enfoquémonos en los verbos que acompañan al autor reseñado: «Guzmán pasa a discutir», «Guzmán reconoce el trabajo de Ramírez», «Guzmán cae en una peligrosa confusión», «Guzmán parece ignorar». Al hacer esto, Barradas le otorga agencia al sujeto sea para referir de él acciones positivas como las primeras o negativas como las segundas.

5.6.2 Acotaciones de distanciamiento

Asimismo, suele ocurrir que el parafraseo tienda a entremezclar posiciones del autor citado/de la autora citada con la nuestra. Para evitar esto, se sugiere recurrir a *acotaciones*

de *distanciamiento* como una estrategia para distanciarnos de ciertas afirmaciones por medio de ciertos elementos léxicos. Veamos un ejemplo.

Acotaciones de distanciamiento

De manera no muy diferente, a principios del siglo XX, el escritor e ideólogo mexicano José Vasconcelos en su libro *La raza cósmica* (1966) propone una tesis en que afirma la existencia de una identidad latinoamericana distintiva amalgamada en el proceso de miscegenación que conlleva la “mezcla” del gene indígena y español. Tal mestizaje, para Vasconcelos, constituiría el primer estadio de una suerte de fórmula racial que engendraría lo que él denomina “la quinta raza” (p. 13), amalgama que incluye la presencia de todas las razas del orbe. Esta constitución étnica la describe Vasconcelos como una fase superior del desarrollo humano, lo que pone a Latinoamérica, según éste, en una especial coyuntura histórica en tanto protagonista de un “proyecto humano” de trascendencia universal. El problema radical del argumento de Vasconcelos reside en el carácter subjetivo de tales afirmaciones, puesto que la composición racial de “la raza cósmica” se funda en lo que él llama “la ley del gusto” (p. 37). Esta presumible “selección voluntaria”, agrega el autor, “es mucho más eficaz que la brutal selección darwiniana, que sólo es válida, si acaso, para las especies inferiores, pero ya no para el hombre” (p. 38).

Este extracto ha sido tomado de Luengo (1998), y en él este autor nos habla del libro *La raza cósmica* de José Vasconcelos (1966). Dado que continuamente refiere ideas que le pertenecen a este último, cada cierto tramo inserta palabras o frases que buscan dar cuenta de que quien propone estas es Vasconcelos y no él: «..., para Vasconcelos, ...», «Esta constitución étnica la describe Vasconcelos como...», «..., según éste, ...», «...en lo que él llama...», «..., agrega el autor, ...».

5.7 Otras estrategias articulatorias

5.7.1 Descripción del autor/de la autora

Hay algunas otras estrategias que podemos emplear independientemente del estilo de citado que seleccionemos. En ambas, como autores asumimos una postura evaluativa respecto del contenido citado. La primera de ellas es la *descripción del autor/de la autora*, y supone presentar brevemente a la persona a quien estamos citando, con el ánimo de contextualizar su discurso, frecuentemente para resaltar su posición de especialista.

Descripción del autor

Además de esta interpretación ahistórica de la agencia indígena, los diagnósticos sociológicos de la “realidad rural” negaron a los indios la capacidad de liderazgo político; “Son incapaces de crear liderazgo, porque son emocionalmente

dependientes de las normas del viejo orden” (Quijano, 1978. p. 148). “El líder indio está pasando por un proceso de cholificación”, insistiría el sociólogo Aníbal Quijano en un famoso encuentro de intelectuales en 1965 (Arguedas et al., 1985).

En este texto de De la Cadena (2004), nótese las referencias a Aníbal Quijano como sociólogo y al “famoso encuentro de intelectuales en 1965”. Ciertamente, se trata de un autor reconocido en el medio académico, pero se procura enfatizar el valor de su voz con dichas referencias.

5.7.2 Valoración de la obra

De manera similar, la última estrategia que veremos es la *valoración de la obra o una idea de esta*. Tal como su nombre lo anuncia, nos sitúa en una posición valorativa, con lo cual reconocemos el trabajo o los aportes de la fuente citada, o bien también podemos criticarla constructivamente.

Valoración de la obra o una idea de esta

[...] Por consiguiente, si bien la intención de Fernández Alcalde (2011) de hacer una propuesta unitaria para el fenómeno de la parasíntesis es encomiable, nos parece que su planteamiento no es adecuado empíricamente y es poco económico.

Con todo, hay cuatro aspectos que nos parecen positivos del planteamiento de Fernández Alcalde: querer subsumir todos los significados de las formas verbales parasintéticas en un único elemento BECOME nos parece una propuesta interesante; la estructuración de estos verbos como predicados complejos es una propuesta que permite representar de manera transparente la relación del paso de un estado a otro que tiene lugar en el argumento que lo sufre (Hale & Kayser 1993, 1998).

En este texto de Martínez (2014), nótese las marcas valorativas al trabajo de Fernández Alcalde: de ella se dice que su intención es encomiable, pero su planteamiento no es adecuado empíricamente y es poco económico. Líneas más abajo, lo anterior contrasta con el rescate de cuatro aspectos positivos y una propuesta interesante.

PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

UNIDAD 3

6. La respuesta de explicación-ejemplificación

7. La respuesta de análisis

6. LA RESPUESTA DE EXPLICACIÓN-EJEMPLIFICACIÓN

Objetivos

Al finalizar el tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **aproximarse** al concepto de género discursivo y su diversidad en la educación universitaria.
- ✓ **producir** explicaciones que parten de textos leídos previamente.
- ✓ **complementar** sus explicaciones con ejemplos pertinentes para su respuesta.

6.1 Géneros discursivos

En temas anteriores, ya nos hemos topado con los géneros discursivos, y probablemente los hayamos escuchado en más de una ocasión, ¿pero a qué nos referimos? Un género discursivo refiere a un tipo de composición particular propia de un espacio particular también. Así, por ejemplo, podemos pensar en el escenario de la universidad y los conjuntos de composiciones específicas que son solicitadas: controles de lectura, ensayos, publicaciones en foros, etc. En el siguiente cuadro, intentaremos organizar los géneros discursivos que comúnmente se nos solicita producir como estudiantes:

Tabla 3. Géneros discursivos académico-formativos (Elaboración propia)

Géneros discursivos académico-formativos			
géneros de interacción cotidiana		Composiciones solicitadas en el transcurso de una clase para participar de una actividad específica, sea en una sesión de clase o en el aula virtual.	comentario/ publicación/ presentación breve
géneros de producción compacta		Composiciones principalmente solicitadas para la evaluación parcial o total de un curso, que suponen una producción única, compactada, con frecuencia, en una sola entrega.	control/resumen de lectura, práctica calificada, dossier, informe
géneros de producción procesal simple		Composiciones principalmente solicitadas para la evaluación parcial o total de un curso, con frecuencia organizada en entregas preliminares que ordenan su proceso de producción.	ensayo, reporte, memoria, monografía simple, exposición final
géneros de producción procesal extendida		Composiciones principalmente solicitadas para la evaluación formativa disciplinar para la obtención de un grado académico, con frecuencia organizada en cursos interconectados que ordenan su proceso de producción.	monografía de grado, proyecto de tesis, tesina, tesis, defensa de grado

El cuadro anterior busca sintetizar qué se nos pida que hagamos en la universidad, sea cuando estamos en una sesión de clases (presencial o virtual) o cuando se nos evalúa en alguna prueba particular. Como vemos, organizar lo que hacemos demanda procesos de producción más o menos complejos. Cada género involucra que nos familiaricemos con características particulares, algunas de las cuales pueden ser compartidas o replicadas en más de una categoría. ¿Y debemos aprenderlas todas? No daría el tiempo para ello en las dieciséis semanas que dura nuestro curso. Conforme avanzamos en la vida universitaria, nos vamos socializando en estos géneros. Hay, además, algunos géneros más *disciplinares*, con los cuales nos familiarizamos en cursos de especialidad (por ejemplo, la *nota periodística* para quienes estudian Periodismo, o la *demanda* para quienes van a Derecho).

6.2 La respuesta de explicación-ejemplificación

Como hemos dicho, existen ciertas estructuras que son solicitadas en diversos géneros, cuya reflexión y dominio nos permitirá componer más activa y conscientemente varios de los géneros que hemos enlistado. Dos de las prácticas principales que forman parte de la vida académica son explicar y ejemplificar. Aunque aparentemente son actividades simples, su alta recurrencia en el contexto universitario nos conmina a desempaquetar cómo se producen este tipo de respuestas, y qué deberíamos tomar en cuenta cuando se nos solicite hacerlo.

6.3 Escribir una explicación: apropiándonos de la paráfrasis

Son muchos los géneros que demandan que expliquemos alguna propuesta teórica o conceptual. La práctica de escribir una explicación nos demanda idas y vueltas del texto base a lo que estamos escribiendo; es decir, no es un proceso lineal ni escalonado. Involucra, además, el estilo de la paráfrasis de citado, lo cual nos conmina a revisar más de una vez que estemos respetando los sentidos originales que le ha dado un autor/autora al concepto en cuestión. Así, pues, para la escritura de una explicación, tomaremos en cuenta los siguientes componentes, aunque no necesariamente como un procedimiento o fórmula estable:

1. **Leer y releer atentamente la propuesta original.** Anota las palabras clave o que desconozcas; intenta buscar en el mismo texto otras sugerencias sobre esta idea, que puedan ayudarte a comprenderlo mejor. Si lo consideras conveniente, puedes revisar autores referenciados por el texto, los cuales quizás podrían darte más luces sobre el concepto por explicar.
2. **Escribir y reescribir atentamente la propuesta de explicación personal.** Así como leemos más de una vez, escribimos más de una vez. Cuida que tu propuesta respete la idea original de su autor/a, pero sin recurrir a la paráfrasis inadecuada. Mira con atención cómo estás disponiendo los elementos de la explicación; piensa en los signos de puntuación, palabras, órdenes sintácticos, etc., que te podrían ayudar a organizarla mejor. Una explicación buena no es necesariamente la más extensa, sino la que es entendible lógica y ordenadamente.
3. **Evaluar mi posición respecto de las ideas del autor citado.** Cuando expresamos las ideas de un autor/a, siempre asumimos una posición respecto de sus ideas. Es

imposible ser imparcial en el discurso. Por tanto, debemos buscar ser conscientes de cómo las palabras que elegimos remarcan estas distancias o acercamientos.

4. **Leer y evaluar la propuesta fuera de nuestra posición como autores.** Si tienes la posibilidad de que una tercera persona lea tu propuesta, hazlo. También puedes hacerlo tú misma/a: cierra el documento (o tápalo), vuélvelo a abrir (o destápalo) e intenta leerlo como si no lo hubieses escrito tú. ¿Se entiende? ¿Qué espacios difusos te arroja esta nueva mirada? A partir de ello, puedes mejorar tu propuesta.
5. **Cerciorarse de incluir la referencia a la fuente.** No olvides tus responsabilidades al citar. Cuando expliques una idea que proviene de otra fuente, debes registrar el origen de esta principalmente considerando el apellido del autor y el año de publicación: “Según Salinas (2015),...”, “Vergara (2016) define...”, etc.

A modo de ejemplo, veamos el siguiente proceso de explicación. A continuación, tenemos un extracto tomado de un artículo titulado “Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina” del sociólogo Aníbal Quijano (2014) en donde nos presenta algunas ideas sobre las clasificaciones raciales en la etapa colonial. Leamos atentamente:

La clasificación racial de la población, y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos. No es muy difícil encontrar, hoy mismo, esa actitud extendida entre los terratenientes blancos de cualquier lugar del mundo. (Quijano, 2014, p. 785)

Podemos leer el texto varias veces y no necesariamente lo vamos a entender. O, en todo caso, lo más probable es que nos aproximemos a su lectura desde nuestras propias creencias sobre lo que pueda estar refiriendo “clasificación racial”, “formas de control no pagado”, “privilegio de los blancos”, etc. Es un texto ciertamente difícil, pero podemos intentar explicarlo con palabras más comunes:

- ✓ El texto habla de un grupo de “europeos blancos colonizadores” y otro grupo de “no europeos no blancos colonizados”. Esta oposición se entiende como una “clasificación racial de la población”, o sea que las personas eran divididas entre estos dos grupos.

- ✓ Habla también de cómo estas divisiones se asociaban con un sentido de “dignidad de salario”: si eras europeo blanco colonizador, tu trabajo merecía ser pagado; si no lo eras, estabas obligado a servir a tu “amo” (el sujeto europeo...).
- ✓ Y dice finalmente que esta creencia de la etapa colonial todavía pervive en la actualidad.
- ✓ En resumidas cuentas, Quijano nos dice aquí que, en la etapa colonial, se asumían creencias sobre qué sujetos merecían ser remunerados y qué otros no: el europeo sí y el no europeo no. Hoy en día, esta creencia aún persiste.

Habiendo leído y tratado de procesar la información de este párrafo, conviene que nos animemos a escribir. Una recomendación importante: vencemos el miedo a la hoja en blanco. Ya hemos dicho que escribir no es un proceso lineal, y por más experiencia que adquiramos, nada saldrá mágica ni automáticamente. Intentaré esbozar las ideas de Quijano con mis propias palabras; el siguiente texto incluirá las tachas de las partes que vaya agregando y borrando al escribir, y la marca entre doble diagonal refiere que decidí borrar el bloque entre corchetes y reiniciar.

El sociólogo Aníbal Quijano (2014) ~~discute la problemática del racismo partiendo de una base colonial.~~ ~~explica~~ ~~busca explicar~~ ~~propone una explicación~~ ⁽¹⁾ de las formas en que el racismo se perpetuó desde etapas coloniales a partir de una división ~~monetaria~~ remunerativa. ~~Según el autor, [en estos años por estos años, las divisiones la organización poblacional entre europeos y no europeos se concebía se asociaba estaba guiada por creencias devenía en distinciones]~~ ⁽²⁾ // borrón y cuenta nueva // ~~la etapa colonial estaba basada~~ en la etapa colonial, la población se ~~organizaba~~ se organizaba racialmente entre “colonos europeos blancos” e “~~indígenas no blancos~~” “colonizados no blancos” ⁽³⁾, división ~~racial~~ racializada social ~~que desarrolló~~ desde la cual se desarrollaron ~~creencias~~ también creencias sobre ~~la dignidad de pago~~ el merecimiento remunerativo.

En el extracto anterior intento graficar las idas y vueltas en el proceso de escritura. Hemos señalado algunos de los cambios elegidos para reflexionar al respecto. Evaluémoslos.

(1) “Explica”, “Busca explicar” y “Propone una explicación”

Divagar entre “explicar”, “busca explicar” y “propone una explicación” no refiere a una mera divergencia entre alternativas similares; es un poco más complejo: si digo que “Quijano explica”, implícitamente acepto que logra explicar algo, a diferencia de “Quijano busca explicar”, en donde señalo que intenta hacerlo, pero no afirmo que lo logre; y si elijo “Quijano propone una explicación” estoy entendiendo que él hace algo y yo lo describo. ¿Son las tres formas lo mismo? No lo son. ¿La tercera opción es “la mejor”? No hay una que sea mejor que otra, sino que cada uno marca de manera distinta mi apreciación sobre lo que hace el autor citado.

(2) ¿Qué va primero: la división social o la división remunerativa?

En el segundo punto, mis dudas se centraron en cómo se conectan los dos eventos descritos en el texto de Quijano: ¿la división social de la población generaba o respondía a divisiones remunerativas? La versión original propone que las generaba (dice que “desarrolló la específica percepción”). En el camino, opté por alternativas como “se condecía” y “se asociaba”, pero las descarté porque no anunciaban una clara relación de consecuencia; luego pensé en “estaba guiada por creencias”, pero esta fórmula cambiaba el sentido original de Quijano; por último, pensé en “devenía en creencias”, pero la expresión me pareció algo confusa. ¿Qué hice? Decidí borrarlo todo y volver a comenzar. Al final, opté por “división desde la cual se desarrollaron creencias”, que creo que funciona mejor que las opciones anteriores.

(3) ¿Puedo usar la categoría de “indígena”?

Mi conocimiento del mundo me hizo pensar en la palabra “indígenas” para describir la cita de Quijano con mis propias palabras. Pero luego me entró una duda: ¿realmente Quijano habla de comunidades indígenas? Pensé entonces que utilizar esta palabra podría alterar, quizás sin malas intenciones, la propuesta original. Tras revisar nuevamente el texto, me di cuenta de que, en efecto, el autor evita esta categoría, y por eso decidí omitirla.

6.3.1 Puliendo la versión final

Tras muchas ediciones posteriores, presento aquí mi versión de paráfrasis para el texto de Quijano (2014):

El sociólogo Aníbal Quijano (2014) propone una explicación de las formas en que el racismo se perpetuó desde etapas coloniales a partir de una división remunerativa. Según el autor, en aquellos años, la población se organizaba racialmente entre “colonos europeos blancos” y “colonizados no blancos”, división social desde la cual se desarrollaron también creencias sobre el merecimiento remunerativo. Es decir, bajo estas lógicas, aparentemente aún vigentes en la actualidad, solo el sujeto blanco europeo es merecedor del pago, mientras su contraparte “no blanca no europea” ha de simplemente obedecer a su “amo” gratuitamente.

Del texto anterior, que constituye mi propuesta final de paráfrasis, comentaré dos elementos importantes: nótese que he añadido una parte final con un “Es decir”, el cual anuncia una suerte de segunda explicación del texto de Quijano. En efecto, es muy habitual que las explicaciones se desdoblen en más de una propuesta; con frecuencia, se inicia con una presentación un tanto más teórica y fiel de las categorías del autor, y otra que, sin corromper lo dicho por la fuente citada, buscan “decir en fácil” el texto referido. En la primera etapa, remarco mi posición más académica como sujeto que comprende el texto leído y puede textualizarlo; en la segunda, refuerzo la conexión con mi público lector, al cual asumo como no necesariamente especialista, al ofrecer una explicación más simple.

El segundo elemento clave es el uso de las comillas. Estas no constituyen un elemento neutral ni aparecen por cuestiones de estilo o normativa ortográfica. Las comillas hacen más que eso: marcan mi posición respecto de las ideas del texto. El texto de Quijano se refiere al sujeto “blanco” o al “europeo” como categorías socialmente construidas, hecho que refuerzo al colocar comillas. Al hacerlo, cuestiono el estatus de naturales de estas formas, y también remarco, con ello, mi posición respecto de lo que dice el autor: concuerdo con él.

6.4 La ejemplificación

Otra de las prácticas habituales en la vida académica es la de *ejemplificar*. Esto implica exponer un caso que representa una muestra de lo dicho anteriormente. Los ejemplos complementan nuestra exposición y surgen como una alternativa explicativa. No obstante, en ningún caso sustituyen a una explicación. Para anunciar un ejemplo, podemos hacer uso de ciertas estructuras articuladoras: “Un claro ejemplo...”, “Por ejemplo,...”, “A modo de ejemplo,...”, “Sirva el caso de...como ejemplo:...”, “Veamos un ejemplo”.

6.4.1 Concretitud de los ejemplos

Con este término nos referimos al grado de realidad que tienen los ejemplos expuestos en la argumentación. En algunos casos, lo que mostramos como “ejemplo” es entendido como una generalidad o un caso hipotético inventado; en otros, estos desarrollan hechos más específicos y comprobables sea por el saber popular o por alguna fuente que dé cuenta de ello. Es necesario, por tanto, establecer ciertas distinciones importantes al respecto. Reconoceremos cinco tipos de “ejemplos” que van de un extremo menos específico a otro más específico. Para cada caso, agregaremos un ejemplo que siga lo visto en la primera parte:

6.4.1.1 Hechos fantasiosos. En general, debemos evitar que los ejemplos ofrecidos sean casos hipotéticos creados y moldeados especial y tendenciosamente para defender una postura. Ello, comúnmente, termina en la construcción de ejemplos forzados y que describen situaciones que no constituyen regularidades sino excepciones.

Por ejemplo, podríamos pensar en un establecimiento comercial que, para abaratar costos, contrate solo personal que provenga de zonas de escasos recursos como “mano de obra barata” y que probablemente no reclame mucho al respecto, sino que asuma las propuesta que le ofrezcan.

El problema con el ejemplo anterior está en que lo que se ofrece como ejemplo de las formas vigentes de estratificación laboral es un caso en extremo inventado, que no está necesariamente describiendo un fenómeno actual.

6.4.1.2 Hechos generales. En ocasiones, los hechos descritos como ejemplos constituyen generalidades cuyo nivel de especificidad es mayor de los hechos fantasiosos, pero aún muy distintas en relación con los otros tipos de hechos. Nos referimos a descripciones amplias que pueden estar basadas en percepciones de la realidad.

Veamos un ejemplo: en la actualidad, aún existen brechas laborales que asumen que a algunas personas no se les debe pagar lo suficiente a pesar de hacer lo mismo que hacen otras personas.

En este ejemplo, proponemos un escenario bastante amplio, que puede condecirse con hechos reales, pero, expresados así, no sitúan la problemática en un lugar en específico.

6.4.1.3 Hechos anecdóticos. Un caso singular lo constituyen los hechos anecdóticos. Presentar como un ejemplo un hecho personal vivido o cercano a una/o tiene la desventaja de ser un hecho menos comprobable. Por ello, este tipo de ejemplos no siempre es la mejor opción.

Por ejemplo, un familiar cercano una vez fue víctima de discriminación por parte de su empleador, quien se negó a cancelarle por un servicio adicional, pues asumía que era parte de su trabajo y que ya estaba incluido en el pago.

Puede que el hecho descrito sea, en efecto, real, pero no lo podemos saber. El anécdota traslada la reflexión de la lectura a un ámbito personal, y en ese sentido es una práctica positiva, pero para una evaluación no resulta muy conveniente.

6.4.1.4 Hechos comprobables por saber popular. De otro lado, tenemos hechos que sí son verificables por el conocimiento general que se tiene de determinada realidad. Estos hechos suelen ser más concretos y su comprobación no necesita mayor verificación.

Un claro ejemplo de lo descrito por Quijano se evidencia en los reclamos por las inequidades laborales de las agroexportadoras en Ica. Básicamente, el reclamo atendía a una bajísima remuneración por parte de estas hacia los agricultores locales.

La referencia que se propone aquí como ejemplo es un hecho ocurrido en el Perú en los últimos meses. Es un conocimiento que se estima como compartido tanto por quien produce el texto como los posibles interlocutores. A diferencia de los casos anteriores, aquí la atención se centra en un evento específico espacial y temporalmente: diciembre de 2020 en Ica.

6.4.1.5 Hechos comprobables por saber externo. Finalmente, se encuentran los hechos comprobables por un espacio particular externo: puede ocurrir que el saber popular sea insuficiente para verificar cuán real es un hecho, pero una fuente externa nos puede precisamente brindar esta verificación.

A modo de ejemplo, el estudio de Cabrerizo & Villaceros (2017) describe las inequidades laborales de los refugiados venezolanos en distintos espacios latinoamericanos. Al respecto, los autores enfatizan las largas jornadas laborales pobremente remuneradas que deben seguir estas comunidades para generar sus ingresos.

En este último caso, el ejemplo alude a un trabajo externo. Esto es frecuente cuando se nos solicita conectar más de una lectura para una evaluación, aunque también es posible que se nos pida escribir un ejemplo proveniente del mismo texto asignado. En cualquier escenario, se trata de información de acceso especializado, y no necesariamente compartida por los interlocutores de nuestro texto.

7. LA RESPUESTA DE ANÁLISIS

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **reconocer** la práctica del análisis como una actividad académica que balanza la originalidad y la intertextualidad.
- ✓ **distinguir** los procesos de (i) *delimitación del tema de análisis*, (ii) *trabajo de análisis* y (iii) *redacción del análisis* como importantes y complementarios.
- ✓ **ejercitarse** en el *trabajo de análisis* reconociendo la importancia de evaluar profundamente el objeto de estudio.

7.1 El análisis

En el ámbito académico, en nuestros trabajos de curso y/o evaluaciones, es frecuente que se nos solicite analizar. En términos sencillos, esto involucra acercarnos a un fenómeno específico de la realidad con una mirada crítica conceptual. El análisis suele aparecer con indicaciones como las siguientes:

Analice usted... ...a la luz de los conceptos/de lo propuesto por...

¿En qué medida... ...expresa o representa lo propuesto por...?

¿Cómo... ...evidencia o es expresión de...?

¿Cómo se desarrolla el concepto de... ...en el texto/artículo...?

Este tipo de preguntas implica que el/la estudiante realice un análisis de un libro, un artículo académico, una película, una noticia, un poema, un spot publicitario, una canción, entre otros. Este análisis se realiza sobre la base de o a la luz de algunos conceptos

trabajados en clase, proveniente de algunas lecturas y reflexiones en nuestro trabajo académico.

Estos requerimientos nos obligan a definir qué implica realizar un análisis. Comúnmente, este es entendido como el estudio detallado de aquello que se nos ha solicitado analizar. En el ámbito académico, de manera general, puede analizarse una obra literaria, un escrito o un conjunto de escritos de determinado autor o corriente de pensamiento.

7.2 Componentes del análisis

Ante lo expuesto, debemos reconocer cuáles son los elementos clave de un análisis. En primer lugar, supone un sujeto, quien genera el diálogo entre los otros dos elementos: los conceptos y el objeto de estudio. En segundo lugar, se encuentran los conceptos; es el elemento a partir del cual se realizará la evaluación del objeto de estudio. Con motivo de nuestro curso denominemos genéricamente como *Base conceptual*. Finalmente, se encuentra el tercer elemento: el objeto de estudio; este refiere al elemento que será evaluado por el sujeto a partir o sobre la base de la base conceptual.



A partir de lo anterior, se reconoce que las actividades académicas que implican analizar un determinado objeto de estudio requieren **un balance entre la originalidad y la intertextualidad** dado que aquello que observemos, resaltamos o incluso desestimamos del objeto obedece a nuestro propio acercamiento al objeto: he allí nuestra originalidad. Esta se basa en las ideas, elementos, aspectos que podamos extraer de una base teórica: la intertextualidad.

7.3 Etapas del trabajo de análisis

Una vez identificados los elementos básicos, se requiere precisar **cómo es el proceso** de análisis. De una manera simplificada, se han reconocido tres pasos:

- a. Delimitación del tema de análisis
- b. Trabajo mismo del análisis
- c. Escritura del análisis

En el primer paso, se debe ser consciente de que debemos planificar el análisis: cuál es el contexto de análisis (por ejemplo, qué tipo de curso es y qué tipo de análisis solicita), con cuántos recursos se cuenta para la formulación del análisis (tiempo, instrumentos, guías de análisis, etc.), cuáles son las facilidades y limitaciones para poder lidiar con los tiempos y recursos. No se puede culminar este paso sin haber delimitado la base conceptual y el objeto de estudio. El orden puede ser indistinto.

Como segundo paso en este proceso, se produce el trabajo de análisis en sí. Este supone realizar una revisión exhaustiva por parte del sujeto. Un paso previo es entender con claridad el concepto, así como el objeto de estudio. No se puede realizar el análisis de un objeto de estudio, si solo se cuenta con un acceso parcial hacia él. Por ejemplo, ¿puedo realizar el análisis de una película o de los personajes de una película a partir solo de tráiler? ¿puedo analizar el pensamiento de un autor si solo leo un fragmento de su obra? Estas limitaciones en el alcance de nuestro análisis deben ser claras. El sujeto debe ser consciente de hasta dónde puede realizar sus observaciones.

Finalmente, como tercer paso se encuentra la redacción del análisis. Este supone convertir las ideas organizadas del esquema formulado en texto. No se trata solo de unir conceptos, sino más bien de vincular las ideas, los elementos identificados que ayudan a ver con mayor claridad los aspectos analizados. Se debe identificar con claridad qué ideas describen u obedecen al objeto de estudio y qué pertenece a la base conceptual seleccionada. Para ello, nuestro sistema de citados debe ser utilizado en nuestros textos con exactitud, en otras palabras, es importante utilizar las referencias parentéticas, las comillas, los espaciados, entre otros elementos para poder identificar qué proviene de las fuentes (el objeto de estudio y la base conceptual) y qué proviene de nuestra propia reflexión. Veamos el siguiente ejemplo.

7.4 Un caso concreto

A un grupo de estudiantes del curso de Lengua 1 se le ha solicitado que respondan a la siguiente actividad de análisis. Tiene unos veinte minutos para formular su respuesta.

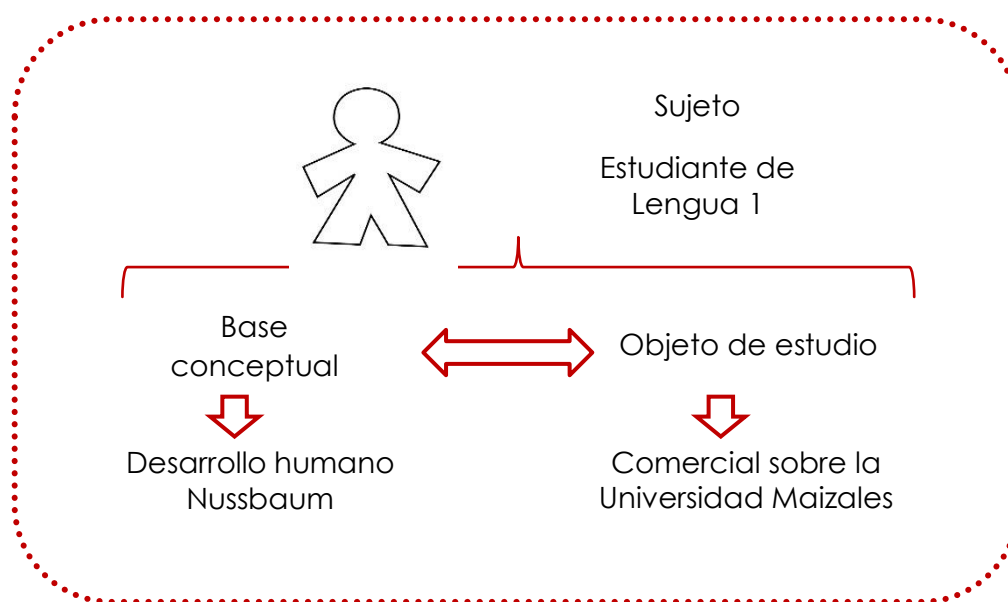
Examine la siguiente propaganda sobre la Universidad de Maizales. Solo a partir de este espacio publicitario de la institución, defina si la propuesta de la Universidad de Manizales está orientada a una educación para el desarrollo humano propuesto por Nussbaum.



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=fWxQFtk5OK8>

Paso 1: Delimitación del tema de análisis

Lo primero que resalta es que, para poder responder la consigna, el/la estudiante debe conocer el texto de Martha Nussbaum, específicamente uno titulado *Educación para la renta, educación para la democracia*. En una primera lectura de la consigna de la actividad debo reconocer los elementos clave:



Paso 2: Trabajo de análisis

En este paso, se identifican las ideas principales detrás del concepto desarrollo humano propuesto por Nussbaum y las ideas clave de lo expuesto en el comercial de la Universidad. Estas ideas se pueden plasmar en un organizador grafico como puede ser una tabla de doble entrada, o en un esquema numérico.

Desarrollo humano	Ideas del comercial
<ul style="list-style-type: none">• El modelo / paradigma del desarrollo humano se centra en dotar de oportunidades o capacidades (Nussbaum, 2010, p.47)• “supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida. (Nussbaum, 2010, p.47)• Plantea, como mínimo, se debe promover las aptitudes para:<ul style="list-style-type: none">○ reflexionar sobre cuestiones políticas de corte nacional (analizarlas, debatirlas, etc.)○ reconocer a los otros como personas con mismos derechos○ responder con creatividad○ emitir juicio crítico○ pensar en el bien común○ pensar la nación como parte de un todo: un mundo <p>(Nussbaum, 2010, pp.48-49)</p>	<ul style="list-style-type: none">• En la Universidad de Maizales, el estudiante estará la mayor parte del día > las horas que van apareciendo en durante el comercial• Los estudiantes disponen de zonas verdes, estudios de televisión equipados, bibliotecas, cafetería, salas de interacción social.• La preocupación se encuentra en responder a qué quiere el estudiante > “Estudia como quieres...”• Lo que brinda la universidad es su experiencia > “... Conecta tu futuro con nuestra experiencia”

Otra forma de expresar el orden:

1. El modelo educación para el desarrollo humano
 - 1.1. Se centra en dotar de oportunidades o capacidades
 - 1.2. Supone un compromiso con la democracia
 - 1.3. Implica el desarrollo de aptitudes como reflexionar sobre cuestiones políticas, reconocer a los otros, responder con creatividad, emitir juicio crítico, entre otras
2. El servicio de la universidad
 - 2.1. Los recursos y servicios son aspectos atrayentes a estudiantes
 - 2.2. El estudiante define con qué condiciones estudiar
 - 2.3. Lo que brinda la universidad es su experiencia

Paso 3: Redacción de la respuesta

En este momento, ya se cuenta con los elementos básicos: ¿qué ideas de la base conceptual se pueden vincular al objeto de estudio? El orden lo define el énfasis que le demos al objeto de estudio o a la base conceptual. Hay quienes pasan del análisis del concepto al objeto de estudio o hay quienes inician con el objeto de estudio y luego pasan a confrontación con la base conceptual.

Los espacios comerciales son cortos y buscan informar sobre los aspectos positivos que pudiesen ser llamativos del producto o servicio ofrecido. En el caso del comercial propuesto por la Universidad de Maizales, se evidencia una preocupación de la institución por contar con los recursos atrayentes para los estudiantes: zonas verdes, estudio de televisión, biblioteca, cafetería, equipos y salas de interacción social bien equipadas. Así, se explicita la asociación entre estudiar en la universidad y el acceso a recursos. Se expresa la preocupación de la institución por responder a las demandas de los estudiantes quien define las condiciones “Estudia como quieres. Conecta tu futuro con nuestra experiencia” Asimismo, esta última frase resalta qué propone la universidad: su experiencia. A la luz del concepto de educación para el desarrollo humano propuesto por Nussbaum (2010), es posible afirmar que la propuesta de esta institución está alejada de definido como una educación para el desarrollo humano. Según el autor, en este modelo se reconoce el desarrollo de algunas aptitudes en los estudiantes como capacidad de reflexión sobre cuestiones políticas, el interés por el otro, la emisión de juicios crítico, la capacidad de pensar en el bien común, entre otras. A lo largo de la presentación de los aspectos positivos y atrayentes de la universidad, no se evidencia el desarrollo de estas aptitudes, así como, un compromiso por la democracia ni una preocupación por dotar de capacidades a otros. Finalmente, se debe precisar que el análisis solo se ha realizado sobre la base del comercial, es necesario examinar más documentos de la universidad a fin de reconocer si este análisis tiene un mayor alcance.

Presentación de
objeto de
estudio

Contraste con la
Base conceptual

LA ESCRITURA DEL ENSAYO DE ANÁLISIS REPRESENTACIONAL

UNIDAD 4

8. El ensayo de análisis representacional

9. El triángulo de delimitación

10. El trabajo de análisis y la esquematización del ensayo

8. EL ENSAYO DE ANÁLIS REPRESENTACIONAL

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **comprender** los problemas que surgen al intentar determinar lo que es un ensayo.
- ✓ **reconocer** qué es un ensayo de análisis representacional y cuáles son las partes que lo comprenden.
- ✓ **entender** las relaciones entre las partes del ensayo y por qué este se predispone de manera más clara para el curso de Lengua 1.

8.1 Reflexiones alrededor de un ensayo académico

Introducción, desarrollo y cierre o conclusión, dependiendo del “modelo de ensayo” que se esté enseñando a construir, son términos recurrentes y que se han vuelto sinónimos del proceso de escritura. Sin embargo, la sacralización de estos ha provocado que, actualmente, la evaluación y reflexión sobre ellos y su estructuración sea casi nula. Se ha establecido un modelo estructuralista que funciona, eso es innegable, pero que niega la principal característica que cualquier ensayo, más allá de su tipo metodológico, debería presentar: la capacidad de reflexión.

Por ello, el desarrollar un tema como la estructura de un ensayo no se puede simplificar en la mera presentación de una estructura rígida. Con esto, tampoco se busca señalar la no articulación entre los elementos que componen un escrito ensayístico, sino por el contrario reflexionar un poco sobre por qué existe o utilizamos determinada estructura y poder así definir la más conveniente a nuestro propósito como autor.

Por esa razón, es importante entender que esta reflexión no es un tema solo de corte moderno, sino que el “ensayo” entendido como un género escrito siempre ha gozado de cierta polémica alrededor de él. Esto se debe principalmente que es un género maleable y proteico, lo cual se ajusta a la diversidad de gustos, decisiones y temas que eligen los diferentes autores. Como señala Rodríguez (2007), esto se debe principalmente a un proceso natural de evolución y selección dentro del proceso escrito:

Los cambios vividos por el género forman parte de la evolución natural de los textos y de su necesaria adaptación a los contextos históricos. No pudiera pensarse que un género puede mantenerse puro por los siglos de los siglos. De allí que hoy día existen diversas propuestas de la tipología del ensayo. (p. 147)

Si bien esta diversificación ha sido positiva para el desarrollo del ensayo como un género escrito, también ha provocado que los puristas y estructuralistas intensifiquen un clamado por un consenso sobre su definición y su estructura. Y, lo más peligroso, es que, en ese afán denominativo y clasificatorio, los principales afectados han sido las/los estudiantes, tanto de colegios como universitarios:

Algunos investigadores se orientan a defender la pureza del mismo, tal y como se concebía en sus orígenes y tratando, sobre todo, de conservarlo como género literario. Sin embargo, esa filiación con un tipo de texto crítico y argumentativo es lo que lo convirtió en el banderín de escritura de las aulas universitarias. (Rodríguez, 2007, p.148)

Esto se debe, principalmente, a que la estructuración de las partes de un ensayo permite una evaluación cuantitativa, ideal para el sistema de corrección universitario que se enfoque, en primer orden, en reconocer estructuras en lugar de producir reflexiones. Además, si el/la estudiante solo reproduce parámetros y no reflexiona sobre estos, promulgará y propiciará la consolidación de que ese debe ser el único modo de escribir. De esa forma, la escritura se mantiene y la polémica sobrevive en esferas teóricas, pero no a un nivel práctico que atañe directamente a los más afectados.

En ese sentido, ¿cuál es la labor de nosotras/nosotros como docentes y pensadores sobre el tema del ensayo?, pues evidentemente hacer partícipes a las/los estudiantes sobre esta polémica y señalar conjuntamente cómo el fin en sí mismo no sería la determinación de qué es un ensayo o cuáles son sus partes, sino la consolidación conjunta de cuáles son las capacidades que necesitamos para redactar un texto, cuál es la disposición que se atañe más

a esa necesidad, y cómo puedo yo, a partir de ese texto creado, dialogar con otros. Para finalizar, creemos que debemos volver al concepto etimológico de la palabra ensayo, el cual se ha perdido de vista desde que se consagró el género mismo:

Un concepto adecuado de ensayo, si quiere acoger el sentido de «intento» implícito en la palabra misma, debe en todo caso permitir su articulación dialéctica con la posibilidad de la «autonomía» literaria del ensayo, de su «sustantividad» estética o literaria, no subordinada a eventuales desarrollos ulteriores. (Bueno, 1966, p. 94)

Como señala la cita, el ensayo es un esbozo, un intento o un bosquejo que existe y se consagra debido a su capacidad de estar inacabado. Si pudiésemos determinar qué es un ensayo y cómo estructurarlo de manera única, perdería esa dimensión que, al fin y al cabo, busca promulgar la discusión y el diálogo, y no, como se usa actualmente, imponer un discurso hegemónico por encima del resto.

8.2 El ensayo académico de análisis representacional

Dentro de esta polémica, en este curso nos entrenaremos en la escritura de un ensayo académico de análisis representacional. Cuando hablamos de *análisis representacional*, nos referimos específicamente a mirar críticamente un objeto de la realidad y explorar, en el interior de este, cómo se representa un determinado elemento. Así, por ejemplo, me puedo aproximar a una película de The Avengers y analizar las representaciones sobre el sujeto héroe que se reproducen en el personaje de Tony Stark; o hacia el videoclip de Yo Perreo Sola de Bad Bunny para deconstruir las formas en que se representa el cuerpo femenino; o al spot publicitario de un candidato político para analizar las representaciones sobre la peruanidad. En cualquier caso, el análisis representacional busca articular un elemento particular con una base conceptual, como lo hemos visto en el tema anterior.

En el proceso de análisis, resulta importante explorar con mayor complejidad lo que entendemos por *representación*. Stuart Hall (1997) entiende a esta como un proceso de configuración de la realidad a partir de nuestras experiencias de vida social. Es decir, el mundo como lo conocemos presenta elementos materiales, con los cuales lidiamos como personas en él. No obstante, las formas en que organizamos estos elementos atienden a un trabajo de categorización más complejo: ¿qué vuelve a una cuchara una “cuchara” y la distingue de un “cucharón”? ¿Es en sí misma una cuchara una “cuchara”? Imaginemos que

mágicamente olvidamos nuestro lenguaje, y que nos dicen que eso con lo que levantamos la tierra se llama “cuchara”. ¿Sería ello algo falso o irreal? No necesariamente. Lo que comprobamos con estas preguntas es que las cosas no tienen intrínsecamente un nombre, sino que, a partir de nuestras experiencias socioculturales, organizamos y categorizamos estas por medio del lenguaje. Desde esta perspectiva, diremos que las personas *representamos* la realidad, y que, por tanto, distintos productos específicos pueden reproducir ciertas representaciones particulares, como las ejemplificadas en el párrafo anterior.

8.3 ¿Planteamiento del problema? ¿Por qué no introducción?

Desde una visión tradicional, una *introducción* busca

[...], en la mayoría de los artículos y trabajos académicos, exponer el tema global que se va a tratar y los aspectos más destacados -o subtemas- que el autor piensa desarrollar en los siguientes apartados, así como la hipótesis que intenta sostener en su trabajo (en especial, en textos argumentativos). También pueden encontrarse otras funciones como la enunciación de objetivos, el plan del trabajo, información para contextualizar la problemática o la investigación realizada, marcos teóricos o metodológicos del trabajo o la relevancia de la cuestión tratada. Este apartado inicial puede presentarse, o no, bajo el subtítulo “Introducción” y resulta clave para tener un panorama global de lo que trata el texto y el modo en que se estructura. (Knor, 2012, p.24)

El principal problema con este concepto es que la introducción busca una presentación general o simplista del ensayo. En otras palabras, busca generar un primer esbozo de lo que se desarrollará a la par que el autor/la autora busca llamar la atención del lector, esto a través de diferentes estrategias que varían desde la presentación de experiencias hasta el uso de cuadros o imágenes. Si bien esta estructura es válida y cumple como una primera aproximación sobre el tema para el lector/la lectora, no sirve verdaderamente para presentar un problema y analizarlo, pues se supone que esto forma parte del desarrollo, bajo la óptica ortodoxa de lo que es un ensayo, pues ya supone una capacidad de análisis del autor.

En cambio, en el ensayo académico de análisis representacional no se necesita partir de una versión simplificada del desarrollo, lo que se necesita es plantear un problema directo y claro. Para ello, lo que buscará el autor/la autora es introducirse y presentarse dentro de un diálogo mayor, en el cual busca dar su aporte. La presentación del problema parte desde

la idea de que el/la estudiante es un sujeto académico que se reconoce como parte de un problema de investigación y, para ello, necesita desde el inicio presentar un tema de discusión de la manera más ordenada y correcta frente a sus pares y al público en general.

Por ello, la presentación del problema, primero, iniciará con una contextualización de la discusión académica en la que se está introduciendo el/la estudiante. En esta deberá recopilar qué se ha dicho sobre el problema, si este forma parte de una discusión mayor, cuáles son las posiciones o lecturas que se maneja, etc. Luego, presentará su objeto de estudio y el problema que se genera alrededor de este. Para ello, debe presentar cuál es la relación entre ambos y sostener por qué propone dicha relación. Finalmente, se termina adelantando cuáles son los conceptos que se van a utilizar y el porqué de la selección de dichos conceptos. Como podemos apreciar, la presentación de todas estas ideas no supone una versión simplificada del ensayo por producir, sino, por lo contrario, determina los puntos claves que se desarrollarán más adelante en el escrito.

8.4 ¿Base conceptual y análisis? ¿No es más simple desarrollo?

Siguiendo lo planteado en el apartado anterior, el discurso ortodoxo del ensayo nos presenta la utilización de un desarrollo, el cual se caracteriza por lo siguiente:

Suele presentar una distribución en apartados que despliegan los distintos aspectos temáticos o cuestiones, anticipados en la introducción, bajo subtítulos que refieren a dichos subtemas o argumentos. En esta sección se desarrollan dichos aspectos que son explicitados en cada subtítulo, organizando los subtemas, en el caso de textos explicativos, o los distintos argumentos que fundamentan la hipótesis, en los textos argumentativos. (Knor, 2012, p.24)

El primer problema que determinamos con esta explicación es que parte de la existencia de una introducción, que en nuestros ensayos no existe. Además, el principal problema del desarrollo es que es un espacio tan amplio en el cual no se especifica qué hacer o cómo “desarrollar” las ideas presentadas. De esta manera, pareciese que el desarrollo funciona como un gran espacio vacío o un gran saco en donde cabe infinidad de diversas prácticas que pueden ir desde la inducción hasta la determinación. Si bien esto no quiere decir que la práctica esté errada en sí misma e, incluso, su volatilidad lo vuelva interesante como espacio de descubrimiento, creemos que es mejor explicar qué se podría esperar en esta parte y por qué esto nos es más útil para expresar nuestras voces como autoras/es.

En primer lugar, el ensayo académico de análisis representacional presenta dos partes que funcionan en comunión para permitir una lectura clara y concisa de las ideas del/de la

estudiante. El primero de ellos es la base conceptual, el cual ya se sostiene en la presentación del problema. En esta parte, se presentan los conceptos, a través de diversos estilos de citados, que vamos a trabajar en nuestro análisis. La presentación no solo consta de mencionar el término y su conceptualización, sino en que estas partes estén acompañadas de una explicación, desde nuestra propia lectura, del concepto en sí y cómo pensamos emplearlos. De esta manera, el/la estudiante no solo reflexiona sobre el concepto leído, sino que también propone cuáles podría ser formas de emplearlo para un desarrollo que colabore en la discusión de la cual, ahora, es parte.

Finalmente, luego de la base conceptual, se presenta el análisis. Lo primero que debe quedar claro es que este no busca ser un espacio amplio, en el sentido de inmensurable, como el desarrollo, pero no por ello deja de ser un espacio imaginativo y en el cual el/la estudiante podrá mostrar su creatividad al momento de producir su texto. Para poder guiar ese proceso creativo, en este espacio lo primero que se buscará es identificar cómo el concepto seleccionado se materializa, contrasta o relaciona con nuestro objeto de estudio. El autor/la autora debe buscar encontrar, a partir de su óptica y lectura personal, esta representación. A veces, esta puede ser muy evidente y bastante obvia, pero, en otras ocasiones, se presenta como un reto en el cual el/la estudiante tendrá que demostrar qué tanto conoce sobre el concepto y sobre el objeto de estudio. Una vez concluida esa identificación, se proseguirá con la sustentación, en la cual se tendrá que validar por qué afirmar que la identificación, previamente hecha, es congruente y válida. Esta es la parte que más planificación demanda, pues, por más lecturas que se tengan, es innegable que, en esta parte, es en donde se trabajará la creatividad y desarrollo como analista. No bastará con que se recopile citas que demuestran lo dicho, sino que él o ella elaboren y sustenten ideas que validen su lectura. De esta manera, reconocerá que se presenta una idea nueva, propia, y, por ende, valiosa, pero, también, que esta es solo una perspectiva dentro del mar de lecturas posibles. Así, promulgará el diálogo y no caerá en el facilismo ególatra de creer que se tiene la última palabra sobre un tema, solo por ser un especialista sobre este o haber investigado al respecto.

8.5 ¿Cierre? Eso es más ortodoxo, ¿no?

Para finalizar, debemos desarrollar sobre el cierre del ensayo de análisis representacional. Reconocemos que, en este caso, tomamos un nombre ya utilizado por el ensayo ortodoxo, dependiendo del tipo, y también que la definición de este se asemeja bastante a lo que este pide para concluir sus escritos:

Presentan una síntesis del tema o una conclusión en relación con la hipótesis desarrollada en el artículo, donde suele sintetizarse los argumentos centrales. Este apartado es clave, en tanto en él se sistematizan las respuestas a las preguntas planteadas en la introducción. Además, puede incluir cursos de acción a seguir frente a ciertas problemáticas y nuevas preguntas o hipótesis derivadas a tratar en otros trabajos. Este apartado puede o no diferenciarse con subtítulos como “Conclusión”, “Consideraciones finales” o “Reflexión final”. (Knor, 2012, p.24)

En nuestros ensayos de análisis representacional, lo que se busca es que se presente una síntesis de nuestros dos análisis realizados y luego una reflexión final sobre el problema desarrollado. ¿Eso quiere que es idéntico a lo que se pide habitualmente? Sí y no. ¿Por qué esa respuesta ambigua?, pues porque es la que más se acomoda a las necesidades de cómo se construye nuestro texto.

Sí es similar, porque buscamos una síntesis de ideas, pues estas son necesarias para que el/la estudiante valide su autonomía y pueda determinar los puntos que cree son los más relevantes de su trabajo. Sin embargo, esto no busca solo ser una simplificación de lo ya presentado, sino más bien una selección y un balance de lo que el autor/la autora considera relevante.

Finalmente, no es similar, porque la reflexión final que se presenta no busca zanjar o responder alguna duda o pregunta, como lo señala cita de Knor, sino por el contrario, lo que busca es abrir nuevas aristas para la lectura de nuestro objeto de estudio y nuestros conceptos. De esta manera, la reflexión final funciona más como una invitación a permitir que el/la estudiante subraye qué ideas se han producido a partir de su reflexión y ver cómo estas podrían desarrollarse en un futuro. Digamos que es un esbozo de futuros ensayos, semillas de investigaciones que lo seguirán construyendo como el sujeto académico que ahora reconoce ser.

9. EL TRIÁNGULO DE DELIMITACIÓN

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **comprender** qué es el triángulo de delimitación y su importancia en el curso.
- ✓ **reconocer** los conceptos de pregunta de investigación, base conceptual y objeto de estudio.
- ✓ **entender** errores comunes que surgen en la etapa preliminar y básica del desarrollo de un proceso de investigación.

9.0 Mi yo investigador

Investigar es una actividad que suele identificarse como difícil y compleja. No obstante, en la mayoría de las veces, esta visión proviene del no comprender que no todas las investigaciones son iguales ni pueden tener los mismos objetivos. La confusión o malentendido se da debido a que, con frecuencia, pensamos que todas las investigaciones son iguales y no las contextualizamos. En ese sentido, por ejemplo, no se puede pretender igualar una investigación para un curso de primer ciclo frente a la de un tesista. Así, un alumno de primer ciclo tendrá un tiempo y espacio mucho más limitado para su investigación que uno de últimos años. Además, mientras que el objetivo de la primera investigación será el de demostrar los conocimientos que busca desarrollar este curso, el del o la tesista tendrá como uno de sus objetivos el recapitular y exponer los conocimientos que acrediten la formación exitosa de un alumno que se convierte en un profesional competente. Por tanto, al confrontar una investigación tenemos que pensar en el contexto y los objetivos de esta para tener aspiraciones reales y posibles de nuestra labor, y evitar abrumarnos.

Teniendo en cuenta el hecho de que como investigadores debemos poder contextualizar nuestra posición como tales, tomemos en cuenta los siguientes indicadores: mi formación como investigador, mi relación con el objeto de estudio y mi relación con los expertos que han desarrollado el tema. Profundicemos un poco sobre estos puntos.

- ✓ Un investigador siempre debe ser consciente de la etapa formativa y profesional en la que se encuentra. Es por ello que uno debe preguntarse y contextualizar la investigación que se va a realizar con la etapa formativa en la que nos encontramos. En ese sentido, las aspiraciones que tengas como investigador deben estar dentro de las posibilidades y requerimientos de, por ejemplo, un alumno de los primeros ciclos.
- ✓ Otro punto clave que todo buen investigador debe procurar es el de poder saber si la investigación que piensa realizar es posible y deseada. Por un lado, la posibilidad de la investigación dependerá de diversos factores que veremos a lo largo de este capítulo, pero que fundamentalmente estarán marcada por el tiempo y el espacio. Por tanto, siempre como investigadores debemos pensar si la investigación dentro de estos dos ámbitos es factible. Por otro lado, las investigaciones que haremos en nuestra etapa formativa en la universidad siempre tendrán una relación con cumplir con los objetivos metodológicos del curso en el que se encuentre. Es por ello que siempre debemos enmarcar la viabilidad de una investigación en estos requerimientos.
- ✓ Por último, es necesario tener en cuenta la relación que podemos tener como investigadores con expertos en los temas que investigamos. Esta relación no siempre va a ser igual y dependerá de nuestra propia formación. Así, por ejemplo, en los ciclos iniciales la mayoría de lecturas y teorías sobre un campo académico serán nuevos y nos será mucho más difícil discernir entre ellos. No obstante, hacia finales de nuestra carrera, y con una carga mucho más grande de lecturas, nuestra relación podrá ser mucho más crítica con los autores por trabajar.

En síntesis, la condición que tenemos como investigador será cambiante a lo largo de nuestras vidas y se verá claramente marcada por el contexto en el que nos encontremos. Por tanto, será vital como investigadores que seamos conscientes de esta situación para tener tanto las expectativas como las dificultades de lo que demanda concretamente la investigación que pretendemos realizar.

9.1 Triángulo de la delimitación



Ilustración 3. Triángulo de delimitación

Una de las piedras angulares para poder realizar un buen ensayo de análisis representacional se encuentra en el trabajo previo a la escritura. Este trabajo preliminar a la redacción es clave porque permitirá al/a la estudiante investigador/a tener claro los objetivos y la estructura de su trabajo. No obstante, no se debe ver a esta parte como una preconcepción del ensayo de manera casi completa, sino como una ruta de viaje que lleve a buen puerto el trabajo. En la presente guía, este trabajo preliminar se centrará en tres partes fundamentales,

o lo que hemos denominado *triángulo de la delimitación*: pregunta de investigación, objeto de estudio y base conceptual.

Es clave recordar que, teniendo en cuenta que la investigación y escritura de un ensayo proviene de sujeto, este será parte de la construcción de esta delimitación. Es decir, el/la investigador/a llega a la delimitación con su experiencia anterior (tanto académica como personal). Por tanto, este tipo de planteamiento busca ir en contra de una idea positivista de observación, hipótesis y verificación, que crea un conocimiento “objetivo”; por el contrario, se busca reconocer al sujeto como parte de la creación textual.

9.2 Objeto de estudio

Este es el foco principal sobre el que el investigador centrará su atención. Consiste en señalar y tener claro aquello que se ha elegido para analizar. No obstante, a veces existen complicaciones tanto con la elección como en la delimitación de un objeto de estudio. En algunos casos nos vamos a encontrar frente a objetos de estudios que vamos a analizar de manera *directa*: el episodio de una serie, una canción, un cuento, una novela, etc. Sin embargo, existen ciertos objetos de estudios que no tienen esta cualidad y son un poco más difusos, a estos podemos llamarlos objetos de estudios *indirectos*. Estos últimos son aquellos a los que como investigadores no vamos a poder observar directamente, por lo que tendremos que llegar a estos a través de fuentes intermediarias. Casos concretos son, por ejemplo, un evento noticioso, los cuales reconstruiremos a través de noticias, testimonios,

crónicas, entre otros. En ese sentido, para poder delimitar un objeto de estudio en estos casos vamos a necesitar recurrir a fuentes mediante las que “construiremos” nuestro objeto de estudio. Así, otro ejemplo de un objeto de estudio mediado podría ser un evento histórico como una guerra o batalla a la cual no podemos acceder de manera directa, sino que recurriremos a diversos textos que nos ayudarán a “construir” el objeto de estudio.

Por otro lado, como investigadores debemos tener muy en cuenta que la elección de un objeto parte de su viabilidad para ser estudiado. Por tanto, en algunos casos habrá que reducir el objeto de estudio (en vez de analizar toda una serie el investigador se centrará en un capítulo) o en otros ampliar el objeto de estudio (analizar a un personaje que solo dice un par de palabras en una serie). Es por eso que una característica fundamental del objeto de estudio es que sea, valga la redundancia, *estudiable* dentro del contexto en que nos encontramos como investigadores. Debemos poder leer y releer nuestro objeto más de una vez, y debe tener, por ello, límites finitos que nos permitan hacer esto. Deberíamos poder compartirlo con otras personas para que lo puedan también contemplar. A partir de esto, podríamos descartar como potenciales objetos de estudio “la eutanasia” o “el estrés escolar”, pues si bien podemos entenderlos como elementos “observables”, sus manifestaciones son muy amplias y abstractas. En una línea similar, no podemos pensar en personas como objetos de estudio; no podemos, por ejemplo, analizar a un candidato político, pero sí un spot que sea parte de su campaña.

Aterrizando lo señalado en el curso de Lengua I, será preferible elegir un objeto de estudio *directo* por sobre los *indirectos*, ya que en el segundo caso no solo tendrás el trabajo de analizar tu objeto de estudio, sino que también deberás construirlo. Esto no significa que estos objetos son inviables para su estudio, solo que para estos primeros cursos es preferible centrar la atención en un trabajo de análisis. Asimismo, es preferible escoger objetos de estudios que podamos revisar varias veces en el ciclo, para que así puedas tener un análisis. En el siguiente cuadro, veremos algunos ejemplos que pueden ayudar a tener el panorama más claro:

Objeto de estudio	Comentario
Las relaciones amorosas de los jóvenes en el Perú	Las relaciones amorosas de los jóvenes en el Perú puede generar mucho interés para ser un objeto a estudiar. Sin embargo, presenta dos problemas: es un objeto al que tendremos que

La frase “oficialmente he sido conquistado por el Perú” proferida por uno de los personajes de la película Hasta que Nos Volvamos a Encontrar

El humor en el Perú

La serie *Merlí*

llegar a través de diversas fuentes (objeto indirecto) y además es demasiado extenso. Una forma de reenfocar este trabajo sería buscando una relación en concreto que se pueda estudiar en una serie o película.

Al contrario del caso anterior, este objeto de estudio es tan preciso que es demasiado pequeño para ser estudiado. El problema de un objeto tan pequeño es que lo que se va a poder analizar del mismo va a ser muy poco, lo que hará que nuestro trabajo se agote demasiado pronto. En estos casos, lo mejor sería ampliarlo, por ejemplo, tomando como objeto de estudio al personaje que dijo la frase o al texto de donde proviene.

Estamos frente a un objeto de estudio que llama mucho la atención pero que es demasiado extenso y difuso. No obstante, ese interés por este tema se puede centrar en el estudio de algún show cómico o algún capítulo específico de alguna serie cómica que nos permita realizar un estudio profundo.

Me puede haber llamado la atención la serie *Merlí*, pero debo considerar que es un tanto amplia como para estudiarla por completo en el ciclo. Por tanto, centraré mi atención en un episodio específico que podré revisar a profundizar.

Asimismo, cuando hablamos de productos longitudinales como las series de televisión, muchas veces ocurre que, entre una temporada y otra, surgen ciertos cambios o reajustes en el programa. Por tanto, no es necesariamente sencillo explorar el todo completo.

9.3 Base conceptual

Cuando hablamos de *base conceptual*, nos referimos al suelo teórico del cual partimos para analizar nuestro objeto de estudio. Como es de esperarse, este piso debe ser sólido, y ello se logra identificando bibliografía académica, esto es, conceptos que hayan sido trabajados teóricamente por investigadores/as especialistas. Para seguir con el ejemplo de Merlí, exploremos la siguiente situación:

Mi interés está en explorar cómo se entiende la educación en el episodio. En una búsqueda inicial, encontré la siguiente información:

- ✓ [Página de Wikipedia sobre Educación](#), que organiza esta por tipos: la formal y la informal.
- ✓ [Artículo de divulgación de la Red Educativa Mundial sobre la Educación](#), que clasifica y presenta sus características.
- ✓ [Libro Sin Fines de Lucro de Martha Nussbaum](#), en donde la filósofa reflexiona en torno a los modelos de la Educación para la renta y la Educación para la Democracia

Hasta ahora, tenemos tres potenciales fuentes para nuestro trabajo, y la pregunta que sigue es definir su pertinencia para la investigación. Para ello, podemos formularnos algunas preguntas:

¿De qué géneros discursivos se trata?, ¿artículos en prensa?, ¿libros?, ¿páginas informativas?

¿Reconocemos a los autores que están detrás de estas fuentes?

¿Qué filtros académicos han atravesado sus autores para que sus publicaciones vean la luz?

¿Desde qué área del conocimiento producen sus textos?

A partir de estas preguntas, podemos identificar que el último libro de Martha Nussbaum es quizás el más ideal por muchas razones: involucra una crítica filosófica a modelos educativos, y no se limita a presentar “tipos” o definiciones generales; asimismo, se trata de un libro de investigación, cuyos filtros previos a su publicación son mucho más rigurosos que las otras dos fuentes.

De lo anterior, podemos llegar a algunas reflexiones importantes sobre la base conceptual:

1. **Es muy necesario conversar con especialistas.** Seamos sinceros: no es fácil llegar a un texto como el de Nussbaum sin una orientación más experta. Recordemos que la interacción con sujetos académicos es una práctica muy importante en el proceso de investigación, y por eso el papel de nuestros docentes es clave. Consultemos por fuentes, autores o conceptos que puedan darnos un punto de partida.

2. **Categorías amplias no constituyen buenas bases conceptuales.** En el desarrollo de una base conceptual, categorías como “discriminación”, “estereotipos” o “género”, probablemente no nos alcancen para sentar un buen suelo. Lo ideal es llegar a propuestas teóricas más específicas, situadas en alguna fuente bibliográfica especializada.
3. **Clasificaciones o tipologías no necesariamente funcionan.** Con frecuencia, nos topamos con fuentes que presenta, por ejemplo, “tipos de discriminación” o “formas de violencia”. Las bases conceptuales no son organizaciones ya dadas en el mundo; más bien, son propuestas críticas generadas desde áreas del conocimiento particulares.
4. **Las bases conceptuales involucran un proceso de reflexión teórica especializada.** Un ejemplo interesante es el de la categoría “cuerpo”. A simple vista, esta podría parecer una etiqueta sin mayor densidad teórica e incluso fácilmente definible: alude a la “materialidad de nuestro ser”. No obstante, lecturas más críticas desde los estudios de género han profundizado en estas categorías dotándolas de un desarrollo conceptual. Como ejemplo, [véase el siguiente artículo en donde se discute la noción de cuerpo de Judith Butler \(Padilla, 2016\)](#).

9.4 Pregunta de investigación

Es la pregunta central sobre la que va a girar el ensayo, y se construye a partir de los dos elementos anteriores (el objeto de estudio y la base conceptual). Por tanto, no debe entenderse como una mera pregunta retórica, es decir, como un simple formalismo, sino como un cuestionamiento real que el investigador buscará resolver. Esta pregunta debe formularse en conexión con el objeto de estudio y la base conceptual; asimismo, es clave que, con esta pregunta, el investigador exprese una verdadera interpelación.

Ejemplo

Luego de contrastar mi objeto de estudio con mi base conceptual, creo que ya puedo proponer una pregunta que guíe mi trabajo de análisis representacional: ¿Cómo se entiende la educación en el capítulo de Zygmunt Bauman de la serie *Merlí*?

Ahora bien, una duda común es **¿qué hace que una pregunta de investigación esté correctamente planteada?**, **¿qué hace que una pregunta sea una buena pregunta?** Tomemos el ejemplo anterior y detallemos por qué está bien construida:

- Primero, porque se formula en conexión con el objeto de estudio y la base conceptual. Claramente, sabemos que el análisis se va a centrar en el capítulo sobre Zygmunt Bauman de la serie *Merlí*. Por otro lado, si bien no se menciona la totalidad de los conceptos a utilizar, al incluir el término *educación*, ya se está aludiendo a la base teórica. En algunas preguntas de investigación, resultará más adecuado que se mencione explícitamente el o los conceptos específicos.
- Segundo, porque es una pregunta que interpela. Se busca una explicación que no necesariamente es evidente o sencilla de elaborar. En el ejemplo, el *cómo se entiende* implicará que el investigador desglose y compare los discursos o prácticas en torno a la educación que tienen distintos personajes de la serie para tratar de llegar a un balance general. Así, la interpelación es un cuestionamiento real. Cabe aclarar que la expresión *cómo se entiende* no asegura automáticamente que la pregunta esté planteada adecuadamente: hay otras cuestiones por tener en cuenta, como la profundidad o complejidad a la que se pretende llegar. En este caso, vemos que se refiere al concepto “educación” y las posibles formas de entenderlo en un producto audiovisual que de por sí problematiza el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje, lo cual nos llevará a una respuesta más allá de la simple enumeración o descripción de lo que es evidente.

Entonces, ¿existe una fórmula absoluta con la cual puedes construir la pregunta de manera que asegure su adecuación? Como te habrás dado cuenta al leer los puntos previos, la respuesta es no, y esto se debe a la diversidad de objetos, conceptos y enfoques que cada investigador/a le dará a su trabajo. Lo importante para nuestro curso de Lengua I es que plantees tu propuesta y dialogues al respecto con tu docente para que, con su retroalimentación, puedas llegar a una pregunta de investigación apropiada.

Sin embargo, habiendo aclarado lo anterior, **sí puedes considerar algunas pautas o recomendaciones para elaborar una pregunta de investigación apropiada.** Estas son las siguientes:

- a) Incluye la mención a tu objeto de estudio y la base conceptual dentro de la pregunta. Ya hemos establecido que la pregunta se construye a partir de y en conexión con esos dos elementos. En algunos casos, el fraseo será más o menos explícito o directo.

- b) Selecciona las palabras, de manera que tu pregunta se pueda responder a partir de un trabajo de análisis. En ese sentido, se deben excluir preguntas que apunten únicamente a cuestiones sumamente evidentes o de tipo cerrado (es decir que se responden con un “sí” o con un “no”).
- c) Tu pregunta tiene que ser un reflejo de tu postura como investigador, de persona que se posiciona en dicho rol. Esto quiere decir que la pregunta debe evidenciar que hay un vacío de conocimiento que has identificado y para el cual, lógicamente, aún no tienes respuesta. No temas a la incertidumbre, no temas plantear una pregunta cuya respuesta aún desconoces o que no resultará sencillo de abordar. Luego, conforme avances en tu investigación, llegarás a descubrimientos que te permitirán llenar ese vacío inicial.

A continuación, te compartimos una tabla en cuya columna central encontrarás **ejemplos de preguntas de investigación correctamente planteadas**. Hemos incluido también el objeto de estudio (columna izquierda) y la base conceptual (columna derecha) respectiva a fin de que puedas constatar la relación que existe entre cada elemento. Te invitamos a que revises cada uno de estos ejemplos a la luz de lo que hemos mencionado (cualidades de una buena pregunta y pautas para su elaboración).

Objeto de estudio	Pregunta de investigación	Base conceptual
Primera emisión del programa de TV <i>Reinas del show</i>	¿De qué manera se construyen diversos discursos acerca de la feminidad en el programa televisivo <i>Reinas del show</i> ?	Feminidad Identidad de género
Interacciones en Twitter de cinco congresistas de Fuerza Popular	¿Cómo se instala la posverdad en las interacciones de Twitter de cinco congresistas de Fuerza Popular respecto de la denominada "ideología de género"?	Posverdad Género
Imágenes y fotocomes tomados de la página https://es-la.facebook.com/NoSoportoLosErroresOrtograficos/	¿Cómo interviene el concepto de ideologías lingüísticas en la representación del individuo en relación con su forma de escribir	Ideologías lingüísticas Lenguaje estándar Higiene verbal Identidad lingüística

	en la página de Facebook @no soporto los errores ortográficos?	
Experiencia de una estudiante de Economía y Gestión Ambiental de la UARM	¿Qué conflictos identitarios presentan los estudiantes al realizar un trabajo de investigación académica?	Literacidad académica Identidad en la lectura y escritura
Película <i>Manchester by the Sea</i> (2016)	¿Cuáles son las dificultades que atraviesan los personajes de <i>Manchester by the Sea</i> para iniciar el proceso del perdón en las relaciones interpersonales?	Aporías del perdón El perdón desde las perspectivas filosófica, psicológica, política y social
Tuits seleccionados de la cuenta Derechistas que le hacen campaña a Castillo.	¿Cuáles son las estrategias discursivas que utilizan las élites limeñas para preservar su posición de poder en la red social Twitter?	Racismo cultural Mito de la meritocracia
Programa de TV <i>El wasap de JB</i>	¿De qué manera se ejerce y refuerza la violencia simbólica sexista hacia la mujer en el programa humorístico <i>El wasap de JB</i> ?	Imagen estereotipada hegemónica de la mujer Violencia simbólica sexista

Luego de haberlas revisado, habrás constatado que, para empezar, son buenas preguntas. Para empezar, se formulan en conexión, directa o indirecta, con sus respectivos objetos de estudio y base conceptual. Asimismo, interpelan, es decir, buscan una explicación que no es sencilla. Por último, podemos inferir que las personas que han planteado estas preguntas han seguido las pautas descritas líneas arriba. En efecto, han procurado incluir el objeto de estudio y los conceptos, han seleccionado las palabras de forma que la investigación que le siga sea una de carácter analítico y profundo, y los/las estudiantes que formularon estas preguntas identificaron un vacío de conocimiento personal que deseaban llenar.

Respecto del **fraseo de la pregunta de investigación**, debemos hacer una precisión, específicamente, en cuanto a **las expresiones que nos servirán para marcar su naturaleza interrogativa**. En los ejemplos de la tabla, notarás que *cómo* y *de qué manera* son las que

aparecen con más frecuencia. Esto se debe a que dichas expresiones nos permiten aludir o inquirir por procesos complejos y por las relaciones que pueden gestarse entre los distintos actores o factores involucrados.

Entonces, ¿comenzar con las expresiones mencionadas garantiza automáticamente una buena pregunta de investigación? La respuesta es no. Se podría comenzar con otras expresiones, tales como *cuáles* (en la tabla encontramos dos casos así) o incluso *por qué*. No existe una fórmula infalible, sino que hay rutas diversas para llegar a una pregunta de investigación lograda: aquí te hemos sugerido algunas. Lo más importante, como hemos señalado, es que tu pregunta abra las puertas para un análisis profundo, interesante y viable a partir de la observación de un objeto de investigación concreto desde la perspectiva de una base conceptual sólida.

En conclusión, puede haber más de una manera de plantear una pregunta de investigación apropiada de acuerdo a los fines de este curso. No existen fórmulas automáticas, puesto que la naturaleza misma del proceso de investigación supone que volvamos sobre nuestros pasos para revisar y mejorar nuestras propuestas. En ese sentido, dado que estamos en un contexto de enseñanza-aprendizaje, te recordamos que transmitas tus dudas y que expongas tus avances a tus profesores, y que sigas sus recomendaciones.

Cerraremos este apartado presentándote los **cinco tipos de problemas más frecuentes al plantear una pregunta de investigación**.

Problema tipo 1: preguntas que plantean una postura encubierta

Aquí se encubre la postura del investigador, y la pregunta conduce a la realización de un ensayo de opinión; es decir, se orienta a sustentar una postura más que a analizar un objeto de estudio a partir de una base conceptual.

Ejemplos

¿Es adecuado que se haya aprobado la no reelección de congresistas?

¿Se debería implementar el enfoque de género en las escuelas?

Problema tipo 2: preguntas enfocadas en el desarrollo de un trabajo descriptivo

Este tipo de preguntas se enfocan en un tipo de trabajo en el que el investigador solo se encarga de recopilar datos o información. En ese sentido, no hay un verdadero trabajo exploratorio ni análisis real de un objeto de estudio desde una base conceptual.

Ejemplos

¿Cuáles son las características de la violencia contra la mujer en el Perú?

¿Cuáles son las características del problema de la educación en el Perú?

Problema tipo 3: preguntas de tipo “determinista”

Este tipo de error ocurre cuando el investigador pretende encontrar una relación causa-efecto en un contexto muy complejo y de múltiples variables que hacen casi imposible determinar dicha relación. Además, esta conexión de causa-efecto presupone un conocimiento de parte del investigador más que una indagación. En estos casos, el objeto de estudio suele ser demasiado amplio para poder ser trabajado de manera adecuada.

Ejemplos

¿El género musical del reguetón genera machismo en el Perú?

¿La falta de instituciones en el Perú permite la aparición de la corrupción?

Problema tipo 4: preguntas demasiado amplias

Este problema se presenta cuando, en el triángulo, la pregunta o el objeto de estudio son parte de un ámbito demasiado amplio y general para la extensión y profundidad que se espera del trabajo.

Ejemplos

¿La falta de institucionalidad es un problema en el país?

¿Son las construcciones familiares actuales el principal factor generador de la violencia de género en el país?

Problema tipo 5: preguntas que requieren de un trabajo de campo

Para responder a estas preguntas, el investigador necesitará realizar un trabajo de campo y recolección de data que sustente la afirmación que plantea. En ese sentido, se aleja del tipo de análisis a partir de una base conceptual, que es lo que buscamos en nuestro curso. En otras palabras, estas preguntas dejan de lado el trabajo de análisis por uno de comprobación *in situ*.

Ejemplos

¿Las profesoras y estudiantes femeninas de la UARM consideran que existen prácticas micromachistas dentro de los espacios académicos?

¿Cree la población peruana que el feminicidio no es un problema actual vigente?

Problema tipo 6: preguntas que buscan “la verdad”

Estas preguntas de investigación no se enfocan en realizar un análisis sobre un objeto de estudio, sino en realizar un develamiento de una verdad oculta. En estos casos, la base conceptual no tiene una real motivación, dado que, en vez de analizar un objeto de estudio, lo que se hará es demostrar o descubrir una verdad sobre un hecho. Este tipo de preguntas se acerca más a una investigación de tipo periodístico, lo cual no es objeto de nuestro curso.

Ejemplos

¿La CVR miente cuando establece que hubo esterilizaciones forzadas?

¿El expresidente Vizcarra mintió sobre su relación con Odebrecht?

9.5. ¿Cómo elaborar el triángulo de delimitación?

Ya debes tener claro en qué consiste cada uno de los componentes del triángulo de delimitación. ¡Ahora es el momento de pasar a la acción y de elaborar tu propuesta! Para empezar, es importante que sepas que no hay un orden obligatorio que debes seguir: para algunos es más fácil comenzar por el objeto de estudio para luego generar la pregunta; otros, más bien, inician este proceso planteando una pregunta desde su intuición o conocimientos previos para de allí establecer tanto la base conceptual como el objeto. Lo que haremos aquí es brindarte una serie de pasos recomendados para que elabores tu triángulo de delimitación; recuerda que esto no significa que el triángulo se construye a partir de un orden rígido.

ELABORACIÓN DEL TRIÁNGULO DE DELIMITACIÓN	
PASOS	¿EN QUÉ CONSISTE?
1	Identifica un tema de tu realidad cercana o entorno cotidiano que te llame la atención. Pueden ser temas o áreas del conocimiento vinculados con las humanidades; asimismo, puedes tomar como punto de partida tus aficiones. Respecto de estas últimas, es importante que no te centres en estas únicamente en tanto actividades, sino en cuanto a sus implicancias o significados para tu realidad o entorno cotidiano. Como verás, la perspectiva por la que estamos apostando es la del involucramiento personal de tu <i>yo investigador</i> .
2	Pregúntate lo siguiente: ¿ese tema que has identificado y que es de tu interés se manifiesta <i>materialmente</i> ? Por <i>manifestación material</i> nos referimos a que sea concreto, accesible y con límites que permitan el análisis. Te darás cuenta de que esto significa que vincules ese tema de interés con algún potencial objeto de estudio. Puede resultarte útil, al inicio, contar con varias posibilidades hasta que, luego de evaluar cada una, te quedes con un solo objeto de estudio.
3	Plantéate qué es lo que te interesa observar de ese objeto. De aquí surge la pregunta de investigación; por lo tanto, una vez tengas claro hacia dónde va tu interés específico respecto del objeto de estudio, construye tu pregunta. Recuerda que esta requerirá que la revises y afines más de una vez hasta llegar a su forma final; sin embargo, es muy importante que elabores una primera propuesta.
4	Determina qué nociones teóricas te podrían servir para poder responder a la pregunta de investigación. Este paso implica que, primero, apeles a tus conocimientos previos y seas consciente de los límites de tu bagaje personal. Segundo, debes realizar una exploración en fuentes académicas y confiables para que te familiarices con conceptos teóricos específicos que podrías utilizar. Por último, debes reflexionar sobre la idoneidad de estos conceptos de manera autónoma o acompañada (diálogo y retroalimentación con compañeros/as y docentes). De esta manera, llegarás a tu base conceptual.
5	Afina tu pregunta de investigación. Esto supone que, tanto de manera autónoma (individualmente o al consultarlo con compañeros/as de estudio) como con el acompañamiento docente, determines qué debes modificar en tu pregunta para que esta sea clara y cumpla con los criterios académicos del curso. Este paso es importante, ya que la pregunta de investigación se construye en conexión con el objeto de estudio y base conceptual.
6	Revisa continuamente los elementos de tu triángulo a lo largo de tu investigación. Te darás cuenta de que el proceso es recursivo: es frecuente y normal que vuelvas a alguno de los tres componentes para ajustarlos, modificarlos o reemplazarlos. Asimismo, es sumamente probable que el cambio que introduzcas en alguno de los elementos afecte a los otros dos.

Como señalamos líneas arriba, estos pasos constituyen solo una sugerencia y no son una secuencia estricta que aseguren el éxito inmediato. Para finalizar este apartado, queremos resaltar que un aspecto en común y transversal a todas las etapas es la acción autónoma del investigador/a y el tomar en cuenta la retroalimentación docente.

10. EL TRABAJO DE ANÁLISIS Y LA ESQUEMATIZACIÓN DEL ENSAYO

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **reconocer** las diversas secciones del ensayo y el proceso de esquematización.
- ✓ **reflexionar** sobre las diversas secciones del ensayo y la esquematización.
- ✓ **entender** al esquema no como una estructura fija sino como moldeable para los objetivos del ensayo y el investigador.

10.1 El ensayo como un espacio para conectar y dialogar ideas

El análisis es un proceso complicado y que muchas veces es minimizado por un afán simplista por parte de un autor poco experimentado. Esto se debe a que, muchas veces, se considera que este solo es un proceso mecánico que busca unir, de manera automática y poco reflexiva, las ideas propuestas por otras personas con las nuestras. De esta manera, se pierde la perspectiva más importante del proceso de construcción ensayístico: la conexión y diálogo entre múltiples de ideas. Dicha dialogicidad no será posible si es que no se entiende cómo funciona y se construye nuestro ensayo en múltiples niveles. Este es una estructura compleja que funciona debido a la relación entre dichos niveles, todos estos importantes.

Por *ensayo*, entendemos a un producto académico que reflexiona sobre una problemática determinada para presentar un estudio profundo sobre la base de nuestras reflexiones y experiencias, y textos e ideas de diversas/os autores. De esa manera, el ensayo

reconoce que es parte de un proceso y no busca determinar ni dar por sentado que lo expuesto en este son aseveraciones dogmáticas o soluciones a preguntas concretas.

10.2 El esquema de trabajo

Luego de haber planteado un triángulo de delimitación de forma satisfactoria, es clave utilizar las directrices de este para poder proponer un esquema de trabajo que nos resulte adecuado y útil para la escritura de nuestro futuro texto, es decir, poder transformar estos objetivos en una estructura de trabajo. En ese sentido, la esquematización debe ser comprendida como una ruta sobre la que va a girar el ensayo. Ojo: recuerda que el esquema que propongamos no es una estructura inamovible con la cual te casas; siempre puede haber cambios. Por tanto, al momento de realizar el esquema, este debe ser visto como una serie de objetivos que el/la investigador/a busca ordenar antes de escribir. Por eso, el esquema no es exactamente un índice, ya que, en muchas ocasiones, según convenga su autor/a, este no será seguido a la hora de la redacción.



Ilustración 4. Del triángulo al esquema de trabajo

10.3 Esquema numérico y sus partes

Vamos a diseñar nuestro esquema de trabajo a partir de un modelo numérico. Esta organización, como veremos, resulta útil porque nos permite ir esbozando no solo las ideas de nuestro trabajo, sino también el orden como tentativamente esperamos que aparezcan en nuestro futuro texto. Pensaremos en el siguiente esquema general:

0. Título
1. Planteamiento del problema
2. Base conceptual
3. Análisis
4. Reflexiones finales
5. Bibliografía

10.3.0. Título

Con frecuencia, el título queda excluido de un esquema, pero, en la entrega final, siempre se sugiere colocar. A veces ni siquiera lo escribimos. ¿Pero por qué incluir el título en un esquema entonces? Básicamente porque es el punto de partida cuando nos aproximamos a un texto y ocupa un lugar clave para nuestra construcción como sujetos académicos. Más adelante, desarrollaremos mejor algunas ideas sobre cómo escribirlo.

10.3.1 Planteamiento del problema

Esta sección del ensayo tiene como objetivo principal discernir sobre el problema por desarrollar a lo largo de este. Como hemos visto, no es exactamente una introducción que debamos compactar en un par de párrafos. Probablemente nos tome un poco más. Exploremos rápidamente sus componentes en nuestro esquema; en el siguiente tema de la Guía, puedes ahondar más en recomendaciones para su escritura.

(i) *contextualización*. Puedes proponer una idea inicial desde la cual introducirás al lector en tu ensayo. Dado que esto es lo primero que tu lector leerá, es importante pensar en una idea atractiva.

(ii) *presentación del objeto de estudio*. En el esquema, escribe tu objeto de estudio con claridad. Recuerda que este debe tener límites claros, y aquí debes expresarlos. Sé lo más específico posible.

(iii) *anuncio de la pregunta de investigación*. Habiendo contextualizado y presentado el objeto de estudio, anunciamos nuestra pregunta guía.

(iv) *anuncio de la organización del cuerpo del ensayo*. En el esquema, esta idea solo solo presentarse así, pues su desarrollo corresponde más a la escritura del ensayo.

10.3.2 Base conceptual

La base conceptual está constituida por los conceptos por desarrollar a lo largo del ensayo y que servirán para el análisis por realizar. En este momento del análisis es en donde más se resalta la dimensión intertextual, pues aquí incorporamos las voces externas que le darán sustento a su trabajo. Tres recomendaciones clave:

1. **Piensa el orden de los conceptos.** No botes una lista de conceptos de manera azarosa. Estos deben guardar una relación y tú debes saber el por qué los has dispuesto así y no de otra forma.
2. **Refiere a sus autores.** No pierdas de vista las fuentes de donde tomas los conceptos. Ponlas en una referencia parentética.
3. **Revisa los problemas frecuentes en la composición de la base conceptual.** En el tema 10, hemos revisado algunos errores frecuentes relativos a este proceso. ¡No los pierdas de vista!

10.3.3 Análisis

Sin duda, el esquema del análisis constituye la parte más compleja de todas, pues es aquí en donde plasmamos la estructura tentativa del contraste entre la base conceptual con el objeto de estudio. Aquí se potencia la dimensión de la originalidad, pues plasmamos nuestras ideas surgidas en el trabajo de análisis. Considera lo siguiente para esquematizar esta sección:

1. **El trabajo de análisis es fundamental.** No podemos escribir mucho si antes no hemos dado varias vueltas a nuestro objeto de estudio y contrastado con la base conceptual. Sin esta etapa inicial, probablemente no tengamos idea de cómo será este esquema.
2. **Desempaqueta el objeto de estudio.** Sea cual sea el objeto que estamos estudiando, este lo concebimos como un elemento particular con límites finitos. Para el análisis, conviene que lo desarmemos según criterios nuestros: un episodio puede organizarse por escenas; una canción por estrofas o momentos clave; un videoclip por tomas; etc. Desempaquetar el objeto estudiado ayuda a verlo más allá de la unidad, y facilita la esquematización del análisis.

3. **Contrasta con la base conceptual.** A veces pensamos que “lo que pasa en la base conceptual se queda en la base conceptual”, pero no es así: esta nutre nuestro análisis. Recuerda que el objeto de estudio se analiza a la luz de los conceptos. Al armar nuestro esquema, debemos ya ir interconectando elementos de ambas partes.
4. **Organiza con evidencias.** Uniendo todo lo anterior, procura siempre registrar evidencias de tu objeto de estudio para el análisis. Cuando hablamos de evidencias, nos referimos a que el contraste que propongamos debe sostenerse mostrando al lector verídicamente que hablamos del objeto estudiado. Por ello, ocupan un lugar importante en el análisis.

10.3.4 Reflexiones finales

Las reflexiones finales cierran el ensayo con conclusiones más globales, a veces incluso trascendiendo la temática del ensayo misma. Podemos reconocer los siguientes elementos:

- (i) *Respuesta a la pregunta de investigación.* El elemento fundamental e infaltable de las reflexiones finales es la respuesta a la pregunta de investigación: nos preguntamos algo al inicio, sentamos las bases para responderlo, analizamos el objeto de estudio y ahora ha llegado la hora de respondernos esa pregunta.
- (ii) *Conclusiones globales del análisis.* Aquí presentamos de manera sucinta los hallazgos principales de nuestro análisis. Recuerda: no se trata de volver a repetirlo todo, sino de abstraer grandes conclusiones. Es frecuente que estos espacios asuman una perspectiva un poco menos académica por la meta de sintetizar.
- (iii) *Comentarios externos al ensayo.* Digámoslo así: cerramos el ensayo, pero no zanjamos el tema. En las reflexiones finales, solemos dar cuenta de espacios no resueltos por las limitaciones del estudio, futuras directrices que se podrían investigar, o aplicaciones de lo que estamos analizando a otros campos de nuestra cotidianidad.

10.3.5 Bibliografía

Por último, no olvides que la bibliografía es también una parte elemental del trabajo. Ve armando las referencias bibliográficas de las fuentes que has consultado. Revisa el Manual UARM para el citado académico, y consulta si tienes dudas sobre algo al respecto. Mirar la bibliografía nos orienta también en cómo vamos armando nuestra investigación, evaluando si trabajamos a partir de fuentes recientes, confiables, etc.

Ejemplo de esquema de ensayo

1. Planteamiento del problema

1.1 Contextualización: La educación básica regular y la exclusión social representadas en producciones audiovisuales

1.2 Presentación del objeto de estudio: El episodio 9 de la temporada 3 de Merlí titulado Zymunt Bauman

1.3 Pregunta de investigación: ¿cómo se representa la educación en el episodio de Zygmunt Bauman de la serie Merlí?

1.4 Organización del contenido del ensayo

2. Base conceptual

2.1 La educación para la renta (Nussbaum, 2010)

2.2 La educación para la democracia (Nussbaum, 2010)

3. Análisis

3.1 Eugenie y la educación para la renta

3.2 Merlí y la educación para la democracia

3.3 La debacle del modelo rentista

3.3.1 La educación para la democracia como triunfadora

3.3.2 La educación para la renta como un modelo del “postureo”

4. Reflexiones finales

5. Bibliografía

11. LA ESCRITURA DEL ENSAYO ACADÉMICO

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **reconocer** la escritura como un proceso que articula distintas dimensiones en su elaboración.
- ✓ **reconocer** distintas consideraciones para la escritura del ensayo en términos generales y específicos para cada etapa en su interior.

11.1 El *backstage* de la escritura académica

Esta guía se llama “Guía UARM para la escritura académica”, y recién en su último tema nos habla propiamente de escribir. ¿Casualidad? No. Escribir académicamente es un proceso que inició en las primeras páginas de este texto, y que abarca una serie de etapas relativas a la búsqueda fuentes, estructuras genéricas de explicar y ejemplificar, planificación del esquema de trabajo, etc. Todos estos elementos componen el “detrás de cámara” (*backstage*) de la escritura académica.

En este camino, como autores noveles sorteamos muchos conflictos emocionales, frustración por las correcciones o comentarios, dificultades en la comprensión de los textos de fuente, problemas logísticos para buscar en la Web, etc. Recuerda siempre que, en el proceso de escribir, no estás solo. El acompañamiento docente es importante para absolver distintas dudas surgidas en las distintas etapas. Por ello, siempre es importante socializar tus tareas y participar activamente de las retroalimentaciones. Detrás del producto final del ensayo, hay largas historias personales de esfuerzo académico.

11.2 Escribir el ensayo: recomendaciones generales y específicas

Intentaremos esbozar algunas pautas útiles que podemos tomar en cuenta para escribir nuestro trabajo. Primero lo haremos de manera general, y luego nos detendremos en las secciones específicas.

1. **Venzamos el horror a la página en blanco.** Escribe y reescribe cuanto sea necesario. No vamos a identificar qué se nos dificulta si no lo hacemos. Cada experiencia individual sortea dificultades, y debemos comprenderlas como parte del proceso.
2. **Desempaqueta textos modélicos.** Puedes revisar críticamente los mismos textos que estás leyendo para reconocer algunos elementos frecuentes en estos. Desarmar textos hace visible lo no tan visible, y nos permite ser más conscientes de ello al momento de escribir.
3. **Ten a la mano tus fuentes y tu objeto de estudio.** Organiza la información de tu trabajo en una carpeta o archivo personal que te permita mirar conjuntamente los distintos elementos que nutrirán tu ensayo. El orden es clave para un trabajo eficiente.
4. **Quítate la “mochila del experto”.** Probablemente, es nuestra primera experiencia escribiendo un texto académico, y no tenemos la experiencia de las/los autores que leemos. Está bien. No somos expertos. Claro: no por ello nos iremos al extremo de no planificar ni buscar hacerlo bien, pero también ayuda descargar la presión de creernos especialistas. Tu docente lo sabe, y es consciente de ello al momento de evaluar. Confía en tus propios procesos.
5. **Somete tu texto a evaluación externa.** Si puedes pedirle a una tercera persona que lea tu trabajo primero y que te emita un juicio sincero, hazlo. Preferentemente, procura que lo lean tus pares en el aula, quienes están más familiarizados con las orientaciones del ensayo académico que debes seguir.
6. **No temas cerrar tu trabajo.** La escritura, como todo lo humano, será siempre un trabajo perfectible, pero, debido a tiempos y necesidades, debe tener un final, y este debe ser tomado cuando el escritor/la escritora considere que ha invertido tanto tiempo como esfuerzo en perfeccionar su ensayo lo más que ha podido.

11.2.0 Escribiendo el título del trabajo

Si el ensayo es como un hijo nuestro, el título es el nombre con el cual lo bautizamos. Es el instante inicial en el que socializamos nuestro trabajo en el círculo académico, y por eso en él ya vamos dando cuenta no solo de la temática de contenido del ensayo, sino de cómo nos posicionaremos como autores. Comparemos algunos ejemplos:

- a) Análisis del personaje de Thanos en la película Los Vengadores desde el maltusianismo
- b) ¿Qué ideas sobre el control de la población se reproducen en las ideas de Thanos en Los Vengadores?
- c) La tragedia como solución
- d) “Perfectamente equilibrado”: algunos comentarios desde el maltusianismo sobre el personaje de Thanos en Los Vengadores

Los cuatro ejemplos ofrecidos corresponden con un eventual análisis de las doctrinas maltusianas –que sugiere controlar la natalidad de una población para una mejor distribución de riquezas y subsistencia humana– en las ideas del personaje de Thanos en las películas de Los Vengadores. La primera alternativa anuncia declarativamente esto sin más rodeos: ¿de qué es tu ensayo? De esto: análisis...; es una propuesta primordialmente descriptiva, y que remarca una distancia nuestra respecto de nuestro ensayo. La segunda opción se basa en la pregunta de investigación; es muy común optar por esta orientación un tanto más sugestiva, que simplifica la tarea de crear un título por medio de la réplica de la pregunta que nos motivó a investigar. El tercer ejemplo reduce las ideas del investigador a cuatro palabras, probablemente alineadas con alguna reflexión final, pero un tanto difíciles de entender para el lector: ¿cómo podríamos inferir de esto de qué va el ensayo? El último caso nos propone un título de elaboración compleja: dos cláusulas conectadas por dos puntos explicativos, en donde la primera alude a una frase célebre del personaje en cuestión, y la segunda matiza entre categorías algo generales como “algunos comentarios” con otras académicas como “maltusianismo” y las referencias al objeto de estudio. A diferencia de las anteriores, esta última propuesta es frecuentemente preferida en la escritura académica, pues desde su composición inicial articula la balanza entre ser original/creativo y al mismo tiempo dialogar con otros autores.

En un sentido estricto, no hay reglas fijas para la escritura de un título. Lo que buscamos hacer comparativamente aquí es explorar cómo la elección de este termina

influyendo mucho en la posición como autores que buscamos ofrecer. Por ello, consideramos que un esquema de trabajo debe ya ir maquinando alternativas sobre cómo titularemos nuestro texto.

11.2.1 Escribiendo el planteamiento del problema

La parte inicial de nuestro texto cumple múltiples funciones que, a veces, son difíciles de articular: llamar la atención del lector, centrarlo en el caso por analizar, darle información suficiente para que no se pierda en lo que viene, y animarlo a continuar con la lectura. Para cumplir estas metas con éxito, te recomendamos lo siguiente:

1. **Evita las “contextualizaciones *clickbait*”.** En el argot de Internet, se le llama “titular *clickbait*” a aquellos titulares que recurren a palabras polémicas de moda para atraer usuarios que les hagan clic para entrar a leer un artículo. La escritura académica no funciona así. A veces, el ánimo e indicación de “llamar la atención del lector” nos lleva a proponer contextualizaciones algo alejadas de nuestro tema de análisis. Conduzcamos al lector hacia nuestro texto por medio de una contextualización cercana temáticamente.
2. **Presenta el objeto de estudio lo justo y necesario.** Este es un momento clave, pues no podemos asumir que quien nos lee conoce aquello de lo que hablamos: presentemos nuestro objeto de estudio lo justo y necesario para los fines del análisis. Esto es: ni tan poco que no se entienda, ni tanto que resulte excesivo e intrascendente. En esta etapa, además, se suele preferir una voz más impersonal o en tercera persona, pues básicamente describimos aquello de lo que queremos hablar.
3. **Conecta, presenta y explica la pregunta de investigación.** La pregunta no solo se escribe: debe guardar conexión fluida con los otros componentes de la introducción. A veces, puede ocurrir que la proyectemos un poco más, quizás con un fraseo más sencillo o con alguna escueta explicación.
4. **Referencia a los autores de tu base conceptual.** Cerramos esta primera parte anunciando al lector cómo se organiza el cuerpo de nuestro trabajo de manera compacta. Aquí es frecuente ir agregando referencias parentéticas de las fuentes empleadas.

11.2.2 Escribiendo la base conceptual

La presentación de los elementos de la base conceptual debe realizarse de manera fluida, y habiendo pensado bien cuál sería un orden claro y pertinente para que el lector no se pierda en la lectura. Este no es un enlistado de conceptos; por lo contrario, debemos articular estos para dar cuenta de un orden lógico. Para ello, ten en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. **No simplifiques todo en un solo párrafo.** Los párrafos deben guardar una ilación temática, y, por ello, no necesariamente vamos a simplificar toda la base conceptual en uno solo. Puedes organizarla en más de un párrafo que ayuden a organizar las ideas de una forma más visualmente amigable.
2. **Recorre a conectores lógicos y signos de puntuación adecuadamente.** El empleo de conectores de orden y de contraste son útiles para articular mejor las ideas: “En primer lugar”, “Por un lado”, “En este mismo sentido”, “En virtud de lo anterior”, etc. Asimismo, los signos de puntuación nos ayudan a organizar de manera más fluida los elementos en el interior de nuestros párrafos.
3. **Cuida la paráfrasis explicativa.** La escritura académica tiende a preferir la paráfrasis por encima del citado literal. Si bien ambas opciones son válidas, se recomienda entrenarse en la primera progresivamente. Debemos ser cuidadosos al momento de explicar alguna idea del texto; toma en cuenta las consideraciones vistas en el tema 7 de este mismo material.
4. **Explica y ejemplifica.** Recuerda la dinámica de explicar y ejemplificar. La base conceptual es un momento en el que aún no analizamos el objeto de estudio. Los ejemplos deben ser breves y claros para el lector, sin que adelanten ideas futuras que corresponden con el análisis.

11.2.3 Escribiendo el análisis

La escritura del análisis guarda mucha relación con la esquematización previamente elaborada. Por ello, notaremos que las recomendaciones se condicen con las anteriores. Escribir esta etapa del texto demanda a su autor/a la puesta en práctica de recursos organizativos y decisiones que permitan ofrecer un estudio ordenado. Revisemos las recomendaciones:

1. **Distribuye temáticamente tus párrafos.** Debemos buscar que nuestras párrafos de análisis giren en torno temáticas específicas. Habíamos visto en la esquematización

previa que era importante desempaquetar el objeto de estudio. Pues bien, ahora nos interesa condecir esto con una organización clara de nuestro análisis.

2. **Remarca el contraste con la base conceptual.** El protagonismo del análisis se centra no en el objeto de estudio ni en la base conceptual, sino en el contraste entre ambos. Dale énfasis a estos contrastes longitudinalmente al análisis.
3. **Ofrece evidencias del objeto de estudio fluidamente.** No olvides ofrecer elementos del objeto de estudio que sustentan tus afirmaciones/hallazgos. Recurre a la cita literal preferentemente, o incluye imágenes si tu trabajo explora elementos más visuales. Cualquiera sea el escenario, articula fluidamente las evidencias de tu análisis.
4. **Frasea tus explicaciones de análisis.** Es común que las explicaciones que ofrezcamos nos demanden proyectarnos un poco más. Propón fraseos que permitan entender las ideas por un público no necesariamente experto.
5. **Intenta apropiarte del lenguaje académico.** No veamos al lenguaje académico como una norma externa que debemos cumplir, sino como un conjunto de recursos de los que podemos disponer: cursivas, comillas, pies de página, etc. son un buen inicio para esta tarea.

11.2.4 Escribiendo la bibliografía

La bibliografía va al final del texto, y quizás por eso suele relegarse recién para el final del proceso. A continuación, te damos algunas pautas para organizar mejor este proceso.

1. **Mantén un registro de la bibliografía.** Evita relegar este trabajo enteramente para el tramo final. Puedes ir registrando internamente tus fuentes, de manera que, para cuando decidas escribirla, tengas lista la información.
2. **Verifica que las referencias bibliográficas se condigan con las parentéticas.** Muchas veces, es frecuente que equivoquemos la información registrada: colocamos un apellido o un año distinto, o quizás no lo agregamos. Revisemos esto antes de presentar nuestro trabajo.
3. **Sigue las pautas formales de registro.** Conforme avancemos en la vida universitaria, nos entrenaremos en estas formas de escritura y lectura de referencias, pero por ahora revisa el Manual UARM para el citado académico si necesitas ayuda para su elaboración. Recuerda ordenar las entradas alfabéticamente y evitar los guiones o viñetas.

11.3 Ensayo modelo

A continuación, compartimos un ensayo de análisis representacional como modelo. En este, podemos analizar desde el título hasta las formas en que se distribuyen sus distintos componentes. En el tema 12 de este mismo material, se presentan versiones anteriores a este resultado final.

La filosofía de Merlí: una crítica a la educación para renta en las escuelas¹⁶

Roberto Brañez-Medina

Universidad Antonio Ruiz de Montoya

La educación ha sido siempre uno de los temas de discusión más recurrentes en distintos espacios sociales. Se trata de un debate abierto y global, no exclusivo de nuestro país, abordado tanto en ámbitos académicos (véase Guadalupe, Twana & Castro, 2018; Coll, 2009) como de difusión, como la Educación Prohibida (Eulam Producciones, 2012). Respecto de estos últimos, un ejemplo interesante de crítica a los sistemas educativos tradicionales proviene de la serie catalana Merlí¹⁷. En el episodio 9 de la temporada 3 (TV3, 2017), titulado Zygmunt Bauman, se produce, precisamente, una crítica al sistema educativo catalán sobre la base del concepto baumaniano de la *sociedad líquida*.¹⁸ La trama de este capítulo es básicamente la siguiente: el Instituto Ángel Guimerá, en donde enseña Merlí, está postulando a una beca del Estado y el director de este, Eugeni Bosch (Pere Ponce) quiere que “todo salga a la perfección”: esto es, que la escuela se presente ante los jueces como ordenada, pulcra, y sin docentes conflictivos ni estudiantes “problema”; para ello, negocia con Merlí para que cuide de estos últimos durante la evaluación a cambio de liberarlo de actividades docentes, pero este, tras ser cuestionado por sus tutorados respecto de este acuerdo, realiza, en conjunto con los “estudiantes problema”, una protesta en el patio del Guimerá, la cual llama la atención del jurado por su “atención a la diversidad”; esto,

¹⁶ Este ensayo ha sido elaborado gracias al trabajo en conjunto realizado por la sección de verano del semestre 2019.0 del curso de Lengua 1. Se les agradece a todas las personas que contribuyeron con sus ideas a su elaboración.

¹⁷ Emitida entre el 2015 y 2018 por la cadena TV3 y retransmitida a nivel mundial a través de la plataforma de Netflix, esta serie nos narra las vivencias de Merlí Bergeron (Francesc Orella), un profesor de bachillerato del curso de Filosofía, que cotidianamente cuestiona el sistema educativo tradicional catalán.

¹⁸ En sí, el capítulo busca resaltar que vivimos en una sociedad sumamente voluble que nos invita al cambio constante, pero que nos limita la capacidad de decisión. No obstante, en este ensayo quisiera descentrar la atención baumaniana y trasladarla al debate sobre la educación.

finalmente, es determinante para que la institución obtenga la tan anhelada beca, a pesar del temor de Eugeni, quien ya la había dado por perdida.

¿Cómo podemos entender el concepto de *educación* en este episodio? ¿De qué manera se representa la crítica a los sistemas educativos tradicionales a partir de la oposición Merlí-Eugeni? En el presente ensayo en Humanidades, buscaré reconocer los dilemas en torno a la *educación para la renta* y *para la democracia* de los que nos habla Martha Nussbaum (2010a) en este episodio específico. En la primera mitad, revisaré brevemente estos dos modelos para, en la segunda parte, enfocarme en el análisis del capítulo en cuestión.

Ninguna institución educativa puede desligarse de representaciones ideológicas en torno a ejes sociales, políticos, históricos, etc., los cuales, evidentemente, tienen un impacto en la práctica educativa y la formación de los estudiantes, así como, de trasfondo, una representación subyacente del *ser humano*. Al respecto, Nussbaum (2010a) ha desarrollado una oposición interesante para entender el funcionamiento de los sistemas educativos: la *educación para la renta* y la *educación para la democracia* (2010). Cuando se privilegia la formación más técnica en desmedro de materias dedicadas a la exploración del ser humano (*paideia* y *philanthrophia*¹⁹), estamos frente a un modelo que Nussbaum (2010a) llama *educación para la renta*: uno que se enfoca más en el crecimiento económico (del Producto Bruto Interno (PBI)) que en el pensamiento crítico y la valoración del ser humano. Un ejemplo que presenta la autora es el escenario africano del *Apartheid*, en donde se sobrepuso la riqueza del país sobre las desigualdades sociales.

En contraparte, los modelos de *educación para la democracia* son aquellos en los que sí está presente el componente humanista. Desde estas propuestas, la meta de la educación no es potenciar sistemas económicos de un territorio, sino situar, en primer orden, al *ser humano* envuelto en las dinámicas sociales (Nussbaum, 2010a). Se trata, pues, de construir ciudadanos críticos capaces de cuestionar los órdenes sociales asumidos como verdades absolutas y redirigir la atención a cómo el sistema educativo está pasando por alto la diversidad estudiantil. En una publicación del mismo año, Nussbaum (2010b) agregará a estas reflexiones tres habilidades necesarias para este fin, de las cuales

¹⁹ En un recorrido sobre la historia de las Humanidades, Giusti (2010) presenta a esta última –el *Humanitas*– como la complementariedad entre dos elementos clave: la *philanthrophia*, la atención en el ser humano, y la *paideia*, la formación en las ciencias y las artes de este. Comenta el autor que esta última “debe servir para el cultivo de la *philanthrophia*; o acaso al revés, el ideal de la *philanthrophia* conduce a imaginar una forma de *paideia* que permita cultivarla” (2010, p. 40). En otras palabras, en tanto la primera se enfoca en el sujeto y la segunda en las artes que permiten cultivar la valoración de este, ambas se encuentran en una relación de interdependencia. Esta discusión no resulta, ciertamente, tan desactualizada, pues, por ejemplo, la reciente obligatoriedad de los estudios generales en las universidades peruanas nos muestra la pervivencia de la clásica *paideia* y la *philanthrophia*.

podemos rescatar el *pensamiento crítico* como la capacidad de desarrollar una mirada evaluativa constante de la sociedad. Hablamos, en resumidas cuentas, de un modelo contestatario de los enfoques rentistas tradicionales, llamado “para la democracia” precisamente en virtud de su carácter humanitario.

En el capítulo en cuestión, podemos identificar en Eugenie la reproducción del paradigma rentista del cual nos habla Nussbaum (2010a). El episodio inicia con el director afinando los detalles para la visita del jurado del concurso: los tutorados reales de Merlí recibirán una clase con dinámicas más visuales y atractivas con otra profesora, mientras el protagonista se encargará de “cuidar” a los estudiantes “displicentes”. En sencillo, Eugenie busca visibilizar lo “bueno” y ocultar lo “malo”; con ello, claro está, se convertiría en el candidato ideal para ser reelecto director del Guimerá. Esta manipulación de los participantes (profesores, estudiantes y distinto personal del instituto) busca, pues, disfrazar de colectivo un interés personal. El trasfondo de las disposiciones es básicamente económico, y supone la deshumanización de los participantes por el beneficio lucrativo propio de la educación para la renta.

En tanto, Merlí aparece, como se diría en el episodio, como la “criptonita” de Eugenie: si las posturas de este último se inclinan más al modelo rentista, Merlí compone su identidad como el *educador para la democracia*, como el sujeto que reacciona al sistema. Inicialmente, el protagonista había aceptado “cuidar” a los alumnos “problema” por intereses personales relativos al modelo rentista: que se le pague sin trabajar; la crítica de sus tutorados lo lleva, sin embargo, a romper el pacto, lo cual podemos interpretar como la activación del pensamiento crítico (Nussbaum, 2010b). De esto se deriva el segundo momento clave: Merlí y sus estudiantes protestan por haber sido ocultados en el patio del instituto: “Es atención a la diversidad. [...] Está claro que, si no haces ruido, no te hacen caso. Mira [dirigiéndose al jurado], yo les estoy enseñando a ser ciudadanos exigentes y no a hacer política, que es lo que está haciendo Eugenie”. El discurso anterior de Merlí explicita con claridad los antagonismos educativos: Merlí rechaza la *asimilación pasiva* (Nussbaum, 2010a) de ceder ante el sistema e invoca a la protesta social. La diversidad, en esta escena, refiere directamente al modelo democrático distante del lucrativo propio de la tradición ortodoxa del llamado “arte del posturoo”²⁰. El final del episodio nos muestra a Eugenie perdonando a Merlí, pues sus métodos fueron clave para que el Guimerá gane la beca, y aceptando falsear información para su candidatura como director tras ser animado por Merlí a hacerlo. Lejos de interpretar esta escena como una traición del protagonista a sus principios democráticos, es posible graficar sus acciones como una evidencia de lo frágil y falso que es el funcionamiento del modelo rentista, en donde la mentira cobra un lugar relevante.

²⁰ En escenas anteriores, Merlí define el *hacer política* de esta manera refiriendo al acto de aparentar para lograr beneficios propios. Esta es otra crítica a la educación para la renta.

A lo largo de este ensayo, he buscado reconocer cómo se representan los dilemas sobre la educación a través de las figuras de Merlí y Eugenie sobre la base de las propuestas de Martha Nussbaum (2010a, 2010b). En síntesis, el episodio en cuestión es, en su conjunto, una crítica a los sistemas educativos convencionales con fines políticos. No debemos olvidar que el capítulo se basa en el concepto baumaniano de la *sociedad líquida*: una poco sólida y voluble. La educación aparece, pues, como un espacio social manipulable para fines personales maquillados de colectivos, que sobreponen fines de lucro por encima del ser humano. El mensaje es claro: el “arte del postureo”, es decir de la mentira, es ese juego falso en el que “vale todo” hipócritamente, aun cuando esto cancele la humanidad de los participantes.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2009, setiembre). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar* [documento en actas]. Ponencia presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa -COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de https://sindicat.net/oposicions/assessoraments/lleida/CC_COMIE09.pdf
- Eulam Producciones. (Casa productora). (2012). *La educación prohibida* [película documental]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3vj6wL7MYMo>
- Giusti, M. (2010). El sentido de las humanidades. En M. Giusti & P. Patrón (Eds.). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro* (pp. 37-46). Lima: PUCP.
- Guadalupe, C., Twana, W. & Castro, M. P. (2018). *La larga noche de la educación peruana: comienza a amanecer* [Informe técnico]. Lima: Centro de Investigación de la Universidad Pacífico.
- Nussbaum, M. (2010a). Educación para la renta, educación para la democracia. M. Rodil (Trad.). En *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (pp. 33-49). Madrid: Katz.
- Nussbaum, M. (2010b). Educación para una ciudadanía global: la importancia de las humanidades. En M. Giusti & P. Patrón (Eds.). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro* (pp. 163-181). Lima: PUCP.
- TV3. (Casa productora). (2017, 20 de noviembre). Zygmunt Bauman. En *Merlí* [serie de TV].

PRÁCTICAS LETRADAS TRASVERSALES EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

UNIDAD 4

12. La retroalimentación y la escritura

13. La deconstrucción textual multidimensional

12. LA RETROALIMENTACIÓN Y LA REESCRITURA

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **comprender** la importancia de la reescritura como parte del proceso de la escritura académica.
- ✓ **reconocer** la importancia de la retroalimentación como un necesario acompañamiento en el aprendizaje de la escritura académica
- ✓ **hacer conscientes** sus propias creencias sobre la reescritura y la retroalimentación en sus propios procesos de redacción.

12.1 Cuatro premisas básicas de la retroalimentación

Cuando hablamos de procesos como el de la retroalimentación y la reescritura, nos referimos a etapas fundamentales de la escritura académica que, lamentablemente, han sido invisibilizadas o dadas por sentadas como si existiese un consenso sobre ellas. Nuestro objetivo inicial, entonces, es sentar cuatro premisas a partir de las cuales podamos dialogar acerca de la importancia de la retroalimentación:

1. El error es parte indelible del desarrollo o del proceso de aprendizaje.
2. La retroalimentación tiene que movilizar la reescritura.
3. El protagonista de la retroalimentación no debe ser solamente el docente.
4. El horizonte u objetivo final es el aprendizaje colaborativo.

La información que desarrollamos aquí ha sido reflexionada a partir de los hallazgos de la investigación de Hernández y Reyes (2012), los cuales tratamos de adecuar a nuestro contexto.

12.2 Retroalimentación directa dialogada

Como aprendices que nos familiarizamos con la escritura académica, cuando nos acercamos a entablar un diálogo con el docente, se abre una serie de posibilidades distintas que configuran de manera diversa nuestra identidad como sujetos académicos. Una retroalimentación directa, llamada simplemente “corrección de errores”, hace que el docente sea el único protagonista del proceso, con lo que se anula la agencia del aprendiz. En cambio, la retroalimentación correctiva ofrece más posibilidades para que el diálogo sea dinámico. A continuación, diagramamos algunas opciones, entre varias que pueden llevarse a cabo:

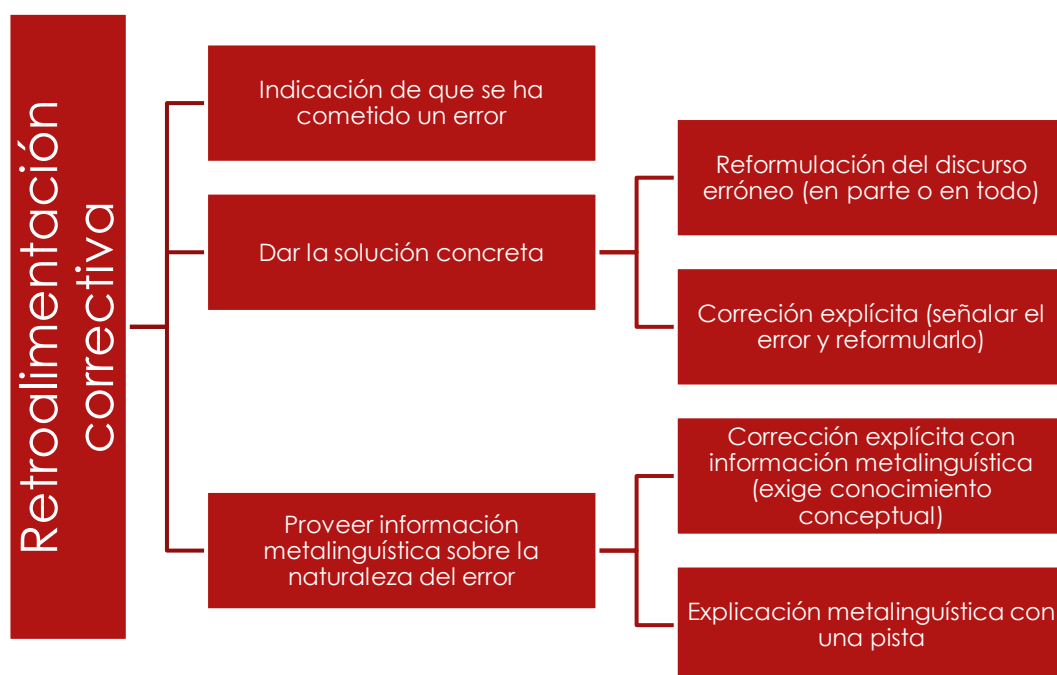


Ilustración 5. Mapa de retroalimentación correctiva. Elaboración propia.

A partir de este esquema, surge la pregunta: ¿cuál es la forma de retroalimentación dialogada más apropiada para desarrollar la agencia del aprendiz? En los primeros dos casos (“indicación de que se ha cometido un error” y “dar la solución concreta”) el docente es quien tiene el protagonismo. El estudiante solo escucha y acepta las modificaciones sobre su escrito. En cambio, cuando en el diálogo se provee información metalingüística, es decir, cuando se dan las razones de la teoría o la norma que no se ha seguido, se exige que el estudiante recuerde los conceptos trabajados previamente y los contraste a la luz de lo

redactado y lo que le está indicando el docente. Mejor aún, cuando este tipo de diálogo se da por pistas, esto es, cuando el aprendiz tiene que completar la información que se le va dando, el proceso de aprendizaje es más completo.

Conviene recordar, para cerrar esta parte, que cualquier retroalimentación en la que el docente simplemente le indica al estudiante los cambios que debe realizar en su redacción y este último asume pasivamente que los tiene que hacer sin saber por qué, constituye una práctica que anula la agencia del autor sobre su propio texto, lo cual, finalmente, impide que se concrete el proceso de construcción de la identidad del sujeto académico²¹.

12.3 Retroalimentación indirecta de evaluaciones escritas y reescritura

Existen otras ocasiones en la vida universitaria en las que la retroalimentación es un proceso indirecto, es decir, no ocurre un diálogo con el docente acerca de las correcciones y la calificación de las redacciones. En lugar de esto, el estudiante solamente recibe su escrito con comentarios al margen y su nota. También es muy importante desarrollar habilidades para trabajar de manera más autónoma con esta información. Por estos motivos, proponemos los siguientes pasos para leer una retroalimentación de una evaluación escrita, ya sea un examen o avance de algún trabajo de investigación:

1. Adecuada predisposición emocional
2. Lectura global conjunta del texto y los comentarios
3. Identificación de las partes que tienen más comentarios y correcciones
4. Planificación de la reescritura
5. Reescritura propiamente dicha
6. Revisión de la reescritura
7. Autocrítica del proceso de reescritura en conjunto

El primer paso nos recuerda la primera de las premisas que propusimos al inicio de este capítulo. Ver cómo los propios errores han sido señalados y corregidos puede ser emocionalmente complicado. De hecho, cuando se hace demasiado énfasis en lo que no se hizo de manera correcta, la identificación del aprendiz con la posición del sujeto académico que intenta alcanzar se ve seriamente afectada. Por ello, hay que predisponerse antes de revisar la retroalimentación de una evaluación asumiendo que el error no solo es parte, sino que es componente fundamental del proceso de aprendizaje.

²¹ Al respecto, véase en Vargas (2019) la diferencia entre “apropiación” e “intervención” en la redacción de textos académicos.

En segundo lugar, siempre se necesita una visión conjunta de todo el texto antes de empezar la reescritura. Antes de empezar a levantar las observaciones, será importante mirar globalmente el documento y sus comentarios. Allí se agrega el tercer paso, en el que se reconoce qué partes del texto han recibido más correcciones y, sobre todo, de qué tipo son estas. No es igual un párrafo en el que hay una decena de correcciones sobre la formalidad estilística a otro que solo tiene un comentario, pero que implica un replanteamiento desde la base, por ejemplo. Asimismo, comentarios sobre las reflexiones finales del documento no suponen el mismo peso que una indicación sobre la definición de uno de los conceptos con los que se ha realizado el análisis, puesto que este último caso tiene incidencia sobre otras partes del texto.

Así se puede pasar a planificar la reescritura definiendo qué es lo primero que se va a modificar. Para algunos estudiantes, puede resultar provechoso empezar por los cambios de fondo y dejar lo normativo para el final. Otros, en cambio, preferirán volver a trabajar sobre el texto desde la estructura o por lo que les resulte más sencillo para generar la sensación de que avanzan con la reescritura. Lo importante es que esto se planifique y se sea consecuente con ese orden pensado.

En la recta final de este proceso, se pasa a la reescritura propiamente dicha. Este es un buen momento para recordar otra de las premisas de nuestro capítulo. Al reescribir, se está completando un ciclo que empezó con la retroalimentación. Esta ha movilizado la reescritura a través de las intervenciones del docente en el texto, pero ahora la agencia ha sido devuelta al autor para que tome las decisiones finales sobre su redacción. Por supuesto, el nuevo texto también tiene que ser revisado con cuidado en todos los aspectos de lo académico (originalidad, intertextualidad, adecuación y academicidad estilística).

Hay un paso final que proponemos como una autocrítica del proceso en conjunto. Es ideal que el estudiante se haga las siguientes preguntas antes de volver a presentar el texto ante la mirada del docente. ¿He respondido a todos los comentarios hechos en la retroalimentación? Si hay algunos que no he modificado, ¿cuáles son las razones por las que no lo he hecho? ¿He hecho cambios de manera autónoma en aspectos que el docente no me había señalado? ¿Por qué motivos lo hice? ¿En qué aspectos considero que mi texto ha mejorado? ¿Hay todavía partes de la redacción cuya pertinencia aún me genera dudas? La idea, en líneas generales, es volver a mirar el texto en su nueva versión haciendo un examen del proceso de retroalimentación y reescritura²².

²² El examen de los procesos vividos y las decisiones tomadas es parte fundamental de la pedagogía ignaciana. Este es un momento adecuado para ponerlo en práctica dentro de la escritura académica.

Ejercicio

A continuación, se presentan dos versiones de un ensayo sobre la serie Merlí y su relación con conceptos teóricos de las humanidades. Sobre la base de ambos textos, realiza las siguientes actividades:

1. Pon atención a los comentarios al margen hechos por el docente del curso a la versión original.
2. Luego, revisa la versión final corregida por el autor.
3. Responde a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué partes del texto tenían más comentarios? ¿Cómo se solucionaron en la versión final?
 - b. ¿A qué aspectos del texto académico estaban dirigidos los comentarios (originalidad, dialogicidad, adecuación, formalidad estilística)? ¿Hay alguno de estos aspectos que ha recibido mayor o menor atención en la versión final?

Versión original del ensayo

La filosofía de Merlí: una crítica a la educación para renta en las escuelas

Roberto Brañez-Medina

Uno de los espacios de interacción social que más entra en la discusión cotidiana, académica y política es la educación. Basta con regresar a cualquier período electoral para rememorar las distintas propuestas de campaña de los candidatos relacionadas con este campo. En el marco peruano, ha habido una serie de políticas estatales que buscan promover modelos educativos más democráticos (como la creación de colegios de alto rendimiento, la del Colegio Mayor o el programa de Beca 18) (referencias). En el ámbito académico, esta también ha sido una preocupación constante (Autor, año; Autor, año).

No obstante, este debate no es exclusivo de nuestro país, pues los dilemas en torno a la educación básica regular y la exclusión educativa se han producido alrededor del mundo y en distintas épocas. Así, pues, tampoco son solo locales las críticas al sistema. Un ejemplo interesante para ilustrar este último fenómeno proviene de la serie catalana Merlí. Emitida entre el 2015 y 2018 por la cadena TV3 y retransmitida a nivel mundial a través de la plataforma de Netflix, esta serie nos narra las vivencias de Merlí Bergeron (Francesc Orella), un profesor de bachillerato del curso de Filosofía, que cotidianamente cuestiona el sistema educativo tradicional catalán.

Uno de los episodios cumbre de esta crítica es, precisamente, el que se produce en el episodio 9 de la temporada 3 titulado Zygmunt Bauman sobre la base del concepto baumaniano de la sociedad líquida. La trama de este capítulo es básicamente la siguiente: el Instituto Ángel Guimarà, en donde enseña Merlí, está postulando a una beca del Estado y el director de este, Eugeni Bosch (Pere Ponce) quiere que "todo salga a la perfección": esto es, que la escuela se presente ante los jueces como ordenada, pulcra, y sin docentes conflictivos ni estudiantes "problema"; para ello, le pide a Merlí que cuide de estos últimos durante la evaluación, pero este, en lugar de permanecer en el aula, realiza, en conjunto con los estudiantes a su cargo, una protesta en el patio del Guimarà, la cual llama la atención del jurado por su "atención a la diversidad", lo cual, finalmente, es determinante para que la institución obtenga la tan anhelada beca, a pesar del temor de Eugeni quien ya la había dado por perdida.

¿Cómo podemos entender el concepto de educación en este episodio? ¿De qué manera se representa la crítica a los sistemas educativos tradicionales a partir de la oposición Merlí-Eugeni? En el presente ensayo en Humanidades, buscaré reconocer los dilemas en torno a la educación para la renta y para la democracia de los que nos habla Martha Nussbaum (2010) en este episodio específico. En la primera mitad, revisaremos brevemente estos dos modelos para, en la segunda parte, enfocarnos en el análisis del capítulo en cuestión.

En un recorrido sobre la historia de las Humanidades, Giusti (2010) presenta a esta última –el Humanitas– como la complementariedad entre dos elementos clave: la *philanthropia*, la atención en el ser humano, y la *paideia*, la formación en las ciencias y las artes de este. Comenta el autor que esta última "debe servir para el cultivo de la *philanthropia*; o acaso al

Docente:

Se podría resumir un poco más y mandar los datos en un pie de página que desarrolle mejor ciertos puntos.

Docente:

¿Realmente es un episodio cumbre? ¿por qué?

Docente:

Este concepto importante para Bauman y para el entendimiento del capítulo no se ve reflejado en la discusión del trabajo. ¿Es verdaderamente necesario mencionarlo o se debería desarrollar más a partir de este?

Docente:

Me parece que en este caso se simplifica mucho la situación. Como el mismo ensayo relata más adelante, hay todo un proceso en Merlí que lo lleva a una introspección y un cambio.

Docente:

¿no sería revisar o me enfocaré?

Docente:

¿Cuál es exactamente la necesidad de este párrafo? No queda claro por qué desarrollas este párrafo y cómo se conecta con la parte del análisis. Es como un espacio entre introducción y desarrollo de los conceptos. Dede mi

revés, el ideal de la *philanthrophia* conduce a imaginar una forma de *paideia* que permita cultivarla" (2010, p. 40). En otras palabras, en tanto la primera se enfoca en el sujeto y la segunda en las artes que permiten cultivar la valoración de este, ambas se encuentran en una relación de interdependencia. Esta discusión no resulta, ciertamente, tan desactualizada, pues, por ejemplo, la reciente obligatoriedad de los estudios generales en las universidades peruanas nos muestra la pervivencia de la clásica *paideia* y la *philanthrophia*.

Así, la preocupación por parte de las Humanidades respecto de los campos educativos ha estado siempre presente (Álvarez, 2015). Una de las autoridades en la materia es, sin lugar a dudas, Martha Nussbaum. La filósofa norteamericana ha desarrollado en sus investigaciones dos conceptos que buscan describir los distintos panoramas educativos en función de los discursos implícitos a los modelos mismos. Así, ella establece una distinción que resulta pertinente para nuestro análisis: la *educación para la renta* y la *educación para la democracia* (2010).

¿Cómo se desarrolla la narración del pasado reciente del Perú en las escuelas?, ¿es siempre igual? ¿Cuántos cursos de Matemáticas (trigonometría, álgebra, geometría, etc.) se imparten en una institución? En los cursos de Filosofía, ¿qué se enseña realmente en estos? Una institución que se encarga de la enseñanza no puede estar desligada de representaciones ideológicas en torno a ejes sociales, políticos, históricos, etc., los cuales, evidentemente, tienen un impacto en la práctica educativa y la formación de los estudiantes, así como, de trasfondo, una representación subyacente del ser humano. Cuando una institución privilegia la formación más técnica en desmedro de materias dedicadas a la exploración del ser humano (*paideia* y *philanthrophia*), estamos frente a un modelo que Nussbaum (2010) llama *educación para la renta*: uno que se enfoca más en el crecimiento económico (del Producto Bruto Interno (PBI)) que en el pensamiento crítico y la valoración del ser humano. Un ejemplo que presenta la autora es el escenario africano del *Apartheid*, en donde se sobrepuso la riqueza del país sobre las desigualdades sociales.

Por su parte, los modelos de *educación para la democracia* son aquellos en los que sí está presente el componente humanista, expresado a través del pensamiento crítico. En estas propuestas, el foco en la *philanthrophia* y la *paideia* permite desarrollar el sentido de indagación por cuestionar los órdenes sociales para construir un pensamiento activo y competente. Nussbaum (2010) cita el ejemplo de las universidades en los Estados Unidos, las cuales han incorporado la formación disciplinaria en las artes por encima del conocimiento técnico. Se trata, pues, de un modelo educativo contestatario de los enfoques rentistas tradicionales, llamado "para la democracia" precisamente en virtud de su carácter humanitario.

Estas distinciones en torno a la *educación*, vistas desde ojos mercantilistas (para la renta) y humanistas (para la democracia) se manifiestan a través de las distintas representaciones sobre la política en los personajes de Eugenie y Merlí: como veremos, el primero personifica al sistema tradicional del modelo rentista; en tanto, Merlí funge como su contraparte de la lucha antisistema, más ligado al modelo reaccionario de la democracia.

La política para Eugenie se puede entender en dos grandes instancias correlacionadas: por un lado, en las disposiciones que dicta para

punto de vista, podría ser un párrafo a sacar.

Docente:

Si bien entiendo que el concepto de "educación para la democracia" es mucho más rico para trabajarse, me parece que el desarrollo entre ambos conceptos es muy dispar. El primero es analizado y explicado, mientras que el segundo es presentando muy brevemente y es apoyado de ejemplos correctos, pero que dependen mucho de la experiencia y el conocimiento particular del lector.

Docente:

Como adelante en la presentación del problema, creo que el caso de Merlí es mucho más rico y se podría analizar más.

el instituto el día de la visita de los evaluadores de la beca y, por otro, en su doble anhelo expuesto en el episodio: de ganar el premio de los 10 mil euros y de ser elegido nuevamente como director. El capítulo inicia con Eugenie afinando los detalles previos a llegada del jurado evaluador, al cual, aunque no es de su agrado, recibe sonrientemente; con el ánimo de que todo marche bien, Eugenie le pide a Merlí que cuide de los estudiantes **displicentes** mientras Silvana, otra docente, se encarga de sus tutorados reales con dinámicas más visuales y atractivas. **El objetivo es claro: el instituto, para lograr la beca, debe mostrarse impecable y, para ello, lo "bueno" debe ser visible y lo "malo", invisible.** Desde esta perspectiva, las disposiciones de Eugenie pueden entenderse como la manipulación de los participantes de un espacio para lograr fines de lucro personales disfrazados de colectivos; es decir, por encima de la persona (profesores, estudiantes y distinto personal del instituto), se impone el anhelo propio por ganar los 10 mil euros de la beca. **Además, en paralelo a esta trama, se le agrega otro deseo más: Eugenie quiere ser reelecto director del Instituto, también con propósitos personales para los cuales estará dispuesto a mentir.** En líneas generales, esta filosofía política dista mucho de la atención al ser humano, la *philantrophia*, pues ha puesto, en primer orden, al anhelo lucrativo del cual nos habla Nussbaum (2010).

En tanto, Merlí aparece, como se diría en el episodio, como la "criptonita" de Eugenie: si las posturas de este último se inclinan más al modelo rentista, Merlí aparece como **el educador para la democracia.** **Esto último se refleja en tres momentos clave del episodio. Inicialmente, Merlí acepta "cuidar" a los alumnos llamados "problema" (aquellos a los que Eugenie quería ocultar), pero luego, motivado por sus tutorados, rompe dicho pacto; esta ruptura resulta significativa, pues involucra romper lo que Nussbaum (2010) define como asimilación pasiva: Merlí se da cuenta de que lo que aceptó no es válido y toma acciones como respuesta.** De esto se deriva el segundo momento clave, y uno de los más memorables: la protesta en el patio del instituto. Tras explicarles a los alumnos a su cargo el contexto de la visita del jurado para la beca, y que "entre otras cosas, la política consiste en decir cuatro mentiras para recibir lo que quieres", Merlí invoca a estos últimos a hacer una huelga frente a los evaluadores; a estos últimos les llama la atención lo ocurrido, y se sorprenden con la explicación dada por el personaje: "Es atención a la diversidad"; así, pues, las acciones de Merlí y los estudiantes son entendidas como un reclamo social para los modelos educativos ortodoxos, que tratan a la diversidad como un problema por ocultar. Se trata, entonces, de una clara crítica a la política "del postureo" de la renta representada por Eugenie desde la posición democrática de Merlí. Curiosamente, estas acciones convencieron al jurado y derivaron en el premio de la beca para el Guimarà; Eugenie, aparentemente, perdona a Merlí, pues, a fin de cuentas, ello le permitió lograr su objetivo personal. En este punto, además, se convence de que mentir parece un camino viable y necesario en el marco del modelo rentista, pues acepta alterar su hoja de vida para su nueva postulación como director.

A lo largo de este ensayo, he buscado reconocer cómo se representan los dilemas sobre la educación a través de las figuras de Merlí y Eugenie sobre la base de las propuestas de Martha Nussbaum (2010). En síntesis, el episodio en cuestión es, en su conjunto, una crítica a los sistemas educativos convencionales con fines políticos. No debemos olvidar que el

Docente:

Son técnicamente displicentes ¿?

Docente:

¿Cómo esto colinda con el discurso capitalista de la educación?

Docente:

Me parece que el análisis es demasiado narrativo. Identifica buenos ejemplos, pero se concentra más en presentarlos que en explicar cómo se leerían desde la perspectiva filosófica elegida. Creo que se puede indicar más exactamente la coincidencia entre concepto y objeto de estudio.

Docente:

¿Cómo esto se afianza dentro de los parámetros de la educación para la renta?

Docente:

Sí, pero no inicialmente. Eso creo que sería bueno analizarlo, pues si Eugenie es el sistema, Merlí es la acción, la cual también puede ser corrompida por el discurso del deseo o el capitalismo. Podríamos verlo como una comparación entre *tekné* y *areté*. Incluso, el segundo podría verse pervertido.

Docente:

El análisis inicia bastante correcto e interesante, pero luego cae en la narración.

capítulo se basa en el concepto baumaniano de la *sociedad líquida*: una poco sólida y voluble. La educación aparece, pues, como un espacio social manipulable para fines personales maquillados de colectivos, que sobreponen fines de lucro por encima del ser humano. El mensaje es claro: el "arte del postureo", es decir de la mentira, es ese juego falso en el que "vale todo" hipócritamente, aun cuando esto cancele la humanidad de los participantes.

Docente:
Siento que al expandirte tanto en la presentación de términos y del objeto de estudio pierdes espacio para el análisis. Tal vez habría que reevaluar la extensión de esta primera parte.

Versión corregida por el autor

La filosofía de Merlí: una crítica a la educación para renta en las escuelas

Roberto Brañez-Medina
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

La educación ha sido siempre uno de los temas de discusión más recurrentes en distintos espacios sociales. Se trata de un debate abierto y global, no exclusivo de nuestro país, el cual se ha plasmado a través de distintas narrativas (ejemplo), manifestaciones artísticas (ejemplo) y producciones audiovisuales. Respecto de esto último, un ejemplo interesante de crítica a los sistemas educativos tradicionales proviene de la serie catalana Merlí²³. En el episodio 9 de la temporada 3, titulado Zygmunt Bauman, se produce, precisamente, una crítica al sistema educativo catalán sobre la base del concepto baumaniano de la *sociedad líquida*.²⁴ La trama de este capítulo es básicamente la siguiente: el Instituto Ángel Guimerá, en donde enseña Merlí, está postulando a una beca del Estado y el director de este, Eugeni Bosch (Pere Ponce) quiere que "todo salga a la perfección": esto es, que la escuela se presente ante los jueces como ordenada, pulcra, y sin docentes conflictivos ni estudiantes "problema"; para ello, negocia con Merlí para que cuide de estos últimos durante la evaluación a cambio de liberarlo de actividades docentes, pero este, tras ser cuestionado por sus tutorados respecto de este acuerdo, realiza, en conjunto con los "estudiantes problema", una protesta en el patio del Guimerá, la cual llama la atención del jurado por su "atención a la diversidad"; esto, finalmente,

²³ Emitida entre el 2015 y 2018 por la cadena TV3 y retransmitida a nivel mundial a través de la plataforma de Netflix, esta serie nos narra las vivencias de Merlí Bergeron (Francesc Orella), un profesor de bachillerato del curso de Filosofía, que cotidianamente cuestiona el sistema educativo tradicional catalán.

²⁴ En sí, el capítulo busca resaltar que vivimos en una sociedad sumamente voluble que nos invita al cambio constante, pero que nos limita la capacidad de decisión. No obstante, en este ensayo quisiera descentrar la atención baumaniana y trasladarla al debate sobre la educación.

es determinante para que la institución obtenga la tan anhelada beca, a pesar del temor de Eugeni, quien ya la había dado por perdida.

¿Cómo podemos entender el concepto de *educación* en este episodio? ¿De qué manera se representa la crítica a los sistemas educativos tradicionales a partir de la oposición Merlí-Eugeni? En el presente ensayo en Humanidades, buscaré reconocer los dilemas en torno a la *educación para la renta* y *para la democracia* de los que nos habla Martha Nussbaum (2010a) en este episodio específico. En la primera mitad, revisaré brevemente estos dos modelos para, en la segunda parte, enfocarme en el análisis del capítulo en cuestión.

Ninguna institución educativa puede desligarse de representaciones ideológicas en torno a ejes sociales, políticos, históricos, etc., los cuales, evidentemente, tienen un impacto en la práctica educativa y la formación de los estudiantes, así como, de trasfondo, una representación subyacente del *ser humano*. Al respecto, Nussbaum (2010) ha desarrollado una oposición interesante para entender el funcionamiento de los sistemas educativos: la *educación para la renta* y la *educación para la democracia* (2010). Cuando se privilegia la formación más técnica en desmedro de materias dedicadas a la exploración del ser humano (*paideia* y *philanthrophia*²⁵), estamos frente a un modelo que Nussbaum (2010a) llama *educación para la renta*: uno que se enfoca más en el crecimiento económico (del Producto Bruto Interno (PBI)) que en el pensamiento crítico y la valoración del ser humano. Un ejemplo que presenta la autora es el escenario africano del *Apartheid*, en donde se sobrepuso la riqueza del país sobre las desigualdades sociales.

En contraparte, los modelos de *educación para la democracia* son aquellos en los que sí está presente el componente humanista. Desde estas propuestas, la meta de la educación no es potenciar sistemas económicos de un territorio, sino poner en primer orden al *ser humano* envuelto en las dinámicas sociales (Nussbaum, 2010a). Se trata, pues, de construir ciudadanos críticos capaces de cuestionar los órdenes sociales asumidos como verdades absolutas y redirigir la atención a cómo el sistema educativo está pasando por alto la diversidad estudiantil. En una publicación del mismo año, Nussbaum

²⁵ En un recorrido sobre la historia de las Humanidades, Giusti (2010) presenta a esta última –el *Humanitas*– como la complementariedad entre dos elementos clave: la *philanthrophia*, la atención en el ser humano, y la *paideia*, la formación en las ciencias y las artes de este. Comenta el autor que esta última “debe servir para el cultivo de la *philanthrophia*; o acaso al revés, el ideal de la *philanthrophia* conduce a imaginar una forma de *paideia* que permita cultivarla” (2010, p. 40). En otras palabras, en tanto la primera se enfoca en el sujeto y la segunda en las artes que permiten cultivar la valoración de este, ambas se encuentran en una relación de interdependencia. Esta discusión no resulta, ciertamente, tan desactualizada, pues, por ejemplo, la reciente obligatoriedad de los estudios generales en las universidades peruanas nos muestra la pervivencia de la clásica *paideia* y la *philanthrophia*.

(2010b) agregará a estas reflexiones tres habilidades necesarias para este fin, de las cuales podemos rescatar el *pensamiento crítico* como la capacidad de desarrollar una mirada evaluativa constante de la sociedad. Hablamos, en resumidas cuentas, de un modelo contestatario de los enfoques rentistas tradicionales, llamado “para la democracia” precisamente en virtud de su carácter humanitario.

En el capítulo en cuestión, podemos identificar en Eugenie la reproducción del paradigma rentista del cual nos habla Nussbaum (2010a). El episodio inicia con el director afinando los detalles para la visita del jurado del concurso: los tutorados reales de Merlí recibirán una clase con dinámicas más visuales y atractivas con otra profesora, mientras el protagonista se encargará de “cuidar” a los estudiantes “displicentes”. En sencillo, Eugenie busca visibilizar lo “bueno” y ocultar lo “malo”; con ello, claro está, se convertiría en el candidato ideal para ser reelecto director del Guimerá. Esta manipulación de los participantes (profesores, estudiantes y distinto personal del instituto) busca, pues, disfrazar de colectivo un interés personal. El trasfondo de las disposiciones es básicamente económico, y supone la deshumanización de los participantes por el beneficio lucrativo propio de la educación para la renta.

En tanto, Merlí aparece, como se diría en el episodio, como la “criptonita” de Eugenie: si las posturas de este último se inclinan más al modelo rentista, Merlí compone su identidad como el *educador para la democracia* como el sujeto que reacciona al sistema. Inicialmente, el protagonista había aceptado “cuidar” a los alumnos “problema” por intereses personales relativos al modelo rentista: que se le pague sin trabajar; la crítica de sus tutorados lo lleva, sin embargo, a romper el pacto, lo cual podemos interpretar como la activación del pensamiento crítico (Nussbaum, 2010b). De esto se deriva el segundo momento clave: Merlí y sus estudiantes protestan por haber sido ocultados en el patio del instituto: “Es atención a la diversidad. [...] Está claro que, si no haces ruido, no te hacen caso. Mira [dirigiéndose al jurado], yo les estoy enseñando a ser ciudadanos exigentes y no a hacer política, que es lo que está haciendo Eugenie”. El discurso anterior de Merlí explicita con claridad los antagonismos educativos: Merlí rechaza la *asimilación pasiva* (Nussbaum, 2010a) de ceder ante el sistema e invoca a la protesta social. La diversidad, en esta escena, refiere directamente al modelo democrático distante del lucrativo propio de la tradición ortodoxa del llamado “arte del postreo”²⁶. El final del episodio nos muestra a Eugenie perdonando a Merlí, pues sus métodos fueron clave para que el Guimerá gane la beca, y aceptando falsear información para su candidatura como director tras ser animado por Merlí a hacerlo. Lejos de interpretar esta escena como una traición del protagonista

²⁶ En escenas anteriores, Merlí define el *hacer política* de esta manera refiriendo al acto de aparentar para lograr beneficios propios. Esta es otra crítica a la educación para la renta.

a sus principios democráticos, es posible graficar sus acciones como una evidencia de lo frágil y falso que es el funcionamiento del modelo rentista, en donde la mentira cobra un lugar relevante.

A lo largo de este ensayo, he buscado reconocer cómo se representan los dilemas sobre la educación a través de las figuras de Merlí y Eugenie sobre la base de las propuestas de Martha Nussbaum (2010). En síntesis, el episodio en cuestión es, en su conjunto, una crítica a los sistemas educativos convencionales con fines políticos. No debemos olvidar que el capítulo se basa en el concepto baumaniano de la *sociedad líquida*: una poco sólida y voluble. La educación aparece, pues, como un espacio social manipulable para fines personales maquillados de colectivos, que sobreponen fines de lucro por encima del ser humano. El mensaje es claro: el "arte del postureo", es decir de la mentira, es ese juego falso en el que "vale todo" hipócritamente, aun cuando esto cancele la humanidad de los participantes.

13. LA DECONSTRUCCIÓN TEXTUAL MULTIDIMENSIONAL

Objetivos

Al finalizar este tema, se espera que el/la estudiante pueda:

- ✓ **valorar** la importancia del trabajo de lectura deconstructiva para la vida universitaria.
- ✓ **reconocer** distintos niveles de deconstrucción textual.

13.1 Deconstruir para hacer visible

Cuando leemos un texto, podemos hacerlo de muchas formas: podemos simplemente leerlo por disfrute personal, abstraer ideas claves para un examen, evaluar su pertinencia para nuestra investigación, etc. En este último tema, buscaremos familiarizarnos con un tipo de lectura crítica que nos permitirá explorar más finamente las formas en que se construyen los textos en la universidad: la lectura deconstructiva.

Este tipo de lectura se basa en desempaquetar un género específico para reconocer aquellos elementos que, a primera vista, no son tan evidentes. En ese sentido, deconstruir un texto busca hacer visible lo no tan visible. Introducirnos en esta práctica resulta ideal para la vida universitaria, pues, independientemente de si estamos ante un género frecuente en distintas carreras o en alguno más disciplinar, la lectura deconstructiva guiada a partir de preguntas nos ayudará a ser más conscientes de los procesos de composición textual.

13.2 Deconstrucción conjunta, construcción independiente

Evidentemente, la deconstrucción no es un fin en sí mismo, sino que busca ser de utilidad para que podamos producir textos mejor alineados con las expectativas de su género. Se trata, entonces, de una dinámica que articula la deconstrucción conjunta con la construcción independiente. En el marco de Lengua 1, buscaremos desempaquetar textos académicos conjuntamente entre docente y estudiantes para que, a partir de los componentes que identifiquemos en estos, podamos desarrollar un estilo propio.

Con respecto a esto último, conviene recordar que los géneros académicos se encuentran en constante cambio. No se trata de “desarmar” el ensayo para que luego podamos hacer los nuestros “idénticos”. El objetivo mayor de la deconstrucción es que, como estudiantes nóveles, reconozcamos estilos de escritura que posteriormente hagamos parte nuestra como conjunto de recursos disponibles.

13.3 Deconstrucción guiada a partir de preguntas

El trabajo de deconstrucción puede abordar diferentes caminos dependiendo de qué es lo que buscamos deconstruir. Por ello, es necesario que ordenemos un poco este proceso. Reconoceremos cuatro niveles para este trabajo, para cada uno de los cuales propondremos un set de preguntas:

1. Nivel macroestructural
2. Nivel intertextual
3. Nivel estilístico
4. Nivel crítica-personal

13.3.1 Nivel macroestructural

La macroestructura textual refiere, por decirlo en términos simples, a las partes del texto. En los temas anteriores, hemos hablado del género del ensayo y los elementos que los componen: planteamiento del problema, base conceptual, análisis, reflexiones finales son subgéneros en su interior, que a su vez incluso pueden desarmarse un poco más, como ver la composición interna del planteamiento, por ejemplo. ¿Todos los géneros académicos comparten la misma estructura? Evidentemente no. Dependiendo de varias condiciones de formato, tradiciones, medio, etc., pueden variar. Para explorar este nivel, podemos pensar en las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cómo el autor/la autora estructura su texto? ¿Cuál es la extensión que tiene cada sección (cantidad de palabras)?

- ✓ ¿De qué subgéneros (secciones) está compuesto este?, ¿tienen nombres genéricos o cómo se titulan?
- ✓ ¿Cómo se genera el tránsito entre una sección y otra?

13.3.2 Nivel intertextual

Hemos ya dicho que la intertextualidad ocupa un lugar importante en la escritura académica, por lo cual se vuelve necesario mirar este nivel más finamente. Aquí nos interesa pensar cómo un autor/una autora trabaja el diálogo de voces en su texto, a partir del reconocimiento de los mecanismos microdiscursivos que permiten la adecuada articulación de las ideas externas. En este nivel, también nos interesa cuestionarnos cómo se construye el conocimiento académico, es decir, qué cualidades presentan las fuentes citadas que las vuelven confiables. Dicho esto, partiremos del siguiente aparato de preguntas:

- ✓ ¿Cuál subgénero presenta más fuentes?
- ✓ ¿Qué estilos de citado (literal, paráfrasis o datación) se emplea más?
- ✓ ¿En qué momentos se cita y qué se hace con el citado?, ¿para qué se cita?
- ✓ ¿Cuántas fuentes bibliográficas se consignan en la Bibliografía?, ¿qué tipo de fuentes bibliográficas (libros, artículos, noticias, etc.) se citan?
- ✓ ¿Qué estrategias articuladoras se emplean para la inserción de las citas?

13.3.3 Nivel estilístico

Como ya hemos revisado, el estilo académico presenta ciertas particularidades que lo diferencian del lenguaje empleado fuera de estos espacios. La pregunta macro en este nivel de deconstrucción sería la siguiente: ¿qué es eso que suele aparecer en el estilo académico que no suele hacerlo en otros estilos? En palabras simples, lo que nos interesa en esta dimensión es reconocer las formas en que los autores construyen la forma de su discurso académico. Para ello, podemos partir de las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué vocabulario teórico/especializado/técnico es empleado en el texto?
- ✓ ¿Reconoces palabras o estructuras sintácticas raramente utilizadas en el lenguaje cotidiano pero que aparezcan con frecuencia en el texto?
- ✓ ¿Qué conectores o mecanismos de cohesión son empleados para articular las oraciones en el interior del texto?
- ✓ ¿Cómo funcionan los signos de puntuación y los otros elementos ortotipográficos (alineación del texto, pies de página, pie de imagen si las hubiere, etc.) en el texto?

13.3.4 Deconstruyendo la originalidad

La originalidad es un concepto ampliamente mencionado, pero difícilmente se materializa a qué se refiere o cómo se construye. Más allá de la generalizada idea de que siempre que tomamos decisiones estamos plasmándola, lo cierto es que, por medio de diversos y complejos mecanismos, un autor/una autora puede desarrollar su agencia crítica en su trabajo. Uno de los espacios más conflictivos para trabajar la voz suele ser el momento del citado, y aquí cabe la pregunta de cómo citar sin desaparecer al hacerlo. Antes también hemos mencionado que en el análisis es donde más se potencia la voz crítica, ¿pero entonces qué ocurre con las demás partes? Nos guiaremos a partir de las siguientes preguntas:

- ✓ Conectando con el nivel macroestructural, ¿en qué secciones “aparece más” el autor/la autora?
- ✓ Conectando con el nivel intertextual, ¿qué estrategias articulatorias se emplean para no perder su voz como autor(a)?
- ✓ Conectando con el nivel estilístico, ¿cómo es empleado el lenguaje para el desarrollo de la voz propia del autor(a)?

LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LA AGENCIA CRÍTICA DE LOS SUJETOS

Como hemos visto, la vida académica está compuesta por diversas prácticas letradas con las cuales nos familiarizamos paulatinamente. Escribir académicamente parece involucrar varias de estas, como la búsqueda de fuentes, la planificación de un trabajo, la escritura en sí misma, etc. Este curso no pretende ofrecer “habilidades” que luego podamos transferir a cualquier contexto de escritura, pues ya debe habernos quedado claro que esta es un fenómeno muy heterogéneo. Lo que sí podemos lograr es adquirir mayor consciencia sobre esto, y ejercitarnos en la sana tarea de siempre preguntarnos qué se hace con las formas de escribir y leer en la universidad y por qué se hacen así.

Esta Guía se ha elaborado desde la perspectiva del/de la estudiante que ingresa a la universidad con creencias sobre el lenguaje y la redacción, pero que, de pronto, va notando que las formas de escribir y leer tienen características algo distintas. Así como ustedes, quienes hemos producido esta guía hemos vivido esas experiencias, y buscamos ahora ofrecer, con una base más crítica sobre el tema, un programa de enseñanza que parta, precisamente, de nuestros conflictos como sujetos académicos.

El curso apuesta por asumir una perspectiva crítica de la enseñanza de la escritura y la lectura, un proceso paulatino que se irá complejizando en los cursos venideros de la línea propedéutica. Conforme vayamos avanzando, la meta será potenciar nuestra agencia crítica evaluativa. Esa, creemos nosotros, ha de ser la aspiración de toda universidad: construir ciudadanas/os cuestionadores, que se cuestionan, que disciernen y que toman decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracín, L. (2003, agosto). El Respeto a la Diversidad: Un factor en la conservación de las lenguas minoritarias. Simposio presentado en el III Congreso Internacional de Educación "Del conflicto y la violencia, a la convivencia y la paz", Santa Fe. Trabajo recuperado de <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/ponencia13.html>
- Amayo, E. (2010, julio). Indígenas amazónicos, motores de la historia: los casos del Perú y Brasil en perspectiva. *Perú Hoy*, (17), pp. 321-339. Recuperado de <https://goo.gl/RZC5H5>
- Barradas, J. (2007). Reseña de Gay Hegemony / Latino Homosexualities, por M. Guzmán [descripción del contenido]. *Centro Journal*, 19(1), pp. 391-394. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/377/37719121.pdf>
- Bouhey, C. (2000). Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(3), pp. 279-290.
- Brañez, R. (2017). *Manual UARM para el citado académico*. Manual Inédito, Departamento de Humanidades, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú.
- Braun, R. (2012). *De la mente al texto. Consulta rápida-Manual de la APA*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Bueno, G. (1966, septiembre). *Sobre el concepto de ensayo*. Ponencia presentada en el Simposio sobre el padre Feijoo y su siglo, Oviedo, España. Recuperado de <https://clea.edu.mx/biblioteca/Bueno%20Gustavo%20-%20Sobre%20El%20Concepto%20De%20Ensayo.pdf>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. Pozo y M. del P. Echevarría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.120-137). Madrid: Ediciones Morata.
- Escobar, A. M. (2011). Dinámica Sociolingüística y vitalidad etnolingüística: quechua y aimara peruanos del siglo XXI. En Adelaar, W., Valenzuela, P. & Zariquiey, R. (eds.). *Estudio sobre lenguas andinas y amazónicas. Homenaje a Rodolfo Cerrón-Palomino* (pp. 125-145). Lima: Fondo Editorial PUCP
- Flores, M. (2017). Pachachaca (Puente sobre el mundo) *Revista Sílex*, 7 (1), p.138.

- Giusti, M. (2010). El sentido de las humanidades. En M. Giusti y P. Patrón (Eds.). *El futuro de las humanidades. Las humanidades del futuro* (pp. 37-46). Lima: PUCP
- Hernández, E. & Reyes, M. (2012). Teachers' Perceptions About Oral Corrective Feedback and Their Practice in EFL Classrooms. *Profile*, 14(2), 63-75. Recuperado de EBSCO.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language Education*, 18(3), pp. 220-247. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71299.pdf>
- Gee, J. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Knor, P. (2012). Estrategias para el abordaje de textos. En L. Natale (Ed.), *En Carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 15 -38). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). En *Anales del Instituto de investigaciones estéticas* (Vol. 26, No. 84, pp. 179-188). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Lamas, L. (2015). La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (7), pp. 129-151
- Luengo, E. (1998). La otredad indígena en los discursos sobre la identidad latinoamericana. *Anales Nueva Época* (1), pp. 37-54. Recuperado de <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/3173>
- Martínez, G. (2014). *Estructura sintáctica de las construcciones con verbos parasintéticos de los tipos a-...-ar y en-...-ar del español*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5521>
- Nussbaum, M. (2010). Educación para la renta, educación para la democracia. M. Rodil (Trad.). En *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (pp. 33-49). Madrid: Katz.
- Ramírez, J. (2019). De la planeación a la apropiación: un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura en una escuela pública de Lambayeque. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (10), pp. 31-58. Recuperado de <http://revistas.siep.org.pe/RPIE/article/view/97/154>
- Salinas, C. (2014). *¿En qué momento nos jodió la crítica?: un estudio sobre la construcción de identidad de tres personajes en Conversación en la Catedral: Popeye, Jacobo y Zavalita*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6631>

- Vargas, A. (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 24(1), 155-179.
- Vásquez, R. (2016). Importancia de las humanidades en la universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (69), pp.71-74. Recuperado de <https://goo.gl/vJtsV6>
- Vergara, E. (2016). *La construcción cooperativa de textos académicos en el Edublog grupal de los estudiantes del curso de lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6742>
- Wager, J. (2015). No hay salida fácil: crisis, excelencia, valor y el futuro de las humanidades en la educación universitaria. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), pp. 129-148. Recuperado de EBSCOhost.com
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0*. Barcelona: Editorial Ariel.