

En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales

Lucía Natale (coordinadora)

Autores: Ana Luz Abramovich, Natalia Bengochea,
Jorge Camblong, Natalia da Representação,
Patrícia Knorr, Florencia Levín, Alicia Merodo,
Matías Muraca, Marcelo Muschietti, Federico Navarro,
Jorge Nicolini, Daniela Stagnaro,
Amado O. Vitali y Carolina Zunino



**En carrera:
escritura y lectura de textos
académicos y profesionales**

En carrera : escritura y lectura de textos académicos y profesionales /
Ana Luz Abramovich ... [et.al.] ; coordinado por Lucía Natale. - 1a ed. - Los
Polvorines :

Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012.

240 p. ; 23x16 cm. - (Textos Básicos; 16)

ISBN 978-987-630-119-0

1. Enseñanza Superior. 2. Escritura. I. Abramovich, Ana Luz II. Natale,
Lucía, coord.

CDD 407.11

©Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012
J. M. Gutiérrez 1150 (B1613GSX) Los Polvorines, Bs. As. Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7507 Fax: (54 11) 4469-7504
e-mail: publicaciones@ungs.edu.ar
www.ungs.edu.ar/publicaciones

Diseño: Andrés Espinosa - Departamento de Publicaciones UNGS
Corrección: Gabriela Láster

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.
Derechos reservados.

En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales

Lucía Natale (coordinadora)

*Autores: Ana Luz Abramovich, Natalia Bengochea,
Jorge Camblong, Natalia da Representação,
Patricia Knorr, Florencia Levín, Alicia Merodo,
Matías Muraca, Marcelo Muschietti,
Federico Navarro, Jorge Nicolini, Daniela Stagnaro,
Amado O. Vitali y Carolina Zunino*

Colección Textos Básicos



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO

AUTORIDADES

Rector

Dr. Eduardo Rinesi

Vicerrector

Lic. Gustavo Kohan

Director del Instituto de Ciencias

Dr. Roberto Schmit

Directora del Instituto del Conurbano

Lic. Daniela Soldano

Director del Instituto de Industria

Lic. Claudio Fardelli Corropelese

Director del Instituto del Desarrollo Humano

Dr. Daniel Lvovich

Secretario de Investigación

Lic. Pablo Bonaldi

Secretaria Académica

Dra. Gabriela Diker

Secretario General

Prof. José Gustavo Ruggiero

Secretario Administrativo

Prof. Martín Mangas

Secretario Legal y Técnica

Dr. Jaime González

ÍNDICE

Prólogo / Lucía Natale	9
Estrategias para el abordaje de textos / Patricia Ema Knorr	15
La reseña académica / Federico Navarro y Ana Luz Abramovich	39
El ensayo académico / Carolina Zunino y Matías Muraca.....	61
El estado de la cuestión / Natalia Bengochea y Florencia Levín.....	79
El análisis de caso en educación / Alicia Merodo y Lucía Natale.....	97
La evaluación de producto en ingeniería / Marcelo Muschietti y Amado O. Vitali	117
El manual de procedimientos: ¿quién, qué, cómo y cuándo? / Daniela Stagnaro, Jorge Camblong y Jorge Nicolini	131
El proyecto de intervención / Daniela Stagnaro y Natalia da Representação	157
La cita bibliográfica / Federico Navarro.....	179
Bibliografía sobre discurso científico-profesional y lectoescritura / Compilada por Federico Navarro	193

PRÓLOGO

Lucía Natale

Este libro¹ es parte de la labor realizada en el contexto del **Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura** a lo largo de la carrera (PRODEAC), un programa institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que desde el año 2005 interviene en el dictado de materias del Segundo Ciclo Universitario de todas las carreras que allí se dictan. En este marco, docentes especializados en lectura y escritura trabajan de manera conjunta con los profesores de las asignaturas participantes. En distintos encuentros fuera de las aulas, ellos se reúnen para seleccionar, diseñar y organizar las tareas de lectura y escritura que solicitarán a los estudiantes. Luego, también juntos, dictan las clases en las que se analizan y se planifican o revisan textos. De este modo, en el marco del PRODEAC, son equipos interdisciplinarios los que se ocupan de enseñar a leer y escribir a lo largo de la carrera de grado.

Otra característica central del Programa se vincula con el espacio en el que se desarrollan las acciones de enseñanza. En este sentido, antes que otros, se ha privilegiado el propio espacio de las materias curriculares. Paula Carlino (2002, p. 26) señala al respecto:

la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con los materiales, procedimientos, problemas conceptuales y metodológicos de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica de referencia.

Por otro lado, resulta relevante señalar que la unidad de análisis considerada para la enseñanza de tales prácticas es siempre un texto representativo de un determinado género discursivo, ya que se asume que la participación de los individuos en la sociedad solo es posible mediante la utilización de determinados géneros discursivos (Martin, 1984; Martin & Rose, 2008). Esta concepción se funda en los aportes de

¹ Este volumen fue financiado con aportes del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI), de la Secretaría de Políticas Universitarias, obtenidos por el Instituto de Industria de la UNGS.

la Lingüística Sistemico-Funcional y, más específicamente, en la Teoría de Género y Registro, propuesta por la llamada Escuela de Sidney (Martin, 1992; 1999). Para uno de sus principales representantes, James Martin (1984), el género es un proceso social que se realiza por medio del lenguaje. Está orientado al logro de una meta, para lo cual se organiza en pasos o etapas. De esta manera, al considerar los géneros, se está atendiendo al modo en que se logra un propósito social, lo que normalmente se consigue en más de un paso. Asimismo, en esta perspectiva, cuenta el modo en que los géneros se realizan lingüísticamente. Así, un texto puede ser identificado como perteneciente a un género considerando su organización en pasos o etapas (*stages*) y los patrones lingüísticos utilizados.

Como puede notarse, esta concepción es afín a la anteriormente aportada por Mijaíl Bajtín (1982), para quien los géneros son tipos relativamente estables de enunciados que reflejan las condiciones de las distintas esferas de la actividad humana en su contenido temático, estilo y composición. En ambas perspectivas, importan el contexto sociocultural en el que los géneros son utilizados, su finalidad, su estructura esquemática y su dimensión lingüística.

Teniendo en cuenta que los destinatarios de las acciones del PRODEAC son estudiantes de grado, los géneros abordados son los académicos, utilizados básicamente para la formación teórica y la iniciación en la investigación científica de los alumnos, y los profesionales, necesarios para la aplicación de los conceptos en la práctica.

El trabajo interdisciplinario

Como se dijo más arriba, en el PRODEAC la enseñanza de la lectura y la escritura es una tarea interdisciplinaria, a cargo de un equipo conformado por un especialista en lectura y escritura y un experto en un determinado campo disciplinar, profesor de una materia de grado. En este modo de trabajo, los profesores de lectura y escritura, llamados “docentes socios”, aportan sus conocimientos sobre el lenguaje en general y la organización discursiva de los textos, así como su capacidad para describir y analizar sistemáticamente ejemplares de géneros discursivos que circulan en ámbitos especializados. Por su parte, los profesores de las asignaturas colaboran con la caracterización de los contextos sociales y de las comunidades discursivas en las que se utilizan los textos. También informan sobre los propósitos que los géneros permiten lograr y sobre determinadas convenciones de comunicación que no son fáciles de advertir para un novato que comienza su recorrido en un campo disciplinar o para un “extranjero”.

Siguiendo el modelo estratificado del contexto y del lenguaje propuesto por la Lingüística Sistemico Funcional (ver, e.g., Eggins, 1994; Martin & Rose, 2003; Halliday & Matthiessen, 2004; Ghío & Fernández, 2008), las clases dedicadas a la lectura y la escritura parten por lo general de una interacción entre todos los miembros de la clase, referida al contexto en el que el género es utilizado y a los

propósitos que pueden alcanzarse a partir de su puesta en circulación. También se dialoga sobre las situaciones específicas en que los textos se producen y acerca de quiénes son los que los que participan de la comunicación. Esta conversación grupal tiene como objetivo compartir los conocimientos sobre los ámbitos en los que se producen e intercambian determinados textos, de modo de poder comprender el tipo de relaciones que se establecen entre los participantes en tales situaciones. Estos conocimientos, lejos de constituir un saber accesorio para los estudiantes, les son útiles para anticipar determinadas características de los espacios en los que se insertarán luego de su graduación y, por ende, para facilitar su participación en ellos.

Luego, en general, se suele realizar la deconstrucción de un ejemplar representativo del género que los estudiantes tendrán que abordar. Se trata, básicamente, de una lectura detallada, que va recorriendo el texto en sus distintas dimensiones: su organización en partes o pasos, el modo en que se va desplegando la información, el tipo de construcciones lingüísticas prototípicas, el léxico específico, entre otros aspectos. En todos los casos, estas cuestiones son puestas en relación con los ámbitos de uso de los textos, de modo de mostrar los vínculos que se establecen entre cada texto, la situación en la que surge y su contexto sociocultural. Nuevamente, en esta instancia prima la interacción entre todos los miembros del grupo, ya que entendemos que la construcción del conocimiento es social y que todos, desde su condición de participantes de una determinada cultura, pueden realizar aportes pertinentes.

Otra instancia en este proceso de enseñanza consiste en guiar a los estudiantes en la planificación de los escritos que deben producir, de modo que puedan seleccionar y organizar adecuadamente la información que deben brindar para alcanzar sus objetivos, teniendo en cuenta la situación y sus destinatarios.

Una vez brindadas estas primeras ayudas, los estudiantes producen las versiones iniciales de los textos, que son luego revisados por los docentes, a veces en instancias individuales, generalmente a través de intercambios por correo electrónico, aunque también en entrevistas individuales fuera del aula. En otras ocasiones, la revisión de las primeras versiones se desarrolla de manera grupal, en la clase de la materia. Finalmente, los docentes a cargo de las acciones de enseñanza evalúan las entregas finales de los escritos.

Este dispositivo es resultado de una adaptación del modelo pedagógico de la Escuela de Sidney (Martin, 1999). Si bien admite algunas variantes menores cuando las particularidades y la organización del dictado de las asignaturas que participan del PRODEAC lo requieren, constituye la principal herramienta de enseñanza del Programa. Como puede observarse, en su diseño se asume un tipo de enseñanza explícita y sistemática, que parte de la idea de que un adecuado manejo de los géneros facilita la acción social a sus usuarios y, por ende, puede otorgarles cierto poder para actuar en distintos ámbitos (Cope & Kalantzis, 1993; Martin, 1999).

Además de un tipo de enseñanza explícita, el dispositivo desarrollado por el PRODEAC se basa en la idea de que la apropiación de los géneros académicos y/o profesionales exige la continuidad en las prácticas de lectura y escritura, que deben

extenderse durante un tiempo considerable. Por ello, se procura que los estudiantes puedan participar del Programa a lo largo de todo el Segundo Ciclo Universitario.

Este libro

El libro tiene como destinatarios a estudiantes de grado y posgrado que necesitan herramientas para poder producir los textos que sus profesores les solicitan. Los capítulos también se dirigen a los docentes que, preocupados por guiar la lectura y/o la producción escrita de sus estudiantes, buscan materiales que los ayuden a explicitar las características de los textos que utilizan en sus clases y a acompañar a sus alumnos en la construcción de nuevos saberes mediante la escritura.

El volumen consta de nueve capítulos. Siguiendo la modalidad adoptada por el PRODEAC, en la mayoría de ellos, salvo en dos casos, equipos interdisciplinarios abordan distintos géneros frecuentemente utilizados en la vida académica y/o profesional. La descripción parte de una caracterización de los contextos sociales en que son más frecuentemente utilizados, presenta luego algunos rasgos de las situaciones específicas en las que se leen o escriben y de los participantes de la comunicación. Seguidamente se explica la organización del género en pasos o etapas y se explicitan algunos de los aspectos lingüísticos más sobresalientes. A continuación, se presenta un ejemplar del género. Por medio de comentarios anotados en los márgenes, se van mostrando las funciones que se cumplen en cada paso y se destacan elementos que resulta necesario considerar a la hora de su producción. Teniendo en cuenta los destinatarios de los capítulos, cada uno de ellos incluye también algunos ejercicios complementarios y pautas para la producción, además de direcciones electrónicas en las que se pueden encontrar otros ejemplares del género.

Los capítulos fueron organizados de la siguiente manera: un primer grupo gira en torno de la lectura crítica. De allí que el primero, “Estrategias para el abordaje de textos”, presenta distintas técnicas útiles para el estudio y la producción de textos que hablan de otros textos. A continuación, se tratan la Reseña Académica, el Ensayo Académico y el Estado de la Cuestión. Luego, el quinto capítulo aborda un género que analiza una situación empírica, el Estudio de Caso, específicamente aplicado a lo observado en una institución educativa. Todo este primer conjunto de capítulos procura aproximar herramientas para la formación teórica de los estudiantes, imprescindible para iniciar el camino de la investigación académica.

Luego, otro grupo de géneros tratados son algunos de los requeridos en la formación profesional. Se han incluido en este volumen la Evaluación de Producto en Ingeniería, el Manual de Procedimientos utilizado en organizaciones de distinto tipo y el Proyecto de Intervención. Además, se incluye un capítulo sobre un aspecto normativo de tratamiento ineludible en la universidad, la construcción de la cita bibliográfica. Finalmente, para los docentes interesados en profundizar cuestiones referidas a los textos académicos y profesionales y a su enseñanza, se agrega un anexo con bibliografía ampliatoria.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2002). “Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad”. En *Actas de la inauguración de la Cátedra UNESCO*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril.
- Cope, B. & M. Kalantzis (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Londres: The Falmer Press.
- Eggins, S. (2004 [1994]). *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter Publishers.
- Ghío, E. & M.D. Fernández (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M.A.K. & C.M.I.M. Matthiessen (2004 [1985]). *An introduction to Functional Grammar. 3rd edition*. Sidney: Arnold Publishers.
- Martin, J.R. (1992). *English Text*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Martin, J.R. (1999). “Mentoring semogenesis: genre-based literacy pedagogy”. En Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Londres: Continuum.
- Martin, J. (2000 [1984]). “Language, register and genre”. En A. Burns (ed.), *Analyzing English in a global context: a reader*. Florence, KY, USA: Routledge, pp. 149-166. Publicado originalmente en F. Christie (ed.) (1984). *Children writing: a reader*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, pp. 21-30.
- Martin, J. & D. Rose (2003). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres-Nueva York: Continuum.
- Martin, J. & D. Rose (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Londres: Equinox.

ESTRATEGIAS PARA EL ABORDAJE DE TEXTOS*

Patricia Ema Knorr

La construcción del conocimiento y la lectura comprensiva están íntimamente vinculadas y, como en todo aprendizaje, su desarrollo requiere de tiempo, dedicación, ejercitación y organización. En cualquier estudio sistemático –especialmente en el nivel universitario– resulta fundamental la implementación de estrategias de lectura que posibiliten un aprendizaje sólido. Este se logra mediante una construcción del conocimiento basada en la comprensión e integración progresiva de las temáticas y conceptos centrales abordados en las distintas áreas o materias, así como las diferentes posiciones o enfoques que presentan.

Una lectura comprensiva, adecuada y eficaz de los materiales de estudio es la clave para alcanzar este objetivo.

Existen algunos aspectos que facilitan estos procesos. Entre ellos:

- Buscar un ambiente que facilite la concentración (sin exceso de ruidos, buena iluminación, etc.).
- Organizar el material y los tiempos de lectura según las necesidades de la materia y la propia disponibilidad horaria.
- Leer previamente las guías de lectura indicadas por el docente o, en caso contrario, formular preguntas orientadoras que faciliten la lectura.
- Sistematizar las etapas de lectura para optimizar la comprensión y la producción de materiales de estudio: esquemas, resúmenes y cuadros.
- Consultar diccionarios, enciclopedias o páginas especializadas de Internet para aclarar dudas sobre vocabulario o aspectos complementarios que permitan mejorar la comprensión del texto.

* El presente trabajo ha sido desarrollado a partir de una primera versión preparada como material didáctico para los Espacios Complementarios de la asignatura Problemática Socioeconómica Contemporánea I (PSEC I), dictada en el Primer Ciclo de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Esta experiencia se llevó a cabo entre los años 2007 y 2010 mediante el Proyecto de Laboratorio de Lectoescritura en el PCU, dirigido por el magíster Dante Peralta, y el dispositivo de *Inserción para ingresantes al 1er año*, desarrollados en el marco del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Sociales (PROSOC) por un convenio entre el Instituto de Ciencias de la UNGS y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Pistas para la lectura: la estructura del texto y las guías de lectura

Una buena estrategia para mejorar la comprensión de ensayos, artículos o capítulos de un libro es identificar, en primer lugar, el propósito central del texto ya que, en cada caso, nos encontramos con distintos tipos de textos con estructuras propias, por ejemplo:

- explicar un tema (texto explicativo: artículos de enciclopedias, manuales);
- narrar un suceso (texto narrativo: cuentos, artículos de historia, biografías);
- argumentar sobre la posición adoptada frente a un tema o problema (texto argumentativo: artículos de opinión, ponencias, artículos de investigación).

En segundo término, es conveniente diferenciar las partes que componen el texto –en algunos casos, separadas en apartados con subtítulos– a fin de identificar las funciones que cumplen: introducir un tema o problema, presentar sus características, sus antecedentes o historia, desarrollar o analizar las partes que lo componen, o simplemente enunciar las conclusiones del trabajo.

Además, es necesario reconocer, en el caso de textos explicativos, el tema global (¿de qué trata el texto?) y los subtemas (¿qué aspectos del tema se desarrollan?), mientras que en los textos argumentativos resulta imprescindible poder identificar la hipótesis (¿qué postura sostiene el autor frente al problema planteado?) y los argumentos (¿qué afirmaciones realiza para fundamentar dicha postura y en qué elementos, datos o hechos se basa?). En ambos casos, es importante tener en cuenta el modo en que estos elementos se organizan y distribuyen en las partes que estructuran el texto. De este modo, es posible sistematizar la información relevante y reconstruir el proceso de razonamiento que desarrolla el autor a lo largo del trabajo.

El Cuadro A presenta un bosquejo sencillo en el que se esquematiza, a partir del tema global “embarcaciones”, el posible desarrollo de cuatro subtemas para un texto explicativo del tipo *entrada* o *artículo* de diccionario enciclopédico.

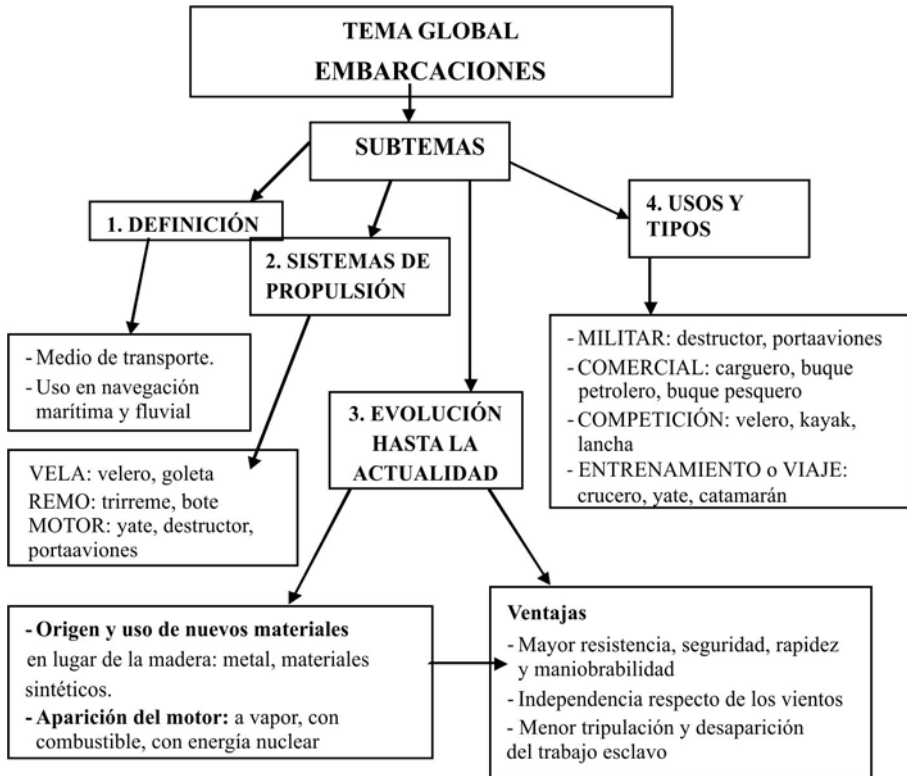
Por último, si se dispone de una guía o cuestionario para trabajar con el texto –indicada por el docente o incluida como actividad en el material de estudio–, es conveniente leerla antes a fin de orientar la lectura y señalar en el texto, durante ella, aquellos aspectos centrales para relevar según dicha guía.

En caso contrario, resulta útil formularse algunas preguntas generales que permitan comprender tema, objetivos, problemáticas, argumentos o conclusiones del artículo.

Algunas preguntas clave para el abordaje de cualquier texto son:

- *¿De qué trata el artículo?*
- *¿Qué se propone el autor?*
- *¿Qué trata de explicar o demostrar?*
- *¿Cuál es la información más importante?*
- *¿Qué posición adopta el autor frente al tema/problema planteado?*

- *¿Cuál es la pregunta clave que el autor intenta contestar?*
- *¿Qué otras posiciones se plantean en el artículo?*
- *¿De qué modo o con qué argumentos/datos se sostienen estas posiciones?*
- *¿A qué conclusiones llega?*



Cuadro A. Bosquejo de despliegue temático para texto explicativo.

Finalizada la lectura, resulta conveniente volver sobre las guías y preguntas para constatar qué aspectos de ellas fueron reconocidos y cuáles exigen revisión y relectura. Reflexionar sobre los aspectos relevados en el texto, sus relaciones y diferencias respecto de otros materiales ya trabajados permite establecer una continuidad, integración y mejor comprensión de las problemáticas abordadas por la materia que se está estudiando.

Etapas de la lectura

Si bien tanto la estructura del texto como las preguntas y guías se presentan como pistas o claves centrales para una lectura comprensiva, también es importante organizar el abordaje del material de estudio en etapas que permitan desarrollar en forma progresiva una comprensión de su significado y la sistematización de las problemáticas y enfoques presentados a fin de integrarlos en el marco de la asignatura que se está estudiando. A continuación se presenta un modelo posible –aunque no el único, ya que cada lector realiza sus propias adaptaciones– para la organización de las etapas de lectura.

1. Primer acercamiento al texto

En esta etapa se produce el primer contacto con el material impreso, y resulta un momento clave para orientar la lectura de un modo operativo y detectar los aspectos dificultosos del texto de modo que se puedan aclarar las dudas que surjan mediante consultas de material complementario o preguntas al docente. Por ese motivo, es conveniente cumplimentar esta etapa antes de la clase en la que se abordará el tema. Este primer acercamiento supone dos momentos:

- a) previo a la lectura, en el que se establece un supuesto sobre lo abordado en el texto o hipótesis de lectura;
- b) primera lectura completa que permite confirmar o corregir dicha hipótesis y precisar los aspectos temáticos centrales desarrollados en el material de lectura.

a. Hipótesis de lectura

En un primer acercamiento al material de estudio, es conveniente prestar atención a los paratextos, es decir a todos los elementos verbales (títulos, referencias, lugar y fecha de publicación) o icónicos (fotografías, gráficos, mapas) que acompañan o amplían el significado del texto principal, por lo cual se constituyen en auxiliares para su comprensión, como puede apreciarse en el primer caso (Ejemplo 1), referido a un tipo de texto explicativo de uso didáctico tradicional como es el manual.

A través de los paratextos, el lector establece el primer contacto con el material escrito, lo que le permite formular una hipótesis de lectura, es decir, una idea previa sobre el tema y los subtemas abordados por el texto, así como el ámbito de producción y circulación al que pertenece (ámbito periodístico, académico, escolar, etc.), el campo científico, nivel educativo, autor, posible destinatario, etc. En este sentido, resulta clave conocer la fuente de la que se extrajo el texto: un libro, una revista especializada, una página web, una enciclopedia.

Ejemplo 1. Tipos de paratextos y su significación en el texto explicativo

Fuente: Marina Miraglia et al. (2010). *Manual de cartografía, teleobservación y Sistemas de Información Geográfica*. Los Polvorines: UNGS, p. 48. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/328_PE21-ManualDeCartografia.pdf


48 MANUAL DE CARTOGRAFÍA

1.4 Sistema de Coordenadas Geográficas

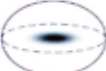
1.4a Definición

Las Coordenadas Geográficas constituyen un sistema universal de referencia que permite la ubicación de puntos sobre la superficie terrestre. Se basa en un conjunto de anillos imaginarios que rodean a la Tierra con dirección Este-Oeste, unos; y Norte-Sur, otros. La figura 34 presenta las definiciones de las representaciones básicas.


Figura 34. Componentes del sistema de coordenadas geográficas




Polos: puntos donde se intercepta el eje de rotación de la Tierra con la superficie de la misma.



Ecuador: es un plano perpendicular al eje de rotación de la Tierra, que pasa por su centro.



Paralelos: son planos paralelos al Ecuador.



Meridianos: un haz de infinitos planos, meridianos al eje de la Tierra.

Fuente: *Elaboración propia*

Paratexto verbal
Título de la publicación: refiere a temática y tipo de texto (manual, texto explicativo).

Paratextos verbales
Título: refiere al tema del apartado (coordenadas geográficas).
Subtítulo: indica el primer subtema (definición de coordenadas geográficas)

Paratextos icónicos
Figuras: representación de los tipos de coordenadas geográficas junto a sus respectivas definiciones.

Algunos de los paratextos que se deben tener en cuenta son los siguientes:
 Respecto del tema abordado:

- Título: indica el tema general o *tema global* abordado en el texto.
- Subtítulo: refiere a los *subtemas* o aspectos del tema global desplegados en cada apartado o párrafo del texto.
- Gráficos y cuadros: sistematizan información de fuentes diversas o resultante del trabajo presentado en el texto, en especial en los artículos académicos.
- Abstract o resumen: síntesis del contenido de artículos científico-académicos que presenta en forma condensada tema, hipótesis, argumentos centrales, metodología, etc.

Respecto del ámbito de producción y circulación:

- Referencias del autor e instituciones que representa (universidades, centros de investigación, etc.).
- Tipo de publicación, lugar y fecha.
- Referencias bibliográficas y citas.
- Bibliografía.
- Apéndices o anexos.
- Diseño gráfico: tipografía, distribución del texto, etc. (Por ejemplo, la organización del texto en dos o más columnas indica, generalmente, que su fuente es una revista o un diario).

A continuación se ejemplifican algunos paratextos y sus funciones en relación con las partes del artículo académico, un tipo de texto predominantemente argumentativo que da cuenta de nuevos conocimientos producidos en el ámbito científico-académico a partir de trabajos de investigación.

En el Ejemplo 2, que toma un fragmento de la introducción, el tema –referido al análisis del discurso político de ciertos sectores de la derecha o centroderecha argentina que intenta presentarse como “despolitizado” renegando de su origen ideológico– puede ser anticipado gracias al título y el resumen. Esto puede confirmarse con su presentación en el apartado “Introducción” del texto principal. La pertenencia del artículo al ámbito académico de producción y circulación se evidencia en la indicación de la pertenencia institucional de la autora (CONICET/ UNSAM), en el hecho de ser publicado en una revista especializada de análisis político –que también refiere al área disciplinar– y en la inclusión de un paratexto propio de los artículos académicos, como es el resumen o abstract.

El Ejemplo 3 toma el final del desarrollo y las conclusiones. Aquí se observan paratextos icónicos como los gráficos, que amplían la información brindada en el texto principal correspondiente al desarrollo por lo que se vinculan al tema y la argumentación sostenida en el artículo, y paratextos verbales, como las referencias bibliográficas y las indicaciones sobre tipo de publicación, lugar, fecha e institución. Todos estos paratextos permiten anticipar el carácter académico del texto, así como el área científica vinculada a la tecnología, ya que la revista es publicada por la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). También la referencia al título del artículo, en la zona de información paratextual sobre la publicación, apunta al tema del artículo que estudia la cuestión de la ingesta de aluminio motivada por el uso de ciertos utensilios de cocina en la preparación de alimentos.

Ejemplo 2. Uso de paratextos en la introducción de artículos académicos

Fuente: Adriana Gallo. “El discurso político de la centroderecha argentina o la anulación de la alteridad izquierda-derecha”. *Revista SAAP*, Vol. 3, N° 2, junio de 2008. Disponible en: <http://www.saap.org.ar/esp/docs-revista/revista/pdf/3-2/Gallo.pdf>

El discurso político de la centroderecha argentina o la anulación de la alteridad izquierda-derecha

ADRIANA GALLO
CONICET/UNSAM
doctoraag75@hotmail.com

Título: refiere al tema global tratado.

Autora - Institución de pertenencia: refiere al ámbito académico de circulación de este texto.

Resumen

El artículo analiza el discurso desplegado por ciertos sectores de la derecha o centroderecha argentina, los que reniegan de su origen ideológico y tratan de sustraerse voluntariamente del campo de lo político. Se trata de elucidar qué se entiende por política, y cómo se imbrican las nociones de representación e identidad en ella, con el objeto de dar cuenta de la contradicción inherente a la pretensión de exhibir un discurso despolitizado y/o desideologizado, cuando todas las esferas sociales están influidas por la política, la cual, por definición, está ideológicamente fundamentada.

Resumen: presenta el tema y la hipótesis que desarrolla el artículo.

Introducción

Subtítulo: refiere a la parte del texto que cumple con la función de presentar tema, hipótesis, objetivos, datos sobre la problemática, plan de la obra, etc.

En este trabajo analizaremos el discurso desplegado por ciertos sectores de la derecha o centroderecha de nuestro país, quienes, frente a la emergente crisis de la representación política y al debilitamiento de las identidades tradicionales, procuran entablar un lazo con la ciudadanía caracterizado como *identificación por escenificación*, mediante el cual reniegan de su filiación ideológica, y tratan de sustraerse voluntariamente del campo de lo político.

En primer lugar trataremos de elucidar qué se entiende por política, y cómo se imbrican las nociones de representación e identidad en ella, con el objeto de dar cuenta de la contradicción inherente a la pretensión de exhibir un discurso despolitizado y/o desideologizado. Así, notaremos que todas las esferas sociales están influidas por la política —la cual, por definición, está ideológicamente fundamentada— y que las ideologías son en gran medida reproducidas por el discurso político.

De este modo, dejaremos asentado que las nociones de despolitización y desideologización son los vectores que caracterizan un discurso de derecha, cuya contradicción queda expuesta palmariamente cuando se evidencia la imposibilidad de dislocar los elementos ideológicos y discursivos que están implicados en cualquier suceso de carácter político.

Revista SAAP (ISSN 1666-7883) Vol. 3, N° 2, junio 2008, 287-31

Presentación del tema.

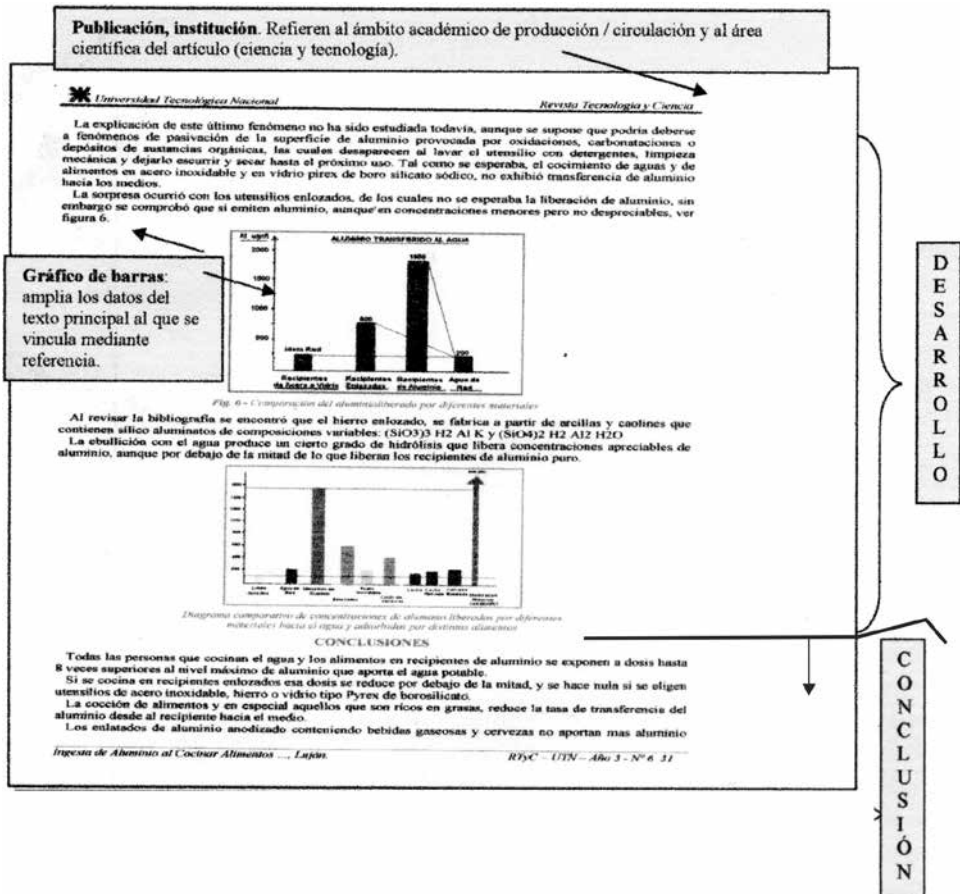
Plan y objetivos.

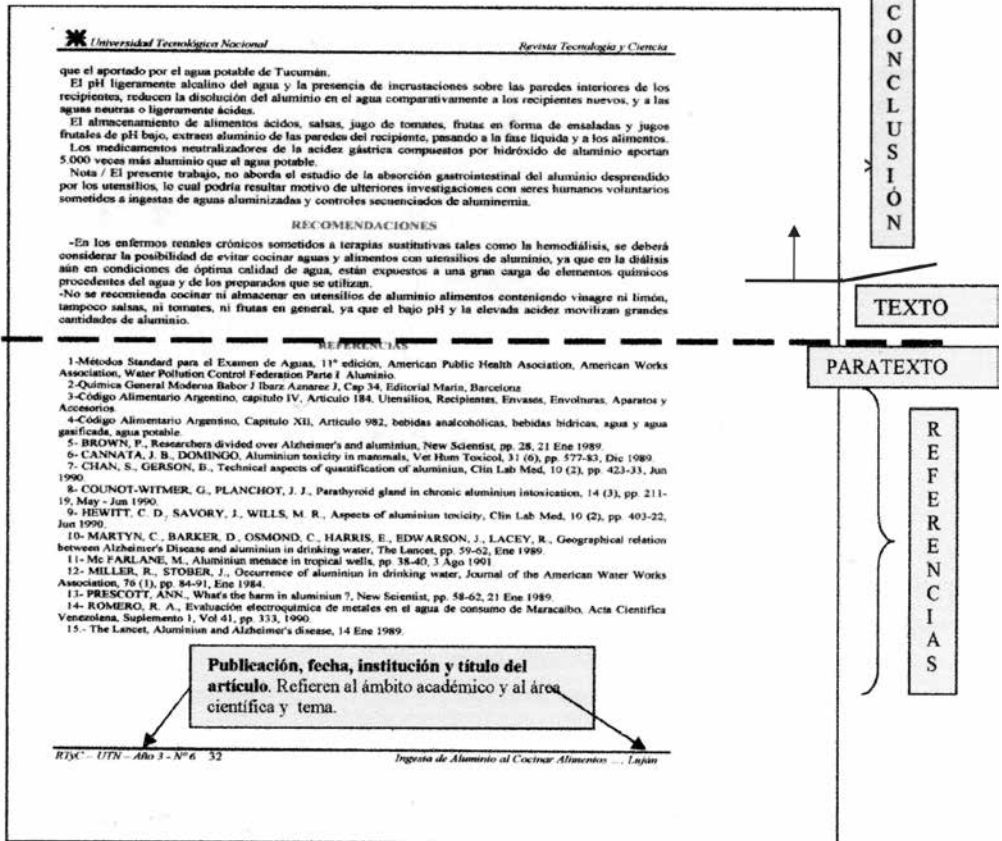
Anticipación de hipótesis.

Publicación, institución y fecha: confirman el ámbito académico de circulación de este artículo y área disciplinar (Sociedad Argentina de Análisis Político - SAAP).

Ejemplo 3. Uso de paratextos en el desarrollo y la conclusión de artículos académicos

Fuente: Juan C. Luján. "Ingesta de aluminio al cocinar alimentos y hervir agua con utensilios domésticos". Revista *Tecnología y Ciencia*. UTN. Año 3, N° 6, septiembre de 2010, pp. 26-32. Disponible en: <http://www.utn.edu.ar/secretarias/scyt/revista-a3n6.utn>





b. Primera lectura

El segundo momento de esta etapa supone la lectura completa del texto que confirma y amplía la hipótesis previa sobre el contenido del texto, tal como ocurrió con la constatación del tema en el ejemplo anterior y la ampliación de otros datos como los objetivos y la hipótesis del trabajo. En este punto hay que tener en cuenta que los textos se organizan en tres partes con distintas funciones.

- Primer apartado de presentación o introducción (ver Ejemplo 2) cuya función es, 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.
- Sector central o desarrollo. 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. En el Ejemplo 3, los gráficos del desarrollo –mencionados en la sección a. sobre la hipótesis de lectura– se presentan bajo el subtítulo “Curva de transferencia de aluminio desde el recipiente hacia el agua”, y amplían los resultados del experimento que permiten argumentar qué tipos de recipientes transfieren aluminio al agua en ebullición y la magnitud de dicha transferencia.
- Últimos párrafos de cierre o conclusión (ver Ejemplo 3). 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”. En el Ejemplo 3, además de sistematizar los riesgos de ingesta de aluminio según el tipo de recipientes empleados para la cocción de alimentos, el autor agrega a las conclusiones un subapartado bajo el título de “Recomendaciones” que plantea advertencias sobre el uso de utensilios de aluminio en caso de enfermedad renal y en el almacenamiento de alimentos, lo que constituye un ejemplo de

la función de “plantear cursos de acción”, típica de la conclusión de artículos académicos en áreas científicas con aplicación empírica.

El Cuadro B esquematiza las partes funcionales del texto (introducción, desarrollo y conclusión). En la introducción, se organiza y estructura el tema global y se anticipan los subtemas centrales (despliegue temático) que serán abordados en los tres apartados que constituyen el desarrollo y cuyos títulos refieren a los tres subtemas anunciados en la introducción del primer capítulo de la obra citada.

En el caso de texto de Cavarozzi (Cuadro B), por tratarse de un capítulo que se articula con la argumentación global del libro, no se presenta un apartado bajo el nombre de “conclusiones”. Sin embargo, los últimos párrafos del tercer apartado operan como cierre de la temática desplegada en el capítulo, que aquí se sintetizan en tres aspectos centrales.

Como puede apreciarse, durante la primera lectura es conveniente prestar atención a la distribución del texto en apartados, muchos de los cuales están acompañados de subtítulos, ya que en ellos se suelen desarrollar los diferentes ejes temáticos, subtemas o argumentos. En este punto, se busca una lectura rápida que genere una visión global, que debe ser confirmada o rectificada con una lectura en profundidad. Por otra parte, este primer acercamiento permite detectar algunos puntos de difícil comprensión para realizar las consultas pertinentes durante las clases.

2. Segunda etapa: lectura en profundidad y subrayado

Por su parte, esta segunda etapa consiste en releer detenidamente el texto entero con mayor profundidad. En esta instancia resulta de gran utilidad realizar anotaciones marginales mediante palabras clave, que refieran a los subtemas y aspectos relevantes tratados en cada apartado (ver Ejemplos 4 y 5). También es conveniente relevar los términos o conceptos desconocidos que deberán ser buscados en diccionarios o enciclopedias especializadas, según el caso. Durante la lectura es conveniente realizar un subrayado de las ideas y aspectos centrales del tema abordado.

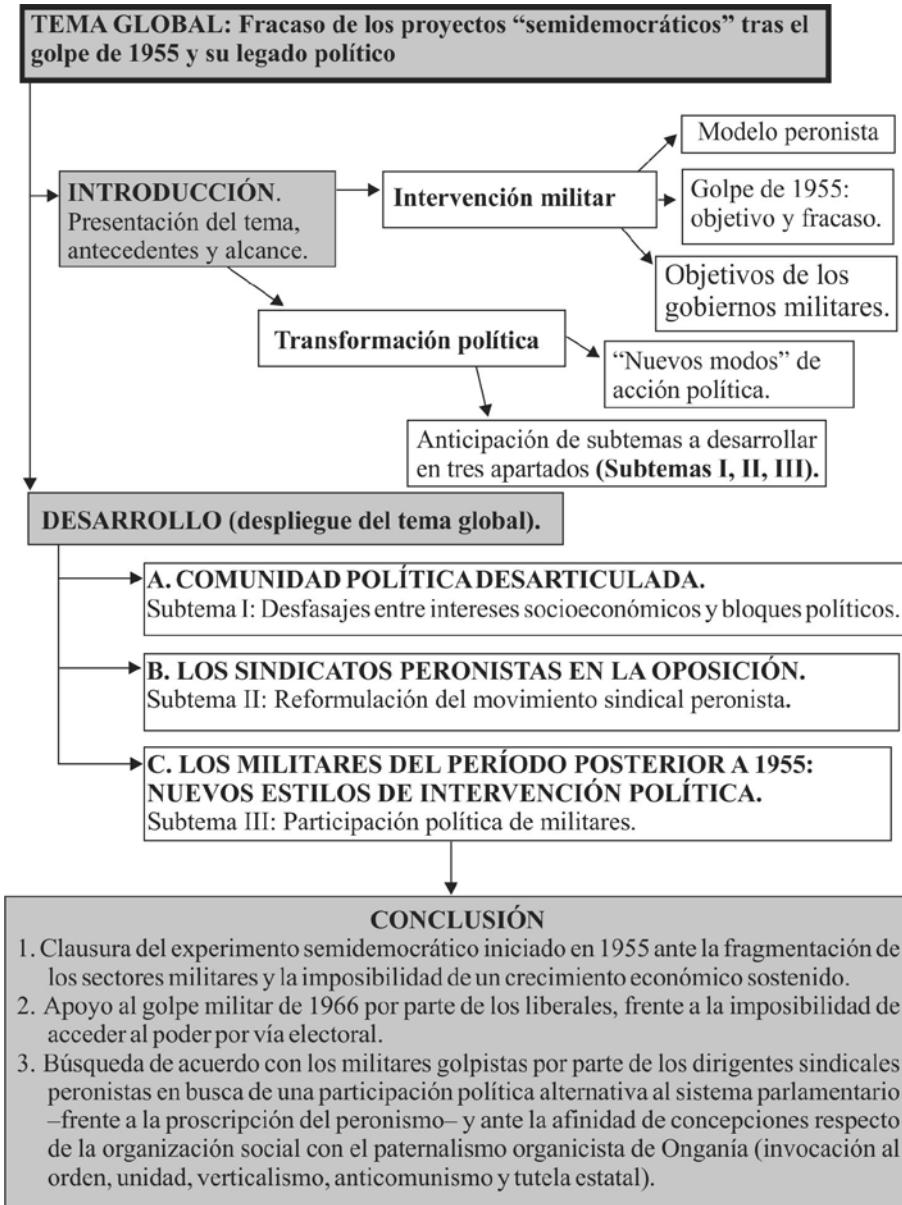
El subrayado

La técnica del subrayado tiene como fin resaltar las ideas principales y, de este modo, centrar la atención en lo fundamental del material leído (ver Ejemplos 4 y 7). Tomando como base el subrayado, es posible la comprensión de la estructura y organización de un texto, lo que permite desarrollar habilidades para el manejo de lectura comprensiva y crítica.

Al discriminar los aspectos centrales de un tema o argumentación, se favorece la asimilación y se desarrolla la capacidad de análisis y síntesis. Este es un paso previo para confeccionar esquemas, mapas conceptuales (Ejemplos 5, 7 y 8) y resúmenes (Ejemplo 6) que integran los aspectos centrales reconstruyendo la estructura del texto. Estos instrumentos, que se abordarán en el siguiente apartado, junto con el

Cuadro B. Despliegue temático. *El fracaso de la “semidemocracia” y sus legados*

Fuente: Marcelo Cavarozzi (1997). *Autoritarismo y democracia (1955-1996). La transición del estado al mercado en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, pp. 17-45.*



* Material empleado en la asignatura PSEC I del Primer Ciclo Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El cuadro se basa en el material diseñado para los Espacios Complementarios destinados a los estudiantes de dicha asignatura.

subrayado son centrales para la revisión del material previa a las instancias de examen o a la elaboración de trabajos. En los siguientes ejemplos se presenta la aplicación de estos instrumentos en series progresivas referidas a dos textos.

Ejemplo 4. Subrayado en un fragmento del párrafo "El trabajo organizado y el estado peronista"

Fuente: Daniel James. *El peronismo y la clase trabajadora, 1943-1955*, extraído del material bibliográfico incluido en: Gabriel Kessler y Mariana Luzzi (comps.) (2007). *Problemas socioeconómicos contemporáneos*, Los Polvorines: UNGS, pp. 88-91.

Problemas socioeconómicos contemporáneos: textos escogidos

El trabajo organizado y el estado peronista

Bajo la guía de sucesivos gobiernos conservadores, la economía argentina respondió a la recesión mundial de la década 1930-40 mediante la producción local de un creciente número de bienes manufacturados que antes se importaban.¹ A la vez que en general mantuvo adecuados niveles de renta para el sector rural y garantizó los privilegiados nexos económicos de la élite tradicional con Gran Bretaña, el Estado argentino estimuló esa sustitución de importaciones mediante una juiciosa política de protección arancelaria, controles cambiarios y provisión de crédito industrial.² Entre 1930-35 y 1945-49 la producción industrial creció hasta más que duplicarse; las importaciones, a las que en 1925-30 correspondía casi una cuarta parte del Producto Bruto argentino, se redujeron aproximadamente al 6 por ciento en el quinquenio 1940-44. De importar alrededor del 35 por ciento de su maquinaria y equipo industrial en el primer periodo, la Argentina pasó a importar sólo el 9,9 por ciento en el segundo.³ Además, durante la Segunda Guerra Mundial se asistió a un considerable aumento del crecimiento industrial argentino, encabezado por las exportaciones, a medida que bienes manufacturados en la Argentina penetraron en mercados extranjeros.⁴ Al promediar la década 1940-50 la Argentina tenía una economía cada vez más industrializada; mientras el tradicional sector agrario seguía constituyendo la principal fuente de divisas, el centro dinámico de acumulación de capital se hallaba ahora en la manufactura.

En la estructura social se operaron cambios que reflejaban esa evolución económica. El número de establecimientos industriales aumentó de 38.456 en 1935 a 86.440 en 1946, a la vez que el número de los trabajadores de ese sector pasaba de 435.816 a 1.056.673 en 1946.⁵ También se modificó la composición interna de esa fuerza laboral. Sus nuevos integrantes provenían ahora de las provincias del interior antes que de la inmigración extranjera, sumamente reducida desde 1930. Se desplazaban atraídos por los centros urbanos, en expansión, de la zona litoral, y en especial por el Gran Buenos Aires, área política de la Capital Federal. Hacia 1947, alrededor de 1.368.000 migrantes del interior habían llegado a Buenos Aires atraídos por el rápido crecimiento industrial.⁶ En Avellaneda, centro suburbano esencialmente industrial separado de la Capital por el Riachuelo, sobre 518.312 habitantes que había en 1947 más de 173.000 habían nacido fuera de la Capital o de la provincia de Buenos Aires.⁷

Si bien la economía industrial se expandió rápidamente, la clase trabajadora no fue beneficiada por ese proceso. Los salarios reales en general declinaron al rezagarse detrás de la inflación. Frente a la represión concertada por los empleadores y el Estado, los obreros poco podían hacer para mejorar los salarios y las condiciones de trabajo. La legislación laboral y social escasa y su cumplimiento obligatorio se imponía sólo esporádicamente. Fuera de los lugares de trabajo la situación no era mucho mejor, pues las familias obreras debían enfrentar, sin ayuda del Estado, los problemas sociales de la rápida urbanización. Una encuesta efectuada en 1937 reveló, por ejemplo, que el 60 por ciento de las familias de clase obrera de la Capital vivían en un cuarto cada una.⁸

El movimiento laboral existente en el tiempo del golpe militar de 1943 estaba dividido y era débil. Había en la Argentina cuatro centrales gremiales: la Federación Obrera Regional Argentina (FORA), anarquista, hoy apenas un puñado de militantes del anarquismo; la Unión Sindical Argentina (USA), sindicalista, también de escasa influencia, y además estaba la Confederación General del Trabajo (CGT), dividida en la CGT N° 1 y la CGT N° 2.⁹ El influjo de este fragmentado movimiento laboral sobre la clase trabajadora era limitado. En 1943 se encontraba organizado tal vez alrededor del 20 por ciento de la fuerza laboral urbana, con mayoría, en ese porcentaje,

Handwritten notes on the left margin:

- ISI
- Arz
- Estado
- Economía
- Cambio de estructura social
- Organización gremial / antes de 1943
- 88 UNGS

3. Tercera etapa: relevamiento de subrayado y elaboración de esquema y/o resumen

Una vez que el texto ha sido subrayado, se relevan los subtemas y aspectos centrales en una hoja aparte y se los organiza para elaborar un esquema (ver Ejemplos 5 y 7). Este esquema es la base para redactar un resumen o un informe bibliográfico.

En textos extensos, es conveniente utilizar en los esquemas referencias de páginas para los conceptos y subtemas centrales a fin de poder rastrearlos en el texto en caso de necesitar recuperar algún dato clave. De igual modo, pueden relevarse citas textuales, con indicación de página y organizadas por tema, en caso de precisar incorporarlas en trabajos prácticos o monografías.

La elaboración de esquemas permite, de un solo vistazo, obtener con claridad una idea general del tema, seleccionar y profundizar los contenidos básicos para fijarlos y establecer comparaciones y relaciones entre diversos materiales de estudio. Además, constituye un instrumento fundamental para revisar la bibliografía antes de un parcial, un examen final o en la producción de trabajos, cuadros, mapas conceptuales, monografías, proyectos de investigación, etc.

Sobre la base de un esquema, es posible redactar un resumen del artículo o texto trabajado (ver Ejemplo 6). Para ello, se reconectan los subtemas e ideas centrales mediante conectores y verbos adecuados a las relaciones entre dichos conceptos. La información se distribuye en el texto a través de organizadores textuales, conformados por palabras y conectores como: “en primer lugar”, “en segundo término”, “a continuación”, “por último”, etc.

Los Ejemplos 5 y 6 corresponden a un esquema y un resumen que sistematizan las ideas centrales correspondientes al texto de Daniel James, del cual se ha presentado una página con subrayado y palabras claves en el ejemplo anterior.

Ejemplo 5. Esquema del párrafo “El trabajo organizado y el estado peronista”

1. Crecimiento de producción industrial de bienes manufacturados entre 1930-1940 (primera etapa de ISI).

- a. Estímulo del Estado mediante:
 - protección arancelaria,
 - controles cambiarios,
 - provisión de créditos industriales.
- b. Transformación de la industria manufacturera sustitutiva de importaciones en el centro dinámico de acumulación de capital.
- c. Permanencia del sector agrario como fuente principal de divisas.

2. Impacto del crecimiento económico en la estructura social.

- a. Aumento de trabajadores en el sector industrial.
- b. Transformación en la composición de la fuerza laboral con predominio demigración del interior a los centros urbanos.

- c. Condiciones desfavorables de la clase trabajadora industrial:
 - caída de salarios reales respecto de la inflación,
 - incumplimiento o falta de legislación laboral,
 - problemas habitacionales a causa de la rápida urbanización.

3. Características del movimiento laboral y sindical antes de 1943.

- a. Organización débil y fragmentada en varias centrales sindicales (FORA, USA, CGT).
- b. Escasa influencia de las organizaciones sindicales en los trabajadores.
- c. Falta de sindicalización del proletariado industrial en la organización sindical.

4. Política social y laboral de Perón desde 1943.

- a. Debilitamiento de la influencia de la izquierda en las organizaciones sindicales.
- b. Atención de los intereses de los trabajadores que deriva en:
 - apoyo obrero durante la manifestación popular del 17 de octubre de 1945,
 - triunfo de Perón en las elecciones presidenciales de 1946.

5. Aumento de la capacidad de organización y peso social de la clase trabajadora a través de los sindicatos bajo el gobierno peronista.

- a. Extensión de la agremiación de los trabajadores.
- b. Implementación de un sistema global de negociaciones colectivas para regulación de salarios y beneficios laborales.

6. Estructura de la organización sindical.

- a. Sindicalización basada en la unidad de la actividad económica.
- b. Reconocimiento oficial de un solo sindicato por sector de actividad económica.
- c. Negociación obligatoria de los empleadores con los sindicatos reconocidos.
- d. Estructura sindical centralizada y vertical bajo la CGT unificada.
- e. Rol del Estado en la supervisión y articulación de la estructura sindical.
- f. Regulación mediante la Ley de Asociaciones Profesionales.

7. Integración de la clase trabajadora a la política bajo la supervisión del Estado mediante:

- a. Gradual subordinación del movimiento sindical al Estado.
- b. Incorporación de los sindicatos al movimiento peronista como agentes del Estado y organizadores del apoyo político de los trabajadores a Perón.

8. Rol del movimiento sindical en la organización corporativista del Estado peronista.

- a. Incorporación de la clase trabajadora al Estado.
- b. Participación de los dirigentes gremiales en cargos políticos.
- c. Beneficios concretos para los trabajadores: aumento del salario real.

9. Legado de la era peronista a la organización sindical.

- a. Cohesión política de los trabajadores como peronistas gracias al reconocimiento del estatus cívico-político.

- b. Pérdida de influencia de socialistas, comunistas y radicales en los sindicatos y la clase trabajadora, a pesar de los intentos del Partido Comunista para evitar la hegemonía peronista.
- c. Relevancia alcanzada por la clase trabajadora y el movimiento sindical peronista en el contexto de América Latina a causa de su cohesión política, homogeneidad étnica y concentración en pocos centros urbanos,

Ejemplo 6. Resumen de “El trabajo organizado y el estado peronista”, basado en el esquema correspondiente al Ejemplo 5

Según James, entre 1930 y 1940 la producción industrial de bienes manufacturados crece en la Argentina. El desarrollo de esta primera etapa de industrialización sustitutiva de importaciones (ISI) es estimulado por una serie de medidas del Estado, como protección arancelaria, controles cambiarios y provisión de créditos industriales. En este período, la industria manufacturera se convierte en el centro dinámico de acumulación de capital, mientras que el sector agrario continúa siendo la fuente principal de divisas. El impacto de este crecimiento en la estructura social conlleva un aumento de trabajadores en el sector industrial, provenientes en su mayoría del interior del país. Sin embargo, a pesar del desarrollo económico, la clase trabajadora se incorpora a la industria en condiciones desfavorables, signadas por la caída de los salarios reales respecto de la inflación, el incumplimiento o falta de legislación laboral y problemas habitacionales a causa de la rápida urbanización. En cuanto al movimiento laboral y sindical, antes de 1943, este presentaba una organización débil, fragmentada en varias centrales sindicales (FORA, USA, CGT 1 y 2), con escasa influencia en los trabajadores que, en general, no se encontraban sindicalizados.

Desde 1943, Perón implementa una política social y laboral que atiende los intereses de los trabajadores y debilita de este modo la acción de la izquierda en las organizaciones sindicales. La influencia de Perón en la clase trabajadora se concreta en dos hechos: el apoyo obrero durante la manifestación popular del 17 de octubre de 1945 y el triunfo de Perón en las elecciones presidenciales de 1946.

Bajo el gobierno peronista se produce un aumento de la capacidad de organización y del peso social de la clase trabajadora a través de los sindicatos, puesto de manifiesto en el incremento de la agremiación y la implementación de un sistema global de negociaciones colectivas para la regulación de salarios y beneficios laborales. La estructura gremial se organiza mediante una sindicalización basada en la unidad de la actividad económica, el reconocimiento oficial de un solo sindicato por sector de actividad económica y la negociación obligatoria de los empleadores con los sindicatos reconocidos. Esto da origen a una estructura sindical centralizada y vertical, con una CGT unificada, bajo la supervisión y articulación del Estado y regulada por la Ley de Asociaciones

Profesionales. Se produce así una integración de la clase trabajadora a la política mediante la gradual subordinación de los sindicatos y su incorporación al movimiento peronista como agentes del Estado y organizadores del apoyo político de los trabajadores a Perón. De este modo, se define el rol del movimiento sindical en la organización corporativista del Estado peronista como medio para la interacción con la clase trabajadora, lo que se manifiesta en la participación de los dirigentes gremiales en cargos políticos y en beneficios concretos para la clase trabajadora, como el aumento del salario real.

En consecuencia, el legado central que la organización sindical recibe de la era peronista, gracias al reconocimiento del estatus cívico-político de los trabajadores, tiene que ver con la cohesión política de este sector como parte del movimiento peronista, con la consecuente pérdida de influencia de socialistas, comunistas y radicales en los sindicatos y la clase trabajadora, a pesar de los intentos del Partido Comunista para evitar la hegemonía peronista. Según James, este legado, junto con la homogeneidad étnica y su concentración en pocos centros urbanos, les otorga a la clase trabajadora y al movimiento sindical peronista un peso sin paralelo en el contexto de América Latina.

En el caso siguiente (Ejemplo 7), se esquematiza un texto propio de las ciencias político-jurídicas como es el *Proyecto de Constitución*. En él se diferencian tanto las dos partes formales en que Rousseau divide el texto –prefacio y proyecto–, como las partes funcionales, presentadas como introducción –que coincide con el prefacio–, desarrollo y conclusión o “tendencia futura”, en la cual se resumen los beneficios que traería la implementación de la propuesta de Constitución. En este caso, dada la mayor extensión del texto, se indican las páginas que abarca cada parte a fin de ubicar rápidamente los aspectos centrales en el texto en caso de precisar relevar información puntual o citas.

Ejemplo 7. Esquema del *Proyecto de constitución para Córcega* de Jean-Jacques Rousseau²

Fuente: Jean-Jacques Rousseau. *Proyecto de constitución para Córcega*. Madrid: Tecnos, 1988.

Parte I - Prefacio (pp. 3 y 4)

A. Introducción o prefacio.

Funciones:

- Presentación del estado de situación de la Nación.
- Descripción de los problemas detectados y de las condiciones que reúne el pueblo.

² Este esquema fue diseñado en el marco del Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC) como modelo para la elaboración de proyectos de Constitución por parte de los estudiantes de la asignatura Teoría Política II de la Licenciatura de Estudios Políticos de la UNGS.

1. Disposición natural del pueblo de Córcega para una constitución.
2. Advertencias sobre dificultades.
 - Abusos de instituciones políticas.
 - Riesgo del uso de dispositivos para mantener la estructura de gobierno.
3. Propuestas generales.
 - Evitar separación entre cuerpo gobernante y cuerpo gobernado.
 - Conformar un gobierno conveniente y a la vez formar la nación para el gobierno.
4. Presentación de la situación del pueblo corso.
 - Aspecto favorable: situación inicial para desarrollar la constitución.
 - Aspecto desfavorable: existencia de prejuicios adquiridos.

Parte II - Proyecto (pp. 4-49)

B. Desarrollo o proyecto propiamente dicho.

Funciones:

- Presentación y estado de situación de cada problema/eje a abordar.
- Análisis de su proyección futura.
- Propuesta de soluciones por medio de modificaciones en la ley actual, con sus respectivas justificaciones en relación con el caso descrito.

1. Presentación general de estado de situación (pp. 4-6).
 - Problemas y amenazas:
 - Guerra con Génova y consecuencias de la dominación.
 - Situación interna: empobrecimiento y pérdida de población.
 - Situación geopolítica en relación con el exterior.
 - Recomendaciones y prevenciones:
 - Fortalecimiento interno.
 - Aislamiento frente a naciones extranjeras.
 - Propuestas generales.
2. Crecimiento de población y desarrollo de la agricultura (pp. 7-8).
3. Forma de gobierno (democracia).
 - El caso de Suiza.
 - Organización de gobierno mixta: participación del pueblo por partes y delegación en representantes.
 - Ventajas:
 - Administración pequeña, elección de los mejores.
 - Participación más amplia.
 - Aprovechamiento de estructuras heredadas de la administración genovesa.
4. Organización política del territorio y población (pp. 11-16).
 - Organización en cantones.
 - Diferencias sociales.

- Ventaja: desaparición de la nobleza.
 - Propuesta: principio de igualdad como ley fundamental.
 - Separación en jurisdicciones, ciudades sin privilegios.
5. Caracterización del pueblo y su organización (pp. 16-24).
- Características y determinaciones geográficas.
 - Comparación con los suizos.
 - Virtudes y vicios.
 - Propuesta. Distinción en clases: ciudadanos, patriotas y aspirantes.
6. Economía: producción y comercio (pp. 25-37).
- Comercio interno: régimen de intercambios, uso del dinero, regulación estatal.
 - Comercio externo y limitaciones.
 - Actividades productivas:
 - Regulación de artes útiles y de ocio.
 - Explotación de recursos: bosque y minería.
 - Desarrollo de la industria.
7. Finanzas públicas (pp. 37-46).
- Tipos de impuestos o rentas aplicables y modelos (romano, suizo).
 - Sistema de recaudación: limitaciones y problemas.

C. Tendencia futura o conclusión.

Funciones:

- Enumeración de las ventajas que traerá como consecuencia la implementación del proyecto desde la perspectiva propuesta en el futuro.
- Advertencia acerca de lo que podría suceder si no se aplicara el proyecto.

8. Cierre. Reflexión final (pp. 46-49).
- Relación entre deseos, esperanzas y poder civil, como motivadores para la acción de la nación, con la naturaleza humana impulsada por la vanidad y el placer.
 - Ventajas del modelo propuesto en este aspecto.
 - Advertencias sobre un modelo de organización basado en la codicia de riqueza y poder.

A continuación se incluyen imágenes de textos manuscritos que ejemplifican una serie progresiva de procedimientos con el fin de sistematizar un texto del área de ciencias sociales. La serie incluye subrayado (fragmento del primer apartado del desarrollo), dos esquemas esbozados de la introducción y del apartado subrayado y, finalmente, un mapa conceptual con un gráfico que representa algunos conceptos claves en la conformación de la sociedad. En este caso puede apreciarse un proceso de creciente de interrelación, sistematización y jerarquización de argumentos y conceptos.

Ejemplo 8. Serie de ejercicios de subrayado, esquemas y mapa conceptual realizados en el marco de estudios universitarios

Fuente: Robert Castel (1995). "De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso", en: *Archipiélago*, nº 1, Barcelona, pp. 27-37.

Subrayado (desarrollo: primer apartado)

CARPETA

1. El estudio sobre... (1982-1990), sin François, Pz.

3

Integración

Zona de Vulnerabilidad

Zona de Exclusión

Zona Marginal

Algunas fuentes de la exclusión

Esquematisado mucho se podrían distinguir tres zonas de organización o de cohesión social. Por una parte una zona de integración de la que no hablaremos aquí, puesto que, por definición, no plantea grandes problemas de regulación social. Distinguímos de una zona de vulnerabilidad que es una zona de turbulencias caracterizada —una vez más someramente— por una precariedad en relación al trabajo y por una fragilidad de soportes relacionales. Estas dos variables muchas veces se superponen. Habría, en fin, una tercera zona que se podría denominar zona de exclusión, de gran marginalidad, de desafiliación, en la que se mueven las más desfavorecidas. Estas se encuentran a la vez por lo general desprovistos de recursos económicos, de soportes relacionales, y de protección social, de forma que la necesidad de ser justos con ellos no estriba únicamente en una cuestión de ingresos y de reducción de las desigualdades en los ingresos, sino que concierne también al lugar que se les procura en la estructura social. Se encuentran todavía insertos en las redes de interdependencia que constituyen a una sociedad como un todo o están ya al margen de esas redes.

Planteo esta tipología sumaria para poner de relieve que la zona de vulnerabilidad ocupa una posición estratégica. Se podría decir que es ella la que produce las situaciones extremas a partir de un basculamiento que se produce en sus fronteras. Me sirvo del término de enfriamiento del vínculo social para designar un enfriamiento del vínculo social que precede a su ruptura. En lo que concierne al trabajo significa la precariedad en el empleo, y, en el orden de la sociabilidad, una fragilidad de los soportes proporcionados por la familia y por el entorno familiar, en tanto en cuanto dispensan lo que se podría designar como una protección próxima. Cuanto más se agranda esta zona de vulnerabilidad, mayor es el riesgo de ruptura que conduce a las situaciones de exclusión.

Pues bien, una característica importante de la coyuntura actual estriba en lo que yo denominaría la ascensión de la vulnerabilidad, insistiendo sobre el término de ascensión. La precariedad del trabajo así como determinadas formas de debilitamiento del vínculo social no representan de hecho situaciones inéditas. Se trata más bien, por el contrario, de constantes históricas que han existido durante largos periodos de tiempo. Por ejemplo, los pequeños trabajos, la alternancia de empleo y de inactividad, las ocupaciones más o menos alceatorias, como las que hoy proliferan, han sido en la historia occidental el destino común de la mayoría del pueblo, es decir, el destino de la mayor parte de aquellos que ocupaban una posición de asalariados, de semi-asalariados o de asalariados parciales con anterioridad precisamente a que esta condición salarial se viese modificada, es decir, con anterioridad a que se constituyese en verdadera condición a la que van vinculadas garantías y dere-

«Crece el temor al ver cómo el número de los excluidos aumenta y se profundiza la distancia que los separa de formas de participación común a la vida social»

«Me sirvo del término de vulnerabilidad para designar un enfriamiento del vínculo social que precede a su ruptura»

Ascensión de la coyuntura de vulnerabilidad

29

Archipiélago 1

Esquemas (introducción, primer apartado)

¿Cambio de enfoque del problema

Título: Exclusión Estado → Vulnerabilidad proceso

I
N
T
R
O
D
U
C
I
O
N

- Aumento de desigualdades y distancia social (PMA)
- Retardamiento del discurso sobre exclusión
- Medidas de intervención (Impugnación, RMI, etc.)

Argumento: la exclusión no es un estado en sí, sobre el que debe aplicarse toda acción p "solución". Es resultado de un proceso previo que genera situaciones de vulnerabilidad para solucionar que alteran el efecto de las acciones.

Argumento: anticipa de plan y justificación

- Marco histórico del proceso
- Planteos del problema
- Opciones de acción Ej: RMI

Acción: nos acciones o dispositivos de intervención dependen de lo que ocurre en el proceso que lleva a la exclusión

A
G
U
A
M
E
N
T
A

Hacia las fuentes de la exclusión

Exposición en temas de cohesión social
Arg. Posición estratégica = Vulnerabilidad

Tesis → Más se agranda la zona de vulnerabilidad = mayor riesgo de capturas y exclusión

Argumentos: descripción de cohesión actual y descripción de vulnerabilidad

Relacionamiento de la vulnerabilidad

Hipótesis: Excluidos no son residuos marginales - Van a ir cada parte de la masa obrera está en situación de vulnerabilidad y esto permite comprender los riesgos

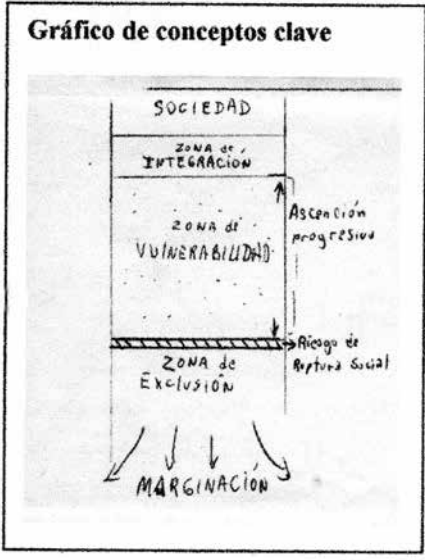
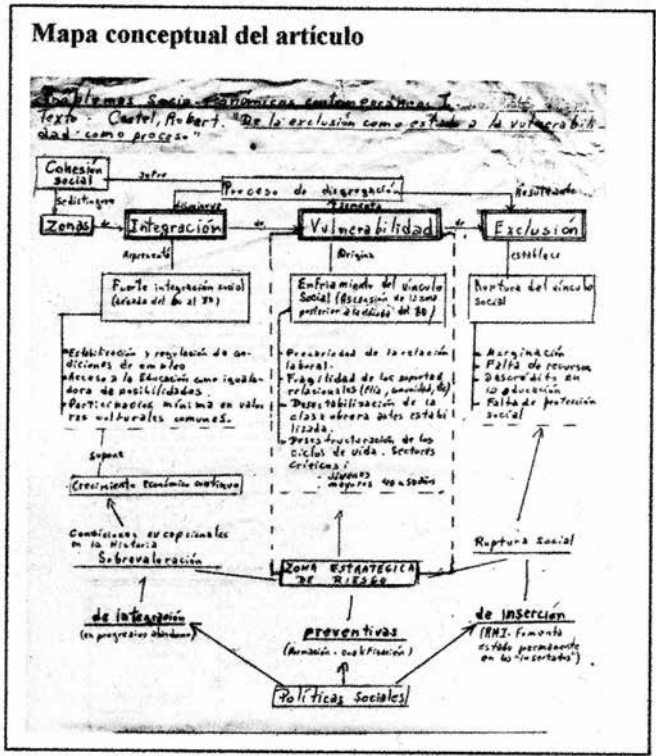
Argumentos: Situación actual y Anter. históricas

Descripciones

Precedentes sobre un campo de intervenciones

Medidas de intervención = intervenciones anteriores

Hipótesis: Es un tipo de intervenciones permanente (Medidas de inserción)



El propósito central del presente trabajo ha sido brindar algunas orientaciones básicas para quienes se inician en los estudios de nivel superior y, en algunos casos, simplemente repasar y sistematizar ciertas herramientas y técnicas que pudieran haber sido aprendidas y utilizadas de un modo desorganizado en otras etapas de la formación escolar, sin con esto pretender agotar el amplio repertorio de métodos empleados para la lectura y estudio de materiales impresos.

Lo cierto es que el uso intencional y metódico de dichas herramientas en el abordaje de textos académicos permite mejorar progresivamente la comprensión de los materiales de estudio, desarrollar las capacidades cognitivas y lingüísticas y optimizar el tiempo y esfuerzo requeridos para el desarrollo de una carrera profesional o académica. Si bien la apropiación de estos instrumentos es siempre personal, existen pautas sistemáticas y modelos de lectura y redacción que facilitan la tarea del estudiante y favorecen una construcción del conocimiento cada vez más comprensivo, profundo y relacionado, así como el desarrollo de habilidades lógico-argumentativas y del sentido crítico.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. & I. Kuguel (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: UNGS.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: FCE.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- López Casanova, M. (coord.) (2009). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: UNGS.
- Narvaja de Arnoux, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nogueira, S. (2005). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Nogueira, S. (coord.) (2010). *Estrategias de lectura y escritura académicas*. Buenos Aires: Biblos.
- Parodi, G. (coord.) (2010). *Saber leer*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Serafini, M.T. (1993). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

LA RESEÑA ACADÉMICA

Federico Navarro
Ana Luz Abramovich

¿Qué es la reseña?

La reseña (también conocida como “recensión”) es un género discursivo que tiene como objetivo describir y evaluar textos de distintos tipos (cf. De Carvalho, 1991, p. 262; Moreno & Suárez, 2006, p. 1).

La evaluación es importante ya que la diferencia de otros géneros cercanos, como el resumen, la revisión bibliográfica o el informe de lectura. Evaluar significa otorgar valores positivos o negativos a diferentes aspectos del texto reseñado. De esta manera, la reseña incluye la opinión del reseñador sobre el texto que se está describiendo. En los otros géneros, las opiniones resultan menos importantes; lo fundamental es proporcionar una descripción breve y lo más neutral posible de los contenidos del libro.

En general, las reseñas abordan libros de publicación reciente ya que resulta de interés para los lectores informarse sobre nuevas publicaciones. Es imposible leer todos los libros que aparecen cada día. Por este motivo, las reseñas sirven como guías breves para hacernos una idea de qué asuntos trata un libro (descripción) y acceder a una opinión autorizada sobre su calidad (evaluación).

Por ejemplo, los diarios publican reseñas sobre novedades literarias, como una novela o un libro de poemas. A continuación puede leerse una reseña que publicó el diario *La Nación* sobre un libro de cuentos de Stephen King.

La reseña del libro de King es breve, tiene menos de 400 palabras. Luego de brindar los datos básicos del libro (título, autor, editorial, traductor, extensión, precio), el reseñador contextualiza el libro, en este caso dentro de la obra cuentística anterior de King. En los siguientes párrafos se recorren los cuentos según criterios diversos, describiendo su trama y otros aspectos, a la vez que se los evalúa continuamente. El último párrafo resume las valoraciones vertidas antes y vuelve a contextualizar el libro en relación con la obra de King.

Aunque las reseñas suelen repetir este esquema, mixtura de descripción y evaluación, no existe un solo tipo de reseñas. Hay reseñas de textos literarios y reseñas de libros de estadística o filosofía. Hay reseñas muy breves, como las que se encuentran en las contratapas de los libros, que solo evalúan positivamente. Hay otras reseñas, mucho más extensas, que evalúan varios libros sobre un mismo tema y

Crítica de libros / Best seller

Lo solidez y la rutina

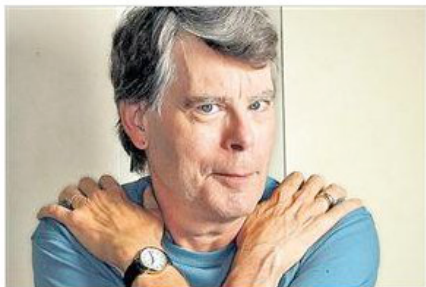
Elvio E. Gandolfo

Sábado 16 de enero de 2010 | Publicado en edición impresa

Comentá (0)

Tweet

Compartir



/ FRED CONRAD/ NYT

Después del anochecer

Por Stephen King

Plaza y Janés

TRAD.: Javier Martos Angulo

441 Páginas

\$ 65

El cuento ocupa sólo algunos libros de las decenas que integran la obra de Stephen King. Su primera recopilación, *El umbral de la noche*, tenía una fuerza salvaje para imponer tramas

delirantes y terribles, varias de ellas llevadas al cine. La última, *Todo es eventual*, tal vez la mejor, incluía varias historias complejas y muy logradas.

Los trece cuentos de *Después del anochecer* mezclan buenos relatos con rendimientos más bien rutinarios. Entre los primeros está "Willie", que, con romanticismo oscuro y nostálgico, es un eficaz cuento de fantasmas; el tono feroz de sus viejos relatos aparece en "El gato del infierno", cuento rescatado de aquellos años; y "Mudo", de estructura compleja (confesión en una iglesia, que abarca una confesión en un auto), un cuento con sobretonos morales y de culpa entrelazados.

Dos de los relatos fallan porque se plantean algo casi imposible: hacer reales las metáforas. En "La bicicleta estática", el protagonista pintor e ilustrador logra crear un mundo "real" que representa la carretera, donde aparecerán incluso los "obreros" hechos carne que un médico pintó como responsables hipotéticos de su digestión. "Las cosas que dejaron atrás", por su parte, trata de abarcar el impacto del 11 de septiembre de 2001 con los objetos de algunos sobrevivientes que visitan al protagonista, y lo consigue a medias.

El King profesional, que maneja lo que siempre dominó bien, aparece tanto en "La chica del pan de jengibre", extenso relato de violencia polarizada entre mujer en crisis y demente asesino, y en "Área de descanso", con los tonos y matices del abuso doméstico en un espacio aislado. Ese mismo impulso de pintar el horror de lo cotidiano, extenso y tensado milímetro a milímetro, resurge en "Un lugar muy cerrado", pero levanta demasiada presión y termina con unas últimas páginas débiles.

Mención especial merece "N", intento honesto pero un poco rígido de hacer horror sobrenatural al estilo de Arthur Machen (citado en el texto) y Lovecraft. El resto de los cuentos son menores. Tienden a olvidarse casi de inmediato. En conjunto, un libro sin desniveles enormes (frecuentes en otras recopilaciones de King), pero también con contados aciertos plenos, que superan la rutina sólida de un profesional.

© El País / GDA

presentan aportes propios del reseñador (se denominan *artículos-reseña*; cf. Swales, 2004, pp. 208-213). Hay reseñas de artículos, de cuentos, de novelas o libros enteros, e incluso de colecciones de libros.

Para el ámbito universitario, nos interesa la reseña académica, es decir, aquella que aborda libros o artículos académicos. Un libro académico es una publicación cuyos contenidos y espacios de circulación están ligados de alguna manera a las universidades u otros centros de investigación, si bien pueden tener un público más amplio.

¿Quiénes leen y escriben reseñas?

Las reseñas aparecen en revistas y publicaciones periódicas, como los diarios. En el caso de las reseñas académicas, son comunes en **revistas académicas** dependientes de universidades o centros de investigación, sobre todo dentro de las ciencias sociales y las humanidades (Moreno & Suárez, 2008). En algunas revistas pueden aparecer bajo otros nombres, por ejemplo “comentario bibliográfico”, “galera de corrección” o “crítica de libros”.

Las reseñas abordan por lo general libros (Becher, 2001 [1989], pp. 115-116) de aparición reciente que puedan ser de interés para quienes trabajan en el área que toca la revista. Es decir, se trata de libros especializados en distintas disciplinas científicas. De esta manera, las revistas leídas por científicos y expertos dedican un espacio importante a informarse sobre novedades editoriales.

Justamente, la comunidad de pares –personas que se desenvuelven en el área de la que se trate– son los lectores potenciales de las reseñas. El reseñador, elegido entre uno de esos expertos, se dirige a sus pares y en buena medida escribe a partir de los presupuestos que comparte con ellos. Esto significa que para escribir una buena reseña hay que conocer a fondo el tema que trata el libro y, sobre todo, la disciplina en la que se inserta. Los comentarios del reseñador se conectan con el área de saber en la que se produjo la obra reseñada (Motta-Roth & Rabuske Hendges, 2010, p. 28).

A pesar de esto, los reseñadores suelen ser jóvenes científicos que buscan una primera oportunidad para publicar. Por este motivo, las reseñas son una excelente oportunidad para comenzar a familiarizarse con las reglas del juego de cada disciplina, obtener libros gratis para reseñar y leer las últimas publicaciones de interés. Los investigadores más formados dejan gradualmente de escribir reseñas académicas para centrarse en géneros discursivos como el artículo de investigación (cf. Hyland, 2004 [2000], p. 43).

A su vez, dado que los libros reseñados deben ser relevantes para la disciplina, sus autores suelen ser importantes. De esta manera, se produce una asimetría entre el poder del autor, ya consagrado, y el poder del reseñador, todavía por hacerse conocer. Cuando el libro es satisfactorio para el reseñador, la asimetría entre autor y reseñador no presenta inconvenientes. El problema puede surgir cuando el reseñador considera que el libro es malo y debe dar cuenta de esto ante los pares expertos. ¿Cómo hacer

para evaluar negativamente a un autor que puede ser nuestro futuro jefe, director, jurado, etc.? Lo más común es llevar a cabo críticas moderadas, indirectas o disimuladas, a la vez que se las balancea con aspectos positivos.

¿Por qué escribir reseñas en las materias universitarias?

La reseña académica que se escribe en las materias de las carreras universitarias no tiene como finalidad principal describir y evaluar novedades editoriales, sino objetivos didáctico-pedagógicos, como organizar y controlar la lectura de bibliografía de la materia u otra bibliografía del área de conocimiento. Se busca que el estudiante desarrolle y ponga en juego capacidades de lectura de textos científicos y escritura académica, como la de distinguir lo importante de lo accesorio en el texto reseñado y proponer una lectura crítica propia.

Por este motivo, en las reseñas académicas escritas en el trayecto de formación, muchas veces se reseñan textos parciales (como un capítulo de un libro) y que no fueron publicados recientemente. Por otro lado, el estudiante-reseñador no tiene como objetivo informar a los pares sobre una novedad editorial, sino demostrar a los docentes, quienes conocen a fondo el libro reseñado, que han hecho una lectura ordenada, profunda y crítica. La presentación por escrito permite a los docentes evaluar estas capacidades de lectura y escritura del estudiante, así como su posibilidad de verter una opinión crítica informada en esa área particular del conocimiento científico.

¿Quién habla en la reseña?

Es importante distinguir en la reseña la voz del reseñador de la voz del autor reseñado. Una manera de hacerlo es utilizar verbos de cita (como “plantea”, “señala”, “afirma” o “sugiere”). Estos verbos permiten introducir la voz del autor reseñado, a la vez que plantean la posición del reseñador con respecto al aspecto citado. Por tanto, no se restringen a dar cuenta de lo que el autor reseñado afirma. En realidad, permiten al reseñador explicar las operaciones discursivas, cognitivas y teórico-metodológicas que detecta en el libro reseñado. Una buena reseña no solo describe y evalúa los contenidos de un libro, sino que analiza el proceso de investigación y de escritura que está detrás de ese libro. De esta manera, el reseñador hace explícita la hoja de ruta de ese libro. Por ejemplo:

El autor **define** el concepto X y, a continuación, **rastrea** su aparición en un conjunto de textos que **recopila** a partir de ejemplares de Y.

La hipótesis Z, **planteada** recién en la segunda mitad del libro, **es sostenida** a partir de dos argumentos principales: P y Q.

¿Cómo es la reseña?

Las reseñas, por lo general, no presentan secciones con subtítulos, como sucede por ejemplo con el artículo de investigación. Sin embargo, sí suelen incluir ciertas partes. En general, son tres partes (De Carvalho, 2001; Navarro, 2011; cf. Motta-Roth, 1998).

Primero, una contextualización del libro en el tema, en la disciplina, en la obra y trayectoria del autor, en la colección o editorial, etc. El enfoque es muy general y se suele reponer información que puede no estar presente en el libro reseñado. ¿Cuál es el tema del libro? ¿Quién es su autor? ¿Qué aportes hace el libro a la disciplina? Esta es la parte más difícil de la reseña porque requiere conocer a fondo el tema y la disciplina. Puede haber algunas evaluaciones generales del libro o de su autor, por lo general positivas.

Segundo, una descripción detallada de los capítulos del libro o de los temas que aborda. Las descripciones incluyen evaluaciones positivas y negativas de cada aspecto relevante. Las evaluaciones suelen estar bien fundamentadas, y en el caso de las evaluaciones negativas es común la sutileza y la cortesía. Se utilizan citas textuales cuando resulten importantes. El reseñador puede hacer aportes propios, pero siguiendo las necesidades del libro reseñado. Esta parte puede ser más o menos extensa, dependiendo del espacio que permita la revista donde se publicará la reseña o, en el caso de la reseña en la universidad, de las indicaciones que den los docentes.

Tercero, una breve conclusión y resumen de lo dicho. A su vez, se contextualiza el libro a futuro: quién lo leerá, a quién le servirá, qué cambios traerá para la disciplina, qué significará para la producción del autor. Muchas veces se incluye una evaluación general que resuma las evaluaciones positivas y negativas anteriores y, finalmente, recomiende o no recomiende su lectura.

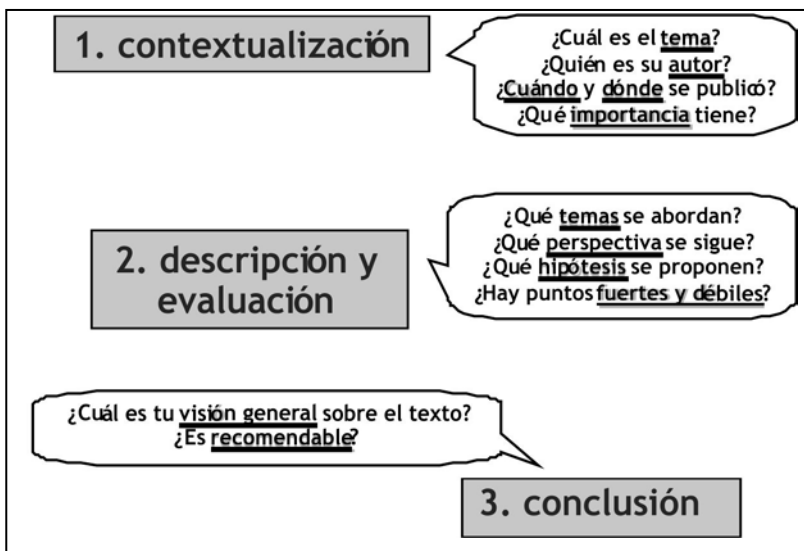


Figura 1. Partes de la reseña académica.

¿Cómo escribir una reseña en la universidad?

Durante la lectura del texto a reseñar:

- 1) Leer el libro o artículo tomando apuntes en los márgenes. Prestar especial atención a la introducción y la bibliografía (para escribir la contextualización), al índice (para organizar la descripción) y a las conclusiones (para escribir tanto la contextualización como las evaluaciones y conclusión del reseñador).
- 2) Buscar información en otras fuentes que ayuden a contextualizar la reseña. Puede consultarse un manual de la disciplina o la bibliografía citada por el propio libro o artículo, o preguntar a un profesor o colega. En ciertas páginas de Internet (como portales de bibliotecas o universidades), puede consultarse la filiación institucional y otras publicaciones del autor.
- 3) Identificar claramente la distinción entre los conceptos académicos utilizados, las hipótesis sostenidas por el autor y los datos presentados.
- 4) Intentar identificar puntos débiles, contradicciones, omisiones y errores en el libro o artículo. Esto permitirá fundamentar las evaluaciones negativas.
- 5) Determinar en qué aspectos se realizan aportes válidos a la disciplina. Esto permitirá fundamentar las evaluaciones positivas.

Durante la planificación de la reseña:

- 1) Hacer un mínimo esquema de qué se dirá en cada una de sus partes. Incluir las tres partes: contextualización, descripción y evaluaciones, y conclusión.
- 2) Definir si la descripción de cada sección del libro será extensa o resumida. A la vez, si se incorporarán evaluaciones parciales de cada una de las partes descriptas o se realizará únicamente una evaluación general al final.

Durante la escritura de la reseña:

- 1) Prestar especial atención para distinguir con claridad la voz del autor y la voz del reseñador. Como se dijo anteriormente, los verbos de cita (“el autor sostiene que...”) sirven para esto.
- 2) Incluir **citas** textuales si resultan útiles para resumir una postura del autor, ejemplificar un concepto o fundamentar una crítica.
- 3) Recordar que la presentación de la postura propia del reseñador y su justificación es muy importante, dado que se trata de una de las capacidades que se busca que los estudiantes pongan en juego en este tipo de ejercicios.
- 4) No omitir ninguno de los datos relevantes del texto reseñado: autor, año, título, lugar de publicación y editorial.
- 5) Incluir las referencias bibliográficas únicamente si se utilizaron otros textos además del reseñado.

Un ejemplo de reseña en economía

A continuación se presenta una reseña publicada en *Realidad Económica*, revista especializada en ciencias sociales, en particular en economía. Todos sus números

incluyen una sección denominada “Galera de Corrección”, que está dedicada específicamente a reseñas. Pablo Nemiña, autor de la reseña, aborda el libro *El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en la Argentina. Liberalismo, populismo y finanzas internacionales*, de Raúl García Eras, que es un libro de historia económica reciente.

La reseña contextualiza el libro en el marco histórico particular de nuestro país y en relación con otros textos que estudian la temática, realiza una descripción metodológica y pasa rápidamente a describir los contenidos de los capítulos del libro, aspecto en el que se explaya largamente. La estructura de capítulos del libro sigue un recorte temporal/conceptual: los períodos históricos están delimitados “a partir de las particularidades del vínculo que se establece entre el país, los organismos de crédito y la comunidad financiera internacional” (p. 145). Como es habitual en historia económica, la reseña retoma y se organiza a partir de esta misma estructura. Además, aparecen evaluaciones positivas al comienzo, en la contextualización, y al final, en la conclusión. Varios mecanismos (citas entrecomilladas, verbos de cita) diferencian la voz del autor de la voz del reseñador si bien en ocasiones ambas voces se mezclan, insinuando una coincidencia de perspectiva entre uno y otro.

Vale la pena hacer algunas aclaraciones sobre las particularidades del texto elegido. En primer lugar, como suele suceder en ciencias sociales, la reseña realiza una referencia descriptiva respecto de la metodología, puesto que en estos casos las metodologías no están necesariamente estandarizadas.

En segundo lugar, y a diferencia de otros textos económicos más teóricos, los libros y artículos de historia económica como el que aborda esta reseña tienen un gran contenido empírico que no presenta dificultades para resumirse. Cuando se trata de textos más teóricos, puede resultar difícil presentar un resumen de la secuencia lógica de descripción conceptual y argumentación del autor. Sin embargo, lograr presentarlo con claridad resulta fundamental para poder exponer la evaluación y la crítica. Es decir, no alcanza con mencionar los conceptos si no se describen bien las relaciones entre ellos.

En tercer lugar, la reseña presentada en este caso sigue la línea editorial de la revista: se busca promocionar la lectura de libros que se consideran valiosos desde la perspectiva teórica (e incluso ideológica) que comparten, en términos generales, sus redactores y sus lectores. No suelen aparecer reseñas de libros cuya lectura no se recomienda. Esto también está asociado particularmente a las ciencias sociales, y a la economía en especial, en las que conviven distintas visiones paradigmáticas de la ciencia que no comparten el interés sobre los objetos de estudio ni las metodologías para abordarlos. Difícilmente en esta revista aparecería reseñado un libro de economía ortodoxa que trabaja exclusivamente sobre modelos, de la misma manera que una reseña como la que presentamos no aparecería en las revistas más convencionales de economía.

Raúl García Heras

El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en la Argentina. Liberalismo, populismo y finanzas internacionales. Buenos Aires, Lumiere, 2008, 224 pp.

Datos básicos del libro: autor, título, lugar (ciudad), editorial, año, cantidad de páginas.

A partir del estallido de la crisis de la convertibilidad a finales del año 2001, se ha publicado una serie de trabajos que procura alcanzar una interpretación sobre la relación entre la Argentina y los organismos multilaterales –en especial, el Fondo Monetario Internacional (FMI o Fondo) y el Banco Mundial (BM)–. A partir de la certeza de la evidente corresponsabilidad de estas instituciones en el colapso económico que vivió el país, investigadores y periodistas se orientaron a analizar las características de esa relación tan conflictiva como compleja.

Se contextualiza el libro con respecto a otros libros similares.

Se contextualiza brevemente el tema del libro.

En ese marco, apelando a la máxima de todo buen historiador, según la cual es imprescindible estudiar el pasado para comprender el presente, Raúl García Heras decidió analizar las relaciones entre la Argentina y los organismos multilaterales de crédito a partir del ingreso de nuestro país a los mismos, en el año 1956. Desde una perspectiva de historia económica, el autor presenta un valioso estudio de las relaciones financieras internacionales de la Argentina durante el período 1955-1970. Por ello, si bien el texto se centra sobre el análisis del vínculo con el Fondo y el Banco Mundial, se consideran también las implicancias que tuvo sobre las relaciones con el gobierno de EUA, el Club de París y la banca privada internacional.

Se describe brevemente la metodología.

Se describe el recorte del autor dentro del tema general planteado antes.

“Valioso”: típica evaluación positiva en posición inicial.

Descripción de la metodología (y corpus de estudio) con evaluaciones positivas.

Sin dejar de lado la utilización de fuentes secundarias, el texto se apoya principalmente en un riguroso análisis de fuentes primarias (muchas de las cuales, por cierto, son utilizadas por primera vez en una investigación de esta naturaleza). Entre éstas se destacan documentos oficiales de los archivos de organismos como el FMI, el BM y el Banco de Inglaterra, y correspondencia, memorándums y otros documentos de los archivos personales de ex funcionarios argentinos que participaron de las negociaciones, como Roberto Alemann y Adalbert Krieger Vasena, entre otros.

La novedad y originalidad son rasgos positivos en el mundo académico; por tanto, esto es una evaluación positiva. Además, aparece la valoración positiva explícita “riguroso”.

El análisis está dividido en cinco subperíodos –que se corresponden cada uno con un capítulo del libro–, distinguibles a partir de las particularidades del vínculo que se establece entre el país, los organismos de crédito y la comunidad financiera internacional.

Descripción del índice del libro; aquí se liga con la periodización, que es un dato metodológico.

Luego de un preludeo donde se señalan las principales ca-

Es común dar cuenta de las operaciones discursivas (lo que dice), mentales (lo que piensa) y materiales (lo que hace) del autor. Se prefiere el uso del tiempo presente y la voz pasiva con “se” (“se señalan”).

racterísticas del contexto económico local al momento de la toma del poder por parte del gobierno de facto de la autoproclamada “Revolución Libertadora”, se presenta el análisis del primer subperíodo que abarca desde el derrocamiento del gobierno peronista hasta la asunción de Frondizi (1955-1958).

Este período, que marca el ingreso del país a la multilateralidad comercial y financiera, cuenta con dos hechos destacados. Primero, la renegociación de la deuda externa con los países de Europa occidental. Mediante un riguroso análisis de las fuentes documentales, el autor reconstruye al detalle las sucesivas negociaciones entre el gobierno argentino y los países acreedores. A cambio de la refinanciación de las deudas, la Argentina debió suspender las demandas que mantenía con empresas privadas de capital europeo –sospechadas de haber cometido irregularidades administrativas, impositivas o cambiarias–, restituir empresas alemanas expropiadas durante la 2ª Guerra Mundial e ingresar al régimen multilateral de comercio. Asimismo, la estrategia de negociación argentina –mediante la cual procuró alcanzar un acuerdo conjunto con todos los países del bloque acreedor–, contribuyó involuntariamente a la conformación del Club de París.

El segundo hecho destacado, corresponde al ingreso de nuestro país al Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Si bien posibilitaba acceder a los recursos financieros de estas instituciones, paralela e inevitablemente, les otorgaba capacidad de influencia sobre las políticas económicas locales. Esto se pone de manifiesto en ocasión de la suscripción del primer acuerdo stand-by con el FMI, a fines de 1958. A cambio de acceder a un paquete de ayuda por US\$ 329 millones provistos por el FMI, el gobierno de EUA y bancos privados estadounidenses, el gobierno de Frondizi debió aceptar dos compromisos vinculados entre sí. En primer lugar, aplicar una serie de severas condicionalidades que incluían liberalizar el comercio exterior y las finanzas internacionales, suspender los subsidios del Estado a consumidores y el sector privado, y aumentar las tarifas de los servicios públicos para reducir el déficit fiscal. En segundo lugar, debió gestionar y obtener la convertibilidad a dólares de los saldos comerciales favorables con los acreedores nucleados en el Club de París, para lo cual fue necesario revisar el acuerdo de renegociación de deuda recientemente alcanzado. A cambio de aceptar el pedido, los acreedores se aseguraron de que la Argentina eliminaría las restricciones que aplicaba a esos países en materia de comercio, giros de divisas y conversión de monedas. “Desde entonces –como señala el autor– los

“Se presenta”: operación discursiva atribuida al autor.

Son comunes las evaluaciones de los hechos históricos que aborda el libro. Esto no implica una evaluación del libro en sí.

Acá, en cambio, hay una evaluación del libro, es decir, cómo aborda el libro esos temas y hechos históricos del libro en sí.

En fragmentos como este, el reseñador no diferencia su voz de la del autor: ambos se hacen responsables por estas afirmaciones. A partir de acá, la reseña se centra en los contenidos del libro y el reseñador tiende a fundirse con el autor.

Discurso directo mediante cita encomillada literal tomada del libro; además, se aclara la fuente (“como señala el autor”). En este fragmento, a diferencia de lo anterior, se distingue la voz del reseñador de la del autor.

lazos financieros de la Argentina con el Club de París, el gobierno de Estados Unidos, la banca privada internacional y los organismos multilaterales de crédito quedaban muy vinculados entre sí”. (pág. 69).

“Se analizan”: operación discursiva atribuida al autor.

En el segundo subperíodo se analizan las relaciones con los organismos multilaterales durante la presidencia de Frondizi (1958-1962). A excepción de los primeros meses de su gestión, la política económica del gobierno de Frondizi contó con el apoyo del FMI. Durante este período el país renovó año tras año el acuerdo con el organismo, que a cambio de poner a disposición créditos externos, obligaba a implementar políticas ortodoxas en materia económica, entre las que se contaban: a) reducir el déficit fiscal y financiarlo con recursos no inflacionarios, b) mantener una política crediticia y monetaria restrictiva, c) reducir los aranceles de importación, y d) racionalizar la administración pública. Así, la utilización de los recursos financieros del Fondo le otorgaba al organismo mayor capacidad de intervención sobre la política económica.

“Pone de manifiesto”: operación discursiva atribuida al autor.

No obstante, el autor pone de manifiesto que ya en esta época los “beneficios” que proveían los acuerdos con el Fondo no se limitaban a los créditos que ponía a disposición. Su visto bueno era

“No obstante” plantea una oposición entre lo anterior y lo que sigue. Cita por

leído por la comunidad financiera internacional como un sello de aprobación y una garantía de desempeño económico “sólido”, lo cual contribuía a acceder a financiamiento externo de bancos privados internacionales y gobiernos de países centrales. Este proceso se conoce como el efecto catalítico de los acuerdos del Fondo en términos de “atracción” de capitales externos.

En este período también se hace notorio que los organismos internacionales no constituyen meros “instrumentos” de los Estados dominantes, sino que poseen intereses y una agenda de acción propios, lo cual les permite gozar de una cierta autonomía en relación con los actores centrales del escenario internacional.

“Se señala”: operación discursiva atribuida al autor.

En este sentido, se señala que a finales de 1960 el Fondo renueva el acuerdo stand-by por dos motivos. Primero, por los relativos avances que había demostrado el gobierno en relación con

“En ese sentido” indica una continuidad con lo anterior.

“Primero” se usa para listar elementos.

las metas comprometidas. Segundo, porque “en términos políticos ya a mediados de 1960 el caso de la Argentina y sus promisorios ‘éxitos’ iniciales era muy importante para legitimar el accionar de los organismos financieros internacionales” (pág. 76). Al igual que en 1998, cuando en medio de los señalamientos que criticaban su fallida intervención en las crisis financieras del Sudeste asiático y Rusia, el Fondo

discurso directo encomillado; se señala el número de la página de la que se extrajo la cita.

“Cita” y “señalandó”: operación discursiva atribuida al autor.

ponderaba a la Argentina como su “mejor alumno” y un “ejemplo” a seguir por el resto de los países en desarrollo, García Heras cita al director

En esta cita aparece una tercera voz: alguien citado por el autor, a la vez citado por el reseñador. Por eso se hace necesario explicitar las múltiples voces: García Heras cita al director ejecutivo quien señala que...

ejecutivo representante del Reino Unido, señalando en 1960 que “la Argentina es considerada el país de América del Sur que más probablemente ejemplifique el éxito de la doctrina económica que el Banco y el Fondo Monetario Internacional propagan” (ibid.).³

“Ibid.” señala que se repite el número de página mencionado antes: García Heras cita al director ejecutivo quien señala que...de página de donde se extrajo la cita.

“Por otra parte” suma un elemento más a lo anterior.

Por otra parte, en esta etapa se pone en evidencia que el FMI y el Banco Mundial poseen cierta autonomía entre ellos. Si bien se trata de instituciones hermanas⁴, en tanto fueron creadas en simultáneo y colaboran en su labor cotidiana, no debe perderse de vista que constituyen dos organismos diferentes, cada uno con sus propias responsabilidades, tecnoburocracias y agendas. En efecto, en 1957 al mismo tiempo que el Fondo otorgaba su primer crédito al país, el Banco demoraba ex profeso la aprobación de un desembolso a condición de que se resolvieran conflictos pendientes con empresas extranjeras. Recién en 1961 –casi tres años después de la suscripción del primer acuerdo stand-by con el FMI– el BM otorgará su primer

“En efecto” permite reafirmar y expandir lo dicho previamente.

crédito, demostrando mayor reticencia que el Fondo en su relación con la Argentina.

Finalmente, ante los sucesivos desvíos de las metas del programa –consecuencia de la profundidad de la crisis económica y política que atravesaba el país–, en 1962 el Fondo suspende el acuerdo vigente, contribuyendo al debilitamiento y posterior caída del gobierno de Frondizi. Cabe señalar que previamente, como consecuencia de una profunda huelga ferroviaria, había renunciado el ministro Roberto Alemann –liberal ortodoxo– y había asumido en su lugar Coll Benegas –un liberal moderado, que no compartía las posturas ortodoxas de su antecesor–.

La reseña se ordena en el mismo orden que el libro reseñado. Por tanto, necesita organizadores, como “Finalmente”, “luego de”, “previamente”.

“Cabe señalar que” se usa para introducir nuevos contenidos.

El tercer subperíodo comprende un profundo análisis de la crisis económica de 1962-1963, que coincide con la presidencia de Guido. Luego de una sucesión de ministros en la cartera de economía, asume el liberal Alsogaray. A fin de revertir la intensa recesión que afectaba a la economía,

El reseñador hace aportes que parecen propios para enriquecer el libro reseñado. Sus aportes van en nota al pie (nº 4) porque los considera menos importantes, un apoyo del texto principal del que se extrajo la cita.

³ “... en un contexto adverso y de fuertes críticas, la calificación que el Fondo le otorgaba a la Argentina [en 1998], le permitía [...] contar con un ejemplo para demostrar que su actuación había dado resultados ‘exitosos’. Las motivaciones políticas que orientaron esta calificación quedan en evidencia [...] cuando consideramos que la Argentina no era precisamente un alumno ‘ejemplar’ en lo que a cumplimiento de las condicionalidades se refería. En efecto, desde 1994 había incumplido sistemáticamente las metas fiscales acordadas; pero estos incumplimientos habían sido perdonados mediante el otorgamiento de sucesivos waivers a fin de evitar la caída de los acuerdos.” Ver Bembi, M. y Nemiña, P., *Neoliberalismo y desendeudamiento. La relación Argentina-FMI*, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007, pág. 26.

⁴ El Fondo y el Banco fueron bautizados al momento de su creación como los “gemelos de Bretton Woods”, en referencia a la localidad del Estado de New Hampshire, EUA, donde fue celebrada la conferencia en la que fueron fundadas.

propuso un plan ortodoxo que contó con el apoyo del FMI. Se suscribió un acuerdo que incluía fuertes condicionalidades, entre otras: a) llevar a cabo un fuerte ajuste fiscal, c) elevar la recaudación vía aumento de impuestos internos, d) limitar el financiamiento del déficit del Tesoro por parte del BCRA, e) implementar una política monetaria y crediticia restrictiva y f) controlar el endeudamiento externo (que era utilizado para financiar el desarrollo nacional y también –en no pocas ocasiones– los déficit temporarios de la balanza comercial).

Sin embargo, la falta de cohesión ideológica del equipo económico motivó que el gobierno fuese mucho más permeable a las exigencias de los diversos actores económicos locales, lo cual llevó a que implementara medidas opuestas a la propuesta ortodoxa inicial. Esto suscitó que a las críticas que recibía el gobierno por parte de los trabajadores y los pequeños empresarios por el ajuste, se sumaran las de sectores del “establishment” (UIA, SRA y Bolsa de Comercio, entre otros), que señalaban su falta de coraje para implementar las medidas “necesarias” para estabilizar la economía. En un hecho destacable, el FMI flexibilizó algunas metas del programa, para otorgar al gobierno cierta capacidad de maniobra y con ello contribuir a que sorteara la crisis. El apoyo del Fondo contribuía a sostener a un gobierno que, más allá de algunas indecisiones, había demostrado su compromiso con las posturas ortodoxas en materia económica, así como su voluntad de respetar las reglas de las finanzas internacionales.

“Se analiza” y “analizado” son operaciones discursivas atribuidas al autor.

En el cuarto subperíodo se analiza la relación del gobierno de Illia con los organismos multilaterales y la comunidad financiera (1963-1966). Se trata, según el autor, de un frustrado intento por

“Según el autor” es una frase utilizada para atribuir lo dicho al autor.

alcanzar la independencia financiera. En efecto, esta es la única etapa del período analizado en el libro en la cual el país no suscribe acuerdos con el FMI. Más aún, debido al rechazo de la exigencia que postuló el BM para entregar un crédito (aumentar las tarifas de la compañía de electricidad y reducir su plantilla de empleados), el gobierno rompió virtualmente las relaciones con este organismo.

Sin embargo, la debilidad que mostraba la economía hacia 1965 –motivada por la carga de la deuda externa y la progresiva disminución de las reservas– llevaría al gobierno a iniciar un acercamiento con la comunidad financiera internacional. El objetivo era conseguir desembolsos que redujeran la presión sobre las cuentas internas, pero que no implicasen modificar el sesgo mercadointernista e industrialista del programa económico. Para ello, solicitó al Club de París un alargamiento de los plazos de pago de la deuda. Pero el Club aceptaría refinanciar sólo una parte, por lo que el gobierno –a fin de evitar un default– se vio obligado a tomar créditos con bancos internacionales y reanudar el vínculo con el BM y el FMI. Sin embargo, estos organismos se mostrarían reticentes a otorgar financiamiento, dejando en claro que sólo lo

harían a condición de que el país implementara un profundo ajuste fiscal y devaluara su moneda.

Estas referencias a la distribución de temas en el libro permiten clarificar la estructura de la reseña, espejo de la estructura del libro.

Prácticamente sin apoyo externo y presionado por las críticas internas, el gobierno de Illia fue derrocado por un golpe de Estado que instauró a Onganía en la presidencia. El análisis de esta gestión (1966-1970) ocupa el quinto y último subperíodo abordado en el libro.

Luego de una primera etapa caracterizada por una disputa al interior del gobierno entre liberales y desarrollistas, la política económica toma una orientación marcadamente ortodoxa, aunque con algunos matices. En 1967 Krieger Vasena –a cargo de la cartera de economía– implementó un plan de estabilización que combinaba medidas ortodoxas con una fuerte intervención del Estado, con el objetivo de avanzar en un proceso de desarrollo económico. Así, se congelaron precios y salarios, se devaluó la moneda, se implementaron retenciones a las exportaciones agrarias y se promovió la obra pública. A fin de fomentar el ingreso de divisas, el país auspició la inversión extranjera, suscribió un nuevo acuerdo con el FMI y acordó créditos con el BM.

Sin embargo, disconforme con las exigencias del Fondo en materia económica (en especial, las referidas a implementar una política monetaria restrictiva y reducir los aranceles a las importaciones), y apoyado en la robustez que mostraban las cuentas externas, el gobierno decidió no renovar el stand-by con el organismo, previo pago por anticipado de toda la deuda con el FMI.⁵ En su reemplazo como fuente de financiamiento externa, se conformó el Fondo Nacional de Inversión, que mediante la emisión de títulos públicos, posibilitó la construcción de obras como la central nuclear Atucha y la represa El Chocón. Poco después, el estallido del “Cordobazo” y la profundización de los conflictos sociales motivarían la renuncia del ministro y finalmente, la caída de Onganía.

Algunos cambios de párrafo coinciden con el cambio de capítulo o sector del libro reseñado.

El libro concluye con una síntesis a modo de integración del análisis previamente desarrollado. Al preguntarse sobre los motivos que explican el apoyo del FMI a los programas liberales implementados en la Argentina, el autor propone algunas hipótesis cuyo alcance temporal excede el período analizado previamente, y se extiende para abarcar las gestiones de Martínez de Hoz y Cavallo, durante la última dictadura militar y los '90 respectivamente. Así, se señala

“Propone algunas hipótesis” es una operación discursiva atribuida al autor.

Esto parece un aporte propio del reseñador. Por otro lado, rompe la lógica cronológica de la reseña. Por estos motivos, aparece en nota al pie.

⁵ La decisión de pagar por anticipado la deuda con el FMI fue repetida posteriormente por Juan Perón en 1974 y Néstor Kirchner en 2005. En ambas ocasiones fue justificada –y ponderada– como una manifestación de soberanía nacional. A fin de contribuir a señalar la complejidad del vínculo entre el organismo y la Argentina, así como las limitaciones de las interpretaciones que consideran casi naturalmente asociadas las dimensiones de “lo nacional” y “lo popular”, es interesante hacer notar que la primera cancelación anticipada de la deuda con el FMI corrió por cuenta de un gobierno de facto, no precisamente promotor de los intereses de los sectores asalariados.

“Señala” (usada más de una vez en este párrafo) es una operación discursiva atribuida al autor.

que las gestiones de Krieger y Martínez de Hoz recibieron el apoyo del Fondo por dos motivos: primero, porque debido a su perfil ideológico y trayectoria profesional, los ministros y el equipo económico

“Así” se utiliza para reforzar, ampliar o señalar las consecuencias de lo dicho antes.

compartían intereses y una “forma de ver el mundo” con los funcionarios del organismo; segundo, porque el contexto militar imperante garantizaba que los planes acordados fueran cumplidos sin mayor debate público. Por otra parte, las gestiones de Frondizi y Cavallo recibieron el apoyo del organismo, pero por diferentes motivos. El autor señala el pragmatismo que demostraban en materia económica, la profundidad de los cambios implementados y la necesidad que tuvo el Fondo –en ambos casos de presentar ante el mundo un ejemplo “exitoso” de la aplicación de las políticas que auspiciaba. Por último se presenta un breve análisis de las relaciones entre la Argentina y el FMI durante la etapa posterior a la crisis de 2001.

La hipótesis sugiere una interesante explicación sobre los factores que motivaron la intervención del FMI en los determinados programas económicos implementados en la Argentina. No obstante, dado que propone afirmaciones que refieren a períodos que exceden el analizado en profundidad en el cuerpo central del libro, menos que definiciones concluyentes, aparecen como convenientes disparadores que invitan a profundizar el análisis en futuras investigaciones. Al respecto, debe considerarse que como resultado de la caída del sistema de Bretton Woods y la posterior crisis de la deuda que afectó a gran parte de los países en desarrollo, el organismo vio ampliada cuantitativa y cualitativamente su capacidad de intervención sobre las políticas económicas de estos países. Por ejemplo, es en esta época que cobran relevancia –además de sus “tradicionales” metas cuantitativas– las condicionalidades estructurales asociadas con las reformas de corte neoliberal auspiciadas por el Consenso de Washington. De todos modos, no hay dudas de que si las futuras indagaciones se realizan con el mismo nivel de rigurosidad demostrado en el libro, habilitarán alcanzar conclusiones de alta relevancia para las ciencias sociales.

Evaluación positiva.

“No obstante” restringe la evaluación positiva previa.

Esta es una evaluación negativa sumamente sutil: las limitaciones del libro son “convenientemente disparadores” (evaluación positiva) pero “invitan a profundizar” en investigaciones posteriores.

Por lo antedicho, El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en la Argentina constituye un valioso aporte en función de la comprensión de las complejas relaciones entre nuestro país y los organismos internacionales, tanto en el nivel empírico como teórico. En el nivel empírico, porque se presenta un análisis de un período poco estudiado sobre la base de fuentes primarias –muchas de las cuales, por cierto, no habían sido utilizadas hasta ahora–. Esto permite presentar hallazgos novedosos, que contribuyen a ampliar el conocimiento sobre las

Las evaluaciones positivas dependen de qué es valorado positivamente en la disciplina. Para un libro de historia económica, se valora positivamente usar fuentes primarias, presentar hallazgos novedosos y ampliar el conocimiento previo.

particularidades históricas del vínculo entre el país y los organismos durante esa etapa.

En nivel teórico, si bien el autor no lo hace explícito, el trabajo presenta un aporte en dos sentidos. Primero, contribuye a reforzar la idea de que menos que un “agente del imperio” con nula autonomía, o una institución técnica completamente autónoma, los organismos multilaterales son actores sociales con autonomía relativa de acción. Sin soslayar la capacidad de influencia que poseen los países centrales sobre el accionar de estas instituciones –en especial EUA–, esto no los convierte en meros “engranajes” de la política exterior de estos países. Los organismos poseen su propia agenda que no pocas veces imponen sobre la voluntad de los países centrales. Si bien están condicionados, su acción no está determinada por éstos. Al respecto, el autor señala que el FMI mantiene un acuerdo durante un año con el gobierno de Guido, a pesar de la oposición de EUA. Esta autonomía también permite comprender que el Fondo y el Banco, si bien comparten una orientación ideológica, no siempre actúan en coordinación. Por ejemplo, el FMI otorga el primer crédito al país en 1957, y el Banco lo hace recién cuatro años después.

Evaluación positiva.
A partir de acá, la conclusión retoma la exposición teórica y resume las principales propuestas e hipótesis.

“Señala” es una operación discursiva atribuida al autor.

Segundo, el trabajo permite apreciar que en tanto actores sociales, la acción de estos organismos no puede comprenderse en abstracto. Por lo contrario, debe analizarse en su circunstancia histórica concreta, lo cual implica necesariamente considerar las características estructurales y coyunturales del vínculo que se establece con los países. Dado que en toda relación, la acción de cada parte incide sobre la otra, la acción de los organismos cobra sentido en el marco de la relación que establecen con el gobierno del país que solicita su asistencia. En este sentido, el análisis del autor revela que la capacidad de influencia de los organismos multilaterales sobre la política económica local no es un dato a priori e invariable, sino que está condicionada, entre otros factores, por el margen de acción que les otorgan los diferentes elencos gubernamentales. Al respecto, se señala la decisión de Illia de no suscribir un acuerdo con el Fondo y la de Krieger de no renovar el acuerdo vigente, como manifestación de la relativa autonomía que poseen los gobiernos para evitar las condicionalidades de estos organismos. Sin

“Revela”: operación discursiva y evaluación positiva.

“Se señala” es una operación discursiva atribuida al autor.

soslayar los evidentes condicionamientos estructurales que pesan sobre una nación de la periferia, el análisis de García Heras contribuye a reforzar la máxima postulada por Aldo Ferrer, según la cual “cada nación tiene el FMI [y el Banco Mundial] que se merece”.

“Contribuye”: operación discursiva y evaluación positiva.

El análisis presentado pone de manifiesto que “el limitado alcance de la ‘condicionalidad’ impuesta por el FMI y el BM y la participación e influencia de ambos organismos en las políticas económicas aplicadas en la Argentina hasta mediados de 1969, provocaron fuertes e irremediables tensiones políticas, económicas y sociales” (pág. 207). Posteriormente, la crisis de la deuda y la institucionalización de las ideas del Consenso de Washington otorgarían a estos organismos una notable e inusitada capacidad de intervención sobre las políticas económicas locales. Sin embargo, el fracaso de los planes económicos aplicados bajo su auspicio durante la década de los ’90, llevaría a un profundo descrédito tanto de las políticas como de los organismos que las promovieron. Esto motivaría a varios países (entre ellos, la Argentina) a reducir su injerencia sobre las políticas locales. Luego de dos años y medio sin la tutela del FMI, y una disminución de la gravitación del BM –que se observa en la progresiva reducción de la deuda con ese organismo– la Argentina se encuentra ante el desafío de avanzar, ahora sin la excusa de los condicionantes que plantean estas instituciones, en la construcción de un proceso de inclusión económico, político y social que sirva de base para la implementación de una estrategia de desarrollo nacional.

“Pone de manifiesto”:
operación discursiva y
evaluación positiva.

Cita por discurso directo
encomillado; se señala el
número de la página de la
que se extrajo la cita.

Pablo Nemiña

CONICET / IDAES-UNSAM

Datos de filiación institu-
cional del reseñador.

Más ejemplos de reseñas académicas:

Área de **geografía** (regionalismo y desarrollo). Revista venezolana *Cuadernos sobre relaciones internacionales, regionalismo y desarrollo*. <<http://www.saber.ula.ve/relacionesinternacionales/>>.

Área de **filosofía**. Revista científica española *Astrolabio*. <<http://www.ub.edu/astrolabio/>>.

Área de **sociología** (ciencia y sociedad). Revista española *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología, sociedad e innovación*. <<http://www.oei.es/revistactsi/index.html>>.

Área del **derecho** (derecho comparado). Revista venezolana *Revista Anuario del Instituto de Derecho Comparado*. <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/index.htm>>.

Área de **letras** (análisis del discurso). Revista chilena *Signos*. <www.scielo.cl/signos.htm>.

Ejercitación

Leer la siguiente reseña de economía y resolver las consignas:

ANIMAL SPIRITS, POR GEORGE AKERLOF Y ROBERT SHILLER

PABLO MIRA⁶

Comentario al libro de George Akerlof y Robert Shiller: *Animal Spirits: How Human Psychology Drives the Economy, and Why It Matters for Global Capitalism*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey 08540, 2009.

Animal Spirits es un libro de divulgación y a la vez de frontera. No se trata de un error: Akerlof y Shiller, dos académicos de renombre, el primero Nobel en 2001, se propusieron responder con sencillez y claridad los interrogantes más importantes de la macroeconomía, a partir de los aportes de una escuela reciente: la economía de la conducta o *behavioral economics*.

Sin ruborizarse por ello, la teoría económica se desarrolló durante doscientos años sin prestar demasiada atención a la validez de sus supuestos. No es que el juicio crítico nunca haya existido en la profesión: hace una centuria, por ejemplo, se puso en duda por primera vez la hipótesis de la competencia perfecta, dando inicio a una fructífera corriente de análisis de la organización industrial. Y sin embargo, esta actitud examinadora no se extendió hacia un supuesto más básico aún: el que postula la plena racionalidad de las decisiones económicas individuales. Pese a los enormes avances de la psicología cognitiva para comprender el comportamiento humano en los últimos cincuenta años, recién en 2002, y a partir de los experimentos de dos *psicólogos* israelíes que recibieron el Nobel, la academia dejó de mirar para otro lado. Una crisis mundial devastadora que las teorías usuales fallan toscamente en explicar le dieron a la nueva corriente un impensado espaldarazo, y eso queda bien claro en *Animal Spirits*.

El título del libro, además de ser un tributo a Keynes, se utiliza como atajo conceptual para designar el comportamiento humano que no se corresponde con el supuesto de racionalidad del *homo economicus*. Los *animal spirits* afectan las decisiones de los individuos porque éstas se toman en un contexto incierto, para un futuro contingente, y basadas en un conocimiento inexacto del pasado. Y por lo tanto, no son necesariamente ni racionales ni consistentes.

Akerlof y Shiller resaltan que los mortales no decidimos en contextos aislados como el de Robinson Crusoe, agente prototípico de los modelos *main stream*. En cambio, nuestro entorno influye, y nos dejamos llevar por el entusiasmo propio y por las “historias” que nos cuentan. También nos importa muchísimo el comportamiento social de los que nos rodean y la ecuanimidad en el trato, sobre todo en nuestro trabajo. El libro propone que estos *animal spirits*

⁶ pmiral@mecon.gov.ar

son la semilla de la inestabilidad macro, y por eso se requiere que el Estado mantenga vigilado el funcionamiento del sistema capitalista.

Pese a la fecha de publicación, no se trata de un libro oportunista. La obra se puso en marcha bastante antes del comienzo de la crisis, aunque es cierto que llegó en tiempo y forma para ayudar a explicarla, y en ese sentido es acertado que incluya atildados *post scriptums* para referirse a los hechos recientes. El modelo macroeconómico estándar, basado en la racionalidad plena de los agentes, solo puede explicar una crisis por el accionar de un Estado que perturba la estabilidad intrínseca del sector privado. Akerlof y Shiller desaprueban esta estrategia tanto para entender la macroeconomía en general como la crisis en particular. Es que no es posible entender la formación de una burbuja especulativa sin considerar la natural tendencia humana a creer correctas las afirmaciones irracionales de que “todo seguirá igual” (sobreconfianza), o que “hay razones para asegurar que los *fundamentals* de la economía otorgan un sostén real a las subas de las acciones” (historias). Tampoco podemos prescindir de estos factores cuando la burbuja explota y se desata la crisis. Vender cuando todos venden, o dejar de ser honestos cuando observamos que el resto no lo es, son reacciones muy humanas, y constituyen efectos amplificadores y no compensadores de los desequilibrios.

A mi modo de ver, el enfoque de los autores contiene un lucrativo aporte epistemológico. Las explicaciones de los fenómenos de comportamiento individual deben ser suficientemente sencillas para que sean reconocidas como explicaciones plausibles por los propios agentes económicos que los llevan a cabo. Aun cuando los modelos se presenten con cierta sofisticación (requerida muchas veces por los círculos académicos como exigencia de publicación), la esencia de la historia que hay detrás de los mismos debe ser lo suficientemente simple como para que sea factible que, en la realidad, los agentes actúen pensando de esa manera. Esta consistencia básica parece ser un punto de partida prudente para cualquier análisis del comportamiento humano: que quienes uno supone que lo llevan a cabo entiendan lo que están haciendo. Comprar porque todos compran puede en algunas circunstancias ser no racional para optimizar la utilidad, pero es puro sentido común, y por lo tanto un accionar plausible para el individuo. Y esto es lo que debería contar para desarrollar la teoría respectiva.

Mucha de la teoría económica, sin embargo, adoptó el enfoque de Friedman, según el cual los agentes individuales actúan *como si* conocieran las leyes fundamentales, racionales en lo esencial, que guían los fenómenos, aunque no son capaces de advertirlo. Este rumbo seguramente colaboró para retrasar la inspección de la validez de los supuestos de comportamiento, reconstruyendo la verificabilidad empírica de los modelos con hipótesis *ad hoc* que terminaron por enmendar un error con otro error.

Debido a su carácter de divulgación, no faltará quien tilde a esta obra de llana o ingenua. La vaga diferencia entre lo simple y lo simplista hace al texto presa fácil de quienes exigen precisiones formales, o se ocupan de marcar “olvidos” de los autores (¿se puede escribir un libro sin olvidarse de escribir *algo* en él?). Pero la vida es finita y el criterio más economicista para evaluar un libro debería ser el de determinar su aporte *dada* su restricción de tamaño. Y siguiendo este criterio, *Animal Spirits* aprueba largamente. Para los puristas, los autores citan para apuntalar sus afirmaciones no menos de 300 *papers*, unos cuantos de ellos ampliamente reconocidos.

Esto no significa, sin embargo, que todas las omisiones de libro sean intrascendentes. Los mecanismos de transmisión de un comportamiento individual a un sistema macroeconómico agregado son cruciales para entender cómo un rasgo específico del accionar humano termina por crear un desequilibrio tal que incluso buena parte de los agentes observan que es perjudicial para todos. Estos mecanismos y sus interacciones constituyen el puente entre la descripción realista de las mañas humanas presentes en el comportamiento microeconómico y el surgimiento de fenómenos macroeconómicos que no necesariamente son la “sumatoria” de las acciones particulares. Estos tópicos se han desarrollado bajo diferentes escuelas, entre las que resaltan los modelos de agentes heterogéneos y los sistemas complejos aplicados a la economía (autómatas, redes, aprendizaje). Pese a su relevancia para explicar la agenda macroeconómica de los autores, estos desarrollos no aparecen mencionados.

A pesar del esfuerzo de sistematización del texto, que se organiza presentando preguntas descollantes, se nota bastante que ésta no es una obra escrita en conjunto, sino la suma de las ideas de cada autor. Cada autor habla entonces de sus propios aportes a la teoría económica, y con indisimulable orgullo: como si fueran víctimas sus propios *animal spirits*, alaban sus contribuciones sin intención de ocultar una considerable autoconfianza en su aptitud y pertinencia. En su favor, la obra incluye un *bonus* inestimable: la descripción detallada y clara de los escándalos financieros que detonaron los últimos derrumbes en el mercado de valores de Estados Unidos. Y sorpresivamente, hay una historia de interés autóctono; se comparan las crónicas de dos empresas automotrices que tuvieron destinos muy distintos: la Toyota de Japón y la IKA de Argentina. Para mantener el interés en el libro, no revelaré el final de esta historia...

Más allá de aciertos, errores u omisiones particulares, debe subrayarse que *Animal Spirits* es un animal más político que espiritual. Es un intento honesto de reconocer las limitaciones de los modelos estándar para entender fenómenos como el que sufrimos hoy, y para procurar corregir el rumbo. El hecho de que dos académicos ampliamente reconocidos planteen una reorientación de esta magnitud puede ser el puntapié inicial para encarar un perfil más científico de la investigación macroeconómica en la profesión. Y después de todo, si Akerlof y Shiller tienen razón, por qué no esperar que un tipo de *animal spi-*

rit, el comportamiento en manada, termine por traicionar a los economistas dogmáticos, y ellos terminen por formar parte también de esta empresa.

1. Distinguir en el ejemplo las tres partes en las que se organiza típicamente una reseña (contextualización; descripción y evaluación; conclusión). ¿Qué particularidades se encuentran en esta reseña?
2. Señalar el estilo que elige el autor. ¿Tiende a ser formal o informal, técnico o divulgativo?
3. Indicar qué aspectos son contextualizados en los primeros párrafos. ¿Aparecen otras contextualizaciones a lo largo de la reseña?
4. Responder: ¿qué sector de la reseña es más descriptivo y qué sector más evaluativo?
5. Identificar distintas posturas en la reseña, incluyendo las del autor y el reseñador. Relevar las formas de introducir esas voces.
6. Responder: ¿cuáles son los elementos de crítica que el autor señala, pero cuya valoración negativa no comparte? ¿Qué argumentos utiliza?
7. Relevar las evaluaciones positivas y negativas que incluye la reseña.
8. ¿Qué elementos a lo largo de la reseña muestran que su autor es un especialista en la temática?

Referencias bibliográficas

- Becher, T. (2001 [1989]). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- De Carvalho, G. (2001). "Rhetorical patterns of academic book reviews written in Portuguese and in English". En Rábade, L. & M. Doval Suárez (eds.). *Studies in Contrastive Linguistics, Proceedings of the 2nd International Contrastive Linguistics Conference. October, 2001* (pp. 261-268). Río de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Moreno, A.I. & L. Suárez (2006). "The rhetorical structure of academic book reviews: A cross-linguistic and cross-disciplinary approach". En Pérez-Llantada Auría C., R. Plo Alastrué & C.P. Neumann (eds.), *Proceedings of the 5th International Conference of the European Association of Languages for Specific Purposes (AELFE). Zaragoza, 14 al 16 de septiembre de 2006*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Moreno, A.I. & L. Suárez (2008). "A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews". En *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 15-26.
- Motta-Roth, D. (1998). "Discourse analysis and academic book reviews: a study of

- text and disciplinary cultures”. En Fortanet I., S. Posteguillo, J.C. Palmer & J.F. Coll (eds.). *Genre studies in English for Academic Purposes*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Motta-Roth, D. & G. Rabuske Hedges (2010). “Resenha”. En *Produção textual na universidade*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Navarro, F. (2011). *Análisis Histórico del Discurso. La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
- Swales, J.M. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Glasgow: Cambridge University Press.

Reseñas citadas

- Gandolfo, E.E. (2010). “Reseña de *Después del anochecer*, de Stephen King”. En *Suplemento ADN, La Nación*, 16 de enero.
- Mira, P. (2009). “Reseña de *Animal Spirits* de George Akerlof y Robert Shiller”. En *Desarrollo Económico*, 49 (195), 653-655.
- Nemiña, P. (2008). “Reseña de *El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en la Argentina. Liberalismo, populismo y finanzas internacionales*, de Raúl García Eras”. En *Realidad Económica*, 239, 145-152.

EL ENSAYO ACADÉMICO

*Carolina Zunino
Matías Muraca*

¿Qué es un ensayo académico?

La escritura es una actividad esencial en la vida académica. Permanentemente, en el transcurso de sus estudios universitarios, los estudiantes deben aprender tanto a leer como a escribir distintas clases de textos, como respuestas de parciales, informes o monografías. Además, muchos de los géneros que se aprenden en la universidad son utilizados en la actividad académica posterior. Entre ellos, el ensayo.

Existen distintas definiciones sobre lo que es un ensayo. Estas definiciones están ligadas, entre otros aspectos, al área de conocimiento, las tradiciones académicas, los medios de publicación (periódicos o revistas especializadas) y los fines que se persigue (la publicación o la evaluación educativa). Además, las definiciones de ensayo cambian con el tiempo porque los géneros son históricos.

Incluso desde su origen, este género reconoce una doble filiación que, según diversos autores, tiene consecuencias en su desarrollo posterior, dado que origina dos tradiciones bien diferentes. En relación con esto, Jaime Rest (1981) señala que, en general, se consideran los nombres de Montaigne y Bacon “para trazar los límites del ensayo, para mostrar por contraposición la vastedad del territorio que se extiende desde una región de intimidad espontánea y subjetiva hasta un área de rigor objetivo casi impersonal” (Rest, 1981, p. 18). Ambos autores representan entonces dos polos en las concepciones del ensayo: uno, que lo concibe como un modo de escritura personal, íntimo, subjetivo, basado en la experiencia individual; otro, como un modo de escritura riguroso, en el que predomina un estilo objetivo, impersonal, fundamentado en las ciencias.

En el mismo sentido, Zamudio afirma que “si se busca una definición de lo que es ensayo, se puede rápidamente ver que no existe una única idea compartida” (2003, p. 110). Esta autora presenta la clasificación de Bahr y Johnston (1995), en la que los ensayos se dividen en dos tipos, formales e informales:

Los últimos tienden a seguir el patrón establecido por Montaigne y son aquellos en los que el autor da una opinión personal sobre algún tema con un tono informal y sin una estructura determinada. Los primeros en cambio [...] se centran en una idea principal que defender con base en una argumen-

tación y su presentación está inserta dentro de una estructura determinada: introducción-desarrollo-conclusión (p. 110).

En el segundo tipo se inscribe el género que suele denominarse ensayo académico, que consiste en exponer el análisis de una problemática a partir de la complementación o el contraste de diversas fuentes, en función de ejes temáticos específicos. Esta comparación puede realizarse en distintos niveles. Así, por ejemplo, pueden vincularse posicionamientos teóricos diferentes en torno a un fenómeno o a una problemática; o bien pueden establecerse relaciones entre textos, esto es, entre dos o más fuentes bibliográficas puntuales.

En este tipo de ensayo, el autor revisa dos o más textos que abordan una misma problemática y expone lo que los distintos autores han dicho sobre esta. No obstante, el ensayo académico –al igual que todo texto académico– posee claramente una dimensión argumentativa que es necesario tener en cuenta. Esto es así porque el que expone –el autor del ensayo– construye una versión del tema que aborda, tanto por la forma en que organiza la información (qué ideas presenta, en qué orden, a cuáles les da mayor importancia) como por el vocabulario que utiliza, especialmente cuando incluye palabras o frases que expresan valoraciones. De este modo, el que expone toma una postura en relación con la problemática que desarrolla, así como frente a la manera en que ese tema fue abordado por otros autores; en consecuencia, argumenta.

Se puede señalar, sin embargo, que existen grados en la explicitación de la postura personal del autor de ensayo. La toma de posición en forma explícita es propia de los textos escritos por autores expertos en una temática; de hecho, en general, la confrontación de perspectivas teóricas se usa como punto de partida para explicitar dicha postura. En cambio, en el caso de los ensayos elaborados por alumnos en el contexto de una materia, la posición del autor no suele presentarse de modo explícito.

La situación comunicativa

Cuando el autor del ensayo es un experto en el campo disciplinar, el texto se publica en revistas especializadas (o en actas de congresos de la disciplina, si fue expuesto como ponencia). Su función es presentar a la comunidad científica un abordaje original del tema a partir del diálogo que se establece con y entre las fuentes teóricas seleccionadas.

En este caso, los participantes de la situación comunicativa se encuentran en una relación simétrica ya que son pares de la comunidad científica. Esto significa que el autor y los destinatarios del texto comparten un conjunto de saberes propios del campo disciplinar y que, por lo tanto, no es necesario aclarar en el cuerpo del texto aquellos conocimientos que son básicos de la disciplina.

Sin embargo, el género académico exige que los conceptos centrales de toda investigación –esto es, aquellos que son instrumentos conceptuales para el análisis de los problemas o fenómenos en cuestión– sean claramente definidos, al igual que el marco teórico desde el que se aborda el problema tratado. De este modo, los lec-

tores del ensayo pueden ubicar las ideas que allí se proponen en el contexto de una perspectiva teórica particular.

En el ámbito académico, en cambio, la función del ensayo es evaluativa y de formación de los estudiantes: permite al docente observar el grado de comprensión de los textos por parte de los alumnos, por un lado, y su capacidad de establecer relaciones entre diferentes conceptos, por el otro. Paralelamente, exige que los alumnos desarrollen una serie de operaciones de comprensión lectora (como, por ejemplo, seleccionar los textos pertinentes, reconocer las ideas principales y las posturas de los autores, evaluar y relacionar los aportes de las fuentes) y de escritura (uso de léxico preciso, adecuación del registro, organización y jerarquización de la exposición, entre otras).

Cuando el ensayo se produce en el marco de una asignatura universitaria, debido a su función evaluativa, los participantes de la situación comunicativa presentan una relación asimétrica: el autor es un estudiante que debe exponer el análisis de un corpus textual; el lector es el profesor que evaluará el manejo crítico de ese corpus. Sin embargo, el autor no debe presuponer que el lector conoce la bibliografía, por lo que se debe construir una situación comunicativa ficticia: el alumno expone las fuentes como si el docente no las conociera. Esta exigencia del contexto académico en el cual circula este género implica, además, que el autor debe demostrar que conoce el tema que aborda y fundamentar con argumentos aceptables las relaciones que establece.

¿Cómo se organiza un ensayo académico?

Como ya se señaló, las variaciones en la concepción del género ensayo responden, entre otros factores, a las prácticas específicas de cada campo disciplinar y a los propósitos de escritura. Esas variaciones no solo se verifican en los temas, los tipos de corpus empleados, la terminología, los criterios de validación de las aserciones o el estilo. Se registran también en el nivel de la estructura que organiza los diversos textos que pueden considerarse inscriptos en el género ensayo.

A continuación proponemos la descripción de la organización de un ensayo académico con el propósito de relevar las distintas partes que lo componen, sus funciones y características.

Habitualmente, estos textos están organizados en tres partes: la introducción, el desarrollo (estructurado en párrafos o apartados) y las conclusiones. Como se trata de un texto académico, incluye una sección final en la que se consignan las referencias bibliográficas de los textos consultados. Describiremos a continuación cada una de las partes del género.

La introducción

La introducción tiene como función anticipar el texto que se desarrollará. De esta manera, se generan expectativas en el lector y se orienta la lectura. Para esto,

se presenta el tema general que se analizará y el aspecto específico del tema en el que se concentrará ese análisis, es decir, se explicita qué recorte del tema general se realizará en el contexto del trabajo.

Además, se plantea el problema que circunscribe el tema, esto es, se exponen los interrogantes que se pretenden responder en el desarrollo del trabajo y que constituyen temas o enfoques de un tema no abordados o resueltos con anterioridad. A su vez, se introduce la respuesta provisoria que se ha encontrado al interrogante planteado, es decir, se formula la o las hipótesis de lectura que se intentarán justificar en el desarrollo del ensayo. En este sentido, es pertinente señalar que en este tipo de ensayos predomina el uso de la tercera persona como estrategia del enunciador para producir un efecto de objetividad. No obstante, en los casos en los que el autor explicita la asunción de una postura en relación con alguna cuestión, suele emplear el denominado “nosotros de autor”.

Por otro lado, dado que en este género es habitual dar cuenta de lecturas realizadas, en la introducción se indican las fuentes consultadas o las teorías que serán objeto de análisis (con frases como “se han considerado los textos de...”, “se analizan las posturas de...”, “se exponen las teorías/perspectivas/opiniones de...”.) así como los objetivos que se persiguen en el trabajo (mediante verbos en infinitivo, como “analizar”, “comparar”, “responder”, etc.).

Asimismo, es usual que en esta parte se explicita el contexto en el que se lleva a cabo el estudio, es decir, se señale qué lugar puede ocupar este análisis en el marco del estado actual del conocimiento de la disciplina. Para ello, se justifica la pertinencia de la puesta en relación de las fuentes o teorías, su vinculación con el tema general del ensayo y el problema específico que se aborda.

En la introducción también se anticipan los conceptos que se tendrán en cuenta en el desarrollo y que constituyen nociones centrales para el abordaje propuesto. De este modo, se amplía la presentación del tema. Por ejemplo, se pueden señalar coincidencias entre las teorías abordadas (que pueden constituir, además, una nueva justificación de la pertinencia de su puesta en relación) y, también, se pueden anticipar los aspectos en los que estas teorías pueden confrontarse porque los autores tienen posiciones opuestas frente a una misma problemática.

Paralelamente, es usual que se explicita la perspectiva teórica de los autores estudiados —esto es, que se señale en qué tradiciones teóricas se inscriben—, y que se ubiquen sus teorías en el marco de su contexto de producción, es decir, que se explique, por ejemplo, con qué otras teorías dialogan, a cuáles se oponen, o si ciertos acontecimientos políticos e históricos determinan en algún sentido sus postulados o alcances.

Finalmente, en la introducción también se anticipan los ejes que organizarán el desarrollo, de modo de señalar al lector la manera en que se ha estructurado el análisis. Los ejes de análisis suelen ser presentados mediante expresiones que permiten organizar el discurso, tales como “en primer lugar se abordará...; en segundo lugar se analizará...”, “por un lado, se compararán... y, por otro, se indagará...”.

El desarrollo

El desarrollo es la parte central del trabajo. Se divide en párrafos de acuerdo con los ejes en que se organiza el análisis y, en general, no lleva el subtítulo de “desarrollo”, sino que comienza con un subtítulo que hace referencia al aspecto que se desarrollará en el primer eje. A veces, también, el desarrollo se organiza en grandes apartados que, a su vez, se subdividen en párrafos.

En cada apartado, primero, se presenta el aspecto que se analizará y, luego, se expone cómo los distintos textos responden al eje propuesto. Sin embargo, no se trata de sumar la postura de cada autor: esta exposición se estructura a partir del establecimiento de relaciones de confrontación o complementación entre las fuentes. Así, luego de presentar las posiciones de los autores en relación con el tema o el problema abordado, se explicitan sus acuerdos y disidencias. Por eso, es recurrente en el desarrollo de un ensayo la presencia de organizadores de la información (“en primer lugar”, “por último”), conectores lógicos (“dado que”, “pero”, “sin embargo”), indicadores de contraste (“a diferencia de”, “en cambio”) y de coincidencia (“también”, “al igual que”, “del mismo modo”).

Además del planteo de relaciones entre conceptos de teorías o autores diferentes, en el desarrollo se suelen vincular conceptos de una misma teoría o autor, de modo de establecer precisiones y distinciones conceptuales, así como explicitar los presupuestos de la teoría —es decir, las ideas o conceptos desde los que parte— y sus alcances, esto es, delimitar el universo de los fenómenos que se propone estudiar y explicar.

Esto se realiza a través de diversos procedimientos, como la definición, la ejemplificación o la inclusión y análisis de citas textuales. En este último caso, el autor emplea estrategias de delegación de la responsabilidad enunciativa, como la reformulación del texto fuente por medio del estilo indirecto o la reproducción de la fuente por medio de la cita en estilo directo; ambos procedimientos suponen el empleo de verbos que refieren a la enunciación (como “afirmar”, “sostener”, “plantear”) o construcciones preposicionales (como “según Marx”, “para Rousseau”).

En todos los casos, las afirmaciones que se hacen en relación con las posturas de los autores requieren justificación, esto es, que se presenten con claridad las razones que permiten formularlas.

La conclusión

La conclusión sintetiza el análisis realizado mediante una breve exposición de las posturas de los diferentes autores para, de este modo, retomar el problema planteado en la introducción y analizar las diferentes respuestas encontradas. Además, en esta sección se evalúan los aportes teóricos analizados y se señalan sus posibles impactos en el estado actual de la disciplina. Es habitual que en la conclusión se incluyan también propuestas de trabajos futuros o nuevas líneas de investigación.

Las referencias bibliográficas

Como en todos los géneros académicos, las fuentes bibliográficas utilizadas para el desarrollo deben presentarse en un listado ordenado alfabéticamente colocado en las páginas finales, con el subtítulo “Bibliografía”. Este listado permite buscar y consultar las fuentes empleadas y, de ese modo, ampliar la información sobre aspectos abordados en el texto, así como considerar la bibliografía más específica sobre el tema o asunto tratado.

La forma de indicar las referencias bibliográficas varía según las convenciones estipuladas en el sistema de citación que se elija. Para conocerlas, pueden consultar el Capítulo “La cita bibliográfica” de este libro.

En el siguiente cuadro proponemos una síntesis de las diferentes partes del género:

Partes	Funciones
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> • Tema del trabajo y su contextualización.
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema general y el aspecto específico que se abordará. • Planteo del problema (interrogantes que se pretenden responder en el trabajo). • Planteo de la hipótesis de lectura. • Exposición de los objetivos del trabajo. • Presentación de las fuentes consultadas o las teorías que serán objeto de análisis. • Presentación del contexto de estudio. • Anticipación de conceptos del desarrollo y conclusiones. • Anticipación de la estructura del texto: presentación de los ejes de análisis.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de los diferentes ejes propuestos para el análisis del tema. • Presentación de la información necesaria para comprender el razonamiento orientado hacia la conclusión: <ul style="list-style-type: none"> • exposición de bibliografía consultada; • definición de conceptos; • planteo de relaciones entre conceptos del mismo autor o de diferentes autores (complementación o confrontación); • inclusión de citas textuales y su análisis; • inclusión de ejemplos y su análisis; • explicitación de los postulados de las teorías abordadas (sus presupuestos o alcances).

CONCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de las conclusiones a las que se arribó: <ul style="list-style-type: none"> • Resumen de lo tratado en el desarrollo (se retoma información de la introducción). • Evaluación de lo tratado en el desarrollo (comparación con investigaciones previas). • Sugerencias o propuestas para trabajos futuros.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Consignación de la bibliografía consultada para el estudio.

Tabla 1: Organización de un ensayo académico.

Un ejemplo de ensayo académico en economía política

El ensayo “Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx: Estudio comparativo de dos críticas a la economía de mercado” fue publicado en una revista especializada del área de Economía, la *Revista de Economía Institucional* (2008). En este artículo, los autores (ambos expertos en la materia, dado que son doctores en Economía) se proponen comparar los análisis económicos elaborados por Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx con el objetivo de indagar las razones por las cuales ambos pensadores no le concedieron la misma importancia a este tipo de análisis en el marco de sus teorías. En el cuadro que sigue, se consignan los títulos y subtítulos que organizan el texto:

<p>JEAN-JACQUES ROUSSEAU Y KARL MARX: ESTUDIO COMPARATIVO DE DOS CRÍTICAS A LA ECONOMÍA DE MERCADO</p> <p><i>Andrés Álvarez (Doctor en Economía)</i> <i>Jimena Hurtado (Doctora en Economía)</i></p> <p>INTRODUCCIÓN</p> <p>LA NATURALEZA DEL DINERO</p> <p>MARX Y EL SURGIMIENTO DE LA MERCANCÍA-DINERO</p> <p>ROUSSEAU Y EL ORIGEN CONVENCIONAL DEL DINERO</p> <p>CONSECUENCIAS DEL DESEO DE DINERO</p> <p>EL DINERO COMO VÍNCULO SOCIAL: DE LA DIVISIÓN DEL TRABAJO A LA DESIGUALDAD</p> <p>EL “INTERÉS INDIVIDUAL” COMO RESULTADO HISTÓRICAMENTE DETERMINADO</p> <p>CONCLUSIONES</p> <p>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>

Tabla 2: Títulos y subtítulos del ejemplo analizado.

Como se puede observar, este ensayo está organizado en tres partes: la introducción, el desarrollo (estructurado en dos grandes apartados que se dividen, a su vez, en dos párrafos cada uno) y las conclusiones. Además, incluye la sección final donde se consignan las referencias bibliográficas. A continuación, presentamos la introducción y algunos fragmentos del desarrollo y la conclusión, en los que podremos observar las características del género expuestas a lo largo de este capítulo.

Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx: Estudio comparativo de dos críticas a la economía de mercado

Andrés Álvarez y Jimena Hurtado⁷

INTRODUCCIÓN

Este ensayo busca explicar por qué Jean-Jacques Rousseau y Karl Marx no dieron la misma importancia al análisis económico, a pesar de las semejanzas de sus críticas a la sociedad de mercado. Rousseau rechazó la construcción de una teoría económica, mientras que Marx construyó buena parte de su proyecto intelectual a partir de una teoría crítica de la economía política.

Más allá de los anacronismos, puede parecer sorprendente que se sitúe a estos dos autores en el mismo nivel con respecto al análisis económico, pues a Rousseau no se lo considera relevante en economía mientras que Marx fue un gran conocedor y un crítico juicioso de la economía política. No obstante, Rousseau estaba bien enterado de los debates económicos de su época y elaboró un análisis propio donde el dinero ocupa un lugar central. Muchas de sus ideas se encuentran, expresadas en forma semejante, en los escritos de Marx, aunque no se puede afirmar la influencia directa del primero sobre el segundo.

Rousseau y Marx consideran que la presencia del dinero es la característica principal de la sociedad de mercado. Las relaciones monetarias hacen posible el anonimato y el carácter descentralizado de las decisiones de producción y consumo en esta sociedad. Estas relaciones son, además, la condición para profundizar la división del trabajo y, por tanto, la interdependencia económica. Por último, el dinero representa un poder general de compra que abre el camino a deseos infinitos y desconocidos. Por tanto, es el medio y la fuerza que impulsa la acumulación.

Título: anticipación de las perspectivas analizadas, tema principal y objetivo del trabajo.

Planteo del problema, el tema general y los autores objeto del ensayo.

Explicitación del contexto de la disciplina en el que se lleva a cabo el estudio.

Justificación de la pertinencia de la puesta en relación de las fuentes o teorías.

Anticipación de los conceptos centrales que se tendrán en cuenta en el desarrollo.

⁷ Disponible en: <<http://www.economiainstitucional.com/pdf/No18/aalvarez18.pdf>>.

Esta visión monetaria del funcionamiento de la economía de mercado inscrib-
be a estos autores en una corriente de pensamiento que se
diferencia del enfoque estándar en el que la moneda tiene
un papel secundario. En contra de este enfoque, Marx y
Rousseau siguen una tradición en la que la acumulación
del dinero es una forma de acumulación de capital, que
en el enfoque estándar sólo se entiende en la forma de ahorro real. Por
ello, ambos consideran que el comportamiento individual en la economía
monetaria está guiado por el “deseo de acumular dinero”, lo que no sería
posible en ningún otro tipo de organización económica. Este motor del
comportamiento económico es el eje de la crítica política, de ambos autores,
a la economía monetaria.

Señalamiento de coinci-
dencias entre las teorías
de ambos autores.

Debido al papel central que ambos le atribuyeron al dine-
ro, este ensayo se concentra en sus análisis monetarios.
La investigación se divide en tres partes. En la primera
se revisan sus “teorías” acerca de la naturaleza del dine-
ro, tema que abordamos a partir de las explicaciones de
ambos autores sobre la necesidad de que existan relaciones monetarias en
toda sociedad de mercado. Ambos conciben el dinero como una respuesta
a la necesidad de una medida común en una economía
de intercambio.

Anuncio del aspecto
específico del tema que se
abordará.

Veremos que Rousseau presenta una noción clara, aunque
poco original, del surgimiento del dinero como equiva-
lente general en respuesta a fenómenos históricos particulares. Marx, por
el contrario, intenta fundar sin éxito su teoría en una mercancía dinero
mediante una digresión puramente conceptual. Es interesante que el fracaso
de Marx lo llevara, como veremos, a recurrir a una explicación similar a
la de Rousseau.

Marcas de subjetividad:
uso del “nosotros de
autor” e inclusión de
valoraciones.

La segunda sección consta de dos partes. La primera ana-
liza el papel del dinero como el lazo social de la economía
de mercado, en la que el dinero no sólo media entre las
relaciones sociales sino que es la única forma de relación social, y exami-
na el vínculo entre el dinero y la acumulación. Para Rousseau y Marx el
poder de compra del dinero es más general de lo que hoy se admite: puede
comprarlo todo, aun lo que todavía no existe, comandan-
do así la riqueza presente y futura. La acumulación de
dinero difiere de la acumulación de otros activos porque
asegura una liquidez permanente. Esta propiedad genera
una asimetría entre el dinero y los bienes, por un lado, y
entre clases sociales, por el otro. En la segunda parte se muestra que, para
ambos autores, la confusión entre el dinero y el deseo de dinero, propia de
la sociedad de mercado, lleva a percibir el comportamiento de los agentes

Anticipación de los
ejes que organizan el
desarrollo.

Uso de estrategias de
objetividad: predominio de
la tercera persona singular
o de las construcciones
pasivas con “se”.

como un resultado de leyes naturales. La “nueva ciencia” económica de los fisiócratas, a la que se enfrentó Rousseau, y la economía política burguesa, que Marx criticó, comparan esta percepción errónea. Además, el agente autónomo e interesado en sí mismo de la economía política es, según Rousseau, un producto histórico de la sociedad monetaria y no puede ser el punto de partida de una teoría general de la sociedad. Marx compartía esa visión pero creía que la teoría económica iba más allá de esos fundamentos puramente individuales, aunque los consideraba analíticamente útiles. En este sentido, no percibe el análisis de la decisión individual como un obstáculo ni como algo esencial para construir una teoría económica general, sino como una característica histórica de la sociedad de mercado que no se debe entender como una hipótesis inamovible de la naturaleza humana.

Contextualización de las teorías en el marco de su producción.

El punto de ruptura entre Rousseau y Marx es el lugar que ocupa el análisis económico en sus respectivos proyectos intelectuales y políticos. Marx considera que la economía política aporta los instrumentos y las percepciones necesarios para entender y explicar las contradicciones de la sociedad de mercado. Rousseau piensa que la economía política lleva a una representación mecánica y determinista de la sociedad y justifica la irresponsabilidad humana y la tiranía, y se niega a seguir el camino de la teoría económica: no concibe a la sociedad de mercado ni al “agente económico” como único resultado posible del desarrollo de la naturaleza humana.

Señalamiento de los aspectos en que los autores discrepan.

La tercera sección presenta algunas conclusiones. Los análisis monetarios de Rousseau y de Marx contienen elementos que permiten entender sus actitudes frente a la teoría económica. Rousseau considera que la economía política no permite entender las contradicciones de la sociedad de mercado. Marx intenta construir una teoría económica que explique estas contradicciones. Marx es un economista crítico y Rousseau es un crítico de la economía política.

Planteo de la hipótesis de lectura.

CONSECUENCIAS DEL DESEO DE DINERO

En la sociedad mercantil el dinero es objeto de deseo, se lo desea porque representa el poder general de compra: puede comprar lo que se produce en el presente y en el futuro, y todo aquello que establece la diferencia entre ricos y pobres. También se lo desea porque está asociado con el poder, sobre las cosas y sobre los seres humanos. El dinero se convierte en el vínculo de la sociedad moderna.

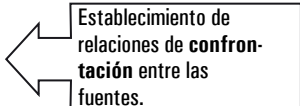
Presentación del aspecto del tema que se analizará.

Para Marx, los individuos perciben este tipo de sociedad como un resultado de leyes naturales porque el dinero oculta la interdependencia económica. Aunque los miem-

Exposición: cómo los distintos autores responden al eje propuesto.

bros de esta sociedad dependan económicamente unos de otros como resultado de la división del trabajo, no reconocen ninguna relación social. La división social del trabajo característica de la sociedad de mercado es una forma única de interdependencia en la historia de las formas sociales de producción.

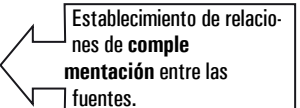
El dinero oculta este aspecto histórico y quienes participan en la división social del trabajo lo consideran natural. Este es uno de los puntos principales de la crítica de Marx a la economía política, quien trata de demostrar que detrás de las relaciones monetarias existe una organización social determinada históricamente. **Rousseau comparte la idea** del condicionamiento cultural e histórico de las relaciones sociales y de las fuerzas que explican el comportamiento individual. **Pero, para él**, el problema económico es político desde el comienzo. **A diferencia de Marx**, que busca fundar su teoría monetaria en conceptos económicos, en Rousseau el análisis del dinero y de la organización de la sociedad de mercado es parte de su teoría política. Por ello, su análisis se concentra en el impacto del dinero sobre la estructura jerárquica que él mismo genera.



Establecimiento de relaciones de **confrontación** entre las fuentes.

EL DINERO COMO VÍNCULO SOCIAL: DE LA DIVISIÓN DEL TRABAJO A LA DESIGUALDAD

El uso general del dinero exige una transformación de la naturaleza de las relaciones sociales, que se convierten en relaciones comerciales y dan un carácter particular a la sociedad mercantil. **Para Marx**, los individuos establecen lazos entre las cosas y sólo tienen relaciones con las cosas, sin tener en cuenta a sus semejantes ni el interés general:



Establecimiento de relaciones de **complementación** entre las fuentes.

La dependencia universal y recíproca de los individuos, indiferentes los unos a los otros, constituye su nexo social. Este nexo social se expresa en el valor de cambio; en él se convierte en una actividad y en producto para él mismo de la actividad propia o el producto de cada individuo; éste debe crear un producto universal: el valor de cambio por dinero, que es este valor, aislado, individualizado en sí mismo. De otra parte, el poder que cada individuo ejerce sobre la actividad de los demás o sobre la riqueza social reside en sí mismo, siempre y cuando posea valores de cambio, dinero. El individuo lleva consigo, en su bolsa, su potencia social a manera de nexo con la sociedad (Marx, 1985, 60-61).

También para Rousseau la sociedad mercantil se basa en la interdependencia económica, pero ve en ella una forma de esclavitud. Puesto que sus miembros tienen deseos infinitos –como consecuencia del deseo de dinero– son incapaces de satisfacerlos autónomamente.

Se tornó interés de los hombres parecer lo que no eran; ser y parecer se volvieron dos cosas diferentes; y de esta diferencia surgieron el fasto imponente, la astucia tramposa y todos los vicios que les acompañan. Por otra parte, de ser libre e independiente como lo era antes el hombre, ahora está sujeto, por una multitud de nuevas necesidades, a la naturaleza y sobre todo a sus semejantes, de quienes se convirtió en esclavo en un sentido, así como en su amo: si es rico, necesita sus servicios; si es pobre, necesita su ayuda; y la mediocridad no permite prescindir de ella. Es necesario entonces interesarlos sin cesar en su suerte, para que encuentren, en realidad o en apariencia, un beneficio trabajando por el suyo (Rousseau, 1990, 113).

El dinero es el medio para inducir a los individuos a que se esfuercen en su propio provecho. A causa del dinero, no se reconocen como miembros de la sociedad, tampoco reconocen a sus semejantes, a los que sólo ven como instrumento. No se conciben a sí mismos como agentes autónomos pues sólo pueden dar sentido a su existencia a través de posesiones materiales; se convierten entonces en esclavos, de la opinión y de sus deseos; el mercado hace posible que perdure la esclavitud.

Definición de conceptos para establecer precisiones y distinciones conceptuales en el marco de la teoría de un mismo autor.

Ahora podemos entender **cómo concebía Rousseau el papel del dinero en la sociedad mercantil**. Como signo relativo, permite preservar el reino de la opinión y la inequidad entre los miembros de la sociedad: el único efecto real del dinero es la inequidad en la distribución (Rousseau, 1990, 127). La riqueza monetaria es relativa y depende de relaciones que pueden variar en cualquier momento: existen ricos porque existen pobres (Rousseau, 1964, 343), y las ventajas de la riqueza monetaria sólo se perciben a través de esta diferencia (ibíd., 344). El dinero sólo es valioso porque permite acumular más de lo que se requiere para llevar una vida decente y, en consecuencia, sólo porque hace visible para todos la diferencia entre ricos y pobres. Así lo confirma su descripción de la sociedad como un pacto entre ricos y pobres:

Inclusión de referencias textuales para justificar afirmaciones o ilustrar conceptos.


Usted me necesita porque soy rico y usted es pobre; hagamos entonces un pacto: yo le concederé el honor de servirme, a condición de que me dé lo poco que le queda por la molestia que me causará darle órdenes (Rousseau, 1990, 93).

Este pacto se mantiene gracias al dinero que mantiene la inequidad social. Pero este pacto no es legítimo porque no es un pacto entre seres libres e iguales. **La desigualdad es precisamente lo que funda el pacto de la sociedad de mercado, que no es la sociedad de la Voluntad General del Contrato Social. En la obra de Rousseau existen entonces varias formas posibles de**

Explicitación de los presupuestos de las teorías.

pacto social. El pacto que se deriva de la Voluntad General garantiza la armonía social a través del imperio de la ley, mientras que los pactos basados en la desigualdad no pueden resolver los conflictos de una sociedad integrada por individuos guiados por su amor propio (ver Hurtado, 2007).

Estos pactos implican, en una terminología más moderna, arreglos institucionales diferentes. El hecho de que, para él, las formas institucionales derivadas de pactos basados en la desigualdad sean condenables, no implica que estos no sean sostenibles en el tiempo. El funcionamiento de una sociedad a pesar de sus contradicciones sociales no debe confundirse con una estabilidad natural. Es precisamente en este sentido que se entiende la dinámica de la historia en la obra de Marx. Como la formación, evolución y crisis de formas sociales que se fundan en el respeto de ciertas leyes que históricamente permiten el funcionamiento de un arreglo social particular pero que no garantizan la ausencia de luchas de clase que la transforman. Ambos autores critican la visión “naturalista” de los pensadores económicos de su época, los fisiócratas en la época de Rousseau, y la economía política en la de Marx. Para ambos, esta visión da un carácter natural, ahistórico e inamovible a la sociedad de mercado que para ellos resulta insostenible

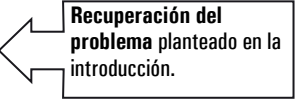


Señalamiento de los alcances de las teorías.

El desarrollo de una economía monetaria de mercado está íntimamente relacionado con el dinero. Así, el dinero no es tan sólo la condición de existencia de la sociedad mercantil, es también su rasgo fundamental. Un rasgo particular que marca la diferencia específica de esta forma de organización social y que, lejos de armonizar intereses en conflicto, parece encubrir la desigualdad y la interdependencia. Para Rousseau, el dinero es signo de infelicidad, pero su crítica no es sólo moral, implica sobre todo una dimensión política. El dinero es causa directa de la pobreza ocasionada por la ruptura entre el signo y lo que representa, la cual da un carácter artificial a la economía monetaria. En una economía monetaria sólo trabaja una parte de la población y la sujeción salarial lleva a que los seres humanos pierdan la condición de ciudadanos libres pues son dependientes (Hénaff, 1989, 122). Rousseau va más allá de la crítica tradicional: el dinero no sustituye a las cosas sino que toma el lugar de los seres humanos.

CONCLUSIONES

A pesar de las similitudes entre la concepción del dinero y de la sociedad de mercado de Marx y Rousseau, sus propósitos eran muy diferentes. Marx buscaba fundamentar su crítica radical de la sociedad capitalista construyendo un sistema teórico alternativo a la economía política pero siguiendo sus



Recuperación del problema planteado en la introducción.

lineamientos. **Rousseau** conocía a los principales autores y participó en los debates económicos de su época pero se oponía a la construcción de una teoría económica como filosofía social. Esta divergencia va más allá de la diferencia de momentos históricos en que vivieron estos autores, que corresponden a etapas diferentes del desarrollo de la teoría económica.

Síntesis de las posturas de los diferentes autores.

Rousseau presenció el surgimiento de una nueva explicación del funcionamiento del comercio y **atacó** las premisas fundadoras de esta teoría porque intentaban defender la independencia del mercado frente a la política. En este sentido, **denunció** la posibilidad misma de construir una teoría económica basada en principios de comportamiento individual y de leyes naturales que consideraba contingentes. **Marx**, por su parte, **se enfrentó** a una ciencia establecida. No **cuestionó** sus condiciones de posibilidad sino el aspecto limitado de sus conclusiones teóricas. El problema no era ya el surgimiento de una teoría independiente que pretendiera explicar al funcionamiento de la sociedad a partir de premisas económicas y antropológicas cuestionables. Marx estaba frente a las conclusiones y análisis que se derivaban de las premisas cuestionadas por Rousseau. Y mostró las limitaciones de esta teoría para entender el mundo que lo rodeaba y que nos rodea. Aceptó que la economía política había progresado en el análisis del mercado. Estaba convencido de que se podía construir un discurso no apologético a partir del análisis económico mediante una transformación metodológica de los conceptos existentes. Además, era consciente de que el análisis económico no se limita a su función explicativa. El mayor impacto que puede tener la ciencia económica es su capacidad para influir en la representación de los miembros de una sociedad sobre su propia organización social. Es decir, Marx aceptó que con ayuda de la economía política era posible construir las categorías necesarias para entender el funcionamiento de la sociedad de mercado y transformarla, en un proceso en el que se requiere una buena teoría y acción política. Pero la buena teoría no suponía una ruptura total con lo que había construido la economía política burguesa, de la que hizo, más bien, una crítica interna. Utilizó sus conceptos, sus categorías y su lógica de análisis para mostrar sus contradicciones y sus errores y para encontrar una manera de hacer economía suprimiendo su carácter apologético pero también sin echar sus avances por la borda.

Análisis de las diferentes respuestas encontradas.

Marx consideraba que la economía de mercado era una etapa fundamental en la evolución de la sociedad humana, pero creía necesario mostrar las contradicciones de esta forma desarrollada de sociedad. La teoría monetaria es particularmente importante para explicar por qué para la economía política burguesa las relaciones sociales al interior del mercado parecen ser naturales y no una forma histórica particular. Esto muestra

cómo debemos entender la famosa idea del fetichismo de la mercancía y del dinero. Como las relaciones sociales están mediadas por un elemento externo —el dinero—, los individuos (y en particular los economistas) no entienden que éste también se debe entender en su particularidad histórica. Este es el punto fundamental para renovar la teoría del dinero, puesto que para la economía burguesa el dinero es sólo un medio que facilita las transacciones y, por lo tanto, la esencia del intercambio puede entenderse “como si” fuera un sistema de trueque generalizado. Ni para Marx ni para Rousseau el dinero es un simple velo o un lubricante del engranaje del intercambio. Para ambos, la existencia del dinero y las funciones que desempeña implican una forma institucional de organización de la sociedad con profundas implicaciones. [...]

Recomendaciones para la elaboración del ensayo

Escribir textos complejos, como el ensayo, requiere atender a diversas cuestiones, tanto en la instancia de la lectura de las fuentes como durante la planificación y textualización. Aunque cada escritor, a lo largo de este aprendizaje, va encontrando sus propias estrategias para abordar esta tarea, presentamos a continuación algunos aspectos que es importante considerar:

Durante la lectura de las fuentes:

- Identificar los conceptos teóricos utilizados por los autores y sus relaciones, las hipótesis que sostienen y los argumentos que presentan para sostenerlas.
- Buscar información en otras fuentes que permita describir el contexto de producción tanto de los textos como de las teorías que se exponen en estos.
- Confeccionar resúmenes o fichas de lectura. Producir este tipo de textos auxiliares es un modo eficaz de reelaborar y reformular previamente las fuentes, de modo de asegurarse que en el ensayo se expongan las fuentes en lugar de “transcribirlas”.
- Intentar reconocer posibles acuerdos y desacuerdos entre las posiciones de los autores. Para esto, identificar con claridad cuáles son los conceptos, fenómenos o problemáticas comunes en sus análisis.
- Formular una pregunta que pueda ser respondida a partir de las fuentes leídas o las teorías vinculadas.
- Formular una hipótesis que pueda responder la pregunta planteada.

En el proceso de elaboración de un ensayo –como de cualquier texto académico–, es necesario tomar distancia de los textos que se analizan (es decir, conformarse como un lector “no ingenuo”). Para ello, es conveniente tener en cuenta las condiciones históricas, políticas, culturales y/o científicas en que cada texto fue producido, ampliando la información que el propio texto provee mediante la búsqueda de bibliografía complementaria que facilite el reconocimiento de esas condiciones.

Durante la planificación del ensayo:

- A partir de la identificación de los conceptos, fenómenos o problemáticas comunes en los abordajes de los autores, establecer ejes de comparación que permitan vincular las fuentes para complementarlas o confrontarlas.
- En función del propósito que se persigue en el ensayo –que consiste en responder la pregunta planteada mediante la justificación de la hipótesis presentada–, elaborar un plan de texto, esto es, un esquema que sintetice y organice qué se dirá en cada una de las partes del ensayo: introducción, desarrollo (distinguiendo cada uno de sus apartados) y conclusión.
- Evaluar el grado de información que tienen los receptores, de modo de evitar ambigüedades y falta de información necesaria para comprender las ideas, ya que el autor del texto no va a estar presente en el momento de la lectura para rectificar o completar los datos que pudieran faltar. Entonces, identificar qué conceptos es necesario definir, qué ejemplos conviene incluir, qué términos técnicos no deben omitirse, pero deben explicarse.
- Seleccionar qué citas textuales se incluirán en el texto y con qué propósito: por ejemplo, resumir la postura de un autor, ejemplificar un concepto o fundamentar una afirmación. Tener en cuenta las convenciones para citar correctamente.

La tarea de **planificar** el ensayo, que consiste en plantearse los objetivos, concebir ideas, rastrear información y organizarla, no es exclusivamente una acción previa a la escritura, sino que se realiza a lo largo de todo el proceso de composición del texto.

Durante la escritura del ensayo:

- Distinguir con claridad la voz del autor del ensayo y las voces de los autores citados mediante recursos como los verbos de decir o las comillas, cuando estas correspondan. Además, remitir a la fuente citada con las convenciones propias del sistema de citación elegido.

- Revisar que el texto no presente redundancias (es decir, repeticiones innecesarias), imprecisiones u omisiones de información necesaria para comprender una afirmación determinada.
- Organizar la información en párrafos conectados entre sí mediante organizadores del discurso.
- Incluir subtítulos que ordenen la información y permitan al lector anticipar el contenido del texto en general o de cada apartado en particular.
- Asegurarse de que la conclusión del ensayo derive de manera lógica del recorrido propuesto en su desarrollo y que retome la pregunta planteada en la introducción.
- Incluir las referencias bibliográficas de los textos citados y consultados.

Releer permanentemente el texto que estamos elaborando como si no fuera propio es una actividad indispensable para advertir y corregir posibles errores y omisiones, de modo de ajustarlo al propósito perseguido.

Otros ejemplos de ensayos

Pueden encontrarse otros ejemplos de ensayos académicos en las siguientes direcciones electrónicas:

Amadeo, Javier y Pérez Jaime, Bárbara (2003). “El concepto de libertad en las teorías políticas de Kant, Hegel y Marx”. Disponible en: <<http://www.paginasprodigy.com.mx/edduran/ConceptodelibertadenKantHegelyMarx.pdf>>.

Sotomayor, Arturo C. (2007). “Los métodos cualitativos en la ciencia política contemporánea: Avances, agendas y retos”. Disponible en: <http://www.politicaygobierno.cide.edu/num_anteriores/Vol_XV_N1_2008/05_Sotomayor_159-179.pdf>.

Referencias bibliográficas

Adorno, T.W. (1994). “El ensayo como forma”. En *Notas de literatura*. Barcelona: Seix Barral.

Cano, F. et al. (2008). *Ensayo y error: el ensayo en el taller de escritura*. Buenos Aires: Eudeba.

Casas, A. (s/r). “Breve propedéutica para el análisis del ensayo”. Disponible en: <<http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/casas.htm>>. Consultado en abril de 2011.

Gómez Martínez, J.L. (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM. Disponible en: <<http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez>>. Consultado en abril de 2011.

Rest, J. (1981). *El cuarto en el recoveco*. Buenos Aires: CEAL.

Zamudio, V. (2003). “Acercamiento a la problemática en la escritura de ensayos de análisis literario”, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 36, 106-119.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

*Natalia Bengochea
Florescia Levín*

La investigación científica brinda nuevos aportes a los saberes desarrollados hasta un determinado momento sobre un tema particular. En el proceso de indagación, un investigador –ya formado o un estudiante que se está iniciando en esta actividad– se plantea un interrogante por una problemática específica y se interesa por producir conocimiento sobre ese asunto, ver y analizar los factores que intervienen en él desde una disciplina y un enfoque en particular. Pero para poder llevar a cabo su investigación, necesita relevar otros estudios realizados anteriormente desde el encuadre teórico en el que su propio trabajo se inscribe y también desde otros enfoques, incluso desde otros campos científicos, cuyos aportes pueden ser de gran utilidad para su propia indagación.

Así, iniciar una investigación supone realizar una exploración de todo el conocimiento construido sobre un problema. En otras palabras, requiere la elaboración de un estado de la cuestión (también denominado “estado del arte”), que consiste en una síntesis crítica de las investigaciones previas en torno al tema de interés, una síntesis que pone tales investigaciones en relación, a la vez que las evalúa.

Generalmente, al principio de toda indagación, el objeto de estudio suele ser demasiado amplio y complejo, y necesita ser acotado. En otras palabras, requiere de un recorte sobre la problemática considerada para que sea factible su abordaje. En este proceso, en muchas ocasiones, la formulación del estado de la cuestión contribuye a la misma delimitación del objeto a estudiar dado que, como sistematiza y articula el conocimiento ya desarrollado, muestra los aspectos que quedan por revelar y permite identificar claramente qué cuestiones restan por iluminar.

En resumen, elaborar un estado de la cuestión requiere un análisis crítico que exponga los aportes que otros científicos han hecho al conocimiento científico y que, al mismo tiempo, señale aquellas zonas e interrogantes que han quedado aún sin respuesta con el fin de proponer el desarrollo de nuevas investigaciones y mostrar así la posibilidad de adoptar una perspectiva novedosa respecto del objeto de investigación

¿Quiénes escriben un estado de la cuestión? ¿Qué circulación tiene?

Como ya dijimos, el estado de la cuestión forma parte del proceso de desarrollo de una investigación, que conlleva diferentes etapas y puede hacerse en

distintos momentos de la vida académica. Conocemos el estado de la cuestión como una sección de un informe de investigación que los investigadores elaboran y redactan para ser presentado frente a comisiones evaluadoras compuestas por expertos en el área. También puede ser el caso de un graduado que se postula a una beca de investigación para desarrollar sus estudios de posgrado, o el de un equipo que presenta un proyecto frente a un organismo para obtener financiación. Por otro lado, el estado de la cuestión constituye una sección propia de las tesis de maestría o doctorado. Finalmente, también circula en el ámbito académico como un texto independiente, elaborado para su publicación en revistas especializadas o su presentación como ponencia en un congreso. En este caso, brinda al profesional la oportunidad de exponer el avance del conocimiento en su área de desempeño, mostrar su desarrollo histórico, señalar las diferentes posturas que se han adoptado acerca de ese tema, reivindicar alguna que le parezca que merece revalorización, es decir, destacar zonas, incluso identificar el propio aporte realizado e indicar hacia dónde deben dirigirse los estudios futuros.

En la universidad, cuando se solicita a los alumnos que elaboren un estado de la cuestión como texto independiente, este suele funcionar como un disparador para que descubran el interés por un tema, profundicen en él y consideren la posibilidad de formular un proyecto propio de investigación. Por otra parte, también suele ser requerido como una instancia de evaluación de su capacidad crítica y de los conocimientos construidos en torno a un tema. En este sentido, exige haber desarrollado habilidades de lectura crítica y una muy buena capacidad para seleccionar y sintetizar información.

En cuanto a la lectura de los estados de la cuestión, se la considera de suma utilidad para aquellos que están interesados en adquirir conocimientos sobre determinada cuestión ya que tendrán acceso a los principales estudios que se han hecho hasta el momento. Su importancia también radica en que aquellos que recién se involucran en los estudios de un área tienen la posibilidad de advertir qué investigaciones y perspectivas son consideradas relevantes en un momento específico. Asimismo, un estado de la cuestión permite descubrir las zonas de vacancia en las que resulta provechoso profundizar en una futura investigación.

En cuanto a su extensión, varía en función de las circunstancias en que el autor del estado del arte se encuentre. Los formularios para becas o para la presentación de proyectos de investigación suelen establecer una determinada cantidad de palabras que, generalmente, es bastante acotada. En estos casos, además de la exhaustividad, cuenta la capacidad de síntesis para su presentación. En las tesis, ocupa un espacio considerablemente mayor dado que quien realiza el estudio debe dar cuenta de que ha revisado una gran cantidad de fuentes bibliográficas. En esta instancia, el estado de la cuestión suele ubicarse a continuación del apartado correspondiente a la introducción y antes de la exposición del marco teórico o la explicación de la metodología adoptada.

¿Cuál es el propósito de un estado de la cuestión?

Dentro del ámbito científico, mediante la elaboración del estado de la cuestión, el investigador muestra, en primer lugar, que hay antecedentes sobre el tema de estudio, es decir, se ubica dentro de un área de investigación. En segundo lugar, hace evidente que el tema se encuentra bajo su dominio de conocimiento; dicho de otra forma, exhibe experticia respecto de ese campo, que conoce y maneja en profundidad. En tercer lugar, puede mostrar que su investigación es original, en tanto se pone en evidencia que no hay estudios previos sobre un aspecto o que no los hay siguiendo una determinada metodología o encuadre. Asimismo, le sirve para inscribirse en una corriente de conocimiento propia de una disciplina y mostrarse como discípulo de los autores reconocidos dentro de ella. En otras palabras, le permite posicionarse dentro de la producción académica.

Las funciones de un estado de la cuestión pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- evidenciar la existencia de un área de investigación;
- mostrar dominio sobre ese campo de conocimiento;
- señalar originalidad en el enfoque del objeto de estudio; y
- posicionar al autor como autoridad dentro de ese campo.

Variantes en la organización del género

En relación con la organización del estado de la cuestión, es posible reconocer algunas variantes. Podemos diferenciar distintos tipos a partir de cuatro categorías (Swales, 2004) que están presentes en mayor o menor medida en la estructuración de todo estado de la cuestión. Estas categorías son la historia, el *statu quo*, la teoría y el tema. Si bien todo estado del arte recupera estas dimensiones, algunos de ellos se centran más en una que en las otras.

Los estados de la cuestión estructurados a partir de una perspectiva histórica se organizan en función de un eje temporal, cronológico, aquel en que se produjeron las investigaciones más representativas. Aquí resulta fundamental la inclusión de la dimensión historiográfica como eje articulador del texto ya que permite arrojar luz sobre la evolución del pensamiento acerca de un tema a lo largo del tiempo. Predomina así la historización de las investigaciones que se han hecho sobre la problemática de interés, los diferentes enfoques a través de los cuales se la ha estudiado y las transformaciones que se han dado en el acercamiento a su estudio. A lo largo de este recorrido, se realiza una evaluación de esas fuentes, se señalan sus carencias y contribuciones al estudio de un objeto. Se comparan las corrientes de investigación, se establece una confrontación y complementación de la bibliografía considerada y el investigador deja en claro su posición respecto de ella.

Los estados de la cuestión centrados en el *statu quo* describen la situación actual de un campo de conocimiento, es decir, explican cuál es el estado del saber en el momento de su escritura. Así, los estados de la cuestión que abordan principalmente este aspecto dan prioridad a la exposición de los últimos avances en la investigación sobre un tema.

Los estados de la cuestión pueden focalizarse también en los distintos encuadres teóricos para analizar una problemática y finalmente centrarse en uno en particular. En los textos que hacen hincapié en esta categoría se explica el desarrollo de las investigaciones desde la perspectiva teórica en la que se inscribe el investigador y no se extiende demasiado la presentación de otras corrientes que no se van a emplear en el análisis. En este caso, el estado de la cuestión funciona como una cita de autoridad, da reconocimiento a ciertas voces, rescata otras y las posiciona también como autoridad y, como ya mencionamos, el investigador se posiciona a sí mismo dentro de ese encuadre.

Otros estados de la cuestión se abocan a un tema delimitado, enfocado de una manera determinada dentro de un campo de investigación. Algunos textos cumplen como primera función establecer un aspecto en cuyo análisis es relevante profundizar porque no ha sido muy abordado en investigaciones previas.

En este capítulo focalizaremos nuestro análisis en los estados de la cuestión que se desarrollan dentro del campo de los estudios históricos, que hacen hincapié en el eje temporal como criterio de estructuración. Esto es así porque el conocimiento histórico es asumido como un saber inacabado, siempre parcial y abierto, sujeto a los cambios políticos e intelectuales que conforman el prisma a través del cual se mira o se aborda un aspecto del pasado. Así, un buen estado de la cuestión dentro de esta disciplina debe también incorporar la evolución histórica del pensamiento o de los pensamientos sobre un tema.

¿Cómo se organiza un estado de la cuestión?

A continuación detallamos los aspectos concernientes a la organización de un estado de la cuestión en los casos en que el texto funciona de manera independiente, es decir, como artículo de revista especializada, como ponencia o como el capítulo de un libro.

El estado de la cuestión se encabeza con un título que sintetiza la problemática que abarca y, en general, explicita que se trata de un estado de la cuestión. El texto comienza con una introducción en la que se presenta el tema abordado por las investigaciones que se analizarán y se señalan las características del contexto (cultural, social, político, histórico) en el que esas indagaciones fueron llevadas adelante. Asimismo, se fundamenta la importancia de hacer el relevamiento del estado de los estudios sobre esa cuestión de manera de justificar su tratamiento e interesar al lector. Además, se indica cuál será el plan textual, es decir, se aclara cómo se organizará la exposición.

En el desarrollo del estado de la cuestión, primero, se despliega el tema general para después abordar el tema específico de análisis. Esto es, en primer lugar, se realiza una breve introducción que permite encuadrar la problemática en un plano mayor. Luego de esto, el texto se focaliza en interrogantes más particulares. Como ya dijimos, en los textos pertenecientes al ámbito de los estudios históricos, la exposición se ordena a partir del eje temporal. Ahora bien, dentro de la periodización de las investigaciones, la información se organiza en ejes que varían de acuerdo con el criterio del investigador. Pueden agruparse según los diferentes enfoques predominantes en las corrientes teóricas o según los distintos aspectos y problemáticas vinculados al objeto de estudio. Cada eje temático suele estar destacado con un subtítulo que condensa su contenido. Luego se introduce en forma general el aspecto, problema o variante que se tratará más extensamente a continuación.

Frecuentemente ocurre que el objeto de estudio ya ha sido abordado por diferentes disciplinas y, por lo tanto, es pertinente la inclusión del conocimiento producido en ellas. Por esto, es muy usual que los historiadores se vean en la necesidad de evaluar la pertinencia de la incorporación o la exclusión de determinadas fuentes bibliográficas, más allá del campo en que se hayan producido. Cabe señalar que incluso puede ser relevante considerar el acercamiento realizado desde el periodismo de investigación.

Cuando se focaliza en cada corriente de investigación, se explica la perspectiva que se ha adoptado respecto del objeto de estudio y se destaca la contribución al conocimiento que se ha generado. Se señala el cambio de punto de vista al nombrar las reflexiones de otro autor y, de haber desacuerdos con ellas, se explicitan las diferencias.

El texto se cierra con una síntesis de los ejes que se han expuesto que da por cumplido lo propuesto en la introducción. En la conclusión se evalúan los avances que se han hecho hasta el momento, pero fundamentalmente se subrayan los interrogantes que han quedado sin responder, es decir, los aspectos que no han sido analizados. Así, se indican las vacancias que darán lugar a nuevas investigaciones.

Por último, bajo el subtítulo de referencias bibliográficas, se listan en orden alfabético los autores y las obras que han sido mencionados a lo largo del texto.

En el siguiente cuadro se sintetiza lo expuesto:

Partes	Descripción
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> • Condensación del tema. • Explicitación de que se trata de un estado de la cuestión.
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema objeto de estudio. • Contextualización del desarrollo de las investigaciones. • Señalamiento de la relevancia del análisis. • Indicación de los ejes temáticos en los que se divide el desarrollo.

DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> Exposición de los aportes realizados al conocimiento tomando en cuenta una perspectiva temporal según una determinada organización en ejes.
CONCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del estado actual del desarrollo del conocimiento respecto del objeto de estudio. Señalamiento de las vacancias. Propuesta de nuevas investigaciones en el campo.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> Listado alfabético de la bibliografía consultada.

Tabla 1: Organización de un estado de la cuestión publicado como texto independiente.

¿Qué características tiene la escritura de un estado de la cuestión?

Como ya dijimos anteriormente, en un estado de la cuestión predomina la exposición de los saberes construidos, se explica cuáles fueron los aportes al conocimiento de un tema formulados por diferentes autores reconocidos. Es decir, en este tipo de textos se transmite un conocimiento formulado por otros autores y que es aceptado como válido. Se lo presenta tomando una relativa distancia y construyendo una apariencia de objetividad. Esta distancia se genera al consignar claramente quiénes son los investigadores que propusieron cada una de las posturas señaladas de manera que se observe que el saber que se expone no fue producido por el que escribe el estado de la cuestión. Esto significa que las posiciones de los autores mencionados se diferencian con nitidez de la voz que refiere los aportes de esos historiadores.

Dado que un estado de la cuestión se caracteriza por la inclusión de voces autorizadas, prevalece la utilización de las citas con la función de presentar antecedentes teóricos. Esta incorporación puede hacerse a través del discurso directo, cuando se citan las palabras exactas de un autor mencionado, o a través del discurso indirecto, que presenta las propuestas de otros autores por medio de la reformulación.

Resulta interesante examinar los verbos de decir que se utilizan con el propósito de introducir un discurso dentro del propio texto ya que su elección implica muchas veces asumir una posición frente a lo dicho por otros autores. Los verbos de decir son aquellos que refieren un comportamiento verbal. Algunos de ellos pueden ser considerados “neutros”, solo se limitan a mencionar la acción de comunicar, como por ejemplo: “expresar”, “declarar”, “afirmar”, “aseverar”, “sostener”, “explicar”, “señalar”, entre otros. Son frecuentes también los que implican algún tipo de posicionamiento del autor citado, como por ejemplo, “contestar”, “cuestionar”, “criticar”, “acusar”, “replicar”, “refutar”, “objetar”, o, con otro matiz, “coincidir con”, “acordar con”, “rescatar”. Asimismo, la lengua también provee expresiones introductorias de las citas. A modo de ilustración, podemos mencionar: “según x”, “de acuerdo con x”, “para x”.

Por otra parte, en este género se deja en claro la relación que se establece entre las posturas adoptadas por las diferentes investigaciones. Así, el desarrollo del texto no se convierte en un listado de datos inconexos. Las relaciones de divergencia o coincidencia se hacen explícitas a partir del uso de conectores o frases que transmiten estos significados. Marcan similitudes entre los planteos: “en este mismo sentido”, “de acuerdo con x”, “en coincidencia con”, “coincidentemente”, “del mismo modo”, “paralelamente”. Señalan oposición: “en contraposición”, “en oposición a”, “por el contrario”, “en cambio”, “sin embargo”, “no obstante”, “mientras que”, entre otros.

También se registra el uso de conectores que ordenan la exposición como, por ejemplo: “en primer lugar”, “en segundo lugar”, “para comenzar”, “para continuar”, “para finalizar”, “por último”, “por una parte”, “por otra parte”.

Por otro lado, cabe señalar que en todo estado de la cuestión se explicitan las referencias de las obras consultadas. Esto puede realizarse según distintas convenciones.⁸ Por ejemplo, en algunas disciplinas se estila consignarlas en notas al pie de página o al final del documento. En otras, en cambio, se intercalan en el texto el apellido del autor y el año de publicación del texto leído, colocados entre paréntesis. El sistema a utilizar depende muchas veces de las normas impuestas por los comités organizadores de los eventos científicos o por las que cada revista científica adopta, por lo que se deben mantener en todo el escrito.

En la conclusión de cualquier estado de la cuestión se encuentran juicios, valorizaciones más o menos explícitas, respecto de las investigaciones y los trabajos de otros autores. La evaluación de las investigaciones se expresa con frases impersonales como: “es necesario destacar”, “resulta pertinente señalar”, o simplemente calificándolas, como en el siguiente ejemplo: “La investigación todavía está en sus comienzos. Sin embargo, ha arrojado resultados importantes”.

Análisis de un ejemplo de estado de la cuestión del campo de la historia

A continuación mostramos, a modo de ejemplo, la organización de un estado de la cuestión escrito por el historiador Marcelo J. Borges para el *Anuario* del año 1988 del Instituto de Estudios Histórico-Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El texto expone, desde una perspectiva historiográfica, los principales estudios sobre la inmigración de fines de siglo XIX y principios del siglo XX en la Argentina. En particular, hace foco en los tipos de asimilación que se produjeron entre los inmigrantes y el grupo receptor. Para ello, compara investigaciones que analizan los distintos factores que contribuyen a los procesos de asimilación y que toman en consideración diversos grupos migrantes. En los márgenes señalamos algunos aspectos relevantes de este género y destacamos algunas características lingüísticas:

⁸ Los distintos sistemas se exponen en el último capítulo de este volumen.

INMIGRACIÓN Y ASIMILACIÓN EN LA ARGENTINA. UN ENFOQUE HISTORIOGRÁFICO

Condensación del contenido. Enfoque.

En una sociedad que recibió un volumen y una diversidad migratoria como la argentina de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, el tema de la interacción entre esos nuevos habitantes y la sociedad local se presenta como una clave para la comprensión de la realidad social de la época y su evolución posterior. A fines de la década de 1950 y durante los años 60, luego de un largo período de estudios migratorios de marcado tono conmemorativo, los científicos sociales preocupados por la expansión económica y los cambios en la estructura social de la Argentina moderna se ocuparon del aporte migratorio. Pero esta aproximación fue parcial y generalizadora, porque el proceso migratorio sólo formaba parte de su interés en tanto integraba el proceso más general de “modernización” de la sociedad argentina. Las diversas experiencias migratorias, los posibles conflictos en el período de integración quedaron fuera de discusión: se trataba de una concepción lineal y progresiva que finalizaba en la asimilación del migrante al medio receptor.

Temática general. Relevancia de su estudio.

Contextualización de las investigaciones.

Críticas, objeciones a estudios anteriores.

En relación al tema de la integración/asimilación de los inmigrantes la teoría consagrada era la del crisol de razas o *melting pot*, es decir, un proceso de desintegración relativamente rápido de las diferencias nacionales y regionales, y de una efectiva amalgamación. Ya en los 40 y 50 el historiador José Luis Romero se había referido en estos términos a la realidad argentina producto de la inmigración masiva: como consecuencia de la fusión entre criollos e inmigrantes habría nacido una “sociedad híbrida”, dando lugar a lo que el autor llamó la “era aluvial”. En los años 60 Gino Germani, desde el campo de los estudios sociológicos, nos presentó una visión similar: inmigrantes y nativos se fusionaron especialmente a través de la vía matrimonial, proceso favorecido por la alta tasa de masculinidad del elemento extranjero. Muchas aproximaciones impresionistas del periodo de la inmigración y posteriores, corroboraban la validez de estas opiniones. En especial, esto tuvo un impacto importante en la literatura de la época, que produjo un gran número de títulos dedicados a mostrar las particularidades de estas uniones entre criollos y “gringos”.

Visiones sobre el tema en las décadas del 50 y el 60.

En años recientes, especialmente a partir de la década del 70, comenzó a producirse una renovación de los enfoques del fenómeno migratorio. En parte, esta renovación es producto de la crisis de los modelos clásicos de análisis en ciencias sociales, que está desplazando el interés de las grandes explicaciones macrosociales al terreno de los enfoques microhistóricos, a una historia social que dé cuenta de los propios sujetos sociales y de su conciencia. En este contexto, comenzó a cobrar

Otra corriente historiográfica, en la década de 1970. Nueva visión sobre el tema.

importancia la idea de las experiencias migratorias, haciendo hincapié en la capacidad de los migrantes de formular sus propias estrategias adaptativas, así como en las diferencias nacionales y regionales. La teoría del crisol de razas ya no pareció adecuada para explicar la relación grupos migratorios/sociedad receptora, y comenzó a tomar cuerpo una explicación alternativa basada en la existencia de un cierto pluralismo cultural. Asimismo, cuando se pasó de la reflexión sociológica de los años 60 o las observaciones impresionistas al análisis empírico del proceso de asimilación, se vio que la teoría de la fusión rápida de las diferencias nacionales y la desintegración de los valores socio-culturales pre-migratorios tenía poco que ver con la realidad migratoria en Argentina: el pluralismo cultural ganaba terreno.

Como puede observarse, la diferencia clave entre una y otra posición radica en la caracterización de la relación migrante sociedad local y en el grado de asimilación. Llegados a este punto, conviene hacer algunas precisiones terminológicas. Se considera asimilación al proceso en el cual personas de medios étnicos o culturales diversos llegan a interactuar en la vida de una comunidad libres de trabas anteriores. Los puntos opuestos de este proceso serían, de un lado la segregación total, y de otro la asimilación completa; entre estos dos extremos debemos situar grados variados de segregación, pluralismo, integración, asimilación parcial o individual, etc. Algunos autores ven en la asimilación un problema de grado en el cual pueden reconocerse diversas variables: cambios de pautas culturales por las de la sociedad receptora, entrada masiva en instituciones del grupo primario de la sociedad receptora, matrimonios mixtos, desarrollo de un sentido colectivo basado en la nueva sociedad, ausencia de prejuicios, etc. Siguiendo a Samuel Baily, podemos distinguir varias formas de asimilación. Por un lado, la asimilación o adaptación, que implica la adquisición de los valores básicos y las pautas de comportamiento de la sociedad receptora, es decir, el conocimiento y la organización que le permiten al inmigrante funcionar efectivamente en el nuevo medio. Indicadores de este proceso serían el modo y la celeridad con que los inmigrantes encuentran vivienda, empleo, y desarrollan sus organizaciones. Por otro lado, tenemos la asimilación estructural o social, que estaría representada por los casamientos mixtos y el desarrollo de una identidad basada en la sociedad receptora, entre otros indicadores. Dentro de este proceso complejo, el ajuste o la adaptación son algo previo a la asimilación social, aunque su existencia no implica la inmediata aparición de esta última, y puede darse el caso de grupos étnicos perfectamente adaptados a una sociedad receptora y que este hecho retarde o limite su asimilación estructural.

A continuación realizaremos un breve balance crítico de la producción historiográfica reciente que se ha ocupado de la

Señalamiento de las diferencias entre perspectivas.

Concepto central: definición y caracterización.

Clasificación. Presentación de distintos tipos de asimilación.

Cierre de la introducción. Explicitación del objetivo del texto.

asimilación de los grupos migratorios en Argentina, tratando de identificar las principales líneas de reflexión. Nuestro objetivo es ofrecer, más que un repertorio exhaustivo de trabajos sobre el tema, una visión representativa del estado actual de la discusión.

El análisis de las pautas matrimoniales es el indicador de asimilación que más atención ha recibido; la existencia de varios trabajos empíricos nos permite hacer ciertas consideraciones que es imposible extender a toda la problemática de la asimilación en general, dada la escasez de investigaciones. A mediados de la década del 70 Mark Szuchman publicó un trabajo pionero que comenzó a cuestionar la aludida teoría del crisol de razas en Argentina. Su estudio sobre el comportamiento matrimonial de los residentes en la ciudad de Córdoba en 1869-1909, mostró que los casamientos en el interior del grupo étnico sobrepasaban ampliamente a las uniones inter-étnicas, y que si se consideraba la nacionalidad del padre de la novia los índices de endogamia étnica eran aun mayores. Ampliando su análisis con consideraciones socioeconómicas y residenciales, Szuchman **observa** que los pocos casos de matrimonios exogámicos no implicaban un ascenso social de sus contribuyentes y **demuestra** que en la Córdoba de fines de siglo no hubo un único mercado matrimonial, **“sino un número de ellos, en su mayor parte autosuficientes y cada uno con su propio circulante de etnicidad”**.

Introducción de uno de los factores más estudiados en relación con el tema.

Estilo indirecto y estilo directo.
Formas de inclusión de voces (en negrita).

Si esta era la situación de una de las ciudades más importantes del interior argentino, poco se sabía sobre el centro más relevante y cosmopolita del país y sobre el período posterior a 1909. En efecto, para el caso de Buenos Aires existía un estudio del demógrafo italiano Savorgnan realizado en la década del 50, que había sido utilizado por Gino Germani para demostrar el índice decreciente de los casamientos intra-étnicos. Tomando como base estos resultados y utilizando datos estadísticos oficiales de la ciudad de Buenos Aires, el profesor Baily analizó la selección matrimonial de los grupos nacionales residentes en la capital argentina entre 1882-1923. Los resultados de este análisis demostraron que la etnicidad condicionó la selección matrimonial, produciendo en la sociedad local una realidad cercana al pluralismo cultural.

Fuentes complementarias de la anterior.

En esta misma línea de análisis Ruth Seefeld reafirmó la validez de un comportamiento matrimonial fuertemente endogámico entre los grupos migratorios, abonando la hipótesis de una integración social tipo pluralismo cultural. Por otra parte, postuló la posibilidad de que la fusión étnica haya comenzado con los descendientes de los inmigrantes, tratándose entonces de un “crisol de razas a la criolla”.

Introducción de otro aspecto tratado por una autora.

Sin dudas es necesaria una adecuada periodificación de esta interacción social por vía del matrimonio para poder apreciar en qué grado y a qué nivel de descendencia se produjo la fusión. En tal sentido, como demostró el trabajo de Szuchman, es difícil que esta se haya producido a nivel de los hijos de inmigrantes, al menos durante la influencia del período de migración más o menos masiva; sobre todo debido a la gran cantidad de hijos de extranjeros. El trabajo de Pagano y Oporto para los italianos de la Boca a fines del siglo XIX confirma esta apreciación: los porcentajes de endogamia son muy elevados, llegando a más del 90 % si consideramos la nacionalidad de los padres –endogamia encubierta–. Este grupo nacional también presenta un alto índice de endogamia a nivel no ya nacional sino también regional y comunal, situación que al menos entre los italianos parece haber tenido mucho peso.

Puesta en relación de la producción teórica de autores que coinciden en el punto de vista adoptado. Se trata de fuentes complementarias.

La ventaja del análisis de las pautas matrimoniales es que constituyen un acto específico, que puede medirse adecuadamente y que involucra íntimamente a las partes en cuestión. Además, el comportamiento matrimonial constituye un indicador importante –aunque no exclusivo– del grado de asimilación, puesto que el origen étnico de los contrayentes condiciona la naturaleza de la futura familia y, por consiguiente, de sus hijos. En el interior de la familia se produce la formación y socialización de las nuevas generaciones, y ella les provee sus pautas culturales, de comportamiento, valores, etc. Esto es aún más importante y decisivo en el período de la inmigración masiva y en general en todo el período anterior al desarrollo de los sistemas masivos de comunicación social, que influirán en la formación de pautas socio-culturales, desde el lenguaje hasta la formación de nuevos valores.

Puesta en relieve de la contribución de las investigaciones desarrolladas.

En el inicio del proceso de adaptación de los migrantes en el nuevo medio una decisión básica y primordial era elegir un lugar donde vivir. Sin dudas, factores estructurales como la cercanía de los lugares de trabajo, desarrollo del sistema de transportes y las características del mercado de viviendas limitaron el asentamiento de los recién llegados. Pero, como muestra un sugerente artículo de Baily, debemos prestar atención al bagaje cultural pre-migratorio. En efecto, en su estudio sobre los patrones de residencia de los italianos en Buenos Aires y Nueva York entre 1880 y 1914, el profesor norteamericano demuestra que los lazos establecidos en el país de origen fueron importantes –y muchas veces decisivos– en la determinación de las pautas de asentamiento. Muchos italianos en estas dos ciudades formaron núcleos por regiones o comunas de origen, que integraban a sus componentes en una variada red de vínculos familiares y *paesani*. Sin lugar a dudas, esta circunstancia debe haber facilitado el ajuste, la adaptación de los recién llegados a su nuevo medio. Pero es probable que a la vez haya dificultado la asimilación social de los integrantes de estas “pequeñas Italías” en el corazón del medio receptor.

Presentación de otro factor importante para el estudio del tema. Aportes de investigadores.

Muchos de estos inmigrantes no permanecieron en el primer asentamiento habitacional, existiendo una importante movilidad residencial. La posibilidad de acceder a la vivienda propia debe haber jugado un rol importante, pero en este movimiento también estuvieron presentes las redes de tipo personal. Al respecto, Baily nos brinda algunos ejemplos, como el nacimiento de una colonia de italianos de Siroco en Quilmes a partir de la colonia sirolesa original de la Boca. Ambas áreas estaban unidas por redes personales de familiares y paesani. En este sentido, sería interesante estudiar si como consecuencia de la movilidad a zonas alejadas de la ciudad se recrearon las viejas vinculaciones étnicas o hasta qué punto esa movilidad residencial –al romper con la red étnica– favoreció la asimilación social. Indicadores de este hipotético fenómeno pueden ser las pautas matrimoniales de los hijos de estas familias (en comparación con las que viven en una zona más homogénea desde una perspectiva étnica), pero también la participación activa en ciertas instituciones barriales –en contraste o no con las organizaciones de carácter nacional–.

Estrechamente vinculado con el tema anterior se presenta el conocimiento de los mecanismos migratorios, en particular aquellos basados en relaciones personales. En un artículo sobre la conformación de dos comunidades italianas en Buenos Aires, Samuel Baily demostró el papel decisivo de la cadena migratoria en la determinación del destino de los migrantes y su consiguiente adaptación, influyendo en las pautas de residencia, empleo y relaciones personales. Esta noción de cadena migratoria, de gran desarrollo en Australia y Estados Unidos, ha sido retomada por Fernando Devoto. A partir del trabajo pionero de Baily y de otros aun no publicados, el autor analiza el concepto de cadena migratoria y su papel en el proceso de ajuste e integración de los migrantes en la sociedad receptora. **Enriqueciendo** considerablemente la discusión, Devoto introduce en su análisis el concepto de padronismo, aludiendo a un fenómeno de mediación y explotación en el interior de la comunidad étnica que reproduciría la estratificación pre-migratoria. La comparación con el caso norteamericano le permite concluir que este sistema basado en agentes o padroni estaba menos desarrollado en Argentina que en América del Norte, y sostener un mayor alcance de la cadena migratoria familiar o paisana para el caso de los italianos en Argentina. Finalmente, Devoto analiza la relación entre este mecanismo de migración basado en redes personales y la integración de las comunidades así emigradas en la sociedad local. Algunos casos estudiados parecen confirmar que las migraciones en cadena, al condicionar las pautas de inserción socio-ocupacional, han evitado la asimilación de los inmigrantes y aun retardado la de sus descendientes inmediatos.


Mención de otro factor a analizar.

Otras posturas que se complementan, más actuales.

Valoración positiva de aportes.

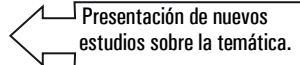
Las instituciones creadas por los inmigrantes en el medio receptor a menudo tuvieron un papel importante en el proceso de adaptación. Así lo afirma Baily

en su trabajo sobre las sociedades de socorros mutuos italianas en Buenos Aires: “Cuanto más fuerte y unida estuviese la comunidad mejor habilitada estuvo para defender los intereses de sus miembros dentro de la nueva sociedad”. Sin embargo, otros enfoques sobre el mutualismo italiano en Buenos Aires señalan ciertos límites de este tipo de organizaciones. Así, Fernando Devoto considera escasa su representatividad y capacidad de mediación frente a la sociedad local. Tal vez estas sociedades hayan representado a ciertos sectores de la colectividad, más que a la totalidad de sus miembros.



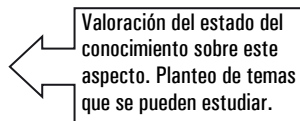
Señalamiento de diferencias entre estudios.

Otras colectividades parecen presentar una situación diferente, sus organizaciones quizás hayan cumplido un papel mayor en el proceso de ajuste al medio local. De acuerdo con las observaciones realizadas por Alejandro Fernández, la élite española de la ciudad de Buenos Aires logró aglutinar a buena parte de la colectividad, especialmente en el seno de su mayor entidad mutual. La dinámica interna de esta sociedad estaba caracterizada por la escasa participación de los asociados en la vida institucional, dando como resultado el predominio de un sector dirigente de escasa correspondencia con la base social. Utilizando la idealidad patriótica como ideología aglutinante y homogeneizadora de los distintos sectores sociales de la entidad, la elite de esta sociedad mutual “logró durante años su propósito de acumular ‘habitantes’ y desalentar ‘ciudadanos’”. En otro artículo reciente Fernández analiza la acción de la elite española, particularmente a través de su accionar en el seno de organizaciones patriótico-culturales, mostrando la importancia del discurso patriótico para la cohesión del grupo étnico que les permitía a los sectores dirigentes una posición más cómoda para relacionarse con la dirigencia argentina.



Presentación de nuevos estudios sobre la temática.

Las organizaciones de otros grupos étnicos parecen presentar situaciones similares a las de italianos y españoles. Particularmente en el caso de las sociedades mutuales, se trata de entidades policlasistas, con una vida interna caracterizada por la escasa participación de la base societaria –en general en la cobertura asistencial– y por la existencia de un núcleo dirigente que representaba a los sectores medios y altos de la colectividad. El papel del asociacionismo étnico en el proceso de ajuste e integración de los grupos emigrados en Argentina, parece limitado por la capacidad de los sectores dirigentes de la colectividad de aglutinarla y representarla en el medio receptor. Por otra parte, es posible que les haya servido a ciertos sectores de la elite del grupo étnico para lograr una mejor inserción en la sociedad local. Sea cual fuere su papel efectivo, el mutualismo y el asociacionismo étnico en general proveyeron un espacio orgánico para el mantenimiento de la idealidad patriótica en el seno de la sociedad receptora. Los alcances y límites de esta función quedan por discutirse, y aportarán claridad al estudio de la asimilación de los inmigrantes en Argentina.



Valoración del estado del conocimiento sobre este aspecto. Planteo de temas que se pueden estudiar.

La participación de los inmigrantes en el sistema político argentino era tradicionalmente una cuestión resuelta: los inmigrantes, al no nacionalizarse, permanecían excluidos del sistema político; identificándose su exclusión como una de las causas de la estrechez del sistema imperante entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Los inmigrantes rechazaban convertirse en ciudadanos, permaneciendo así ajenos a la vida política argentina. Pero en un trabajo reciente, Sábato y Cibotti proponen dirigir la mirada hacia mecanismos más informales de participación, en especial a las posibilidades ofrecidas por la creciente vida asociativa de la época. En ese periodo en que el mismo sistema de partidos no estaba suficientemente estructurado “y en el que el Estado estaba aun en construcción, las asociaciones formaban parte de una trama compleja de relaciones que vinculaban a fuerzas sociales y clase política”. Así, como lo proponen las autoras y lo analiza Emma Cibotti para el caso de la asociación italiana “Unione e Benevolenza” de Buenos Aires, la elite de la colectividad desarrolló evidentes lazos políticos con la dirigencia local, en tanto que los sectores políticos locales propiciaban esta relación con la elite étnica en su afán de lograr nuevos apoyos en la sociedad civil. Los italianos en general tuvieron presencia activa en algunas manifestaciones de la vida política local, pero su estrategia pareció ser distinta. Tal vez debamos buscar en el seno de las sociedades étnicas ciertos mecanismos de intermediación y clientelismo que regulaban las relaciones entre la dirigencia y los sectores bajos de la comunidad. Esta es la propuesta de Devoto y Fernández, quienes siguiendo en parte modelos aplicados a los Estados Unidos proponen “colocar el estudio del mutualismo étnico en el seno de relaciones sociales complejas que los distintos sectores sociales del grupo emigrado establecen entre sí”. En el plano político esta intermediación se traduciría en la existencia de mecanismos clientelares.

Presentación de un nuevo aspecto relevante.

Mención de estudios.
Empleo de citas directas e indirectas.


La vinculación entre la elite comunitaria y los sectores dirigentes de la sociedad local también aparecen claramente en el caso de los españoles de Buenos Aires. Otras sociedades étnicas de dimensión barrila también cultivaron ciertos vínculos con las autoridades municipales y provinciales, como puede observarse en el caso de la Sociedad italiana de Socorros Mutuos e Instrucción de Belgrano. Por otra parte, este fenómeno no es exclusivo de las colectividades de mayor peso numérico, dado que el estudio del mutualismo portugués en Buenos Aires ha identificado la existencia de conexiones entre altas personalidades de la dirigencia argentina con los sectores dirigentes de la mayor organización lusitana en el país.

[...]

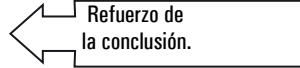
Como puede observarse a través de este breve estado de cuestión, la discusión sobre la asimilación de inmigrantes en Argentina está en sus comienzos, a pesar de lo cual se

Evaluación del estado de las investigaciones.

han hecho avances significativos. Se están perfilando temas de investigación y debate que permiten redefinir y afinar los conceptos. Algunos aspectos, sin embargo, permanecen casi vírgenes para la reflexión historiográfica. Particularmente, aquellos referidos a la participación de los inmigrantes en la vida asociativa y social en general de la sociedad receptora (clubs, sociedades de fomento, comisiones de comercio, cámaras empresarias, etc.), y su inserción en la vida económica local. El mundo del trabajo también requiere una aproximación desde una perspectiva étnica, dado su importante papel en el ámbito de asimilación. Finalmente, queda claro luego de este balance que la colectividad italiana es por lejos la mejor estudiada, restando aun más trabajos sobre otros grupos nacionales que nos den una idea más acabada del pluralismo cultural que dominó la Argentina de la inmigración masiva. Por otra parte, la mayoría de los estudios están centrados en el ámbito urbano, y –a excepción de algunas colonias agrícolas– es poco lo que sabemos sobre la asimilación cultural y social en las vastas regiones rurales argentinas. Sin duda, resta aun mucha investigación por realizar.



Señalamiento de vacancias.



Refuerzo de la conclusión.

Pautas para redactar un estado de la cuestión

- Elegir una problemática de interés.
- Relevar la bibliografía de diferentes disciplinas y de la propia sobre esa problemática.
- Seleccionar de esa bibliografía las investigaciones más representativas evaluando los aportes que han hecho al conocimiento.
- Poner en relación las diferentes investigaciones analizando los aspectos en común o de divergencia respecto del enfoque del objeto de estudio y los conceptos centrales.
- Diseñar el plan textual del estado de la cuestión teniendo en cuenta la estructura presentada en este capítulo, tomando decisiones sobre la forma en la que conviene presentar las diferentes posturas sobre el tema de investigación.
- Redactar el estado de la cuestión de acuerdo con el plan textual.
- Releer el texto para evaluar su coherencia.
- Revisar que se hayan respetado las características correspondientes a la redacción de estos textos.
- Darlo a leer a otros para ver los comentarios que pueden hacer respecto del texto.
- Evaluar las zonas que han quedado sin iluminar por las teorías, problemáticas o acercamientos a esas cuestiones cuyo abordaje puede resultar provechoso.

Algunos ejemplos de estados de la cuestión en la Web

El texto *La investigación académica sobre las actitudes profesionales de los periodistas. Una descripción del estado de la cuestión* presenta una historización de las formas en que ha sido abordada desde diferentes investigaciones la función del periodista y la consecuente tipificación de sus actitudes para reivindicar una corriente de estudios, la perspectiva simbólica. En cuanto a la estructura, a diferencia del ejemplo que propusimos, el texto posee un resumen o abstract al comienzo. Disponible en: <<http://www.comunicacionsociedad.org/documentos/pdf/20100226104711.pdf>>.

Urbanizaciones cerradas: estado de la cuestión analiza la situación actual de los estudios sobre el tema para reclamar la falta de análisis profundos sobre este fenómeno social sobre el que sí abundan estudios empíricos. También consta de un resumen al inicio. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/300/30003201.pdf>>.

El texto *Los estudios sobre los movimientos sociales: estado de la cuestión* historiza los estudios sobre los movimientos sociales organizando el desarrollo a partir de las que considera que son las perspectivas de análisis de las investigaciones. Disponible en: <<http://www.aecpa.es/uploads/files/recp/02/textos/09.pdf>>.

El texto *Rural, ruralidad, nueva ruralidad y contraurbanización: un estado de la cuestión* analiza la producción de conocimiento en torno al concepto de ruralidad, historiza acerca de él y diferencia las situaciones en distintos lugares haciendo foco en América Latina en la actualidad. Disponible en: <<http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch31.pdf#page=9>>.

Actividades

a) Leer el estado de la cuestión que resulte más interesante de los ejemplos mencionados.

b) Responder las siguientes consignas:

En la introducción:

- 1) Reconocer a través de qué frase se presenta el tema objeto de estudio.
- 2) ¿Se explica cuál es la importancia de reflexionar sobre ese tema? ¿Qué expresión indica esto?
- 3) ¿Aclara cuáles son los ejes que organizan el desarrollo del análisis? Indicar cuáles son.

En el desarrollo:

- 1) Elaborar un cuadro comparativo entre las propuestas de los autores que se presentan en relación con un eje del tema del estado de la cuestión. Establezca similitudes y diferencias.
- 2) Indicar qué verbos se utilizan para introducir las ideas de los autores o las posturas correspondientes a las distintas investigaciones.

- 3) Subrayar los conectores que organizan el discurso.
- 4) Relevar las expresiones que se utilizan para relacionar las posiciones.

En la conclusión

- 1) ¿Se evalúa el estado actual del desarrollo de las investigaciones sobre el objeto de estudio?
- 2) ¿Se señalan vacíos en el campo de investigación? ¿Cuál o cuáles?
- 3) ¿Se proponen nuevos aspectos para investigar?
- 4) ¿Se defiende algún enfoque particular para abordar esos aspectos?

Referencias bibliográficas

- Motta Roth, D. & G. Rabuske Hendges (2010). *Produção textual na universidade*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Estado de la cuestión citado

- Borges, M.J. (1988). “Inmigración y asimilación en la Argentina. Un enfoque historiográfico”. En *Anuario del IHES N° 3*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

EL ANÁLISIS DE CASO EN EDUCACIÓN

*Alicia Merodo
Lucía Natale*

El término “caso” tiene en el área de la educación más de una acepción. Por un lado, hace referencia a una estrategia de enseñanza que procura, antes que nada, desarrollar el sentido práctico de quienes se están formando en una determinada área enfrentándolos a situaciones problemáticas. Por extensión, el término también se aplica al caso concreto que se presenta a los aprendices: un relato o una descripción que suscita determinados interrogantes cuya respuesta se espera encontrar.

Por otro lado, se usa para hacer referencia a un tipo de investigación en particular. Los casos de investigación adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994, p. 13), “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes”. En la mayoría de los casos, los resultados de la indagación suelen ser comunicados a través de un artículo o presentación que adquiere la forma de un *estudio* o *análisis de caso*. Así, la expresión también designa a una clase de texto o género.

En lo que sigue, el capítulo se concentra en dos de estas acepciones: el análisis de caso como una estrategia de enseñanza y el estudio de caso como un tipo particular de escrito producido en el curso de una investigación empírica.

Ambos tipos de casos son muy provechosos para la formación de los estudiantes. Los que se emplean como una estrategia de enseñanza son útiles para desarrollar capacidades prácticas; necesarias para enfrentar situaciones que es preciso resolver contribuyen a la preparación de profesionales reflexivos, ya que vinculan los estudios de grado o posgrado con las prácticas profesionales. A la vez, permiten la articulación entre la teoría y la práctica al tiempo que problematizan las teorías a la luz de situaciones concretas de la realidad, siempre más compleja y multidimensionada que la teoría.

Por otro lado, a partir del uso de categorías teóricas y de la escritura, los análisis de caso favorecen el desarrollo de capacidades analíticas necesarias en la investigación. Siempre considerando que los estudiantes están en proceso de formación, permiten evidenciar en qué medida la teoría constituye una “caja de herramientas” a partir de la cual es posible interpretar una determinada realidad. La producción escrita de un estudio de caso los acerca a la lógica de la producción de conocimiento científico a partir de la deconstrucción de los pasos de una inves-

tigación. También los aproxima a las reglas de la producción escrita atendiendo a las reglas de la academia si desde los contextos de enseñanza se genera un trabajo sistemático en ese sentido.

Estrategia de enseñanza basada en el uso de casos

Buena parte de las prácticas de enseñanza están dirigidas a la asimilación de conocimientos en los distintos niveles escolares, incluyendo las acciones de capacitación. La enseñanza trata de favorecer tanto la asimilación de conocimientos como el desarrollo de capacidades de pensamiento. Se busca que quienes aprenden adquieran los conocimientos y los integren desarrollando habilidades para conocer, manejar informaciones y seguir pensando (Davini, 2008).

En la actualidad, con la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto con el desarrollo del conocimiento, se ha instalado la preocupación por mejorar los métodos de transmisión. En este sentido, se procura que la enseñanza logre ir más allá de la asimilación de conocimientos académicos. Como advierte Davini (2008, p. 113), las metodologías intentan abordar cuestiones relevantes que permitan dar respuesta a interrogantes como los siguientes: ¿cómo lograr la transferencia del conocimiento a las prácticas?, ¿cómo enseñar para enfrentar los desafíos de la acción, desde los más simples y cotidianos hasta los más avanzados?, ¿cómo desarrollar las capacidades para la acción en contextos diversificados y diversos al contexto del aula?, ¿cómo enfrentar a los alumnos con los dilemas de la práctica?

En las distintas áreas de conocimiento surge la pregunta acerca de cómo hacer, por medio de la enseñanza, para provocar aprendizajes más duraderos y más profundos. La inclusión de casos, experiencias y biografías contribuye a abordar temas o problemas. A su vez, estas metodologías promueven que quien aprende ocupe un lugar activo en la construcción de aquello que tiene que aprender. La experiencia parece demostrar que enseñar a partir del análisis de casos ofrece una estrategia novedosa e interesante para el estudio y tratamiento de los temas y problemas del currículum (Litwin, 2007).

El trabajo a partir de casos constituye una de las estrategias de enseñanza que implica, por parte de quienes se involucran, la acción práctica en diferentes contextos. Por ello se dice que son estrategias que intentan favorecer la formación del sentido práctico en distintos campos profesionales (Cappelletti & Feeny, 2008).

El propósito del trabajo con casos es mostrar a los estudiantes situaciones a las que no podrían acceder de otro modo durante su formación de grado o posgrado, o porque se trata de casos emblemáticos en los que se utilizaron estrategias novedosas para poder resolver alguna problemática específica. En algunas ocasiones, las descripciones y los análisis son presentados por los mismos docentes; en otros, son los propios estudiantes los que deben recabar la información a partir de un trabajo de campo. Estas actividades son útiles para que los estudiantes puedan

aplicar sus conocimientos en el análisis y la resolución de situaciones tomadas de la realidad. Ejercitaciones de este tipo son utilizadas para la enseñanza en carreras muy diferentes, como Medicina y Administración de Empresas, Administración Pública, Políticas Sociales, Ingeniería, Economía, entre otras. A diferencia de lo que ocurre en las disciplinas recién mencionadas, los estudios pedagógicos han recurrido poco al empleo de los casos como instrumentos de formación profesional (Shulman et al., 1999).

Como decíamos anteriormente, el caso es una herramienta o instrumento educativo complejo para la enseñanza de un tema. La forma que adopta el caso es una narración, esto es, un relato en el que se cuenta una historia, cómo aconteció un suceso, o una descripción sobre una determinada realidad, en la que se trata de mostrar sus complejidades. Incluye información y datos.

Al elegir un caso para el tratamiento de un tema, en una disciplina o área de conocimiento, se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas en tanto los problemas o los hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola. Por lo tanto, los casos son esencialmente interdisciplinarios. O sea, funcionan como “bisagras” entre distintas áreas disciplinares. Esto significa que por más que se seleccione un caso, por ejemplo, para la enseñanza de la historia, seguramente habrá en él componentes que lo ligen a otras disciplinas. Esta característica es fundamental ya que es parte de lo que posibilitará “abrir” la discusión de los estudiantes a distintos temas, atrapar la complejidad (Litwin, 2007; Cappelletti & Feeney, 2008).

Sin embargo, al igual que sucede con otras estrategias de enseñanza, no todos los contenidos son posibles de ser enseñados mediante casos. Algunos son más apropiados que otros. Allí jugará el criterio construido por el profesor para su selección. Un buen caso para la enseñanza está construido a partir de narrativas verosímiles, alrededor de eventos que tienen consecuencias y que generan dilemas éticos. Los personajes que intervienen dan a conocer sus posiciones dilemáticas y conflictivas. Un buen caso muestra las tensiones entre puntos de vista en conflicto.

Su abordaje no procura necesariamente su resolución, sino la elección de una estrategia que da sentido a un interrogante genuino, que permite abordar los temas en toda su complejidad. Se trata de incorporar en la vida del aula una pequeña parcela de la realidad. Los casos remiten a problemas reales que les suceden a personas reales. Por tanto, es una invitación a que los estudiantes analicen en el aula un “trozo de realidad” que deberá ser desarmada para su comprensión. El problema es: ¿cuál es la realidad que merece ser llevada al aula para su tratamiento en profundidad? La respuesta que demos implica un proceso de selección y de jerarquización de los temas (Litwin, 2007; Cappelletti & Feeney, 2008). A partir de la narrativa del caso, se podrá orientar el estudio de la complejidad elaborando preguntas que amplíen y enriquezcan el estudio.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “casos”?

En el apartado anterior nos referimos a la estrategia de enseñanza basada en casos. En esta sección nos dedicaremos a describir algunas de las características que un caso debe reunir para que pueda servir mejor a los propósitos de la formación.

Un caso no es meramente una narrativa o una descripción de cualquier episodio o conjunto de episodios particulares. Más bien un caso tiene la pretensión teórica de ser “un ejemplo de algo”. Los casos son relatos genuinos, dramáticos, de fácil lectura, sobre episodios o series de episodios, muestran un estado de situación basado en un problema, algún dilema propio de la práctica. Leídos en soledad, los casos ofrecen la experiencia de estar en los zapatos de otra persona. En una discusión grupal, permiten explorar y profundizar puntos de vista opuestos, promueven la discusión participativa y desafiante. Al relatar historias vívidas, conmovedoras, los casos dan vida a las proposiciones y los principios abstractos y permiten que se los recuerde con más facilidad. No son simples descripciones o relatos de eventos. Para que tenga valor de caso, la descripción o el relato debería ser representativo de una clase o de un tipo de dilema, problema o encrucijada. Los casos más ricos son aquellos que representan muchas cosas al mismo tiempo (Shulman et al., 1999).

Los casos ayudan a conocer, pero también constituyen conocimiento por sí mismos. Tienen valor como estrategia para construir conocimiento y, como señala Eisner (1998), si aprendemos algo acerca de un caso que desconocíamos, no solo habremos alcanzado una mayor conciencia de la cualidad o del rasgo de ese caso concreto, sino que también habremos aprendido a buscar esa cualidad y ese rasgo en otros casos. De modo que la transferencia del conocimiento producido por el estudio de un caso estará sujeta a procesos de contextualización, pero la aplicabilidad es fundamentalmente del orden de la pregunta, del cuestionamiento.

Como señala Wassermann (1999 [1994]), los casos son instrumentos educativos complejos por medio de los cuales se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Litwin (2007) advierte que los casos bien seleccionados o contruidos permiten tratar temas que por su complejidad resultan difíciles de ser abordados de otras maneras. Al mismo tiempo, despiertan los intereses personales de investigadores y estudiantes, y pueden ser invitaciones para seguir pensando, para favorecer el recuerdo y suscitar –si el tema lo posibilita– la emoción. El caso invita a pensar, a reflexionar, desarrollando habilidades que posibilitan elaborar conjeturas, buscar razones, idear, inventar.

En suma: los buenos casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. Por ello, inscriben o plantean verdaderos problemas, estimulan el pensamiento, la búsqueda de razones, la reconstrucción de lógicas de pensamiento y acción. En el pensar se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo. Los buenos casos se construyen en torno de grandes ideas, de temas potentes que abren múltiples relaciones entre conceptos, de puntos importantes del currículum, o de un campo disciplinar, que merecen un estudio en profundidad.

El proceso de enseñanza a través del uso de casos

La estrategia basada en la utilización de casos requiere de un proceso de familiarización tanto del docente como de los estudiantes. El aprendizaje necesita distintos tiempos, y trabajar con casos requiere tiempos prolongados para dar el espacio y la oportunidad para pensar, para buscar nuevas fuentes de análisis y para conjeturar o responder al dilema que se plantea (Litwin, 2007).

Varios autores coinciden en señalar que en el trabajo con casos adquiere un valor central la formulación de preguntas apropiadas o críticas que orienten a los estudiantes para comprender las relaciones importantes del caso y para examinar ideas importantes, nociones y problemas relativos al caso (Wassermann 1999 [1994]; Cappelletti & Feeney, 2008).

Encarar la enseñanza de contenidos o temas a través del uso de casos supone poner a los sujetos en situaciones que les permitan identificar las decisiones involucradas en el caso y someterlas a análisis y comprensión; desarrollar discusiones y construir opiniones y puntos de vista en torno al caso; identificar las situaciones dilemáticas contenidas; ponderar las opciones elegidas y ser capaces de pensar alternativas posibles; establecer puentes y relaciones con el tema que se propone abordar; ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción en contextos y situaciones reales. Encarar este trabajo analítico requerirá de una planificación didáctica por parte del docente para su abordaje.

Cappelletti & Feeney (2008) nos advierten que a la hora de pensar la utilización de los casos en las aulas no basta con seleccionar buenos casos, sino que es necesario tener en cuenta: a) las preguntas críticas, b) el trabajo en pequeños grupos, c) el interrogatorio sobre el caso y d) las actividades de seguimiento. En este sentido, las autoras nos brindan pistas acerca del “trabajo didáctico” sobre los casos en el aula con los estudiantes.

Las preguntas críticas son aquellas que les permiten a los estudiantes volver sobre el caso para revisar y analizar esas ideas importantes y los problemas relacionados. Son preguntas que invitan a la reflexión inteligente sobre los problemas, apuntan a buenas comprensiones, a identificar el dilema, a analizar los conflictos. No son preguntas formuladas para obligar a los estudiantes a recordar información o que busquen una respuesta específica. A través de ellas se pretende que puedan aplicar “lo que saben” para analizar datos, conjeturar hipótesis, realizar deducciones, aventurar soluciones. Este tipo de preguntas no son eficaces por sí solas, sino que dependerá del tipo de orientación y de todas las preguntas que el docente pueda realizar para analizar en profundidad el tema.

El trabajo en pequeños grupos es la característica fundamental de la enseñanza con casos puesto que ofrece la oportunidad de debatir con otros los puntos centrales del caso, el análisis de los dilemas y las respuestas a las preguntas críticas. Esta modalidad instala la posibilidad de pensar con otros, escuchar sus argumentos y posiciones, sostener puntos de vista, cooperar en la construcción conjunta de las ideas. La visión y representación acerca de la problemática que el caso presenta se

multiplica y diversifica a partir de las perspectivas de los miembros del grupo, pero esto requerirá que efectivamente todos los miembros del grupo, a su tiempo, asuman el compromiso del trabajo compartido y colaborativo en el interior del grupo. Este tipo de abordaje le permite al docente observar y escuchar a los estudiantes de modo tal de poder ir registrando no solo qué están aprendiendo, sino también qué piensan y qué sienten.

A través del interrogatorio sobre el caso, se les brindan a los estudiantes oportunidades para intercambiar ideas o “cómo enseñar a los estudiantes a discutir”. El docente debe guiar las producciones de los estudiantes intentando que se haga foco en las cuestiones importantes, enfatizando las complejidades y conflictos, retomando las ideas, favoreciendo la reflexión, alentándolos a pensar con claridad y expresarse del mismo modo. Más allá de la calidad del caso, es fundamental considerar las respuestas elaboradas por los estudiantes y los grupos de estudiantes a las preguntas del caso. El docente cumplirá un rol importante orientando a los grupos para que se ponga énfasis en las “ideas básicas”, se corran de la escena los comentarios personales, anecdóticos, que poco sumen al caso analizado, se promueva la tolerancia de la ambigüedad, la capacidad de convivir con la incertidumbre de que no existe una única respuesta apropiada.

Las actividades de seguimiento surgen de considerar qué informaciones necesitan los alumnos a partir del trabajo realizado, informaciones básicamente referidas al contexto. Esto depende de las nuevas preguntas que hayan surgido, de las nuevas hipótesis que los estudiantes se hayan formulado. Para ello, el docente debería disponer de informaciones complementarias para ese caso estudiado. También es valioso contar con recursos como textos literarios, películas comerciales y/o documentales u otros.

Por supuesto, ninguna de estas informaciones resultará valiosa si no se acompaña de nuevas preguntas críticas y nuevos interrogantes. Es necesario considerar si además introducen nuevas perspectivas al caso. Tener en consideración estos aspectos favorece que el pensamiento crítico de los alumnos evolucione.

Esto lleva a preguntarse acerca del tiempo de trabajo asignado a un caso. Es fundamental que el docente balancee la asignación del tiempo disponible en relación con la extensión y la profundidad de los contenidos que se propone enseñar, y la motivación de sus estudiantes. Volvemos a referirnos a la pericia del profesor para evaluar si el tiempo que le asigna al desarrollo del caso permite el abordaje en profundidad de lo que se propone enseñar.

El análisis de caso en la investigación

Como ya anticipamos, el análisis de caso constituye una metodología de investigación particular, que se ocupa de describir y analizar una determinada realidad empírica, el caso, a la luz de una teoría científica. Los estudios o análisis de casos son, básicamente, de carácter exploratorio, en el sentido de que las observaciones que se

realizan nunca pueden ser consideradas concluyentes; siempre existe la posibilidad de que la primera impresión no sea la que se imponga finalmente. Son útiles cuando queremos comprender los cómo y los por qué de una situación, o procuramos una comprensión en profundidad. Se encuadran en una metodología de investigación cualitativa, también denominada “fenomenológica” (Taylor & Bogdan, 1984). Para ello, se consideran casos particulares que presentan características específicas, significativas para su análisis, que abren nuevos interrogantes o que contradicen en algún punto el conocimiento construido.

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recolección selectiva de información de carácter singular, de intenciones y valores, permiten a quien los realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (Walker, 1983, p. 45). Los estudios de caso pueden ser definidos, en términos de proceso, como un tipo de indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real (Yin, 1994).

El análisis de caso se originó a partir de la investigación médica y psicológica. En esas disciplinas, se realiza una descripción minuciosa de un caso particular que permite explicar una patología en particular. Ejemplos de este tipo de estudio son algunos trabajos de Sigmund Freud, como el caso Anna O. o el de Dora. En la actualidad, los análisis de casos son frecuentes en distintas áreas, como la economía, la ecología, la educación y las políticas sociales, entre otras.

Como en toda investigación, al cabo del proceso (y también durante su transcurso) se construyen nuevos conocimientos que pueden arrojar luz sobre otros fenómenos de características similares. Esos saberes son, en la mayoría de las ocasiones, comunicados a través de diferentes maneras. En este marco surge otra de las acepciones del término. La expresión *análisis o estudio de caso* hace referencia a un texto (artículo, ponencia, disertación) que presenta el análisis de uno o más casos a partir de la utilización de conceptos teóricos. En lo que sigue nos centraremos en la caracterización de este género con el propósito de brindar algunas pautas para su elaboración.

¿Quiénes leen y escriben análisis de caso?

Los análisis o estudios de caso suelen ser escritos por investigadores de un área del conocimiento. Circulan en publicaciones especializadas (revistas científicas, libros) o son presentados oralmente en reuniones científicas, como congresos y jornadas. Sus destinatarios son otros especialistas. En este sentido, son textos altamente especializados y estandarizados. Esto significa que para su presentación a otros expertos, es preciso contemplar la necesidad de brindar determinadas informaciones, en un orden más o menos establecido por las tradiciones de la comunicación científica y por las propias normas de cada medio, que suelen dar instrucciones a los autores que deseen publicar trabajos.

Por otro lado, cabe señalar que muchas veces los estudios de caso suelen ser solicitados a estudiantes de grado y de posgrado. A través de este tipo de escritos se

busca iniciar a aquellos que se están formando en el camino de la investigación y, a la vez, generar las condiciones necesarias para que puedan construir nuevos conocimientos a partir de una situación que deben analizar. Se privilegia en este caso la generación de nuevos saberes, antes que la reproducción de los conceptos aprendidos.

¿Cómo se organiza un análisis de caso?

Como otros géneros que circulan en la universidad o en medios científicos, los análisis de caso se componen de distintas partes o pasos. A continuación, se presenta una organización posible de este género o clase de textos. Cabe aclarar que la caracterización que aquí se presenta puede asumir variantes según las distintas disciplinas o de acuerdo con determinadas pautas exigidas en una situación dada. Esto significa que algunos de los pasos señalados pueden ser omitidos en ocasiones.

En primer lugar, como es norma, el título encabeza el escrito. Constituye una especie de instantánea del texto completo. Presenta en pocas palabras el tema que se aborda y, en general, menciona el o los casos estudiados. Véase el siguiente ejemplo: “La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos”⁹, que corresponde a un trabajo elaborado por un equipo del Ministerio de Educación de España.

A continuación del título, las publicaciones en revistas o las presentaciones en congresos presentan un resumen o abstract. Es una síntesis breve (entre 200 y 500 palabras, en general) del estudio que sigue. Recupera todas las partes que luego se desarrollan: el tema general, las problemáticas específicas que se abordan en el trabajo, una breve descripción del caso que se analiza, el encuadre teórico adoptado, la metodología empleada, los resultados más relevantes y la conclusión a la que se ha arribado. Su función es la de ofrecer una panorámica general del trabajo y, a la vez, atraer la atención de potenciales lectores.

La introducción, que obligatoriamente aparece al inicio de los trabajos académicos, parte de una presentación del tema general del trabajo y del objeto de estudio en particular. Asimismo, aparecen formulados los interrogantes que se pretenden responder a través del análisis (expresados directa o indirectamente). Por otra parte, se presenta el caso que se va a examinar, a través de una breve caracterización, y se justifica la relevancia de su estudio. En general, tras el anuncio de los objetivos del trabajo, se anticipa de qué modo se ha estructurado el texto.

En algunos ejemplares de este género, suele incluirse un apartado denominado marco o encuadre teórico, en el que se explicita la perspectiva teórica desde la que se analizará el caso. Se presentan los conceptos centrales y el modo en que se interrelacionan entre sí. Por esto, en esta sección predominan las definiciones que se han considerado. Dado que en ciencias sociales y humanas cada noción puede ser definida de diferente manera según el encuadre adoptado, se encuentran también numerosas referencias bibliográficas que indican la fuente de la que

⁹ Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/es/investigacion/col144/col144pc.pdf>>.

han sido tomados los conceptos. En algunos casos, esta sección se omite, aunque esto no significa que no se utilicen nociones teóricas para el análisis, sino que los conceptos empleados recién son explicitados en la instancia de presentación del análisis propiamente dicho.

La metodología es otra de las secciones que suelen constituir un estudio de caso y otros géneros científico-académicos. Consiste fundamentalmente en la explicitación de los pasos y criterios seguidos para la selección del caso y el modo en que se llevó a cabo el análisis. Tiene como propósito mostrar que la selección no es azarosa y que se atiene a criterios objetivos.

Una de las partes esenciales del análisis de caso consiste en su presentación, que se da en dos pasos: la contextualización del caso y su descripción. Ya que en este tipo de estudios el contexto es una variable importante a la hora de analizar un fenómeno, es preciso delimitar el fenómeno en tiempo (contextualización histórica) y en espacio (contextualización geográfica) así como contemplar aspectos socioculturales, entre otros que se consideren pertinentes. Una vez presentado el entorno en el que se producen los eventos que se examinarán, es necesario focalizar el fenómeno. Para ello se puede presentar una descripción o una narración que refleje la complejidad de la realidad estudiada. Para poder construirla lingüísticamente, es preciso seleccionar cuidadosamente la información que se incluirá de modo que el lector pueda acceder a los datos que le permitirán construir una imagen más o menos fiel de los hechos tomados en cuenta para el análisis. Además, es necesario incluir los datos que se analizarán en las secciones subsiguientes para garantizar la coherencia entre las partes del estudio de caso. Todo análisis y cualquier conclusión deben estar asentados en datos previamente presentados.

Por otro lado, cabe señalar que la descripción verbal se puede complementar con información volcada en otros lenguajes: mapas, fotos, cuadros, gráficos, a los que se remite desde el texto. Estos recursos pueden estar en el cuerpo del texto (algunos, muy cuidadosamente seleccionadas por su relevancia) o bien en anexos incluidos luego del desarrollo general. Cada uno de ellos debe presentar un epígrafe. Cabe señalar que también es preciso indicar la autoría y fuente de los gráficos o esquemas cuando no son de producción propia.

Una vez desarrollados los pasos anteriores, en los que se presentaron las informaciones que luego se retomarán, se da comienzo al análisis. Esta parte es central. Constituye lo que podríamos llamar el núcleo duro del estudio. Aquí, el fenómeno es estudiado tomando en cuenta distintos aspectos o variables que forman parte de él, previamente delimitados y anunciados en la introducción, ya que están directamente relacionados con los interrogantes formulados en esa parte. Así, la organización discursiva del análisis suele estar dividida en subtítulos que hacen referencia a cada una de las cuestiones examinadas. En cada uno de estos apartados se procura responder al interrogante planteado a partir de la utilización de los conceptos desarrollados en el marco teórico o los intercalados en el análisis. Así, el análisis constituye un momento en el que se entrecruzan e imbrican los datos empíricos presentados en la descripción

del caso y los elementos teóricos de la perspectiva asumida. De esta manera, la realidad estudiada es develada a partir de la teoría; esta arroja luz sobre los interrogantes que el caso generaba.

La conclusión, como su nombre lo indica, constituye el momento de cierre del texto. En ella se recuperan muy brevemente los aspectos tratados en el análisis para luego dar respuesta a las preguntas que se habían planteado en la introducción o mostrar que se han logrado los objetivos propuestos. Así, la producción de un estudio de caso –como cualquier otro género académico– debe buscar que la introducción y la conclusión estén en una relación directa, como en un espejo. Además, una vez que se formulan las conclusiones a las que se arribó, se suelen presentar nuevos interrogantes surgidos del propio análisis, pero que se plantean para futuros trabajos. Por otro lado, en algunos casos, de las conclusiones se derivan recomendaciones que los autores realizan a partir de lo observado en el estudio del caso.

En la sección referencias bibliográficas se consignan en orden alfabético, por apellido del autor, las fuentes bibliográficas consultadas.¹⁰

Finalmente, en el anexo, se presentan las informaciones complementarias que se consideran necesarias, como pueden ser mapas, fotos, desgrabaciones de entrevistas, esquemas, etc.

A modo de síntesis, presentamos a continuación un esquema con las partes más importantes de los estudios de caso y sus funciones:

Paso	Función
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación general del estudio de caso: temas y casos abordados.
RESUMEN O ABSTRACT	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de un panorama general y abreviado de todo el estudio.
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema central del trabajo. • Planteo del problema o los interrogantes que se pretende responder. • Definición y caracterización del objeto de estudio. • Justificación de su estudio. • Formulación de los objetivos del trabajo. • Anticipo de la estructura del texto.
MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de los conceptos y aportes teóricos de otros autores que se utilizarán en el análisis.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación del método seguido para obtener la información que se utilizará para el análisis.
ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> • Examen de distintas variables del fenómeno estudiado a la luz de los conceptos teóricos.

¹⁰ Para mayor detalle, véase el capítulo “La cita bibliográfica”, de Federico Navarro, en este volumen.

CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de lo desarrollado en el análisis. • Desarrollo de las respuestas a los interrogantes planteados en la introducción. • Conclusión global. • Planteo de nuevos interrogantes.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Enumeración alfabética (según apellido del autor) de las fuentes bibliográficas consultadas.
ANEXO	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de fuentes documentales accesorias.

Tabla 1: Síntesis de la organización de un estudio de caso.

Un estudio de caso en educación

A continuación ejemplificaremos las nociones antes desarrolladas a partir de fragmentos de un escrito. El texto, titulado *Detrás de la cáscara: las relaciones interpersonales en la escuela. Un análisis de las relaciones sociales y la convivencia escolar en una escuela del conurbano bonaerense*, fue elaborado por Federico Iglesias y Guillermo Monzón, ambos estudiantes del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El texto es el producto de un trabajo de acercamiento a la institución escolar realizado en el marco de la materia Residencia I. Tal como es requisito del curso, tras sucesivas visitas, los estudiantes registraron aspectos de la vida cotidiana de una escuela y los analizaron a partir del marco conceptual de la materia y de aquellas que integran la formación pedagógica del profesorado. Posteriormente, una segunda versión del trabajo fue presentada en un congreso, de modo que también fue comunicado en una reunión científica.

Por cuestiones de espacio, no incluiremos el texto completo, sino solo ciertos segmentos que nos permitan ilustrar algunos aspectos relevantes. La selección de estos fragmentos tuvo en cuenta la necesidad de mostrar la coherencia interna del texto para evidenciar cómo se van desplegando las temáticas a lo largo de las distintas secciones. En el margen se incluyen algunas anotaciones que nos sirven para llamar la atención sobre el modo en que se verbalizan las distintas funciones que hemos ido señalando en la descripción del apartado anterior.

Detrás de la cáscara: las relaciones interpersonales en la escuela. Un análisis de las relaciones sociales y la convivencia escolar en una escuela del conurbano bonaerense

Componentes en el título:
 Metáfora inicial.
 Temas que se abordarán.
 Mención del caso que se analizará.

*Federico Iglesias
 Guillermo Monzón*

En el presente texto profundizaremos algunos de los aspectos abordados en un trabajo anterior realizado sobre la base a una descripción general del “apa-

rato formal” de una escuela media del conurbano bonaerense. El propósito de esta segunda parte es retomar y ahondar en ciertos conceptos y problemas que conduzcan a dar un sentido más preciso y acabado a las ideas planteadas en aquel primer acercamiento, particularmente en lo concerniente a las relaciones interpersonales y la convivencia en la escuela. En este sentido, entender a la escuela como *sujeto* nos revela un tipo de análisis que permite desnudar los elementos que la componen, es decir entender qué tipo de relaciones se esconden detrás de esas “fachadas” escolares que muchas veces ocultan más de lo que muestran, y que por otra parte, constituyen el estrato vivencial de las experiencias educativas, no sólo para los y las estudiantes, sino también para docentes, directivos, y equipo de auxiliares; es decir, para todos aquellos que conforman la heterogeneidad viva de la escuela.

Contextualización del trabajo en relación con otro anterior. Mención del caso.
Explicitación de los propósitos.

Presupuesto del que se parte. Fundamentación del enfoque del estudio.

Nos enfocamos inicialmente en los denominados *hábitos escolares* que escapan a las prescripciones de normas y reglamentos. Este contexto es importante porque conforma buena parte de lo que se denomina “currículum oculto”, aunque, según plantea acertadamente E. Rockwell este currículum sea mucho más “real” y *visible* que “oculto”. Una lectura atenta de dichos *hábitos* pone de manifiesto una serie de procesos históricos que pueden rastrearse en la cotidianidad de la escuela, y que permiten explicar los fracasos y los éxitos conseguidos por ésta. Fracasos y éxitos no ya del sistema escolar en tanto dispositivo histórico, sino de la propia institución en su relación con la comunidad, es decir, en el espectro social que excede la relación meramente educativa entre alumnos y docentes pero que en buena medida repercute en ésta.

Mención del tema central. Justificación de su estudio.

En un primer acercamiento supimos que un terreno baldío y “La campaña del ladrillo” organizada por la comunidad dieron lugar a esta escuela. Así, son como sus “huellas digitales”, a través de las cuales puede construirse parte de su identidad. En un trabajo anterior destacábamos que en su interacción con la comunidad la escuela busca “devolver”, de algún modo u otro, algo de ese gesto fundacional. En este sentido, en este trabajo consideramos pertinente preguntarnos en qué estado se encuentra hoy esta “alianza escuela-comunidad” y, más específicamente, qué tipos de vínculos y relaciones sociales se generan dentro la escuela a partir de dicha alianza.

Los interrogantes que se pretenden responder.

Caracterizaciones: el barrio, la escuela, el aula

Un primer acercamiento al grupo de estudiantes que conforma el curso nos lo brinda, de alguna manera, la escuela y el barrio en el que ella se encuentra. Este hecho, si bien no se aplica estrictamente a todos los barrios y escuelas, se verifica

Breve introducción. Contextualización socio-geográfica.

sobre todo en muchas escuelas públicas del segundo cordón del conurbano bonaerense, y particularmente en muchas de las que conforman la “zona de influencia” de la UNGS [...].

El contexto barrial en el que se ubica la escuela está compuesto predominantemente de casas o chalets bajos, entre modestos y humildes, y algunas casas más o menos *pobres* en cuanto a su construcción y estado de conservación.

Caracterización socioeconómica del barrio en que se inserta la escuela.

Cerca de la escuela, a unas diez o quince cuadras hay un asentamiento con una buena cantidad de viviendas precarias. Hay dos o tres calles sin asfaltar aledañas a la escuela, y el barrio está atravesado por un arroyo entubado que pasa a una cuadra de la misma. En cuanto a ésta última, el estado de mantenimiento en líneas generales es regular, –se nota el esfuerzo de algunos de sus docentes y auxiliares– y como en muchas escuelas públicas, la infraestructura y los recursos –tanto humanos como materiales– delatan el escaso financiamiento que estos establecimientos reciben por parte del estado, en este caso el de la provincia de Buenos Aires.

Aspecto general del establecimiento.

La escuela abre sus puertas cada día a chicas y chicos con distintas realidades sociales, a sujetos con historias personales divergentes, con identidades múltiples, más allá que provengan de un estrato social similar. De esta manera si bien el grupo de alumnos se compone en su mayoría de hijos de los denominados “sectores populares”, “clase obrera”, o “trabajadores”, es heterogéneo en cuanto a la identidad que asume cada uno de los y las estudiantes en la etapa de la adolescencia, particularmente en la escuela. Esta heterogeneidad relativa se expresa, por un lado, en sus actitudes, sus conductas, sus intereses, sus formas de vestir, y en sus relaciones con el mundo –padres, docentes, amigos, otros pares, etc. Por otro lado, dicha heterogeneidad también se expresa en el “diálogo interior” que el estudiante “vive” en la etapa de la adolescencia y que en buena medida estructura su personalidad.

El “adentro” de la escuela: la población que asiste.

La relación entre los alumnos es otro aspecto importante a tener en cuenta. En este sentido, es interesante analizar el uso del espacio que hacen los estudiantes en el aula. Hay un grupo de dos chicas que se sientan en la primera fila, casi junto a la puerta que da al pasillo. La casi totalidad de los chicos se sienta a lo largo de una fila larga contra la pared del fondo, y al ser pocos alumnos, solo se ocupa esa fila y algunos bancos de las dos que le siguen, con lo que quedan a veces algunos huecos o distancias entre ellos. Algunos docentes dejan incluso las sillas vacías “patas para arriba” en los bancos que no utilizan, quedando a veces 5 o 6 sillas en esa posición en los pupitres de adelante. Otra distinción que puede notarse al momento de analizar las relaciones entre los alumnos es entre los “nuevos” y los que ya tienen cierto tiempo en el grupo. De esta forma, en

El ambiente social del aula a partir de un indicador: la distribución espacial.

el curso en cuestión hay un cierto “elenco estable” que interactúa más entre sí que con los cuatro alumnos que se integraron este año.

Más adelante, el texto se detiene a analizar este panorama, la distribución de los estudiantes dentro del aula y los vacíos que en ella se visualizan, en vinculación con el interrogante acerca de las relaciones sociales que tienen lugar dentro de la institución.

Procesos sociales e históricos: lo que subyace en el aula

[...] ¿Qué procesos permiten que llegando a la mitad del año lectivo algunos cuerpos estén ausentes, y la aparición de otros no sea motivo de sorpresa para los alumnos? Las charlas informales con docentes, directivos y los mismos alumnos buscaban dar respuesta a esta pregunta. Las respuestas y conjeturas orbitan en torno a argumentaciones basadas en el disciplinamiento, y en una “armónica convivencia”. La profesora de Historia y Vicedirectora de la institución resume la situación afirmando que ella llevó a cabo una “limpieza” del aula. Según ella, un mecanismo necesario para mantener el orden dentro del aula. Las palabras textuales sobre la “limpieza” de la docente nos dejan perplejos y nos abre un mar de incertidumbres acerca del significado de aquella acción.

Formulación de un interrogante que impulsa el desarrollo de un eje del análisis.

Nuevo elemento para el análisis: el testimonio de una de las autoridades.

Por otra parte, se maneja otra versión entre los alumnos. Estos dan cuenta que la “limpieza” a que refiere la Vicedirectora no es más que un acto de “desprenderse” de aquellos que no responden a las normas del aula. Entre los relatos, el timbre de voz de los alumnos deja escapar una mezcla de resignación y denuncia, pero a la vez se naturaliza esa conducta. Pero el hecho de que la forma del disciplinamiento adquiera, en términos de una de las directivas de la escuela, el carácter de una “limpieza” obliga a detenernos en este problema. El término “limpieza”, en este sentido, está asociado muchas veces, sobre todo en la jerga policial y en la mafiosa, al hecho de eliminar físicamente a alguien que representa una amenaza o un peligro, potencial o efectivo. De esta forma, podríamos preguntarnos por el significado político, así como el de sus consecuencias, de este tipo de prácticas de disciplinamiento. ¿Qué le dicen estas autoridades escolares a la sociedad cuando “limpian” jóvenes de sus aulas? A la vez, el enojo y el tono en el que los estudiantes comentan estas prácticas denotan la impotencia y la imposibilidad de asumirse como sujetos de derecho, frente a lo que representa para ellos un avasallamiento a los mismos. La falta de una formación cívica y política sobre todo, se manifiesta

Testimonios de los alumnos.

Vinculación con otros usos ideológicos del término.

Conclusión sobre las relaciones autoridades-alumnos a partir de lo desarrollado previamente.

en la ausencia de instancias de participación ciudadana en las cuales se podrían discutir y rever este tipo de prácticas.

Lo cierto es que en el aula, los bancos vacíos y las miradas que parten hacia un confín desconocido, demuestran –a nuestro entender– que los acuerdos de convivencia están siendo alterados arbitrariamente y mediante mecanismos que excluyen a aquel que no se adapta a las estructuras de la misma. En este sentido, detrás de esta cáscara de disciplinamiento escolar, subyacen prácticas antidemocráticas y sobre las cuales es muy difícil construir relaciones basadas en la confianza y en la participación activa de los estudiantes, para que se involucren por la escuela.

Conclusiones

Encarar un análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia en la escuela obliga a realizar una serie de recortes conceptuales desde los que proyectar las hipótesis que guían dicho análisis. En este sentido, hemos intentado abordar el mismo desde una perspectiva que contemple por un lado la condición histórico-social de dichas relaciones, y por otro lado los aspectos psicológicos de los adolescentes que asisten a la escuela.

Recuperación de los ejes y la perspectiva de análisis planteados en la introducción.

Evidentemente, y según intentamos describir, el panorama con el que nos encontramos es complejo, y un primer acercamiento nos brinda una imagen negativa, en el sentido de que dichas relaciones sociales, así como la convivencia dentro de la escuela, denota cierto fracaso escolar tanto en lo que hace a la “transmisión de saberes” o a la “producción de conocimiento”, como así también en lo referente a las relaciones humanas, intergeneracionales y entre pares, que se desarrollan en la misma. Y fracaso no desde una mirada de “oferta-demanda” en la educación, sino fracaso en tanto que las clases observadas así como un relevamiento general de la relación de los estudiantes con docentes y directivos, arroja un escaso margen para el logro de los objetivos que se plantea la escuela en tanto institución social. Fracaso que está ligado al fracaso de una sociedad que no sabe qué hacer con la pobreza y marginalidad que genera, y que no sabe cómo dar respuesta a las necesidades y derechos que los niños y adolescentes de estos estratos sociales reclaman. Y no solo de pobreza en sentido monetario o económico. La ausencia del apoyo institucional en dichas escuelas es la ausencia del estado, es decir de los recursos –materiales y humanos– que las escuelas de este tipo demandan.

Conclusión evaluativa: “imagen negativa” y “fracaso” en más de una dimensión.

Establecimiento de relaciones de lo que ocurre en la escuela con un contexto social mayor.

Para entender lo que sucede dentro de la escuela, y específicamente dentro del aula, es necesario dirigir la vista hacia fuera de la escuela, para indagar en el contexto social en el que está inmersa y del que proviene la mayoría

de la población escolar. En este sentido, vemos como la escuela, a través del discurso de sus directivos, adopta medidas que encuentran eco en ciertos sectores de la sociedad que ven a la población infanto-adolescente pobre, más como una amenaza que como un problema social a resolverse vía inclusión social, educación y trabajo. El término “limpieza”, que una directiva utilizó para referirse a un mecanismo de disciplinamiento, es alarmante por el contenido peligroso que conlleva. Vimos que dicho término es utilizado en la jerga policial y mafiosa –las cuales comparten varios códigos y terminologías– para definir la acción a tomar contra quién representa un peligro o amenaza. En sectores de la población marginales y de clases bajas, en barrios en los que la pobreza ha hecho y hace estragos, los jóvenes muchas veces terminan siendo las víctimas de un sistema que los criminaliza y les niega sus derechos.

Refuerzo de las conclusiones mediante la recuperación de un testimonio que funciona como argumento.

Así, lejos de ser una experiencia significativa y vital, la escuela se convierte en algo así como una “cáscara” detrás de la que se producen y ocurren relaciones sociales que en nada favorecen la permanencia en el sistema escolar, o el desarrollo del conocimiento dentro del mismo. Un panorama “negativo” pero para nada desmoralizador, ya que, todo lo contrario, dicha situación resulta un desafío profesional, en términos pedagógicos, políticos y éticos. Como toda institución o proceso social, su carácter histórico hace a la escuela un sujeto que, si bien es resistente a las transformaciones y su ritmo parecería más lento que el de la dinámica social, es posible de ser transformado en pos de resolver los principales problemas que atraviesan a muchas escuelas públicas del conurbano bonaerense.

Recuperación de un elemento del título; se da coherencia al texto.

Planteo de un desafío a futuro.

Algunos ejemplos de estudios de caso en otras disciplinas

Como ya dijimos al inicio de este capítulo, los estudios de caso son llevados adelante por investigadores de distintas disciplinas. Cabe señalar que, si bien este género puede asumir variantes dentro de cada área, en general, los pasos anteriormente señalados pueden encontrarse en casi todas ellas. A continuación se brindan algunas referencias sobre estudios de caso en distintos campos de investigación.

Ecología

“Manejo de hábitat y microorganismos para degradar efluentes industriales: un estudio de caso”, de Adriana Abril. Tomado de la revista *Ecología Austral*. Volumen 15 (1) - Junio de 2005. Págs. 9-16. Disponible en: <<http://www.ecologiaaustral.com.ar/files/15-1-2.pdf>>.

“La bolivianización de la horticultura y los instrumentos de intervención territorial en el periurbano de Buenos Aires. Análisis de la experiencia de implementación de un programa de ‘buenas prácticas agropecuarias’ en el partido de Pilar”, de Andrés Barsky. Trabajo presentado en el X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008. Universidad de Barcelona 26 al 30 de mayo de 2008. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/422.htm>>.

Economía Social

“Las empresas recuperadas: una experiencia autogestionaria. El caso de la cooperativa de Trabajo Cristalería Vitrofin Ltda”, de Melina Perbellini y Evangelina Tifni. Tomado de la revista *Otra Economía*. Volumen I, N° 1. 2° semestre de 2007. Disponible en: <<http://www.riless.org/otraeconomia/melina.pdf>>.

Políticas Sociales

“El ‘presupuesto participativo’ y sus potenciales aportes a la construcción de políticas sociales orientadas a las familias”, de Cristina Bloj. Tomado de la *Serie Políticas Sociales*, publicación de la CEPAL en octubre de 2009. Disponible en: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/37484/sps151-Presupuesto-participativo-politicas-familia.pdf>>.

Algunas pautas para elaborar estudios de caso

1. Ante todo, es esencial la selección del caso a analizar. Si el estudio se realiza en el marco del curso de una materia de grado o posgrado, es pertinente tener en cuenta los criterios señalados por el equipo docente para su elección. Si no es así, los casos deben ser elegidos teniendo en cuenta determinados parámetros, según aquello que se desee estudiar.
2. Formulación de interrogantes de investigación provisorios. Saber qué aspectos de una realidad se quieren conocer es fundamental para poder determinar qué tipo de información es preciso recolectar y cuál es la mejor manera de hacerlo.
3. La documentación es el paso que obligatoriamente sigue. Para poder estudiar un caso, es necesario contar con datos recogidos empíricamente a través de distintas herramientas. La observación de diversas situaciones y las entrevistas a diferentes actores, además de la consulta de fuentes secundarias (registros, estadísticas, censos), suelen ser muy provechosas.
4. Selección de la información que efectivamente puede servir para entender en profundidad el caso. No todos los datos son valiosos a la hora de tratar de comprender cualitativamente una realidad. Por ello, para elegir los más

- útiles, conviene establecer antes determinados ejes de análisis. De ese modo, ya surgen unos primeros tamices. Solo se emplearán los datos referidos a esos aspectos. El resto de la información puede guardarse para otro estudio futuro.
5. Formulación de nuevos interrogantes, resultado del ajuste de los provisorios. Muchas veces ocurre que la frecuentación de una realidad que se quiere estudiar y la profundización en los datos que se disponen llevan a querer responder nuevas cuestiones.
 6. Una vez establecidos los ejes y los interrogantes, búsqueda de bibliografía que aborde la problemática establecida, de modo de facilitar el establecimiento de relaciones entre lo observado en nuestro caso y lo registrado por otros investigadores.
 7. Planteo de un esquema o plan textual del estudio de caso entendido como texto tomando los siguientes interrogantes:
 - a. ¿Qué quiero estudiar? ¿Cuáles son los interrogantes que deseo responder?
 - b. ¿Por qué es provechoso encarar este estudio?
 - c. ¿Cuál es el caso elegido? ¿Por qué se lo seleccionó?
 - d. ¿Cuáles son sus características más relevantes?
 - e. ¿Qué conceptos pueden ser útiles para analizarlo?
 - f. ¿Qué puedo observar en el caso en relación con los interrogantes planteados? ¿Qué elementos de los observados me permiten responderlos con relativa seguridad?
 - g. ¿Qué conclusiones puedo sacar?
 8. Una vez contestadas estas preguntas se puede comenzar a escribir la primera versión de cada una de las partes que conforman el estudio de caso, teniendo en cuenta la descripción del género antes detallada.
 9. Se revisan varias veces los borradores, de modo de asegurarse la coherencia entre las partes y que las conclusiones a las que se arribe estén suficientemente fundamentadas.

Actividades

- 1) Leer el siguiente resumen o *abstract* de un estudio de caso en educación. Como ya dijimos, los resúmenes recuperan de modo sintético todas las partes que constituyen el texto completo.
- 2) Señalar en el margen a qué parte del estudio de caso corresponden los segmentos subrayados.

La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos: un estudio de casos en escuelas primarias de Guatemala¹¹

Alfredo J. Artiles

La investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor es alarmantemente escasa en el mundo desarrollado. Este estudio de caso aborda esta importante necesidad evaluando las cogniciones de tres profesores con experiencia y otros tres novatos en colegios urbanos de Primaria en la ciudad de Guatemala. Este estudio de caso pretendió discernir (a) las diferencias en las cogniciones de estos grupos de profesores, (b) el vínculo entre las cogniciones del profesor y sus prácticas instruccionales, y (c) el impacto del pensamiento y las variables de profesor sobre los niveles de implicación de los alumnos. Fueron evaluadas las atribuciones del profesor sobre el fracaso de los alumnos, el pensamiento interactivo del profesor, las practicas instruccionales de los docentes y la implicación de los alumnos. Aunque distintos patrones de pensamiento del profesor fueron identificados en estos dos grupos de profesores, las diferencias en sus estilos de enseñanza y los resultados de los alumnos no fueron identificadas hasta que estos datos fueron analizados en los contextos en los que las variables cognitivas fueron registradas. Los argumentos relacionados con las fases del desarrollo profesional del profesorado y con los contextos de escuelas urbanas son empleados para discutir las recomendaciones y sus implicaciones.

3) Proponer un título adecuado para el estudio de caso¹² que se incluye a continuación:

Una realidad inexcusable que deben afrontar los centros educativos es la de que ciertos patrones de comportamiento, válidos durante mucho tiempo, se han quedado actualmente anticuados y deben cambiarse. En este sentido, ideas como disciplina escolar, autoridad o convivencia en las aulas, son conceptos en continua discusión y revisión. Esta investigación, realizada en el ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), presta atención a cómo se construye la convivencia y a cómo, una vez consolidada, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones. Para ello se ha acudido a la experiencia de tres centros escolares, que han dado respuesta de modo sistemático a los problemas que se les planteaban en este aspecto. La

¹¹ Artículo publicado en la *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1998, Volumen 4, Número 1. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_2.htm>. Consultado en julio de 2011.

¹² Corresponde a un artículo publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 38 (2005), pp. 121-145. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie38a07.pdf>>. Consultado en julio de 2011.

metodología de investigación es el estudio de casos, que permite iluminar la situación de los centros, describiendo sus itinerarios de actuación.

Como denominador común de las conclusiones, se puede señalar que cada centro escoge un conjunto de medidas, un cóctel personalizado, derivado del diagnóstico que realiza de la situación. Hay una actitud de base que lleva a los centros a repensar la convivencia como elemento unificador y constructivo en su trabajo con el alumnado, con las familias y con la comunidad más próxima. Las conclusiones básicas de este estudio se centran en la identificación y en la descripción de las estrategias utilizadas en la solución de los problemas de convivencia.

Referencias bibliográficas

- Cappelletti, G. & S. Feeney (2008). *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Las clases que implican la acción práctica en distintos contextos: los problemas, proyectos y el método de casos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Litwin, E. (2009). “Enseñar con casos”. En *Proyectos y propuestas creativas en educación*. Disponible en: <<http://www.educared.org/global/ppce/los-casos-en-la-ensenanza>>.
- Shulman, J., R. Lotan & J. Whitcomb. (comps.) (1999). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula: casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, J., R. Lotan R. & J. Whitcomb. (1999). *Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula: casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. & R. Bogdan (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wassermann S. (1999 [1994]). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Yin, R. (1994) *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

LA EVALUACIÓN DE PRODUCTO EN INGENIERÍA

Marcelo Muschietti
Amado O. Vitali

Tal como su nombre lo indica, el género discursivo evaluación de producto tiene como objetivo evaluar el funcionamiento y la factibilidad de un producto.¹³ Se examinan, por ejemplo, las prestaciones de un tipo de máquina, la viabilidad de proyectos pedagógicos, la efectividad de medicamentos o el alcance de campañas publicitarias. Si bien es posible encontrar diferencias en cada caso, se puede señalar que todos comparten el propósito de evaluar un producto, sea este físico o un proyecto elaborado, para lo cual se analizan sus características, se comparan las diferentes opciones encontradas durante la búsqueda y se plantea una aplicación en un caso concreto. Esto implica que en el texto en el que se presenta la evaluación se describe en general el producto, las características que presenta, se explican las formulaciones teóricas que sirven como metodología para comparar los diferentes tipos de productos disponibles y se justifica la elección de uno de ellos mediante la explicitación de los resultados que se obtuvieron o se esperan obtener al utilizarlo en una situación determinada.

Situación comunicativa

La *evaluación de producto* es un género discursivo que se produce y circula en el ámbito académico y profesional de diversos campos disciplinares, como la ingeniería, la educación, la medicina, el marketing, etc. Particularmente, en este último campo se utiliza como herramienta para el desarrollo del *benchmarking*. Este concepto alude al proceso de evaluación, de forma continua y sistemática y mediante el análisis y la comparación, de productos, servicios y procesos, entre organizaciones. Esto se realiza con el fin de igualar o mejorar aquellos productos reconocidos como exitosos (De Cardenas Cristia, 2006).

El auge de esta clase de estudio y su desarrollo académico permitieron su expansión en otros campos disciplinares. En el caso de la ingeniería, se emplea la evaluación de producto tanto en la industria (cuando una empresa se propone hacer un estudio de mercado para producir o adquirir un producto) como en la universidad

¹³ Si bien es posible evaluar tanto productos como procesos, sistemas, prácticas, organizaciones, etc., se utiliza el término “producto” ya que es el objeto de estudio que generalmente se propone en los textos en ingeniería.

(por ejemplo, en las comunicaciones presentadas en congresos y jornadas sobre investigaciones realizadas y en evaluaciones a los alumnos).

En este sentido, este tipo de texto se utiliza en algunas materias de la carrera de Ingeniería con el propósito de que los alumnos den cuenta por escrito del análisis de un producto que estudian durante la cursada y sean evaluados al finalizarla a través del escrito. Entonces, el objetivo de este tipo de trabajos es ubicar a los alumnos en un tipo de situación que deberán enfrentar en su futuro profesional. Por ejemplo, es habitual que, antes de adquirir un determinado producto, las empresas realicen un estudio de las opciones que existen en el mercado y evalúen cuál de ellas se aplica mejor a los requerimientos preestablecidos. O también, que se realice una presentación de los resultados de una investigación que puso a prueba distintos tipos de un mismo producto para solucionar un determinado problema. En ambos casos, se elabora una *evaluación de producto*.

Organización textual

El género evaluación de producto presenta varias secciones que permiten organizar la información que se desarrolla. En primer lugar, la introducción (que puede figurar como subtítulo o no) tiene como función presentar al lector del trabajo el objeto de estudio y su propósito. Esto permite que el lector tenga una primera aproximación al análisis propuesto, que le servirá de guía para una mejor comprensión del texto.

En este sentido, se pueden encontrar, generalmente desarrolladas en distintos párrafos, la presentación del problema o cuestión que el análisis intentó o intentará resolver –para lo cual se propone un detalle de los inconvenientes observados– y la fundamentación de la importancia del tema. A su vez, en un párrafo aparte se incluye la indicación del objetivo o propósito del texto, con lo cual se completa la presentación del trabajo.

Asimismo, es posible encontrar en esta sección la anticipación de la organización del trabajo. La función de esta parte es organizar la exposición y la lectura (o eventual escucha, si es, por ejemplo, una ponencia o una presentación oral) del texto.

En segundo lugar, se desarrolla una caracterización, tanto del contexto de aplicación como del producto y de la metodología de análisis. Por lo tanto, esta sección se subdivide en tres partes, de acuerdo con el tipo de información que se desarrolla y cómo se lo hace (en vez de un subtítulo, cada una de las partes tendrá el suyo). Primero, se realiza la descripción del contexto de aplicación, es decir, de la situación o del lugar en el que se utilizó o utilizará el producto que se analiza: si se trata de un establecimiento industrial, su localización, las actividades que se desarrollan, etc. Segundo, se incluye la presentación de las características del producto, para lo cual se realiza una descripción que expande la información propuesta por los recursos gráficos (fotografías, gráficos, tablas, etc.); por ejemplo, de su función, los materiales que lo componen, su funcio-

namiento, etc. Tercero, se presenta la exposición de la metodología de análisis, que consiste en explicar cómo se calculan las prestaciones del producto, lo cual permitirá realizar una comparación con otros productos del mismo tipo. En el caso de la ingeniería, se observa la utilización de fórmulas y ecuaciones que permiten analizar cómo los diferentes tipos del producto se adecuan –o no– a la aplicación planteada.

En tercer lugar, se presentan los resultados del análisis, que se obtuvieron o se espera obtener, en relación a si se trata de una evaluación ya realizada o si se desea realizar. Para ello, primero se presenta la comparación de los tipos de producto disponibles, que consiste en establecer una relación de semejanza y/o diferencia entre dos o más productos, a partir de algún criterio que establezca la conexión, en relación con lo establecido en la metodología. En general, esto se expone mediante tablas o cuadros; no obstante, es factible encontrar un desarrollo textual de estos recursos gráficos. Segundo, se presenta la evaluación de la comparación, que implica la explicitación de la toma de posición del autor frente a los datos relevados (por eso, puede llevar también como subtítulo “Discusión”). Por lo tanto, si durante los apartados anteriores predominan las formas explicativas (como la definición, la caracterización y la comparación), en esta parte se observa el predominio de la argumentación. Esto significa que los resultados son interpretados y utilizados como razones, como una fundamentación, para sostener la opinión planteada: la conveniencia de elegir determinado tipo de producto.

Por último, se plantea una conclusión, que cierra el texto, para lo cual se presentan diferentes opciones, según la intención del autor: se sintetizan las ideas principales, se opina sobre la metodología utilizada para realizar la comparación, se proponen alternativas o la continuación del estudio de nuevos aspectos, etc.

Asimismo, en particular en los textos académicos, se presenta la bibliografía: la lista de los textos consultados y referidos en el trabajo, presentada en orden alfabético y siguiendo las convenciones establecidas en el sistema de citación elegido.¹⁴ De este modo, se explicitan el marco teórico de la investigación y las fuentes consultadas para la obtención de la información de las opciones del producto.

El anexo no es obligatorio ni en el ámbito académico ni en el profesional; no obstante, es útil para presentar material –principalmente gráfico– que amplía la información ofrecida en el cuerpo principal del texto, pero que dificultaría su lectura debido a su extensión.

En el siguiente cuadro, se presenta una síntesis de las diferentes partes del género:

¹⁴ Para un detalle de la manera de utilizar citas bibliográficas y realizar su referencia, consultar el capítulo sobre referencias bibliográficas, último de este volumen.

Partes	Descripción
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema y/o problema que se pretende resolver mediante la utilización del producto. • Fundamentación de la importancia del tema. • Indicación del objetivo o propósito.
MATERIALES Y MÉTODOS	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del contexto de aplicación. • Presentación de las características y el funcionamiento del producto. • Exposición de la metodología de análisis.
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de los tipos de producto disponibles. • Evaluación de la comparación.
CONCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de los resultados del análisis. • Recomendaciones.
BIBLIOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Consignación de las referencias de las fuentes utilizadas.
ANEXO	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de planos, catálogos, esquemas, gráficos, tablas.

Tabla 1: Organización esquemática de una evaluación de producto publicada como artículo.

Análisis de un ejemplo

Para establecer las funciones y las características de cada una de las partes del género, a modo de ejemplo, se realizará la descripción de una evaluación de producto producida por especialistas.

El texto fue escrito por tres ingenieros y publicado por una revista científica, la *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, publicada por la Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez, en Cuba; es decir, se trata de una publicación académica. Se puede observar, entonces, que este texto divulga conocimientos específicos de la especialidad, que se generan en el ejercicio de una profesión (en este caso, la ingeniería agropecuaria). En este sentido, cabe destacar que su carácter es *interprofesional* en la medida que es producido por profesionales, ligados a instituciones profesionales, y que se genera en las diversas interacciones entre los miembros de esa y otras instituciones afines (López Ferrero, 2002, p. 199).

Valoración energética de algunos accionamientos de un ingenio azucarero de la provincia Granma, Cuba

I. Macías Socarrás
J. Mejías Brito
R. Ochoa Casal

INTRODUCCIÓN

La elección correcta de la potencia de los motores en los accionamientos industriales tiene una enorme significación para la economía nacional, determinando en mucho el costo de explotación de las instalaciones. El empleo del motor de potencia insuficiente altera el funcionamiento del mecanismo, reduce la productividad y aumenta las probabilidades de fallos. Por otro lado, el uso de los motores de potencia superior a la necesaria empeora los índices económicos de la instalación al aumentar el costo inicial, aumentando también las pérdidas de energía debido al descenso del rendimiento del motor, y en las instalaciones de corrientes alternas, se empeora el factor de potencia, cuya magnitud influye directamente en las cargas improductivas de las redes distribuidoras y de los generadores de los centrales eléctricos que producen energía.

Presentación del problema que el análisis intentará resolver.

Uso de nominalizaciones y términos técnicos propios del campo.

El Presidente de Cuba Fidel Castro Ruz planteaba, en la clausura del VII Forum de Piezas de Repuesto y Tecnología de Avanzada, la importancia que tenía para el país en medio del período especial (crisis económica de los años '90 en Cuba) prestarle la debida atención a la eficiencia de los centrales azucareros y el uso consiente y disciplinado de la energía disponible (Castro, 1992; Decreto Ley 187/98, 1998).

Fundamentación de la importancia del análisis.

Los problemas fundamentales de los accionamientos en la industria azucarera son los siguientes: mala selección de los motores primarios, envejecimiento tecnológico de máquinas que todavía pueden ser explotadas y empleo de cadenas cinemáticas de baja eficiencia (Barrientos, 1999).

Problemas más comunes en el campo de aplicación.

En este trabajo se valora, fundamentalmente, la selección de los motores eléctricos para el área del tándem del Complejo Agroindustrial (CAI) "Arquímedes Colina Antúnez" y dentro de los equipos seleccionados se encuentran: transportadores de tablillas, transportadores de rastrillos y bombas; con el objetivo de realizar un análisis preliminar de la selección de motores

Presentación del problema que se pretende resolver.

eléctricos en algunos accionamientos industriales del CAI antes mencionado en la zafra azucarera 2007-2008.

MATERIALES Y MÉTODOS

Breve caracterización del CAI “Arquímedes Colina Antúnez”.

El complejo agroindustrial “Arquímedes Colina Antúnez” de la comunidad de Mabay, municipio Bayamo, provincia de Granma, se encuentra ubicado a 15 km de bayazo, capital provincial. Posee una extensión de 7453,468 ha (555,4 cab), distribuidas en dos distritos con 90 bloques y 13 lotes.

Descripción del contexto de aplicación.

El área física dedicada al cultivo de la caña de azúcar es de 6408,145 ha (477,5 cab) de las cuales 5615,011 ha (418,4 cab) pertenecen al sector estatal y 793,133 ha (59,1 cab) al sector privado.

El CAI está organizado de la siguiente forma:

- Extensión territorial: 5433,578 ha
- Áreas destinadas al autoconsumo: 491,172 ha
- Unidad Básica de Producción Cooperativa (UBPC): 4
- Cooperativa de Producción Agropecuaria (CPA): 3
- Cooperativa de Créditos y Servicios (CCS): 3
- Unidad mecanizada: 1
- Unidad de transporte: 1

Principales variedades de caña que cosecha:

JA-60-5, MY-55-14, C-87-51, C-87-51, C-120-70, CP-52-43, C-1051-73, etc.

Principales producciones:

- Azúcar refino
- Azúcar crudo
- Miel final B
- Alcoholes: A, B, C, F-S

Características técnicas de las bombas utilizadas en el CAI Arquímedes Colina Antúnez

Presentación de las características del o los productos que se evaluarán.

En el trabajo se tuvieron en cuenta diferentes tipos de bombas como la que se muestra en la Figura 1.

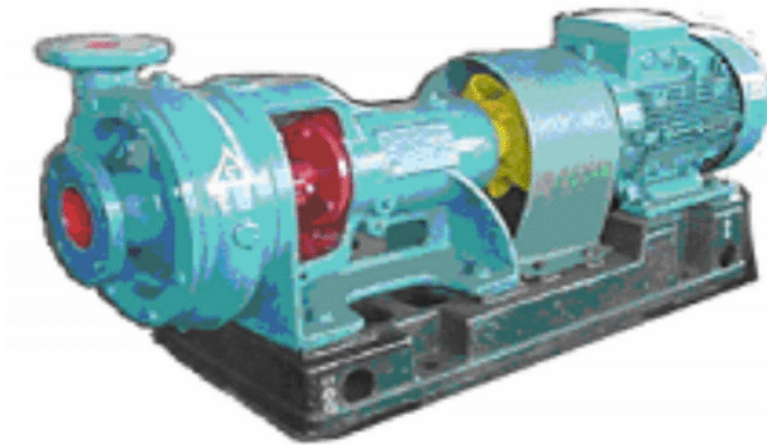


FIGURA 1. Tipo de bomba utilizada en el CAI Arquímedes Colina Antúnez.

En la Tabla 1 se presentan las características técnicas de las bombas del basculador.

Utilización de *gráficos* y *tablas* para sintetizar la información. Cada elemento cuenta con un epígrafe.

TABLA 1: Características técnicas de las bombas del basculador

Modelo	Q m ³ /h	H m.c.a	N kW	Ø Imp. mm
BS/CS20-30	318	30,5	30	273
	272	25	23,2	254
	250	20	16	228
	204	15,5	11,2	203
	3450 RPM	3450 RPM	3450 RPM	3450 RPM
	204	13,1	8,4	273
	182	11,4	6,5	254
	159	8,5	4,4	228
	136	7,3	3,4	203
	1150 RPM	1150 RPM	1150 RPM	1150 RPM

[...]¹⁵

Metodología de cálculo de bombas centrífugas

En la técnica moderna las máquinas para el suministro de líquidos se llaman bombas. La amplia divulgación de las bombas centrífugas ha sido posible únicamente a base del empleo de energía eléctrica y, en particular, al utilizar el motor eléctrico de corriente alterna trifásica. En la industria azucarera se

Uso de fórmulas impersonales y términos técnicos.

¹⁵ En el ejemplo se presentan otras tablas que, por una cuestión de espacio, se optó por suprimir.

utilizan grandes variedades de bombas para la manipulación da diferentes productos. Según los fluidos manejados, la magnitud de los flujos y los requisitos del proceso (capacidad y carga) se hace necesario utilizar un tipo específico de bomba (Chercasski, 1988).

Ecuación general para el cálculo de la potencia (P) de las bombas, en kW (Casillas, 1989):

$$P = \frac{Q \times \gamma \times H \times 10^{-3}}{\eta_{total}}$$

Exposición de la metodología de análisis.

(1)

Donde:

Q - Gasto, m³/s;

γ - Peso específico del líquido, N/m³;

H - Altura de carga de la bomba, m;

η_{total} - Eficiencia total de la bomba.

$$\eta_{total} = \eta_{bomba} \cdot \eta_{trans}$$

(2)

Donde:

η_{bomba} - Eficiencia de la bomba;

η_{trans} - Eficiencia de la transmisión.

Metodologías de cálculo de las máquinas de transporte continuo analizadas

El funcionamiento de estas máquinas, como lo expresa su nombre, se caracteriza por la transportación de la carga a granel o por piezas a través de una ruta dada sin que se produzcan paradas para la carga y descarga del material transportado. De acuerdo con lo expresado, el recorrido del elemento de la máquina encargado de portar la carga y el retorno de éste vacío ocurrirán al mismo tiempo y en forma continua. Las características fundamentales (movimiento continuo de la carga, ausencia de paradas para la carga y descarga, simultaneidad de movimiento del órgano portador cargado y vacío en el retorno, etc.) confieren a las máquinas de transporte continuo una gran productividad, condición de gran importancia en la industria moderna en la cual son típicos los grandes flujos (Oriol, 1988).

Otro aspecto importante en el empleo de estas máquinas es el de que la carga puede transportarse a lo largo de una recta o traza dada y descargarse de forma automatizada en cualquier parte del recorrido, de acuerdo con los requerimientos del proceso tecnológico para el cual ha sido concebido.

En este trabajo se analizarán algunos transportadores de tablillas y de rastrillos en el área del tándem del CAI antes mencionado.

Para realizar el cálculo de los conductores de tablillas y rastrillos se utilizaron las metodologías propuestas por Oriol (1988) y Paneque (1994), basándose fundamentalmente en los siguientes pasos:

Exposición de la metodología de análisis.
Fuentes consideradas para su elección: validación de la metodología.

- Determinación del punto de mínima tensión.
- Determinación de la resistencia (tensiones) en los tramos hasta llegar al punto de tensión máxima.
- Determinación del tiraje efectivo.
- Cálculo de la potencia del transportador.

Metodología de selección de la potencia de los motores eléctricos

La elección de la potencia de los motores eléctricos se realiza partiendo de la necesidad de asegurar el cumplimiento de un trabajo prefijado de un accionamiento eléctrico, siempre que se observe el régimen térmico normal y la sobrecarga admisible del motor.

La elección de la potencia del motor requiere del cálculo fiable de las fuerzas tecnológicas, no solo a un período de régimen permanente de trabajo, sino también en período de regímenes transitorios. En tal sentido, se construyen los diagramas de momento resistente, potencia necesaria y corriente en función del tiempo (Chilikin, 1988):

Exposición de la metodología de análisis.
Fuentes consideradas para su elección: validación de la metodología.

$$M = f_{(t)} \quad P = f_{(t)} \quad i = f_{(t)} \quad (3)$$

El motor elegido de acuerdo con el diagrama de carga prefijado debe cargarse plenamente y trabajar sin calentarse más de los límites admisibles. Del mismo modo, el motor debe funcionar normalmente en caso de posibles sobrecargas temporales y poseer un par de arranque suficiente para asegurar la duración indisponible del arranque del mecanismo.

En la mayoría de los casos, la elección de comprobación de la potencia del motor se realiza de acuerdo con el calentamiento y a continuación se comprueba respecto a su capacidad de sobrecarga.

La comprobación de los motores respecto a la sobrecarga y del par de arranque debe realizarse independientemente del cálculo térmico.

Elección de la potencia del motor a carga de larga duración

En los centrales azucareros, la mayoría de los equipos industriales trabajan con regímenes de carga de larga duración, invariables o que varían poco.

La elección de la potencia del motor para semejantes mecanismos es extraordinariamente sencilla si se calcula la potencia consumida por el mecanismo. En este caso, no es necesaria la comprobación del motor al calentamiento o sobrecargas durante el trabajo. Una vez elegida la potencia calculada, se está seguro que esta potencia es la máxima admisible, ya que el fabricante ha realizado todos los cálculos y ensayos, partiendo de la utilización máxima de los materiales del motor y su potencia nominal.

Se han desarrollado en manuales y libros especializados ecuaciones para el cálculo de la potencia de los motores, para realizar el cálculo de los accionamientos eléctricos, en este trabajo se utilizó la metodología propuesta por Chilikin (1988).

Luego de determinada la potencia de trabajo de la máquina, por las ecuaciones planteadas por Oriol (1988) y Chercasski (1988), se determinó la potencia real del motor a seleccionar, en kW, teniendo en cuenta los coeficientes de sobrecargas instantáneas que varían generalmente desde 1,1 hasta 2,5 (Paneque, 1994).

Exposición de la metodología de análisis.
Fuentes consideradas para su elección: validación de la metodología.

$$P_{\text{motor}} = \frac{\delta \times P}{\eta_t}$$

(4)

P_{motor} -Potencia calculada, kW;

η_t -Eficiencia del motor (transmisión);

δ -Coeficiente de sobrecarga, ($\delta = 1,1, 2,5$).

Los valores de δ en la ecuación (4) fueron obtenidos de Paneque (1994).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se le hizo el cálculo a 10 bombas de diferentes tipos y a siete transportadores, aplicándose las metodologías planteadas anteriormente, y se arribó a los siguientes resultados que se muestran en las Tablas 6 y 7:

Presentación de los resultados obtenidos.

TABLA 7. Máquinas transportadoras evaluadas

Transportadores	Potencia instalada (kW)	Potencia calculada (kW)	(kW)
Alimentador de caña	7,5	6,49	1,01
Elevador de caña	30	14,81	15,19
Conductor intermedio 1	7,5	6,18	1,32
Conductor intermedio 2	7,5	6,01	1,49
Conductor intermedio 3	7,5	5,87	1,63
Conductor intermedio 4	7,5	5,96	1,54
Rastrillo de bagacillo	11	0,22	2,00

Uso de una tabla para la exposición de los resultados.
Eje vertical: resultados.
Eje horizontal: criterios de comparación.

Como puede observarse, hay algunos motores con potencia muy por encima de las calculadas, ejemplos son: la bomba del basculador No. 1 que tiene instalado un motor de 30 kW y la potencia calculada es de 20,81 kW (Tabla 6); las bombas de tiro parabólico No. 1 y 2, que se instalaron motores de 22 kW y pueden ser sustituidos por otros de 11,03 kW de potencia (Tabla 6); el motor del transportador elevador de caña, que tiene instalado un motor de 30 kW y la potencia calculada es de 14,81 kW (Tabla 7).

Análisis de los resultados.

Teniendo en cuenta que el valor de la fuente motriz es significativo, la sustitución de estos resulta costosa para las condiciones actuales del país, por lo que es factible analizar la posible sustitución de estos por otros que se encuentren instalados en otras áreas y que estén acordes con los requerimientos de las máquinas. Haciendo un análisis cuantitativo del costo que representa esta sustitución, teniendo en cuenta las inversiones que hay que realizar, resulta bastante extenso hacer una valoración económica exacta de lo que realmente sería más conveniente en caso que haya que comprar motores nuevos o sustituir los mismos por otros de otras áreas. Pero no se puede obviar lo perjudicial que resulta para la economía del país y en especial para la eficiencia de la industria esta situación, mucho menos en estos momentos de período especial donde se debe prestar debida atención a la eficiencia de los centrales azucareros y al uso consciente y disciplinado de la energía.

Hay que tener en cuenta que tan sólo se les realiza el estudio a 17 equipos, que representan menos del 5% del total del CAI, por lo que sería factible continuar el estudio en otras áreas, con vista a detectar posibles situaciones análogas a las que aquí se analizaron.

Proyección: futuros trabajos.

CONCLUSIONES

- Se le hizo el cálculo a 10 bombas de diferentes tipos y a siete transportadores, haciéndose un análisis comparativo entre la potencia instalada y la calculada.

- Se detectó que existen motores cuya potencia instalada es muy superior a la calculada, ejemplos son: la bomba del basculador No. 1 que tiene instalado un motor de 30 kW y la potencia calculada es de 20,81 kW, las bombas de tiro parabólico No. 1 y 2; que se instalaron motores de 22 kW y pueden ser sustituidos por otros de 11,03 kW de potencia, el motor del transportador elevador de caña, que tiene instalado un motor de 7,5 kW y la potencia calculada es de 6,49 kW.
- Se le realizó el estudio a 17 equipos, que representan menos del 5% del total del CAI, por lo que sería factible continuar el estudio en otras áreas, con vista a detectar posibles situaciones análogas a las que aquí se analizan.

Evaluación.

Fundamentación de la evaluación.

Argumentación.

Referencias bibliográficas

Barrientos, V.M.: Perfeccionamiento Empresarial en la Industria Azucarera, *Revista ATAC*, (1): 11-15, La Habana, Cuba, 1999.

Se detallan los textos consultados, en orden alfabético, por autor.

Casillas, A.L.: *Cálculos de Taller*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, Cuba, 1989.

Castro, F.: *Intervención en la Clausura del VII Forum de Piezas de Repuesto y de Tecnología de Avanzada*, Ed. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado de Cuba, La Habana, 1992.

Chercasski, V.: *Bombas, Ventiladores y Compresores*, Editorial MIR, Moscú, 1986.

Chiliin, A.: *Accionamientos Eléctricos*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1988.

Decreto Ley 187/98 del Consejo de Estado: *Perfeccionamiento Empresarial de los Centrales Azucareros*, Ed. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado de Cuba, La Habana, 1998.

Oriol, J.: *Máquinas de Transporte Continuo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.

Paneque, R.P.: *Elementos de Máquinas y Transportadores II*, Ministerio de Educación Superior, Instituto Superior de Ciencias Agropecuarias de La Habana (ISCAH), Ed. "Félix Varela", Impreso en la ENPSES, La Habana, Cuba, 1998.

Otros ejemplos

Si bien cada texto presenta determinadas particularidades de acuerdo con la situación comunicativa en la que participa, a continuación se presentan otros textos que responden al género evaluación de producto.

- “Estudio comparativo del efecto coccidicida de tres productos comerciales en el cebo de corderos”, de J.L. Carrasco García, F. López Gallego y M.A. Habela Martínez-Estellez. Disponible en: <<http://albeitar.portalveterinaria.com/noticia/9075/I+D+i-EN-EL-SECTOR/estudio-comparativo-efecto-coccidicida-tres-productos-comerciales-cebo-corderos.html>>.
- “Análisis comparativo de los principales sistemas antivirus”, de Luis Armas Montesino. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_5_03/aci05503.htm>.
- “Método de análisis comparativo dimensional y de diseño para bombas centrífugas verticales tipo pozo profundo”, de L.R. Vega González. Disponible en: <www.revista.ingenieria.uady.mx/volumen12/metodo_de_analisis.pdf>.

Recomendaciones para la elaboración de una evaluación de producto

La escritura de textos complejos como la evaluación de producto implica atender a determinadas cuestiones específicas, ya que se trata de un proceso, de una tarea que se realiza en etapas.

Durante la investigación de los diversos tipos de producto:

- Seleccionar la metodología de análisis, de acuerdo con la bibliografía específica.
- Identificar los tipos de producto disponibles en el mercado.
- Buscar información de las opciones en catálogos, sitios web de las empresas, manuales de ingeniería, etc.

Durante la planificación del texto:

- Elaborar un esquema que permita visualizar la organización del texto estableciendo cada una de sus partes.
- Confeccionar un cuadro comparativo de los diversos tipos, en relación con determinados criterios que surjan de la aplicación de la metodología de análisis.

Durante la escritura del texto:

- Organizar la información en párrafos relacionados entre sí mediante conectores.
- Incluir subtítulos que ordenen la información y permitan al lector anticipar el contenido del texto en general o de cada apartado en particular.

- Examinar que el texto no presente repeticiones innecesarias, imprecisiones u omisiones de información necesaria para comprender una afirmación determinada.
- Revisar que la evaluación realizada esté debidamente fundamentada.

Referencias bibliográficas

- De Cardenas Cristia, A. (2006). “El benchmarking como herramienta de evaluación”. En *ACIMED*, v. 14, n. 4, agosto. La Habana.
- López Ferrero, C. (2002). “Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales”. En *Signos*, v. XXXV, n. 51-52. Valparaíso.
- Pulgarín, S. (2007). “Falacias de la modernidad: benchmarking en los sistemas sociales autoorganizados”. En *Revista Vox Populi*, n. 6, noviembre. Bogotá.
- Rodríguez Morales, L. (1997). *Técnica para el análisis comparativo de productos*. México DF: Universidad Iberoamericana.

Evaluación de producto analizado

- Macías Socarrás, I., J. Mejías Brito & R. Ochoa Casal (2009). “Valoración energética de algunos accionamientos de un ingenio azucarero de la provincia Granma, Cuba”. En *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, vol. 18. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93215937012>. ISSN 1010-2760>.

EL MANUAL DE PROCEDIMIENTOS: ¿QUIÉN, QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO?

Daniela Stagnaro
Jorge Camblong
Jorge Nicolini

El mundo actual está caracterizado por los cambios constantes y acelerados. El proceso de globalización y la integración empresarial han marcado la entrada de nuevos competidores al mercado mundial. En medio de las exigencias de la demanda y el mercado, la calidad se ha convertido en un factor clave para la competencia: un sistema de gestión de la calidad es el punto de partida para la toma de decisiones basadas en el conocimiento. La implementación de este sistema va acompañada de la generación de una serie de documentos. En este capítulo se aborda uno de los géneros profesionales que se emplean usualmente en distintas organizaciones para tal fin: el manual de procedimientos. El objetivo es presentar el género poniendo en relación texto y contexto para que el lector pueda construir una mirada global que le permita comprender la funcionalidad del género en el ámbito en el que circula.

¿Qué es el manual de procedimientos?

Si tomamos y analizamos las dos palabras claves de este subtítulo, encontramos: “manual” y “procedimientos”. Entonces, remitiéndonos al *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia Española, hallamos tres acepciones posibles para la palabra “procedimiento”, a saber:

1. Acción de proceder.
2. Método de ejecutar algunas cosas.
3. Actuación por trámites judiciales o administrativos (DRAE, 2005).

En nuestro caso, la segunda acepción es la más adecuada: reemplazando “cosas” por “tareas”, podemos inferir que un procedimiento es el “método mediante el cual debemos ejecutar las tareas” y, por lo tanto, un manual de procedimientos puede entenderse como un conjunto de procedimientos, que pretende describir la forma o la secuencia de pasos que se deben realizar para llevar a cabo una determinada actividad, entendiendo la actividad como un conjunto de tareas que deben realizarse de una determinada forma y en un determinado orden.

Para tratar de entender la función del manual de procedimientos dentro de una organización, supongamos por un momento que la forma de realizar una actividad específica es conocida por una determinada persona. Si por cualquier causa, dicha persona debe abandonar temporal o definitivamente la organización, seguramente explicará cuál es la secuencia de pasos para llevar adelante la actividad a una nueva persona. Indudablemente, habrá un emisor y un receptor en esta transmisión, pero ¿quién asegura que la información que quiso transmitir el emisor sea bien comprendida por el receptor? Es más, pensemos por un momento que luego de pasar un breve período de tiempo, el receptor decide irse de la organización y se convierte en un nuevo emisor que indicará a un nuevo receptor la forma de llevar a cabo la tarea. Probablemente, esto termine en una secuencia de pasos que diste bastante de la forma correcta de hacer la actividad.

Esta suposición nos lleva a pensar que es poco probable que del “boca a boca” pueda transferirse profesionalmente la forma de llevar a cabo las tareas y que si queremos optimizar los métodos con el fin de mejorar la eficiencia, seguramente deberemos mejorar el método que se esté empleando en un determinado momento. Esto implica que exista un método, y para que exista, necesariamente deberá tener que ser escrito.

Por último, si pensamos en la toma de tiempo como medida del trabajo que se debe mejorar, necesariamente, para comparar, deberemos tener una forma preestablecida para la realización de la tarea. Por ejemplo, si deseamos saber cuánto se tarda en llegar de un punto A a un punto B, necesariamente debemos definir el camino que nos lleva de A a B, dado que evidentemente habrá varios caminos posibles y si tomamos el tiempo entre distintos caminos no podremos obtener conclusiones para mejorar el actual camino, porque no existiría un registro del camino actual.

De lo dicho hasta aquí se puede inferir que, en la empresa, un procedimiento cumple al menos dos funciones primarias: a) establecer la forma en que debe realizarse la tarea acordada por la empresa y b) obtener un punto de partida para posibles mejoras.

De estas funciones primarias se desprenden funciones secundarias como:

a.1. Lograr que cualquier persona de la organización realice la tarea y la actividad de la misma manera (manera en que fue pensada en función de los objetivos organizacionales).

a.2. Inducir a la calidad, ya que tomando el concepto de calidad total, se deben definir los objetivos, decir cómo se llega a esos objetivos, escribir el cómo y cumplir sistemáticamente con lo escrito –que si fue bien pensado, debería llevar al logro de los objetivos.

b.1. Hacer las actividades según un método, supuestamente, llevará a resultados muy similares cada vez que se realice la misma actividad. Registrar el método en forma escrita permitirá evaluar el procedimiento y realizar modificaciones en alguno de sus componentes si se considera necesario. Así, se podrá mejorar en alguna de las siguientes variables:

- b.1.1. recursos materiales,
- b.1.2. recursos humanos,
- b.1.3. recursos tecnológicos,
- b.1.4. calidad del producto o servicio.

Relación del manual de procedimientos con el sistema de gestión de la calidad

Una organización se define a partir de una serie de preguntas como las que presenta el siguiente gráfico:

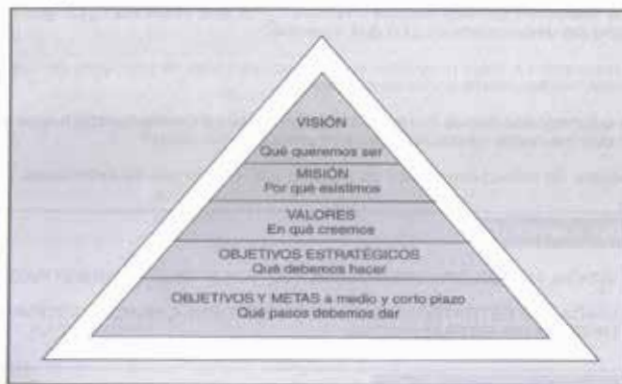


Figura 2.1. Decisiones estratégicas de más largo alcance.
Fuente: Adaptación de Kaplan, R.S. y Norton, D.P. (2001).

Gráfico 1. Decisiones estratégicas de más largo alcance.
Tomado de Martínez Pedrós y Milla Gutiérrez, 2005, p. 21.

Asimismo, para definirse, una organización se interroga acerca de quiénes son sus clientes, qué ponderan, cómo ven la organización los inversores en el largo plazo. En general, tener claras estas ideas no es una tarea menor, ya que aclara muchísimo el espectro de decisiones que deben tomar los gerentes a diario, debido a que cualquier acción que se ejecute dentro de la organización debería estar en consonancia con estas definiciones que determinan su identidad y su rumbo.

En el mundo actual, una organización debe ser competitiva. Para ello, apuntar a la calidad parece ser la respuesta a tal demanda. Esto se logra estableciendo, documentando, implementando y manteniendo un sistema de gestión de la calidad, y, a la vez, mejorando continuamente su eficacia (*ISO 9000*, p. 10).

El manual de procedimientos forma parte del sistema de calidad. Este sistema involucra una serie de textos necesarios para su establecimiento y gestión. Se parte de un texto del ámbito legislativo: una norma. Las *Normas ISO* son las más generales y abarcativas, por lo que la gran mayoría de las organizaciones se basa en

ellas; sin embargo, industrias como las automotrices y las petroleras utilizan normas especialmente diseñadas para esos rubros. Las *Normas ISO* están constituidas por una serie de normas producidas por el organismo mundial International Standard Organization (Organización Internacional de Normalización). La serie 9000 se focaliza en las normas sobre documentación; específicamente, la norma *ISO 9001* establece los requisitos para sistemas de la gestión de la calidad y puntualiza la documentación necesaria:

4.2 Requisitos de la documentación

4.2.1 Generalidades

La documentación del sistema de gestión de la calidad debe incluir:

- a) declaraciones documentadas de una política de la calidad y de objetivos de la calidad,
- b) un manual de la calidad,
- c) los procedimientos documentados requeridos en esta Norma Internacional,
- d) los documentos necesitados por la organización para asegurarse de la eficaz planificación, operación y control de sus procesos, y
- e) los registros requeridos por esta Norma Internacional (véase 4.2.4).

(ISO 9001, 2000, p. 2-3).

Es evidente la necesidad de que cada organización adapte los requisitos y directrices de la norma a su propia singularidad, es decir, a su magnitud, a la naturaleza de sus propias actividades, a los instrumentos y a las estructuras de gestión existentes. La adaptación, entonces, requiere la elaboración de una serie de documentos institucionales que deben guardar coherencia entre sí y con la visión, la misión, los valores, los objetivos y las metas a partir de los cuales se define la organización.

La serie de textos requeridos por la norma implica una escala que va de mayor a menor grado de generalidad. En este sentido, la **política de calidad institucional** y **los objetivos de la calidad** constituyen enunciados que marcan un rumbo mediante el cual se debe construir el camino diario para lograr la visión planteada. De allí se desprende el **manual de la calidad** o **manual de gestión de la calidad** en el que se formulan las pautas generales que luego se enuncian de manera más concreta, bajándolas a las acciones cotidianas, a través del **manual de procedimientos** que especifica las responsabilidades y funciones (¿quiénes?); las actividades (¿qué?); el modo de efectuar las diversas actividades, la documentación que se debe emplear en su desarrollo y los momentos en los que hay que aplicar controles (¿cómo y cuándo?). En cuanto a los “documentos necesitados por la organización”, la norma no establece demasiadas especificaciones, por lo que esos documentos no tienen por qué ser iguales entre las organizaciones, sino que dependen básicamente del tamaño, de la complejidad de los procesos, e incluso de los valores culturales de la organización.

Gráficamente, se pueden representar estas estrechas relaciones de la siguiente manera.



Gráfico 2. Pirámide del documento de calidad.
Tomado de Vohel, Jackson y Ashton, 1997, p. 136.

A continuación, se presenta una tabla que muestra distintos documentos y el alcance de cada uno.

Documento	Exigibilidad	Ámbito de aplicación
Código	Fuerza de ley.	Territorio para el cual fue legislado.
Norma	Exigible por los clientes particulares o por el mercado en general.	El mercado (salvo casos particulares).
Especificaciones	Interna a la compañía. Externa solo por relación contractual.	La empresa y sus proveedores.
Procedimientos	Interna a la compañía. Externa solo por relación contractual.	La empresa y sus proveedores.

Tabla 1. Tabla comparativa de documentos de requisitos.
Tomada de Folgar, 1996, p. 27.

Puede observarse en la tabla 1 cómo el ámbito de aplicación se va restringiendo desde el contexto social general hasta el interior de cada organización, dado que, como ya hemos señalado, los documentos internos implican la asimilación y adaptación del marco legal a la propia organización.

De lo dicho hasta aquí se desprende que el manual de procedimientos es un documento controlado que circula en el ámbito organizacional con un doble pro-

pósito general: por un lado, pretende instituir la manera en que se debe realizar una actividad de acuerdo con las normas en las que se enmarca la organización y, por el otro, aspira a mejorar la eficiencia, en tanto aporta los datos completos del método actual que permiten planificar uno mejor. Asimismo, como refiere al funcionamiento de todas las unidades de la organización, brinda una base documental tanto para las auditorías como para la evaluación y el control interno. Además, permite entrenar a los nuevos empleados y brinda la posibilidad de que tanto empleados como jefes puedan saber si el trabajo se está realizando de manera adecuada o no. Gráficamente:

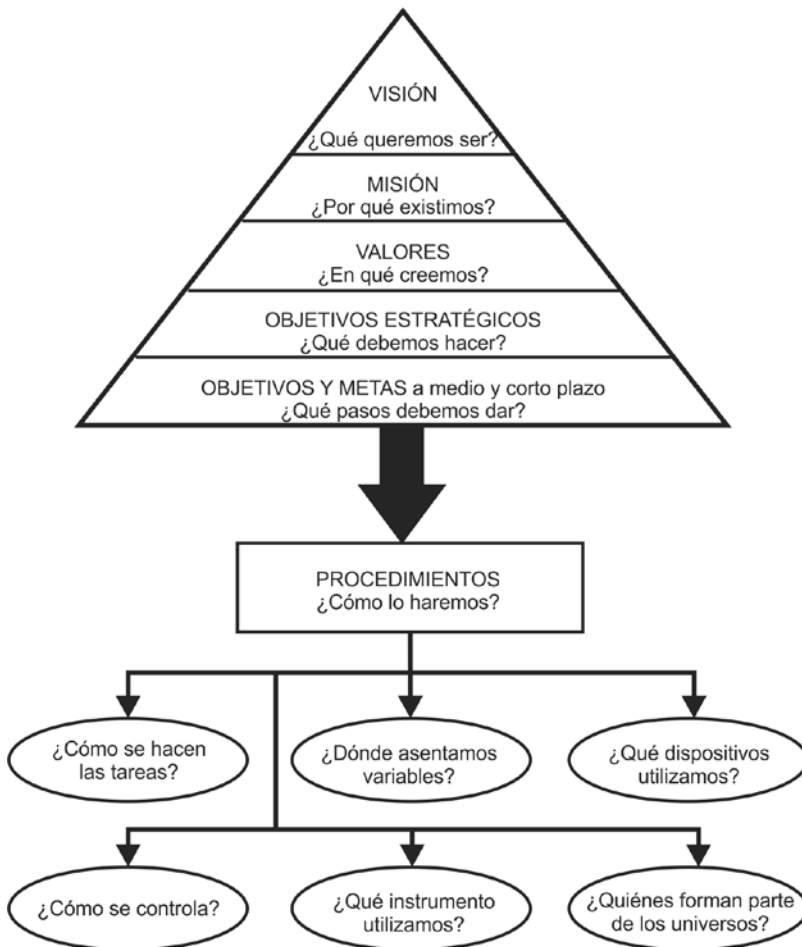


Gráfico 3. Tipo de información contemplada en el manual de procedimientos.

De la información presentada en el gráfico 3 se desprende que es importante considerar que para que el manual de procedimientos sea una herramienta útil, es necesaria su actualización si se redefinen las metas y objetivos, como así también si se adopta nueva tecnología.

La situación comunicativa

Como ya se ha mencionado, el manual de procedimientos circula en organizaciones: empresas, fábricas, universidades, institutos, laboratorios, clínicas, entre otras. La interacción con el texto, entonces, se da dentro de un marco institucional y se trata mayormente de una comunicación interna restringida. En ocasiones, los manuales se registran con derechos de autor. Es, entonces, un documento de circulación controlada en términos de cantidad de copias y sectores por los que circulan, porque se pretende impedir que los competidores tengan acceso a su lectura. Sin embargo, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información permiten que en algunos casos –principalmente en el de organismos públicos–, estos textos se abran a la comunicación pública a través de su divulgación en Internet. Por ejemplo, el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial) pone a disposición varios documentos de procedimientos generales.

En segundo lugar, como se trata de una comunicación escrita, la escritura y la lectura no comparten las mismas circunstancias de tiempo, aunque pueden realizarse en el mismo espacio: dentro de la organización.

Estos textos suelen ser producidos por un empleado elegido por sus aptitudes, o bien por un equipo técnico de la empresa o de una consultora que brinda este servicio. También, en muchos casos, los pasantes universitarios son puestos a realizar esta tarea con la ayuda de especialistas. Más allá de quien sea el redactor del texto, este está recubierto de un carácter institucional en tanto forma parte de la documentación que construye la imagen de la organización y, simultáneamente, rige sus prácticas proporcionar orientaciones que permiten instrumentar el manual de calidad. La actividad de elaboración de un procedimiento requiere que quien la realice tenga conocimiento sobre la realidad del proceso y que considere que el texto debe ser fácilmente comprensible para resultar útil. Por este motivo, si quien elabora el texto no es la misma persona que ejecuta la tarea, se suelen realizar entrevistas a los empleados para obtener información sobre las actividades que desempeñan; de esta manera, se hace explícito el conocimiento implícito que el trabajador tiene de la empresa y sus procesos.

Los primeros lectores de los manuales de procedimientos son los evaluadores, personas que ocupan un lugar jerárquico en la organización y que están a cargo de las revisiones y la aprobación del texto antes de su circulación. En este caso, se trata, entonces, de una relación asimétrica, en otras palabras, en la situación de evaluación, quien lee tiene una posición de poder frente a quien escribe.

Los manuales de procedimientos son un material imprescindible para los empleados de las distintas áreas o dependencias de la organización, ya que ellos necesitan recurrir a su lectura para saber el modo en que deben ejecutar las tareas a su cargo. En consecuencia, la frecuencia de lectura suele ser diaria.

Asimismo, estos textos son sometidos a evaluación cuando la organización quiere acceder a una certificación de calidad. En esta instancia, los auditores internos y externos son los lectores de los manuales. Los auditores externos, por un

lado, pueden ser consultores contratados para hacer recomendaciones para una futura certificación. Por otro lado, puede tratarse de auditores que van a la organización –por pedido expreso de esta– para certificar los procesos/procedimientos desarrollados. Esta puede decidir certificar la organización en su totalidad o en algún o algunos sectores o departamentos. Es importante destacar que, en el caso de las *Normas ISO 9000*, lo que se certifica no es un producto, sino el/los proceso/s que la organización ejecuta para producir un determinado producto o servicio. El último tipo de certificación lo realizan entidades acreditadas por la OAA (Organismo Argentino de Acreditación, único órgano de acreditación del Sistema Nacional de Normas, Calidad y Certificación), como por ejemplo, IRAM (Instituto Argentino de Normalización y Certificación), SGS Argentina S.A., TÜV Rheinland Argentina S.A., BVQI Argentina S.A. Sin embargo, evidentemente el propósito de la lectura de los auditores difiere con respecto al de los empleados, ya que, en este caso, se trata de observar la coherencia de los procedimientos establecidos en el manual con toda la documentación del producto o servicio y de ponderar aquello que el cliente o usuario define como importante. Por ejemplo, si una empresa define su producto con características diferenciales en la estabilidad de los colores, mientras que el manual de procedimientos enfatiza variables físicas de longitud minimizando o sin atender la colorimetría del producto, el auditor llamará la atención sobre esta falta de coherencia. Y este hallazgo del auditor deberá ser solucionado para poder acceder a la certificación. En consecuencia, lo importante del manual de procedimientos es que los modos de ejecución que se proponen para las actividades deben estar en función de la lógica definida en la documentación asociada a la gestión de la calidad.

Con respecto a la relación entre el productor del texto y el lector, puede tratarse de una relación simétrica –cuando quien ejecuta la tarea es quien redacta el procedimiento– o asimétrica –cuando un especialista es convocado para su elaboración–. Sin embargo, todo empleado debería cumplir con lo establecido en el texto.

Organización discursiva del manual de procedimientos

Los sujetos usamos el lenguaje para hacer cosas. En este sentido, los textos son maneras de hacer cosas con el lenguaje. El manual de procedimientos sirve para lograr el propósito de establecer una única forma de realizar una actividad y ejecutar cada tarea de acuerdo con las normas y las políticas de una organización; y, así, poder mejorar su eficiencia.

El manual de procedimientos puede armarse como un texto único con todos los procedimientos generales, o bien en distintos bloques, con los procedimientos propios de cada área, departamento o sector; por ejemplo, manual de procedimientos de compras, de ventas, de procesos, de operación del proceso, de seguridad, de atención de reclamos, etc.

En ambos casos, una **portada** antecede al texto. En esta primera página se incluye el logotipo que identifica a la organización y su nombre para enmarcar ins-

titucionalmente el texto y el título, que generalmente es “Manual de procedimientos generales” o “Manual de procedimientos de X”. Se suele incluir la inicial y el apellido de la persona que preparó el documento, el registro del número de revisiones efectuadas y los nombres propios de las personas que lo revisaron y lo evaluaron junto con las fechas. A continuación, se muestra un ejemplo:

Revisión 06	Preparado por P. Varela Fecha: 15/09/2008	Revisado por F. Kornblit Fecha: 17/09/2008	Aprobado por H. Laiz Fecha: 19/09/2008	PG01 · Página titular Página: 10/198
----------------	--	--	---	--

(INTI).

Cuando el manual presenta la totalidad de los procedimientos de la organización siempre lleva un **índice** para facilitarle la búsqueda al lector. Cuando se trata de manuales seccionados de acuerdo con las operaciones correspondientes a cada sector o departamento, no siempre se utiliza el índice, aunque es recomendable colocarlo para simplificar la búsqueda.

En el caso del manual que reúne todos los procedimientos, se inicia con una **introducción** que sirve como presentación. Allí se anuncian los objetivos o propósitos del manual mediante la autorreferencia:

El presente Manual tiende a satisfacer los requerimientos de la Ley 24.156, a efectos de transparentar y difundir las actividades del sector público, tendientes a lograr su mejoramiento y consolidar el ambiente de control.

(INAP).

Los manuales que atienden solo a un sector o dependencia también suelen tener una introducción con la misma función, aunque en algunos casos se prefiere presentar el procedimiento solo con la especificación del objetivo y el alcance.

Luego de la introducción, se ubican los diversos **procedimientos** que componen el manual. En cada uno de ellos se comienza con el nombre del procedimiento que se especifica, que funciona como **título**. Los títulos suelen construirse de dos maneras. La primera consiste en colocar directamente el nombre del procedimiento, por lo que se emplea un sustantivo que proviene del verbo que designa la actividad: (controlar) “Control de software”, (abrir y cerrar) “Apertura y cierre de órdenes de trabajo, subórdenes de trabajo y requerimientos entre centros u otras áreas del INTI”, (recopilar, editar y distribuir) “Recopilación, edición y distribución de publicaciones de apoyo a la función jurisdiccional”. La segunda forma consiste en utilizar la palabra “procedimiento” seguida de la preposición “para” o “de” y luego un sustantivo que también proviene de un verbo que indica la actividad: “Procedimiento para la elaboración y gestión de los Certificados de calibración/medición e Informes de ensayo/verificación” (elaborar y gestionar), “Procedimientos de **clasificación** de

puestos” (clasificar). Se observa que en algunos casos los sustantivos son escritos con mayúscula.

Luego del título, en todos los manuales se explicitan obligatoriamente los **objetivos** y el **alcance** del procedimiento. Se trata de formas muy estandarizadas, aunque cada organización tiene un formato propio para el armado de los procedimientos y repite la estructura en cada uno de ellos, incluso tiene dentro del manual el “Procedimiento para confeccionar procedimientos” (INTI), como puede verse en la actividad C.2. de este capítulo. Sin embargo, aun sin conocer el texto que presenta los requisitos, al leer los procedimientos de un mismo manual, el lector reconoce muy fácilmente la estructura. Véase el siguiente ejemplo:

Procedimiento N° XX

Título del Procedimiento: Compra de Materiales y/o Equipos

Departamento: Abastecimiento

Objetivo: Comprar Materiales y/o Equipos de Oficina con fondos de caja chica hasta \$1,000.00

Alcance: Aplicado al Departamento de Abastecimiento

(ADN).

Los **objetivos** manifiestan de manera precisa, concreta y sintética aquello que se pretende alcanzar: el propósito del procedimiento. Estos se expresan mediante infinitivos:

Objetivos:

Implementar los procedimientos correspondientes al proceso de compras y contrataciones.

Proveer un detalle de acciones a seguir, para llevar adelante el circuito administrativo-contable relacionado con la gestión de compras y contrataciones.

(UNSAM).

La función del **alcance** es determinar el rango de aplicación del procedimiento, por lo que es necesario especificar el sector involucrado en él y las situaciones en las que debe ser empleado. Si hubiera excepciones a su aplicación, estas también deberían ser detalladas en esta parte del texto.

Alcance

Este procedimiento se aplica a: Todas las auditorías internas, programadas, no programadas (adicionales) y/o de chequeo, que se realizan para verificar el cumplimiento de los requisitos del Sistema de gestión establecido.

(INTI).

En algunos casos, luego del alcance, se incluye una sección a la que se denomina “**Glosario**” o “**Definiciones y abreviaturas**”. La función de esta parte textual es definir los términos técnicos, palabras que se emplean con un significado especial, siglas o abreviaturas cuyos significados puedan ser desconocidos para el lector. De esta manera, se apunta a asegurar la comprensión de los usuarios del documento.

Es útil detallar las fuentes normativas en las que se basa el procedimiento con la finalidad de facilitar la comprensión de las acciones que se establecen en él. El apartado que sirve para este fin recibe el nombre “**Referencias**”.

Si el procedimiento requiere ciertas condiciones para su ejecución, se incorpora el apartado “**Condiciones normativas**”. Aquí se describen justamente las condiciones específicas que requiere el procedimiento, por ejemplo, aspectos que hacen a la seguridad, como la muestra de riesgos o las medidas de seguridad; o aspectos vinculados con herramientas, materiales o equipos implicados en el trabajo. Por ejemplo, en el procedimiento de una operación determinada, el operario debe colocar en un torno un perno al que deberá realizarle un pequeño desbaste en un lugar determinado, en tal caso y para lograr que siempre se realice en la misma posición, debería utilizar un instrumento de medición como un calibre. Sin embargo, como ello llevaría demasiado tiempo, se ha desarrollado un dispositivo que por comparación marca el lugar donde se debe posicionar el perno en el torno y la herramienta de desbaste en él. Para ello, el procedimiento indicará “posicionar el perno y la herramienta de desbaste según las marcas que indica el dispositivo x”, podría inclusive colocarse un dibujo o foto de la situación. Más aún, habrá en el procedimiento (planilla) un lugar donde figure la máquina (torno), otro para el dispositivo (x), otro para la herramienta (herramienta de desbaste c4), e inclusive otro/s, como elementos de seguridad (lentes de protección), condiciones iniciales de la pieza, etc., todos estos según la complejidad de la operación.

Una vez realizada la presentación, se desarrollan las **instrucciones** del procedimiento en las que se detallan de manera secuencial o cronológica los pasos que se deben seguir para la realización de determinada actividad o función, de modo tal que se garantice la calidad de los productos o servicios que se espera obtener. En esta sección se informa qué se puede hacer, quiénes lo pueden hacer, quiénes autorizan y cómo y cuándo se hace. En consecuencia, la información se organiza en dos vertientes: por un lado, se mencionan las áreas/sectores/cargos que desempeñan la función y, por el otro, la responsabilidad que le cabe y el tipo de participación de cada uno. Se suele utilizar algún recurso tipográfico para resaltar el área/sector/cargo y hacerlo fácilmente reconocible, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Auditor

- **Planear**, organizar, ejecutar y registrar las auditorías de acuerdo a este procedimiento

- **Elaborar** el Informe y Resumen de Auditoría y ponerlo en conocimiento del Director Técnico, Coordinador de la UT Calidad y Administración y del responsable del sector auditado.

(INTI).

Área/Cargo	Pasos
Director Administrativo	1- Recibe de las distintas dependencias la solicitud o demanda del servicio. 2- Evalúa necesidad y envía “Solicitud de Cotización” a los suplidores. 3- Recibe cotizaciones en sobre lacrado y sellado. 4- Convoca a la comisión de Compras y Licitaciones mediante nota interna, especificando hora y lugar. (ADN).

Sin embargo, en otras ocasiones se prefiere destacar más la tarea involucrada en el procedimiento que el responsable de ejecutarlo, entonces, la información se organiza a la inversa, como en el siguiente ejemplo:

3.- EVALUACIÓN PRESUPUESTARIA PREVENTIVA

Oficina de Presupuesto: **Verifica** la existencia de créditos y cuota presupuestaria en la partida correspondiente a la unidad requirente o usuaria y efectúa la reserva.

En caso contrario, **suspende** el trámite con la observación negativa a la unidad usuaria salvo que, por razones debidamente fundadas, se evalúe positivamente la reprogramación presupuestaria. En este último caso, la reprogramación debe estar avalada por el Rector o el Secretario General o en quienes ellos deleguen dicha responsabilidad.

Aprueba la afectación preventiva del gasto al presupuesto asignado a la unidad requirente o usuaria, teniendo en cuenta el costo aproximado referenciado por el presupuesto que se agrega al pedido.

Emite la constancia y **remite** las actuaciones al Departamento de Compras y Contrataciones.

(UNSAM).

Más allá del énfasis, en todos los casos se describen de forma sencilla y clara las etapas y la secuencia de tareas que se deben realizar en cada una de ellas para satisfacer el objetivo propuesto. En este sentido, es evidente la coherencia que hay entre el objetivo y las actividades.

Es importante notar que las indicaciones de las responsabilidades tanto de la ejecución como del cumplimiento de la actividad se realizan mediante sustantivos

que refieren a los cargos (“sector compras”, “auditoría”, “área financiera”, “encargado de abastecimiento”, “asistente”, “secretaría”), nunca se hacen referencias personales. Esto significa que no se deben usar nombres propios para señalar la asignación de responsabilidad.

Para expresar los distintos pasos del procedimiento se pueden utilizar diferentes formas verbales: el infinitivo (“llenar”, “verificar”, “enviar”), pero como el infinitivo no tiene marca de persona, requiere contar con un encabezamiento que señale al responsable de la acción expresada por él (ver el primero de los ejemplos previos); formas conjugadas en tercera persona del singular en presente simple (“recibe”, “llena”, “verifica”, “aprueba”), como en los dos últimos ejemplos. En menor medida, se emplean también formas impersonales con “se” que implican la omisión de la mención del actor (“se reciben”, “se verifica”), es decir, del sector/puesto/área responsable de la ejecución. Veamos un ejemplo tomado del *Manual de procedimientos para el control y seguimiento de las actividades de la dirección de documentación e información*:

7.3.6. Préstamo de Documentos

El procedimiento se enmarca en el “Reglamento de Préstamos de Documentos pertenecientes a la Colección INAP” (Anexo VIII).

1. **Se reciben** solicitudes de préstamo de documento para lectura en sala y a domicilio de parte de los usuarios.
2. **Se verifica** la solicitud firmada por el titular del préstamo y responsables de la recepción y devolución.

(INAP).

Sin embargo, en función del uso que se hace de este tipo de textos, no es aconsejable el empleo de formas impersonales dado que no indican explícitamente bajo la órbita de qué sector/área/cargo recae la acción a desarrollar, y esta es una información necesaria si se pretende asegurar una implementación eficiente del procedimiento.

En el ámbito científico, que tiene una pretensión de objetividad, la omisión de agentes, es decir, la ausencia de la mención de la persona que realiza la actividad (el científico) y la puesta en foco de la actividad de investigación (los pasos de un experimento, por ejemplo), resulta un recurso potente para satisfacer tal pretensión. Sin embargo, cuando se trata de un procedimiento que se desarrolla dentro de una organización, es importante determinar la asignación de responsabilidades y estos recursos atentan contra su consecución. Por ejemplo, si un empleado necesita realizar una compra, precisa saber a quién le debe entregar la solicitud; quiere decir que si no se especifica el sector/área/puesto que desarrolla la tarea en el procedimiento, quien lee el manual sabrá qué tiene que hacer, pero no sabrá a quién dirigirse para poder concretar la tarea.

Asimismo, se pueden utilizar también diagramas de flujo o flujogramas que muestran la secuencia de pasos para realizar esta etapa textual de manera gráfica.

En algunos casos, cuando el procedimiento así lo requiere, es necesario incluir una sección a la que se denomina “**Anexos**” o “**Apéndices**”. Se trata del conjunto de documentos que están asociados al procedimiento por ser necesarios para el monitoreo de las actividades, las revisiones, el registro, el control. Formularios, modelos de autorización, cuadros de registro, listas de seguimiento, fichas de mantenimiento, diagramas, gráficos de control por atributos, etc., pueden ser los medios para servir a las mencionadas funciones.

A continuación, se muestra un gráfico que sintetiza las partes del manual de procedimientos. Se debe tener en cuenta que en algunos casos el texto puede desarrollarse de diferentes maneras, por ejemplo, las responsabilidades pueden constituir en sí mismas un apartado del texto, o bien pueden estar integradas en las instrucciones del procedimiento.



Gráfico 4. Partes del manual de procedimientos.

Lectura detallada de un procedimiento

Ahora se muestra un procedimiento tomado de la página del INTI. Este es un organismo nacional de gestión estatal reconocido como un servicio público de generación y transferencia de tecnología industrial. Su misión consiste en “proveer la infraestructura para las calibraciones y ensayos que en él se realizan para: asistir a la productividad, calidad y competitividad de la Industria Nacional; asegurar la equidad en el comercio; proveer a la sociedad con mediciones de calidad para la salud, la

seguridad y la preservación del medio ambiente” (INTI). En este contexto institucional, se produce un documento con los procedimientos generales que se llevan a cabo en la organización del que tomamos el texto que proponemos a continuación.

Procedimiento General PG08

CALIBRACIONES INTERNAS REALIZADAS POR Y PARA LA UT

Título del procedimiento. Empleo de un sustantivo que proviene del verbo que designa la actividad que se pretende regular: “calibrar”.

1. Objetivo

Este documento establece los criterios para la gestión de los Certificados de calibración/medición o Informes de ensayo/verificación emitidos y producidos por una UT del INTI - Física y Metrología para uso propio.

Formulación del propósito del texto de manera sintética y precisa → ¿qué hace el documento?
→ autorreferencialidad: el texto se refiere a sí mismo.

2. Alcance

Se aplica a todos los **Certificados de calibración/medición o Informes de ensayo/verificación generados por y para las UT.**

Señalamiento de los documentos a los que se aplica el procedimiento.

3. Definiciones y abreviaturas

Son las consignadas **en el capítulo 2 del MC, norma IRAM 301** y el vocabulario **VIM (Guía IRAM 32)**.

Mención de las fuentes de las que se toma el vocabulario técnico. Todas ellas se relacionan con el sistema de la calidad y tienen mayormente carácter normativo o regulativo. (Obsérvese la reiteración de esta interrelación a lo largo del documento).

4. Referencias

PG05.

PG05 es el procedimiento para la elaboración y gestión de los certificados de calibración/medición e informes de ensayo/verificación; por lo tanto, el procedimiento de calibración interna que aquí se detalla se vincula con el anterior en tanto ambos focalizan en la actividad de calibrado, aunque se centran en diferentes aspectos que hacen a esta actividad.

5. Responsabilidades e instrucciones

Son **responsables de cumplir** con lo establecido en el presente procedimiento el Personal Técnico, Personal de la Secretaría Administrativa, Coordinadores de UT y Director Técnico involucrados en la emisión y firma de los Certificados de calibración/medición o Informes de ensayo/verificación.

Mención de las funciones y los sectores en los que recae la responsabilidad del cumplimiento de las actividades establecidas en el procedimiento.

5.1. Personal administrativo (secretaría)

Es su responsabilidad:

Recibir el Certificado de calibración/medición o Informe de ensayo/verificación para la firma del Director Técnico, cuando corresponda, y **devolverlo** a la UT colocándolo en su correspondiente caja de correspondencia.

Desde 5.1, hasta 5.4. se desagregan los responsables mencionados en el punto anterior (5) y se detallan las acciones que caen bajo la responsabilidad de cada uno. Se repite la misma estructura en todos los casos:
Participante ¿quién?
Responsabilidad: frase encabeza con un infinitivo que nombra la acción que le corresponde realizar (¿qué?).
Manera de ejecutarla (¿cómo y cuándo?).

5.2. Personal técnico de la UT

Es su responsabilidad:

Cumplimentar lo establecido **en el capítulo 9 del MC y el PG05** en relación a la elaboración y contenidos de los Certificados de calibración/medición o Informes de ensayo/verificación.

Solicitar al Coordinador de UT el número de Certificado de calibración/medición o Informe de ensayo/verificación interno.

Archivar en la sala de medición o puesto de trabajo copia del informe/certificado correspondiente.

Mantener los registros indicados **en el capítulo 12 del MC**.

Intertextualidad. Mención de otra documentación institucional vinculada con la gestión de la calidad: el Manual de Calidad y otro procedimiento. La intertextualidad se relaciona con la exigencia de coherencia entre los diversos documentos internos que hacen a la gestión de la calidad.

5.3. Coordinador UT

Es su responsabilidad:

Cumplimentar lo establecido **en el capítulo 9 del MC y el PG05** en relación a la elaboración y contenidos de los Certificados de calibración/medición o Informes de ensayo/verificación.

Mantener el registro de las calibraciones internas de la UT.

Archivar los Certificados de calibración/medición o Informes de ensayo/verificación originales emitidos.

Mantener los registros indicados **en el capítulo 12 del MC**.

5.4. Director Técnico del INTI - Física y Metrología

Es su responsabilidad:

Cumplimentar lo establecido **en el capítulo 9 del MC y el PG05** en relación a la elaboración y contenidos de los Certificados de calibración/medición o Informes de ensayo/verificación.

5.5. El número de informe/certificado que se indica en el **apéndice 1 (Formulario PG08/1)** es correlativo o asignado al trabajo inmediato posterior al último anotado precedido de las siglas PCA, PCC, PCE, PCL, PCM, PCMA o PCOD.

Detalle de los anexos que deben ser utilizados en la ejecución de las actividades que caen en la órbita de este procedimiento. En este caso, se trata de un formulario que registra las tareas realizadas y, en consecuencia, permitirá evaluar si la tarea se está ejecutando adecuadamente o no.

6. Apéndice

Nº Apéndice	Codificación	Título
1	Formulario PG08/1	Registro de Calibraciones Internas Realizadas por y para la UT

Sitios de interés

Página del INTI en la que se puede encontrar la misión del organismo y es posible descargar su manual de calidad y los procedimientos generales.

<<http://www.inti.gob.ar/fisicaymetrologia/index.html>>.

Sitio del Organismo Argentino de Acreditación (OAA), que es una entidad privada sin fines de lucro, creada dentro del marco del Sistema Nacional de Normas, Calidad y Certificación. Se pueden encontrar los requisitos y documentos para la acreditación.

<<http://www.oaa.org.ar/200504/index.html>>.

Página de IRAM (Instituto Argentino de Normalización y Certificación) en la que se puede acceder a información sobre normas de calidad.

<<http://www.iram.org.ar/seccion.php?ID=1>>.

Sitio de la Fundación Premio Nacional a la Calidad

<http://www.premiocalidad.org.ar/index_2.html>.

Página de una consultora, Sem Consultores, que presta servicios en gestión de calidad, capacitación y mejora de procesos. Es interesante observar allí cómo promocionan la certificación *ISO 9001* para comprender mejor algunos aspectos que hacen al contexto en el que el género manual de procedimientos se inserta.

<http://www.semconsultores.com.ar/certificaci_n_iso_9001.html>.

Dirección en la que se encuentra publicada una guía técnica para la elaboración de procedimientos dentro del área de la salud. La guía fue producida por la Secretaría de Salud de México.

<<http://es.scribd.com/doc/2234401/Guia-para-elaborar-manuales-de-procedimientos-Secretaria-de-Salud>>.

Link en el que se halla un documento producido por el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires que guía la redacción de manuales de procedimientos para bibliotecas.

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/guia_redaccion_manual.pdf>.

Algunas cuestiones para considerar a la hora de planificar un manual de procedimientos

Antes de comenzar a redactar un manual de procedimientos, es importante pensar sobre algunos aspectos relevantes que contribuyen a la eficacia. A conti-

nuación, se ofrece una serie de preguntas que pueden ayudar a la reflexión sobre estas cuestiones.

- ¿Qué características valora el cliente de su producto/servicio?
- ¿Qué variables permiten poner de relieve esas características?
- ¿Cómo se miden?
- ¿Qué variabilidad es aceptada?
- ¿Cómo será el procedimiento de medición?
- ¿Cómo se sabe si el instrumento de medición es acorde para la medición que debe realizar?
- ¿Cómo se sabe que el instrumento de medición está dando valores fiables?
- ¿Qué documentación es necesaria para desarrollar la actividad, para registrar, para controlar?
- ¿En qué momento se debe realizar el control?
- ¿Cuál es el ámbito del control?
- ¿Quién es el responsable del control?
- ¿Cómo se puede simplificar el control?

Actividades

En esta sección, se proponen algunas actividades para ejercitar algunos de los aspectos del manual de procedimientos que fueron abordados a lo largo de este capítulo.

A- Partes y funciones

- 1) Buscar el manual de procedimientos de la organización en la que trabaja o estudia.
- 2) Seleccionar un procedimiento e identificar las diferentes partes.
- 3) Señalar la función que cumple cada una de ellas.
- 4) Identificar las variaciones que allí aparecen en relación con el procedimiento descrito en este capítulo. ¿La información se organiza de la misma manera? ¿Los subtítulos remiten a los sectores/puestos o a la actividad? ¿Qué forma verbal se utiliza para indicar los pasos? ¿Tiene anexos? ¿Cuáles?

B- Atender a los detalles

1) Leer atentamente este segmento de un borrador de un procedimiento de compras producido por un grupo de estudiantes de Ingeniería Industrial.

Dependencia solicita, a través de jefe o responsable, pedido de compra o servicio mediante Formulario de “Pedido de materiales” (Formulario xx/x), dándole entrada en mesa de recepción del sector Compras.

Autoridad de Compras autoriza, si considera procedente la solicitud, y da curso a Finanzas, para verificar la existencia de crédito disponible.

Finanzas informa la existencia de crédito disponible y se da curso al trámite.

Personal de Compras realiza búsqueda, para compras que superen el monto de Caja Chica (disposición de Gerencia N° xxx), un mínimo de tres presupuestos, exceptuando aquellas compras que deban realizarse a proveedores aprobados.

Se evalúa la oferta más conveniente en cuanto a precio, calidad, plazos de entrega, formas de pago, etc., siempre que estos atributos no se contrapongan con las especificaciones técnicas concretas solicitadas para el producto o servicio.

Se contacta al proveedor seleccionado, para acordar la emisión de una orden de compra (Formulario xx/x) acordando plazos de entrega según presupuesto elaborado anteriormente.

Compras recibe remito y factura del proveedor. Requiere informe de recepción (Formulario xx/x), a la dependencia que solicitó el pedido de compra.

Compras recibe informe de recepción y confecciona informe para pago parcial o total. Envía trámite a Finanzas.

2) Revisar en las explicaciones de este capítulo las características que posee la etapa en la que se detalla el procedimiento y analizar qué elementos faltan en dos de los pasos propuestos aquí por los estudiantes.

3) Proponer una reescritura que implique una mejora del procedimiento.

C- Distintas formas de representar

1) Observar detenidamente los pasos que conforman el procedimiento de compras presentado en este diagrama de flujo.

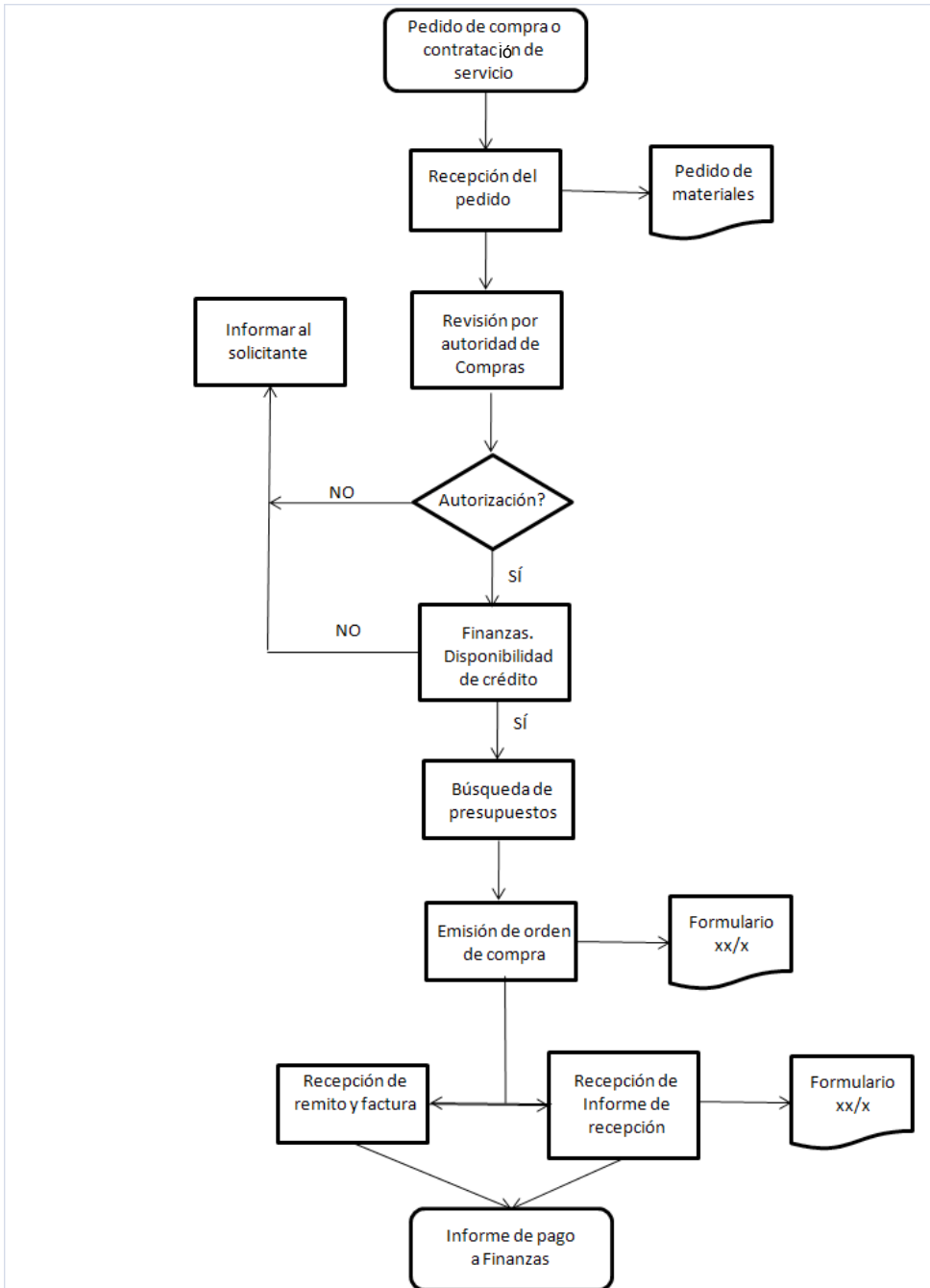


Diagrama de flujo del sector Compras.
Tomado de Barbagría, Bermúdez y Lohmann, 2011.

2) A partir de la información que se presenta en el diagrama, redactar el procedimiento de acuerdo con las siguientes pautas establecidas en el “Procedimiento para confeccionar procedimientos” del INTI.

6. Instrucciones

6.1. Estructura del procedimiento

6.1.1. Todos los procedimientos confeccionados en el INTI - Física y Metrología son distribuidos según consta en el MC (ver capítulo 5.2.36.1.2.).

6.1.2. El contenido de los procedimientos generales y específicos es escrito en hojas de procedimientos como se indica en el apéndice 1 y apéndice 2 respectivamente, además, cada PG y PE tienen una portada o carátula o página titular (apéndices 5 y 6), Lista de enmiendas (apéndices 7 y 8) y un Índice (apéndices 9 y 10). El estado actual de cada ejemplar es determinado por la revisión y fecha indicadas en el índice el que será sustituido toda vez que se realicen modificaciones en los documentos. El tipo de ejemplar (sello) es consignado como mínimo en la portada o carátula o página titular debiéndose firmar esta página y el índice por quien prepara, revisa y aprueba.

6.1.3. Los procedimientos contienen los siguientes ítems:

Título: debe ser conciso y claro.

Objetivo: se establece sintéticamente el propósito del procedimiento.

a) Alcance: límites dentro de los cuales se encuadra la aplicación del procedimiento.

b) Definiciones y abreviaturas: deben incluirse las definiciones de términos no comunes y/o con un significado especial y/o abreviaturas y/o símbolos, que son usados en el texto. Aquellas que se encuentren en el Manual de la Calidad se puede optar por no mencionarlas.

c) Referencias: fuentes de información que fundamentan y/o son necesarias para entender lo que se establece como acciones generales o específicas.

d) Responsabilidades: sector o funciones que tiene la responsabilidad para el cumplimiento de las actividades establecidas en el procedimiento. Si la responsabilidad es compartida, los límites de responsabilidad entre los diferentes sectores/funciones son claramente indicados.

e) Instrucciones: se describen en forma sencilla, clara y secuencial las actividades a desarrollar en sus diferentes etapas, para satisfacer el objetivo propuesto.

Disponible en: <<http://www.inti.gob.ar/fisicaymetrologia/index.html>>.

D- Anexos

1) Leer detenidamente el siguiente fragmento extraído del *Manual de Funciones y Procedimientos* de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) e identificar el anexo que se nombra.

3) - SOLICITUD DE PRESUPUESTOS:

La U.E.P. que solicite la compra autorizada deberá elevar el expediente con por lo menos tres (3) presupuestos adjuntos, para ello deberá:

3 a) Comunicar como mínimo a tres (3) proveedores habituales, prestadores, productores, fabricantes, comerciantes o proveedores del rubro.

3 b) Dicha notificación será simultánea y por cualquier medio.

3 c) Las ofertas podrán presentarse mediante correo electrónico, facsímil u otros medios similares, pudiendo ser abiertas o cerradas.

3 d) Para que las cotizaciones que se adjunten tengan validez, sus fechas deberán estar actualizadas, contener el N° de CUIT del proveedor y responder al siguiente formato:

- Las recepcionadas por fax deberán estar firmadas por un representante de la firma y contener el membrete de la misma.

- Las recepcionadas vía e-mail se imprimirá el mensaje donde conste la fecha de emisión y los datos completos del oferente.

3 e) No será necesario presentar garantías, salvo disposición expresa en contrario.

4) - EVALUACIÓN DE OFERTAS:

La U.E.P. evaluará las ofertas, procediendo de la siguiente manera:

4.a) - Confeccionará un Cuadro Comparativo de los Precios de ofertas. Se deberá emplear para su confección el formulario tipo incluido en el ANEXO II.

4.b) - La intervención de la Comisión Evaluadora es optativa en este tipo de trámite.

(UNL).

2) Teniendo en cuenta la función y la información que sería necesario registrar en el anexo que se menciona en el fragmento, elaborarlo.

3) A continuación, se muestra un anexo del mismo manual de la UNL. Analizar la información que se solicita y determinar con qué procedimiento se vincula y su utilidad.

1. SOLICITUD DE GASTOS				
UNIDAD SOLICITANTE:				
FECHA:				
IMPUTACION PRESUPUESTARIA:				
RUBRO:				
1. BIENES Y SERVICIOS SOLICITADOS				
Rubro (lo completa la Dirección de Compras y Contrataciones)				
RENG. N°	CANT. 1.	DESCRIPCIÓN	UBICACIÓN FÍSICA	IMPORTE PRESUNTO \$
				UNITARIO
				TOTAL
LUGAR DE ENTREGA:				
OBSERVACIONES O ANTECEDENTES DE INTERÉS:				
FUNCIONARIO SOLICITANTE:				
FIRMA Y ACLARACIÓN:				
FUNCIONARIO AUTORIZANTE:				
FIRMA Y ACLARACIÓN:				

E- La calidad en el país

1) Leer la siguiente noticia sobre la entrega del Premio Nacional a la Calidad 2010, publicada en *Argentina en Noticias* (AEN).

País, 09 de diciembre de 2010

Premio Nacional a la Calidad 2010

La presidenta Cristina Fernández de Kirchner encabezará la ceremonia de entrega del galardón que distingue a las empresas que desarrollan una gestión de excelencia.



El acto se llevará a cabo a las 18 en el Salón de las Mujeres del Bicentenario de la Casa de Gobierno, con la asistencia de los ministros de Industria, Débora Giorgi; de Ciencia y Tecnología, Lino Barañao; el titular de la Fundación Premio Nacional a la Calidad, Norberto Taranto; y otras autoridades.

El Premio Nacional a la Calidad es un sistema de evaluación integral a partir de un modelo ideal de organización de alta competencia y fue instituido por la ley 24.127 en 1993.

El objetivo de la distinción es promover el desarrollo de los procesos y sistemas destinados al mejoramiento continuo de la calidad en los productos y servicios, para fomentar la modernización y competitividad del sector empresario.

En 16 años se entregaron 22 premios a pequeñas, medianas y grandes empresas.

En esta oportunidad serán distinguidos la División Autos de Fiat Argentina, en la categoría Grandes Empresas de Producción de Bienes; y Los Grobo Agropecuaria S.A., en el rubro Empresa Grande de Servicios.

También se otorgará esa distinción a Petroarsa S.A., una empresa con sede en Tucumán, aliada de YPF desde hace casi dos décadas en la comercialización de lubricantes y productos para el agro; y Siderar S.A.I.C., una empresa pro-

ductora de aceros planos y largos, y líder en el mercado latinoamericano con procesos integrados para la fabricación de acero y derivados.

Fuente: El Argentino.

Disponible en: <http://www.argentina.ar/_es/pais/C5792-premio-nacional-a-la-calidad-2010.php>.

2) A partir de la información presentada en la noticia, reflexionar sobre el lugar que tiene la calidad en un país.

Referencias bibliográficas

Barbagrigia, J. L. Bermúdez & S. Lohmann (2011). Trabajo práctico presentado en la materia Organización Industrial del noveno semestre de la carrera Ingeniería Electromecánica Orientación Automatización de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Folgar, O. (1996). *ISO 9000. Aseguramiento de la calidad*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.

ISO 9001 (2000). *Sistemas de gestión de la calidad – Requisitos*. Ginebra. Traducción certificada. Disponible en: <<http://www.mantenimientomundial.com/sites/mmnew/her/normas/Iso9001.pdf>>.

Martínez Pedrós, D. & A. Milla Gutiérrez (2005). *La elaboración del plan estratégico y su implementación a través del cuadro de mando general*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Real Academia Española (2005). *Diccionario de la lengua española*, 23ª Edición. Disponible en: <<http://buscon.rae.es/draeI/>>.

Vohel, F., P. Jackson & D. Ashton. (1997). *ISO 9000. Guía de instrumentación para pequeñas y medianas empresas*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Manuales de procedimientos citados

(ADN) Ayuntamiento del Distrito Nacional. República Dominicana. *Manual de procedimientos de compras y licitaciones*. Disponible en: <http://www.adn.gob.do/index.php?option=com_search&Itemid=99999999&searchword=compras+y+licitacion&searchphrase=any&ordering=newest>.

(INAP) Instituto Nacional de la Administración Pública - Dirección Nacional de Estudios y Documentación - Dirección de Documentación e Información (1997). *Manual de procedimientos para el control y seguimiento de las actividades de la dirección de documentación e información*. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/publicaciones/docs/otros/manual_procedimiento_ddi.pdf>.

- (INTI) Instituto Nacional de Tecnología Industrial. *Procedimientos generales*. Disponible en: <<http://www.inti.gob.ar/fisicaymetrologia/index.html>>.
- (UNL) Universidad Nacional del Litoral. *Manual de funciones y procedimientos*. Disponible en: <http://www.unl.edu.ar/files/UNL_Manual_de_funciones_y_procedimientos.pdf>.
- (UNSAM) Universidad Nacional de San Martín. *Manual de procedimientos de compras y contrataciones de la Universidad Nacional de San Martín*. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/consejo_superior/estatutos/manual_compras.pdf>.

EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Daniela Stagnaro
Natalia Da Representação

¿Qué es un proyecto de intervención?

El proyecto de intervención es un género discursivo del ámbito profesional que cumple un rol importante en las prácticas profesionales de campos disciplinares como el urbanismo, la sociología, las políticas sociales, el trabajo social, la administración pública, la economía y la salud. Su propósito consiste en diagnosticar y caracterizar un problema de orden práctico o una situación problemática para plantear estrategias que permitan articular acciones para su superación. Por ejemplo, en el campo del urbanismo y de las políticas sociales, se plantean problemáticas como el subdesarrollo en la periferia pobre metropolitana, la falta de medios de transporte, el alto grado de analfabetismo, la alta tasa de desnutrición infantil, la falta de canales de comercialización, los vacíos urbanos que no son funcionales a los requerimientos actuales de desarrollo urbano.

La intervención puede tener diversas finalidades: correctiva, preventiva o de desarrollo. Sin embargo, es importante notar que bajo una u otra modalidad siempre los proyectos se proponen la transformación de la realidad y se centran en el “hacer”. Más concretamente, se trata de la planificación de acciones articuladas que permitan que el ente, sector, institución o territorio que se debe intervenir alcance un nivel óptimo de funcionamiento o desarrollo. En consecuencia, para que el proyecto sea exitoso debe contribuir significativamente a la demanda que surge del diagnóstico de la situación problemática.

Teniendo en cuenta estas características del proyecto de intervención, es necesario señalar que este género muchas veces constituye una herramienta de un proyecto político destinada a transformar la realidad. Un proyecto de intervención puede estar inserto dentro de un plan estratégico más amplio: por ejemplo, un proyecto de intervención dentro de un municipio puede responder a los lineamientos de un programa nacional, o un proyecto de intervención urbana puede inscribirse en un plan de desarrollo urbano integral de mayor alcance.

Existe una serie de requisitos a los que el proyecto debe adecuarse. En primer lugar, es necesario que se adapte a las circunstancias espaciales y temporales: el proyecto debe ser factible, debe poder ejecutarse en un determinado periodo. En segundo lugar, las acciones que se propongan deben ajustarse al presupuesto asig-

nado, es decir, ser viables. Finalmente, el proyecto debe responder a las demandas y a las culturas organizacionales, como así también a las ideologías políticas que subyacen a las instituciones/sectores/territorios.

El proceso de elaboración de un proyecto de intervención

En función del propósito señalado previamente, el proyecto de intervención requiere, en primer lugar, la elaboración de un diagnóstico de la realidad actual que permita identificar y seleccionar los problemas o las situaciones susceptibles de ser mejoradas. Este diagnóstico debe permitir analizar las necesidades o demandas prioritarias a partir de las cuales se formula el proyecto estratégico, es decir, el plan de acciones. En el campo de las disciplinas sociales, como este tipo de proyectos involucra no solo aspectos materiales, sino también ideológicos, la observación de la realidad se realiza en tres direcciones: una que apunta a los aspectos materiales y objetivos (población, viviendas, recursos naturales, infraestructura, salud, nivel de educación, etc.); otra que atiende a la práctica social y su historia, es decir, al modo en que los sujetos han ido transformando la realidad existente (la manera en que los sujetos han respondido a los problemas, los proyectos anteriores y los resultados obtenidos, la capacidad organizativa y técnica existente, etc.); y, finalmente, los valores subjetivos de la gente que permiten identificar las motivaciones de los sujetos para actuar de determinada manera (creencias, costumbres, valores, perspectivas, etc.) (Horejs, 1995).

La elaboración de proyectos de intervención forma parte de una práctica profesional dividida en etapas que varían en número según los autores que se han ocupado de describir estos proyectos. Suelen considerarse cuatro fases generales: diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación. Sin embargo, estas pueden especificarse aún más. Horejs (1995) plantea que se trata de seis etapas: 1) la identificación del problema, 2) la formulación y el análisis de factibilidad, 3) la negociación y el financiamiento, 4) la ejecución, 5) la fase de operación o funcionamiento y 6) el seguimiento y la evaluación. Por su parte, Laplacette (2007) agrega una etapa inicial de construcción de la visión, el escenario futuro que se quiere lograr. Más allá del número de etapas que se propongan, todos los autores coinciden en que la intervención debe ser planificada, que la ejecución es un proceso flexible que supone adaptaciones de la planificación a la realidad emergente y que la evaluación es un proceso permanente.

Por otra parte, a diferencia de los proyectos de investigación, que exigen la construcción de un marco teórico, el proyecto de intervención puede vincularse con nociones y principios teóricos generados en otras instancias; pero su explicitación no constituye un requisito del género. Más allá de que no sea necesaria la explicitación, esta se pone en juego junto con la metodología y los datos empíricos a la hora de elaborar un proyecto de intervención, en tanto la formación disciplinar del sujeto a cargo de esta producción determina de manera intrínseca la mirada, el recorte del problema y el diseño de estrategias. Así, la investigación puede guiar el proceso

de intervención y, al mismo tiempo, permite evaluarlo en términos de eficacia y resultados. En este sentido, la investigación participa en cuatro momentos de la intervención: al inicio, en forma de diagnóstico; en el diseño, ayudando a la construcción de indicadores; en el proceso, como monitoreo; y al finalizar, en términos de evaluación de resultados.

Situación comunicativa

El proyecto de intervención participa en un circuito comunicativo complejo que puede realizarse de diversas maneras. Organismos gubernamentales (por ejemplo, los municipios), ONG, entidades de bien público, organizaciones comunitarias y consultorías suelen requerir los servicios de expertos (sociólogos, urbanistas, ecólogos urbanos, politólogos sociales, economistas) para la elaboración de proyectos de intervención.

En primera instancia, quienes participan de la interacción comunicativa son, por un lado, los destinatarios que contratan el servicio, pagan por él y cumplen el rol de evaluadores del proyecto y, por el otro, los expertos que están a cargo de su redacción. En este sentido, los expertos suelen ser agentes externos a la situación o ámbito sobre el que se planifica la intervención, aunque en ocasiones los proyectos son gestados por especialistas de los propios equipos que conforman estos ámbitos.

Algunos autores destacan la conveniencia de atender a las configuraciones de poder en las situaciones de intervención, en tanto las personas, grupos u organizaciones intervinientes operan en un campo de fuerzas sociales con actores diversos, cada uno de los cuales posee intereses definidos que pueden ser favorables o no al desarrollo del proyecto (Laplacette, 2007).

Los criterios que se toman en cuenta a la hora de evaluar un proyecto de intervención son de carácter práctico e incluyen su factibilidad, su viabilidad, su funcionalidad, sus costos en relación con los resultados esperados, su impacto. En cuanto a su redacción, se valora, además, la brevedad, la claridad, la concisión y la coherencia.

Cuando el proyecto es solicitado por una consultoría, el experto puede ser contratado solo para su elaboración, por lo que los destinatarios del texto son, además, de los consultores que lo evalúan, la entidad, organización social, organismo o institución que lo haya solicitado. En este contexto, el experto autor del texto no está a cargo de la ejecución del proyecto, lo que pone de relieve la exigencia de claridad y orden en la presentación de la redacción de la propuesta para que pueda ser implementada por otros sin dificultad.

Si los evaluadores aprueban el proyecto de intervención y se decide implementar la propuesta, aparece otro grupo de actores que se constituyen en destinatarios: los referentes encargados de ejecutar las acciones del proyecto, algunos actores destinatarios de las acciones del proyecto y autoridades locales. Cabe destacar que algunos

de estos destinatarios solo acceden a la lectura parcial de partes del proyecto cuando no están a cargo de la gestión directa de la intervención.

En el contexto universitario, suele solicitarse a los estudiantes la elaboración de proyectos de intervención en materias de carreras como Sociología, Urbanismo, Trabajo Social, Políticas Sociales, Ecología Urbana y Enfermería. En estos casos, se trata de un ejercicio que entrena a los estudiantes en los géneros y las prácticas del ámbito profesional. La interacción comunicativa se establece, entonces, entre los estudiantes que son desafiados a posicionarse como profesionales con la ayuda de sus docentes que, simultáneamente, actúan como evaluadores. En ocasiones, los estudiantes formulan propuestas de intervención en contextos reales, en cuyo caso los actores involucrados en dichos ámbitos también son destinatarios del texto.

Organización del proyecto de intervención

El propósito del proyecto de intervención es aportar una solución nueva a las demandas o problemas identificados en una población específica. Para el logro de esta meta comunicativa, el texto suele organizarse en varias partes o etapas.

El texto se inicia con un **título** que condensa la problemática o demanda a la que se pretende dar respuesta, además de referir a la población o territorio específicos sobre los que recae la intervención. Por ejemplo: “Aportes para el desarrollo local de la periferia pobre metropolitana: Proyecto de intervención urbanística en la zona de Cruce Derqui” (Bustos, 2009), “Niños y adolescentes en situación de pobreza afectados por el VIH/SIDA” (Laplacette, 2007).

A continuación del título, los autores suelen continuar el texto con una etapa introductoria que sirve para presentar el problema sobre el que se propone la intervención, su planteo y delimitación, junto con la explicación de los factores que inciden en forma directa e indirecta sobre él. Esta parte textual suele ubicarse debajo del subtítulo “Introducción”, cuya referencia designa esta parte de la estructura. Cabe señalar que no siempre aparece el subtítulo.

En esta misma etapa del texto, se realiza además la caracterización y contextualización del problema. Por ejemplo, si la intervención se proyecta sobre un municipio, se da cuenta de diversos aspectos: ubicación geográfica y tipográfica, historia, población y organización social, economía, infraestructura social. Además, se justifican los motivos por los cuales se considera necesaria la intervención.

Como anticipamos en el primer apartado, la propuesta de intervención solo en ocasiones incluye, luego de la introducción, un “**Marco teórico**” que presenta la definición de los principales conceptos que se utilizan para el planteo del problema, de los indicadores y el desarrollo de la propuesta de intervención.

En algunos casos, se coloca una sección “**Antecedentes del proyecto**” en lugar del diagnóstico. En este segmento se incorpora información acerca de las condiciones tanto económicas como sociales que condujeron a la elaboración del proyecto; se revisan las experiencias previas en el territorio o en la comunidad, los proyectos,

las acciones o las instituciones que operaron y operan allí; y, luego, se delimita el problema específico sobre el que se pretende intervenir; se enumeran los participantes y se caracterizan los beneficiarios de la intervención propuesta.

Seguidamente se presenta el “**Diagnóstico**”, en el cual se relevan y analizan las necesidades o demandas que fundamentan la intervención. Se caracteriza la situación inicial en relación con la situación deseable y se detallan, además, las causas del problema. Estas causas se evalúan en función de las discrepancias existentes entre la situación actual y la deseable. El punto de inflexión del diagnóstico es la formulación de las necesidades o las demandas que originan el problema y, a la vez, fundamentan la intervención.

Esta etapa textual requiere la explicitación de la metodología mediante la cual se produce la información en el diagnóstico. La estrategia metodológica involucra la determinación de las dimensiones, las variables y los indicadores que se consideran; la especificación de las fuentes y técnicas empleadas para el relevamiento de datos; y la explicación de la metodología que sirve para el análisis y la sistematización de la información.

Asimismo, se incluye la caracterización del grupo o sector destinatario y se define el marco institucional del proyecto, desde qué ámbito se realizarán las acciones y quiénes estarán involucrados en el proyecto.

La secuencia suele continuar con la “**Definición de objetivos**”. Se trata de la formulación de los objetivos generales y específicos del proyecto que surgen del análisis de las necesidades presentado previamente en el diagnóstico. Estos objetivos están en relación con la resolución del problema y expresan el logro que se espera alcanzar con la ejecución del proyecto. Los objetivos generales consisten en grandes líneas de acción que orientan el proyecto; mientras que los específicos desagregan estos lineamientos con mayor grado de concreción. Por lo tanto, de cada objetivo general se desprende al menos un objetivo específico, como se puede observar en el siguiente diagrama:

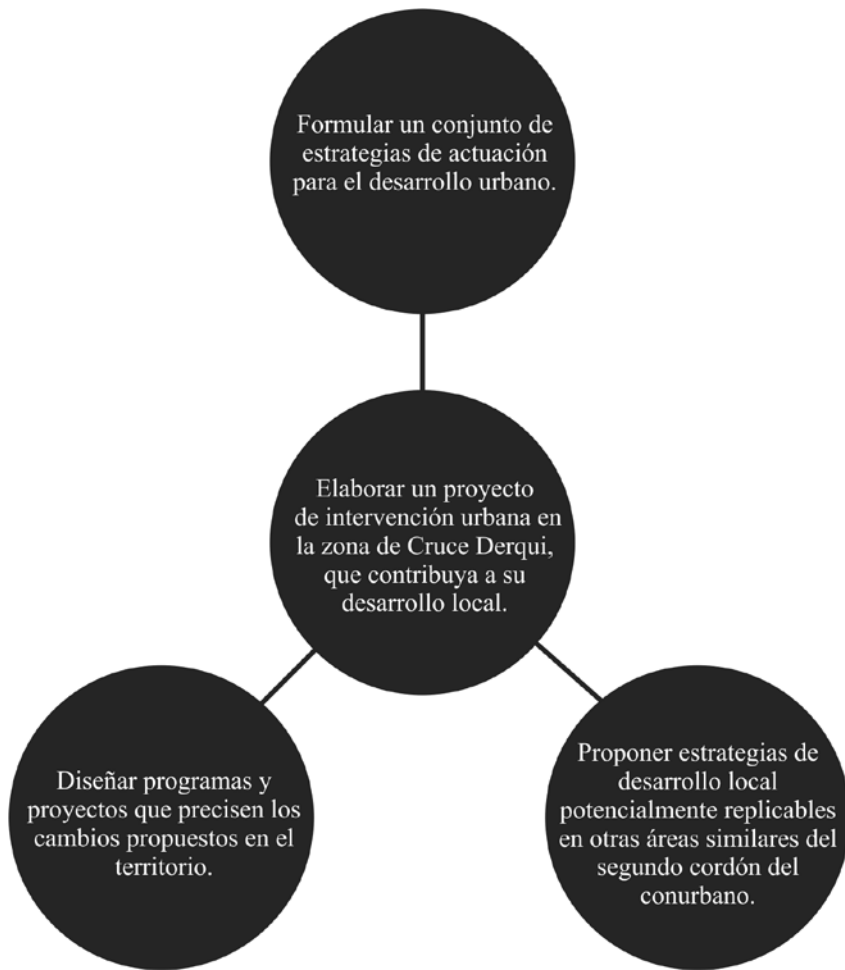


Diagrama 1: Organización de los objetivos específicos en torno de un objetivo general.

La siguiente etapa es la “**Definición de resultados esperados**”. Los resultados se formulan en términos de productos que expresan cuantitativa y cualitativamente los cambios esperados en relación con los objetivos específicos. Suelen incluirse indicadores de logro que permiten medir si se alcanzaron los resultados planeados inicialmente al finalizar la intervención.

A continuación, se suele presentar el “**Diseño de estrategias y plan de actividades**”. Las estrategias son grandes líneas de acción, cada una de ellas supone una serie de actividades para desarrollarlas. Se trata, por un lado, de la presentación de las estrategias sistemáticas planificadas que dan respuesta a las necesidades halladas y, por otro, de la enumeración y la organización de las actividades distribuidas temporalmente.

Las estrategias pueden ser presentadas de manera lingüística o mediante la combinación con otros sistemas semióticos como, por ejemplo, a través de mapas como se muestra a continuación.

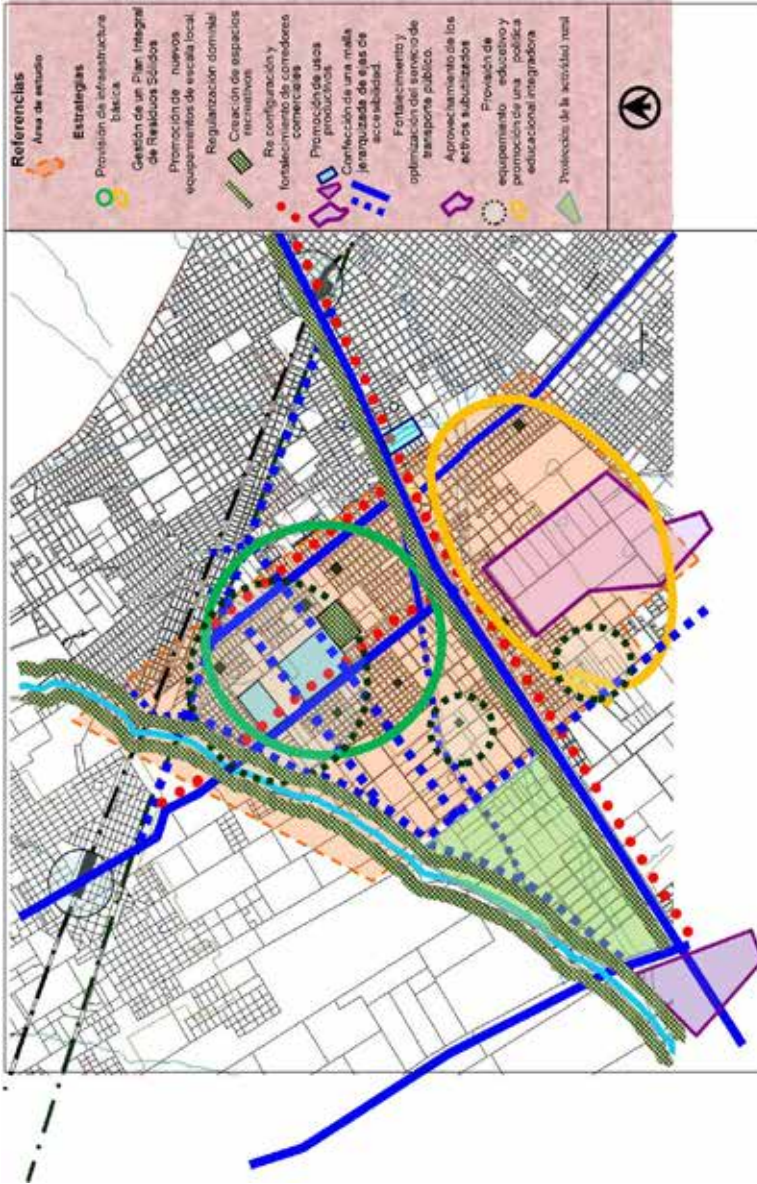


Figura 5. Estrategias de desarrollo urbano.
Fuente: Bustos, Sardo & Shoffler, 2007.
Tomado de Bustos, 2009.

A su vez, lo más frecuente es presentar la distribución temporal de las actividades en forma de cuadro. Las distintas columnas señalan los períodos temporales, mientras que las filas dan cuenta de las diversas actividades. De esta manera, en el cruce de filas y columnas queda especificada la progresión de las actividades del proyecto. Abajo se muestra un cronograma en el que puede observarse como se organiza la información.

Cronograma de actividades

Actividad	Meses							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Actualización del documento de diagnóstico								
Priorización de problemas y fortalezas del AP								
Identificación de tendencias y análisis de escenarios de desarrollo								
Elaboración de los objetivos de desarrollo								
Identificación, análisis y selección de las directrices y de las estrategias de desarrollo local y de desarrollo urbano								
Formulación de las estrategias y directrices de desarrollo local y desarrollo urbano								
Evaluación y priorización de programas y proyectos								
Desarrollo de los proyectos								

Tomado de Bustos, 2009.

En algunos casos, de acuerdo con el ámbito y el tipo de intervención que se proponga, se advierte la inclusión de un apartado que aborda la cuestión económica bajo el título “**Recursos necesarios**” o “**Presupuesto**”, ya que además de viable, un proyecto de intervención requiere ser rentable en términos de la relación costo-beneficio. En esta sección, se incluyen los insumos necesarios para la exitosa ejecución de cada una de las actividades propuestas y resultados esperados: recursos humanos, técnicos, materiales, financieros.

Finalmente, los proyectos de intervención frecuentemente planifican el modo en que se evaluará tanto el proceso realizado como los resultados obtenidos. Se trata de una comparación entre lo programado y lo ejecutado, que requiere explicitar las estrategias para

producir información y para analizarla. Suele distinguirse entre la evaluación de proceso, realizada periódicamente durante el desarrollo del proyecto, y la evaluación de resultados, en la cual se miden cuantitativa y cualitativamente los logros alcanzados. En este sentido, sirve al proceso de aprendizaje institucional en tanto permite generar información y conocimiento relevantes para la toma de decisiones que apunten al mejoramiento de la eficiencia y la eficacia tanto de los resultados como de los procesos y los impactos de la intervención. En esta sección, que frecuentemente lleva el subtítulo “Evaluación” o “Sistema de evaluación”, se detallan los indicadores que permitirán medir resultados parciales y finales, las distintas actividades y dispositivos de evaluación como, por ejemplo, el monitoreo.

A continuación, se muestra un gráfico que sintetiza la información desarrollada en esta sección, se muestran las diferentes partes que suelen aparecer en los proyectos de intervención. No debe olvidarse que si bien aquí se presentan las distintas partes, en un proyecto concreto no aparecen todas ellas en este orden, ya que –como hemos señalado en diversas instancias de este apartado– algunas son alternativas (por ejemplo, antecedentes o diagnóstico) y otras son optativas (como el marco teórico).



Gráfico 1: Partes del proyecto de intervención.

Un proyecto de intervención de urbanismo

En esta sección presentamos la introducción de un proyecto de intervención elaborado por un estudiante de Urbanismo en el marco de un taller que acompaña el proceso de elaboración del trabajo final de la licenciatura. Al costado del texto, con comentarios, se van mostrando los distintos movimientos que va realizando el texto y se destacan algunas características lingüísticas de las diversas etapas.

Aportes para el desarrollo local de la periferia pobre metropolitana: proyecto de intervención urbanística en la zona de Cruce Derqui

Walter Bustos

Delimitación del problema. Fundamentación y marco teórico

El **proceso histórico de urbanización de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA)** se produjo de forma **desequilibrada**

en cuanto a la distribución de los componentes de urbanidad que dan status de ciudad a los territorios. En tal sentido se verifican bastas zonas periféricas **desprovistas de los beneficios** que poseen las áreas centrales. Estas **carencias se verifican** en **déficit** de infraestructura, de equipamientos, de calidad ambiental, de calidad del espacio público, de conectividad, etc., que sumados a altos niveles de pobreza, presentan un cuadro **crítico de baja** calidad de vida urbana.

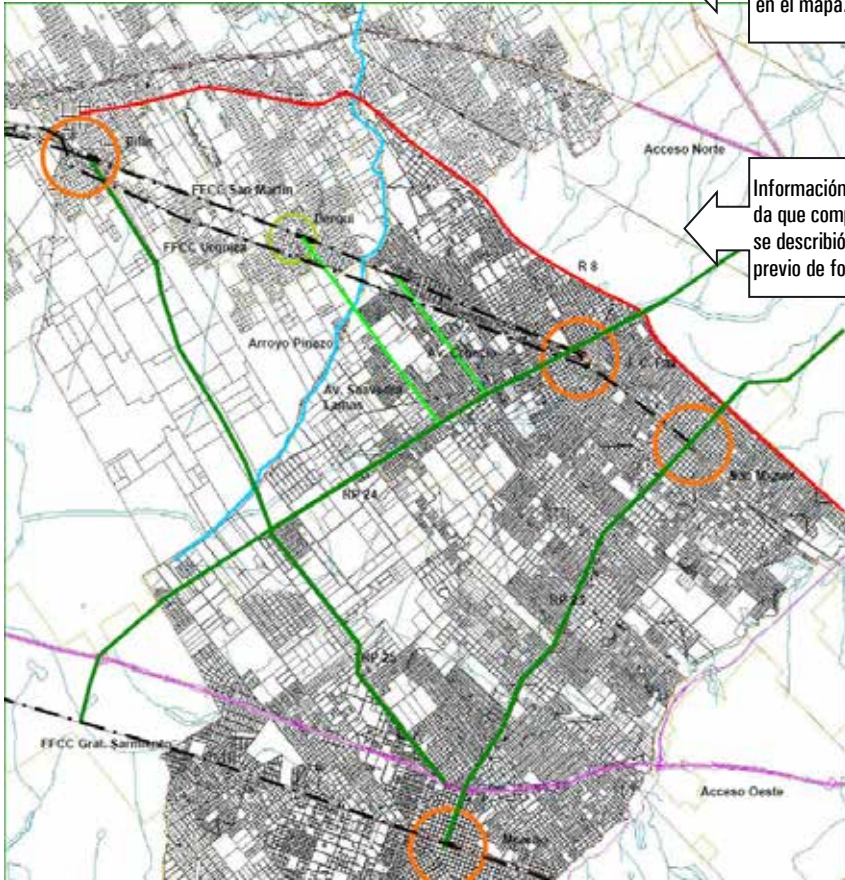
Anuncio y generalización sobre el tema.
Evaluación negativa del proceso, que señala una problemática.
Presentación de datos que justifican la evaluación negativa.

El **presente trabajo** se centra en un **área periférica en particular, ubicada** en el segundo cordón de la RMBA, en el límite intermunicipal entre los partidos de Moreno y José C. Paz conocido como Cruce Derqui. **El área comprende** una superficie de 2767 Has y **está delimitada** al noroeste por el eje del Arroyo Pinazo, al

noreste por la Av. Croacia, al sudoeste por la calle Richieri, y al sudeste por el eje de la calle Rivadavia (límite entre José C. Paz y el Partido de San Miguel), con baricentro aproximado en el cruce de la Ruta Provincial N° 24 y la Av. Saavedra Lamas. **Es** un ámbito de borde del eje noroeste de expansión de la RMBA, asociado al suburbio lindante al Ramal del Ferrocarril General San Martín.

Presentación del propio trabajo.
Delimitación del área general sobre la que luego se recorta el proyecto de intervención.

Figura 1. Estructura urbana regional



Numeración de la figura y epígrafe que anuncia la información que se presenta en el mapa.

Información georreferenciada que complementa lo que se describió en el párrafo previo de forma lingüística.

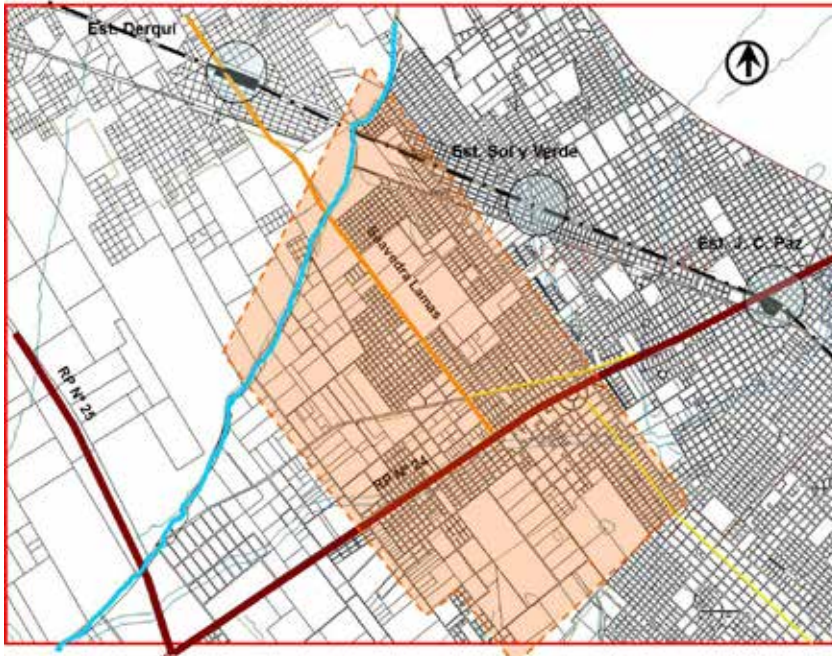
Fuente: elaboración propia.

Explicación de la fuente.

Específicamente, el área **está conformada por** el sector más urbanizado de la localidad de Cuartel V, **del lado de Moreno**, y los barrios de Urquiza, San Atilio, Vucetich, 25 de Mayo (sur), Los Prados, Primavera, San Luis, San Ignacio, El Palomar, Parque Abascal, Las Heras, Norte, Sarmiento, y Mirador de Altube, **del lado de José C. Paz**. **La delimitación del territorio** responde a que en ella se concentran los radios urbanos con mayores niveles de pobreza y déficit de infraestructura de ambos partidos.

Delimitación más precisa del área que abarca el proyecto de intervención.

Figura N°2. Estructura urbana del área de proyecto.



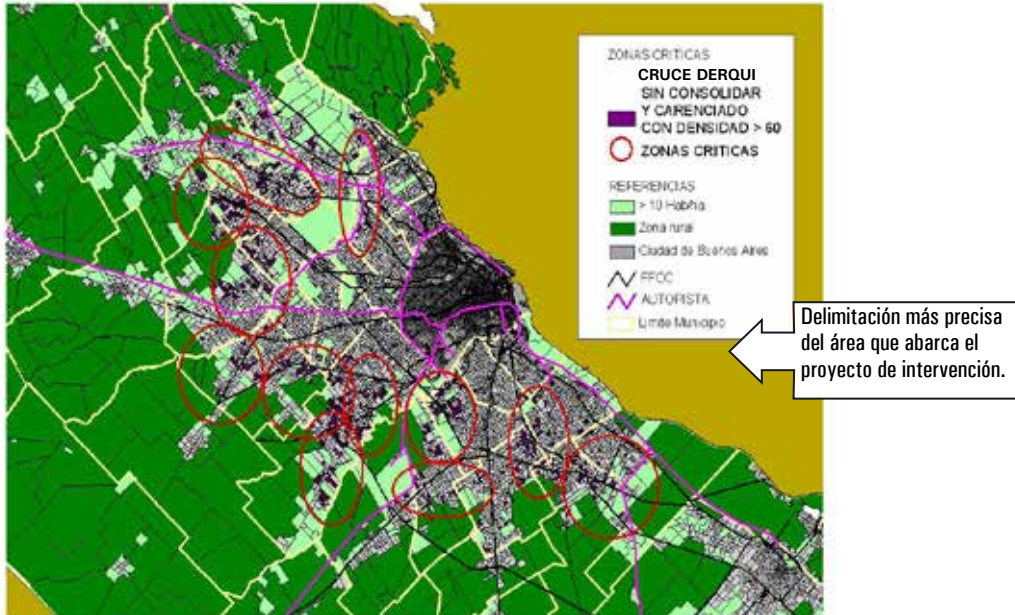
Fuente: elaboración propia.

La problemática adquiere mayor dimensión si la enfocamos en relación a su escala regional, ya que el área comparte características con otros focos diseminados en áreas de borde de la RMBA, un conjunto de focos críticos identificados en la periferia metropolitana (12 áreas que concentran los niveles más críticos de pobreza y déficit infraestructural).¹⁶

Puesta en relación de la problemática general anunciada al comienzo con la región del área específica que se aborda en el trabajo.

¹⁶ Según un estudio realizado por la Fundación Pro Vivienda Social y la Universidad Torcuato Di Tella en 2006.

Figura 3. Zonas críticas de la RMBA



Fuente: Goytia y Lanfranchi, a partir de información del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2001.

Es de mencionar que el territorio en cuestión **ya ha sido objeto de estudio en la asignatura Taller III de la Licenciatura en Urbanismo** (Instituto del Conurbano- Universidad Nacional de General Sarmiento) en 2007. En ese entonces el Taller decidió trabajar con las organizaciones que desarrollaban su labor en los barrios del entorno del Cruce a Derqui (Madre Tierra, Fundación Pro Vivienda Social, Comunidad Organizada, etc.) de manera que los resultados del ejercicio colaboraran con los estudios preliminares del sector.

Mención de investigaciones y acciones previas en el área que sirven de antecedentes al presente proyecto. El autor muestra que conoce la producción de saberes del campo disciplinar y que conoce el territorio.

El producto final del trabajo fue una **propuesta de desarrollo territorial** que sirvió de base para organizar y profundizar diferentes iniciativas locales. A fin de 2008 las entidades intermedias barriales, con el apoyo del ICO, toman la decisión de elaborar un **plan de Desarrollo Local** (a realizarse mediante un proceso de planificación participativa) con finan-

ciamiento parcial de entidades externas (Misereor). Desde entonces, las acciones estuvieron dirigidas a la consecución de financiamiento, siendo la última (2009) un pedido de financiamiento a la Agencia de Cooperación Española, actualmente en evaluación.

En este proceso, la Universidad se ha ido perfilando como un agente técnico-estratégico que contribuye a ampliar las posibilidades de promoción del proyecto en diferentes ámbitos, conforme a su vocación de trabajo con la comunidad.

Atendiendo a la problemática y al hecho de que el área de estudio forma parte de un proceso de planificación en marcha, **el propósito** de esta memoria es **contribuir** al desarrollo local de la zona de Cruce Derqui, mediante la formulación de un proyecto de intervención urbana. Este proyecto **pretende aportar** insumos que permitan a las organizaciones reforzar la gestión de los financiamientos necesarios para la formulación del Plan de Desarrollo Local, la posterior puesta en marcha del proceso de planificación, y la generación de alianzas que le den sostenibilidad al plan. Concretamente, **el fin** es **generar** un producto de doble alcance. Por un lado, mediante el proyecto de desarrollo urbano **se pretende contribuir** a mejorar las condiciones de vida particulares de los vecinos de la zona de Cruce Derqui, y por otro, con un mayor nivel de generalidad, **formular** estrategias de desarrollo local que permitan pensar en la replicabilidad de los procesos para el resto de las áreas críticas identificadas a escala regional.

Anuncio de los objetivos del proyecto de intervención.

Empleo de infinitivos para expresar los objetivos.

El proyecto se enmarca en el enfoque de la planificación participativa y estratégica como aporte al desarrollo local (DL) como modelo ideal, aunque por los recursos disponibles no lleguen a desarrollarse instancias de participación que le construyan viabilidad al proyecto. De todas maneras, el trabajo busca constituirse como un insumo que contribuya a seguir enriqueciendo el conocimiento de la problemática, y aporte al fortaleciendo de los actores en busca de la transformación del territorio.

Explicitación del propio enfoque.

En este trabajo, el proyecto urbano se presenta como una herramienta de transformación territorial, en una escala intermedia entre el proyecto arquitectónico y los planes de desarrollo urbano omnicomprendivos. En este sentido, la escala a utilizar se constituye como una modalidad que se ajusta al tipo de planificación que se pretende delinear, es decir, una escala de proyecto que permita una participación de la población que enriquezca y le de sostenibilidad a los procesos y permita una articulación fluida entre los actores intervinientes.

Presentación de la concepción de proyecto urbano que subyace en el proyecto.

Contexto

Las **doce áreas** identificadas son producto del particular desarrollo urbano de la RMBA, que ha dejado enclaves diseminados entre los intersticios de los ejes históricos de urbanización, desprovistos de elementos esenciales de centralidad. En su seno se verifica la “adolescencia” del sector público en cuanto a la provisión de componentes de urbanidad (infraestructura básica, equipamiento social, espacios públicos de calidad, etc.) que hacen al nivel de vida de la población y al hábitat urbano.

Mayor grado de generalidad.

La **zona de Cruce Derqui** forma parte de este conjunto de áreas, y el proyecto de intervención pretende dar solución a la actual problemática que allí tiene lugar.

Mayor grado de especificidad.

El problema en cuestión (con las características que hoy posee) no **surge** en un período de tiempo estrictamente identificable, sino que es resultado de diversos procesos de expansión metropolitana que pueden encontrar **sus inicios en la década de los setenta, aunque con ciertas variaciones en el transcurso de los años**. Entonces, la problemática **surge paulatinamente a medida que** la población se va **asentando** en un territorio desprovisto de infraestructura básica y componentes de urbanidad en general. La conformación de los barrios es parte de procesos de periferización metropolitana basados en la lógica del mercado (del suelo), es decir que el precio del suelo de las áreas centrales torna inaccesibles los terrenos para los sectores populares. En consecuencia, estos deben resolver sus necesidades de habitación **radicándose** en lo que se denomina áreas de borde.

Explicación del origen o las causas del problema.
Empleo de:
- verbos que indican origen, indicadores de tiempo y paso del tiempo,
- gerundios para mostrar el modo en que sucedieron los fenómenos o simultaneidad de fenómenos dentro de un proceso.

A medida que los barrios se fueron **consolidando**, la precariedad de las condiciones urbanas fue **repercutiendo** directamente en el nivel de vida de la población. Esto sumado a las condiciones de pobreza, coadyuvó en una situación sociourbanística crítica. Como respuesta a los déficit, los vecinos fueron **resolviendo** sus necesidades, primero de forma individual (perforaciones individuales para extracción de agua, pozos para descargas de excretas, etc.), y luego **organizándose** para gestionar el acceso a otras infraestructuras ante los organismos públicos, con el apoyo de organizaciones no gubernamentales.

Características sobresalientes del territorio

Este territorio y las acciones que se vienen generando en él poseen algunas características sobresalientes que se detallarán a continuación.

Presentación del aspecto que se trata en el apartado y anuncio del punto que se hace seguidamente.

- La creciente **diversidad** de actores comprometidos con el desarrollo de la zona, entre los cuales destacan:

- Fundación Pro Vivienda Social, que tiene como misión contribuir a la solución del problema de la pobreza a través del mejoramiento de la vivienda y de las condiciones de vida de los sectores de menores ingresos.

- La Asociación Madre Tierra, que es una Organización de Promoción y Desarrollo, dedicada a la problemática del hábitat popular.

- El Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo – América Latina, que trabaja en la realización, promoción y difusión de proyectos de investigación, asistencia técnica, acción directa, capacitación en temas de medio ambiente, desarrollo socioeconómico y procesos de urbanización.

- El Culebrón Timbal, que es una organización que tiene sede en Cuartel V, pero trabaja en toda la región del Noroeste del Gran Buenos Aires. Se dedica a generar espacios de reflexión, capacitación y debate en torno a la problemática estética, cultural y social del Gran Buenos Aires. Es uno de los impulsores del Movimiento por la Carta Popular.

- La Universidad Nacional de General Sarmiento, que a través del Instituto del Conurbano investiga la problemática moderna de las ciudades, en particular la Región Metropolitana de Buenos Aires, con el propósito de formar profesionales altamente capacitados para intervenir en procesos de desarrollo sustentables, equitativos y democráticos, y contribuir con conocimientos técnicos específicos a las acciones llevadas a cabo por otros actores en el territorio de la RMBA”

- Organizaciones de base territorial (agrupaciones de vecinos, sociedades de fomento, comedores comunitarios, etc.)

- La **presencia** de suelo subutilizado (predios, franjas de borde de arroyos y rutas) de carácter estratégico para la realización de intervenciones urbanísticas tendientes a impulsar procesos de desarrollo local en el territorio.

- La potencial **conectividad** con los principales centros regionales.

Caracterización en forma de punteo para que las características sean fácilmente identificadas y se distinga claramente una de otra.

Otros ejemplos de proyectos de intervención

El hecho de que el proyecto de intervención constituya un género profesional y, al mismo tiempo, una mercancía, en tanto el autor recibe una suma de dinero por su elaboración, dificulta el acceso a los ejemplares de este género, ya que se trata de textos con circulación restringida. Sin embargo, a continuación se ofrecen links a partir de los cuales se puede acceder a algunos textos. En el último, se brinda información sobre el desarrollo de un proyecto de este tipo.

Aquí se puede observar un proyecto de intervención que forma parte de una auditoría administrativa. Se identifican problemas dentro de la Dirección Comercialización y Operaciones de la empresa APIBCS S.A. y se proponen acciones que apuntan a resolver las anomalías y promover mejoras para el desarrollo de la empresa.
<<http://grupos.emagister.com/ficheros/dspflashview?idFichero=271324>>.

En esta página se puede encontrar un proyecto de intervención del campo de la medicina. Si bien no se siguen todos pasos caracterizados en el apartado anterior, este ejemplo sirve para observar el uso de este género en otros dominios disciplinares y la lógica que siguen los componentes de la intervención.

<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/pdvedado/chilenos_trabajo_5.pdf>.

En este caso, se puede ver un proyecto de intervención multidisciplinar que apunta a lograr el desarrollo integral del niño.

<<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9393220113A.PDF>>.

Este sitio es interesante, no para ver modelos de textos, sino para observar el modo en que se implementa y difunde un proyecto de intervención urbana (“Monumenta”) en España.

<<http://proyectomonumenta.blogspot.com/>>.

Recomendaciones para escribir un proyecto de intervención

En cuanto a la etapa de planificación del proyecto de intervención, es fundamental la selección del problema sobre el que se va a plantear la acción futura. Para ello, brindamos a continuación algunos criterios elaborados por Laplacet (2007) que pueden resultar de utilidad a la hora de valorar y establecer prioridades entre posibles problemas.

Criterios para la selección de problemas de intervención

- Cantidad de población afectada: los grupos de población afectada orientan la prioridad para elegir un problema.
- Ámbito de gobernabilidad: la capacidad del equipo de gestión para incidir en el problema permite considerar las posibilidades efectivas de incidir en el problema.
- Prioridad del problema en las políticas públicas: se trata de la jerarquización otorgada al problema desde las políticas estatales.
- Grado de motricidad del problema: se considera cuántos problemas se solucionan si se soluciona el problema seleccionado.
- Valor social y visibilidad del problema: se trata de la importancia que tiene determinado problema para la población.
- Costo de la postergación: se prioriza atendiendo a los efectos negativos derivados de la no intervención sobre el problema.

- Existencia de más de una solución al problema: cuando se manifiestan varios modos de incidir sobre el problema, puede pensarse que hay mayor probabilidad de intervenir con éxito.

Con respecto a la producción de información, es importante distinguir la multiplicidad de fuentes a las que se puede recurrir. Si bien se utilizan con frecuencia las encuestas y entrevistas, también aportan información sustantiva otros materiales que no siempre son tomados en cuenta: documentos oficiales, leyes y normativa, artículos periodísticos, mapas, folletería y fotografías, entre otros.

En relación con la escritura, en los proyectos de intervención es muy frecuente el empleo de recursos gráficos para la presentación de la información. Entre ellos, los más destacados son los mapas, esquemas, cuadros y gráficos. Cabe señalar como recomendación que la incorporación al texto de estos recursos no debería ser meramente ilustrativa, sino que debe utilizarse como un registro más que complementa la palabra escrita. En este sentido, la información debe presentarse con claridad y no debe ser redundante respecto de lo que se presenta mediante el código lingüístico.

Actividades

A- Leer los tres ejemplares de proyecto de intervención indicados en los tres primeros links y resolver las siguientes consignas.

1- Subrayar las palabras que corresponden al campo semántico del dominio disciplinar de cada texto.

2- ¿Qué diferencias se advierten en los textos?

3- Completar el siguiente cuadro y atender en cada texto a la coherencia entre los elementos señalados en la primera columna.

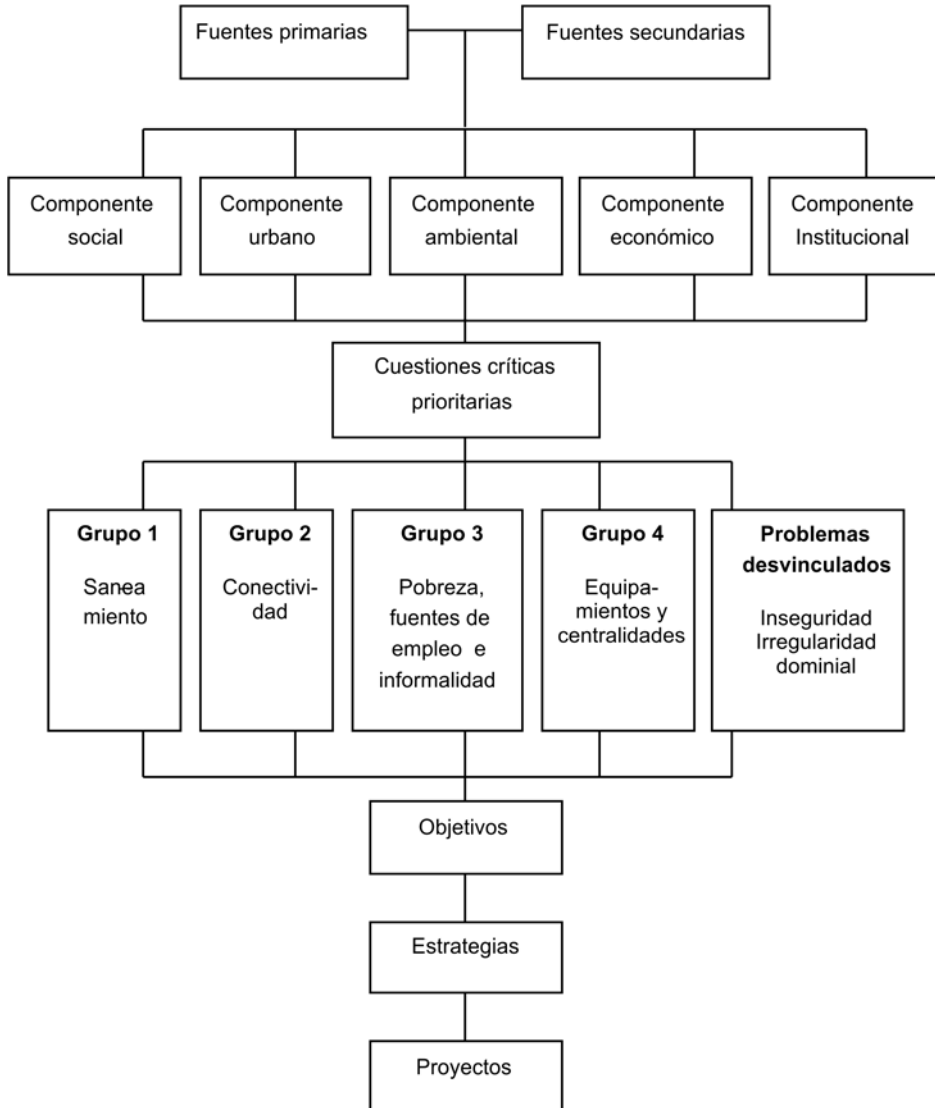
	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Dominio disciplinar			
Problemas detectados en la situación actual			
Resultados esperados			
Objetivos propuestos			
Actividades			

b- ¿Qué pasos de los señalados en el apartado “Organización del proyecto de intervención” aparecen en todos los textos? ¿Se presentan siempre en el mismo orden? Inferir las causas de estas cuestiones.

Recursos gráficos

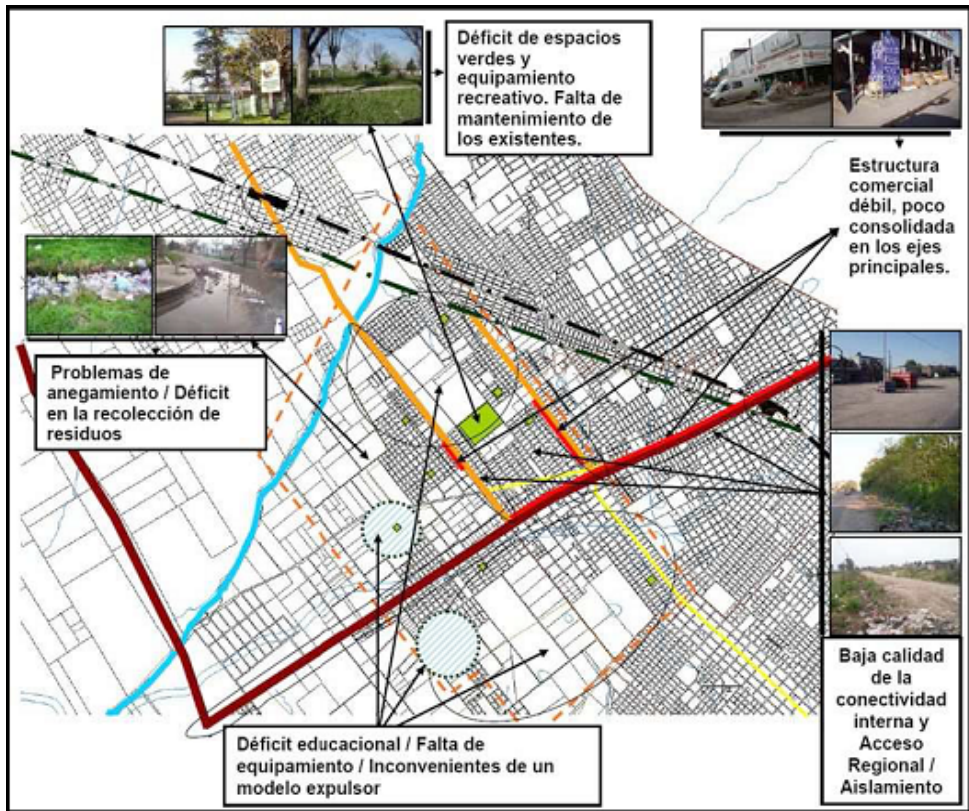
B- Colocar el epígrafe a los siguientes ejemplos de información representada gráficamente.

1-







Tomado de Bustos, 2009.

2-



Tomado de Bustos, 2009.

3-

ZONA 1 Bº ALEM	ZONA 2 Arroyo Villanueva	ZONA 3 Arroyo Los Perros	ZONA 4 Plaza Bº San Jorge
			
<p>Cuartel V. Ubicada en la zona norte, es extensa y cuenta con 18 barrios, un 80% rurales y con una baja densidad de población. Más del 90% de su población no ha regularizado la tenencia de la tierra.</p>	<p>Trujui. Ubicada al nordeste. Es la segunda localidad más densamente poblada, con más de 90.000 habitantes distribuidos en 31 barrios. Muy heterogénea con áreas ocupadas pese a no ser aptas para uso residencial.</p>	<p>Moreno Norte. Es una zona muy heterogénea con 85.000 habitantes aprox. distribuidos en 41 barrios. El 25% de su población tiene NBI.</p>	<p>Moreno Centro y Sur, Francisco Álvarez, La Reja y Paso del Rey. Muy extensa y heterogénea en cuanto a la densidad y tipo de barrios, con 162.000 habitantes aprox.</p>

Fuente: Evaluación participativa de Ciudades Focales (Alain Santandreu, 2010)

Tomado de Akiyama, 2009.

Referencias bibliográficas

- Horejs, I. (1995). *Formulación y gestión de microproyectos de desarrollo*. Buenos Aires: Hvmanitas.
- Iglesias, G. & N. Vázquez. (2009). “Propuesta de intervención como trabajo final”. En Iglesias, G. & G. Resala (coords.). *Trabajo final, tesinas y tesis. Modalidades. Estructura metodológica y discursiva. Evaluación*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Laplacette, G. (2007). *Guías para el primer nivel de atención de la salud. Programas y proyectos de base comunitaria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires- Ministerio de Salud.

Textos analizados

- Akiyama, A. (2009). Memoria de Licenciatura: “De políticas y programas: Ciudades Focales-Moreno”. Los Polvorines: UNGS.

Bustos, W. (2009). Memoria de Licenciatura: “Aportes para el desarrollo local de la periferia pobre metropolitana: Proyecto de intervención urbanística en la zona de Cruce Derqui”. Los Polvorines: UNGS.

LA CITA BIBLIOGRÁFICA

Federico Navarro

La cita bibliográfica permite introducir otros textos o fuentes de información en el texto que estamos elaborando. Puede consistir en citas literales entre comillas, reformulaciones de lo leído, datos numéricos específicos o simplemente la referencia a otro texto en el que se pueden verificar, ampliar o contrastar los temas que abordamos en nuestro propio texto. En suma, la cita bibliográfica es la referencia a la fuente textual de la cual extraemos información.

Pero también la cita bibliográfica es fundamental para sostener nuestro aporte a partir de otros textos previos. Esto se debe a que el conocimiento científico no consiste en hallazgos inéditos y aislados, sino en una continuidad y negociación entre lo que tenemos para aportar y lo que los demás han aportado previamente. Nuestro texto debe necesariamente dialogar con otros textos, tanto para confirmar las propuestas de otros como para ampliarlas o, incluso, refutarlas.

Las referencias a otros textos son tan importantes en la investigación académica, en particular en las humanidades y las ciencias sociales, que se han codificado en ciertas secciones. Por ejemplo, en la sección “Referencias bibliográficas” al final de libros, artículos y ponencias, y en la sección “Estado de la cuestión” al comienzo de monografías y tesis. También, en géneros específicos, como la “Reseña”, el “Informe de lectura” o el “Artículo de revisión bibliográfica”.

¿Qué fuentes bibliográficas citar?

Las fuentes bibliográficas utilizadas en nuestro texto deben ser seleccionadas según criterios defendibles. Es importante evitar caer en la mera yuxtaposición de fuentes o en la tendencia a incluir todo lo que se leyó. Sea el criterio que sea, lo importante es que ese criterio exista y pueda hacerse explícito.

Pero además de criterios teóricos internos al texto, hay numerosos criterios que tienen que ver con factores disciplinares. En primer lugar, las fuentes deben estar actualizadas, es decir, ser recientes. Este criterio varía disciplinariamente: en ciertas disciplinas, como la biología, las fuentes deben ser extremadamente recientes, mientras que en otras disciplinas, como la filosofía, se puede trabajar sobre fuentes antiguas. En segundo lugar, las fuentes deben ser reconocidas por la comunidad disciplinar en la que nos insertemos: autores y libros importantes y prestigiosos en buena medida; citar una fuente bibliográfica poco aceptada por la comunidad académica puede quitar seriedad o poner en duda nuestro propio texto. En sentido

similar, es conveniente buscar fuentes ligadas a instituciones (como universidades o centros de investigación) o editoriales prestigiosas (que publican libros y revistas de investigación) en el mundo académico. En tercer lugar, es preferible citar fuentes primarias, es decir, el texto donde originalmente se propuso una hipótesis o se realizó cierto hallazgo, y no manuales u otros textos que se refieren a esa fuente primaria. En cuarto lugar, sigue siendo más aceptado, al menos por ahora, citar fuentes impresas en papel (aunque tengan una versión equivalente en formato digital) que fuentes exclusivamente digitales.

En este sentido, resulta interesante el caso de Wikipedia. Se trata de una fuente no citada por los escritores académicos expertos, aunque sí puede ser utilizada, en algunos casos, durante la formación de grado. Su atractivo radica en que ofrece en general un enorme, actualizado y preciso caudal informativo sobre cualquier tema. Sin embargo, no tiene un autor concreto que firme los contenidos, constituye una fuente secundaria (y a veces errónea) y exclusivamente digital y los textos están en constante revisión (no hay, en sentido estricto, una fecha de publicación, aunque sí de consulta). Por tanto, Wikipedia presenta varias falencias insalvables según la lógica del saber científico: no hay un autor que se haga responsable por sus contenidos, estos contenidos siempre están referidos a otros textos primarios (y en ocasiones presentan errores), no existe una edición fechada que citar y esa edición es exclusivamente digital.

¿Cómo se relaciona la cita con nuestro texto?

La inclusión de citas debe estar justificada en el desarrollo del tema que estamos llevando a cabo. En particular, la cita bibliográfica no puede hablar por sí sola. Es conveniente comentarla e interpretarla mediante reformulaciones y evaluaciones. De esta manera, podemos hacer explícito qué nos interesa destacar de esa cita.

producido. Darwin destacaba continuamente la diferencia entre sus dos grandes y diferentes logros: el establecimiento de la evolución como un hecho, y la proposición de una teoría -la selección natural- para explicar el mecanismo de la evolución. En *The Descent of Man* escribió: «Tenía dos objetivos distintos en mente: en primer lugar, mostrar que las especies no habían sido creadas por separado, y en segundo lugar, que la selección natural había sido el principal agente del cambio... Por consiguiente, si he errado en... haber exagerado su poder [el de la selección natural]..., espero al menos que habré hecho un buen servicio al ayudar a desbancar el dogma de las creaciones separadas».

En este fragmento (Gould, 1983 [1981]), la cita está claramente ligada al texto en el que se inserta. Antes de la cita, se explica una distinción atribuida a Darwin; la cita demuestra y refuerza esa afirmación con la formulación exacta y original de tal postura. A su vez, luego de la cita, el autor resume y reformula la postura de Darwin. También es común destacar por medios gráficos (con itálica o subrayado) ciertos elementos de una cita bibliográfica en discurso directo. De esta manera, también dejamos constancia de nuestra apropiación de la cita. En estos casos, es común usar la frase “subrayado nuestro” o “énfasis nuestro”, como en el siguiente fragmento (Nogueira, 2010, p. 4):

Nun reconoce el parentesco con la teoría de la regulación y, especialmente, con las estructuras sociales de acumulación pero argumenta que a diferencia del RSA, tales enfoques le “otorgan un papel determinante a la forma particular de organización del trabajo en la empresa industrial lo cual suele teñirlos de un economicismo excesivo” (Nun, 2001:598. Énfasis nuestro)

Es posible, además, quitar elementos irrelevantes o que distraigan la atención del lector, sobre todo en citas demasiado largas. Es preciso dar cuenta de ese recorte (usualmente con [...]) para no perder la literalidad de la cita, como en el siguiente fragmento (Escandell Vidal, 2006 [1996], p. 47):

portante del cumplimiento de una acción. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la frase *Sí, quiero* dicha en las circunstancias adecuadas: no describe un estado de cosas, sino que realiza una acción.

Emitir expresiones rituales obvias, en las circunstancias apropiadas, no es describir la acción que estamos haciendo, sino hacerla. [...] Tales expresiones no pueden, estrictamente, ser mentiras [Austin, 1970: 107-108].

El interés de esta perspectiva radica no en su originalidad —para los lingüistas este hecho resulta bastante claro—, sino en el hecho de que supone también un punto de inflexión en la historia de la filoso-

Asimismo, los corchetes pueden utilizarse para agregar aclaraciones inevitables —por ejemplo, referencias— que pueden perderse al incluir una cita fuera de su contexto, como se ve a continuación (Escandell Vidal, 2006 [1996], p. 54):

ferencia entre ambos tipos de enunciados. Austin señala a este respecto que

hay una asimetría sistemática entre esa forma primera persona de singular del presente de indicativo y las otras personas y tiempos del mismo verbo. El hecho de que haya esta asimetría es precisamente la nota más característica del verbo realizativo [Austin, 1962: 105].

En teoría, y sobre el papel, la distinción puede resultar suficiente-

¿Quién habla en la cita bibliográfica?

Es importante distinguir nuestra propia voz de la voz del autor que estamos citando. Una manera de hacerlo es utilizar verbos de cita. Estos verbos permiten introducir la voz del autor citado a la vez que plantean nuestra posición con respecto al aspecto citado. En realidad, son verbos que no se acotan a sinónimos de “decir”, sino que incluyen también referencias a los procesos cognitivos y teórico-metodológicos que lleva acabo el autor citado. Así:

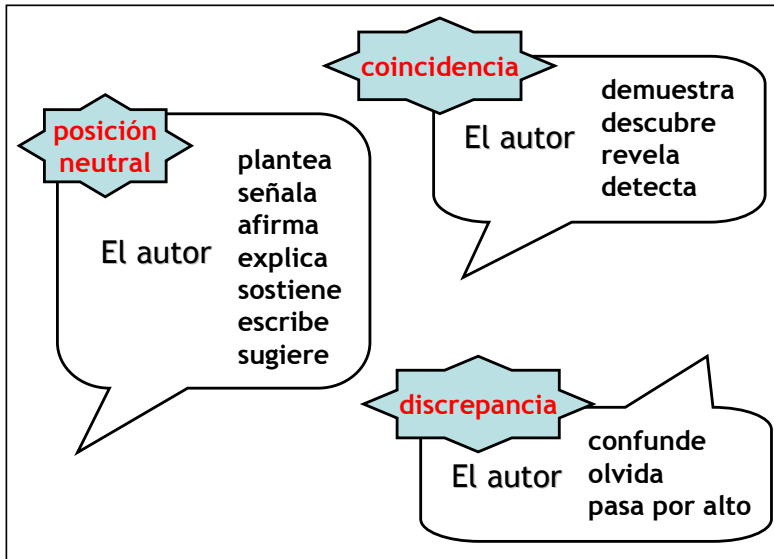


Figura 1. Verbos utilizados para introducir la voz del autor citado.

Construir nuestra propia posición con respecto a la cita resulta una estrategia fundamental ya que las citas no solo sirven para apoyar nuestra propia postura, sino, en muchas ocasiones, para discutirlos y refutarlos. Se puede plantear, por tanto, una distinción orientadora entre dos tipos de cita. En primer lugar, la cita de autoridad consiste en hacer referencia a autores y obras reconocidos que validan nuestra propia posición. En segundo lugar, la cita polémica consiste en hacer referencias a autores y obras para atacarlos y refutarlos. A continuación puede verse un ejemplo de esta última (Gould, 1983 [1981]):

«Creacionismo científico» es una frase que se contradice a sí misma; sin sentido, precisamente porque no puede ser refutada. Puedo imaginarme observaciones y experimentos capaces de refutar cualquier teoría evolutiva de las que conozco pero no puedo imaginar qué datos potenciales podrían llevar a los creacionistas a abandonar sus creencias. Los sistemas imbatibles son dogma, no ciencia. En caso de que pueda parecer brutal o retórico, cito al principal intelectual del creacionismo, Duane Gish, Ph. D., en su reciente libro (1978), *Evolution? The Fossils Say No!*: «Por creación entendemos el dar existencia, por parte de un creador sobrenatural, a los tipos básicos de plantas y animales por el proceso de creación repentina o *fiat*. No sabemos cómo creó el Creador, qué procesos utilizó, *ya que Él hizo uso de procesos que no operan hoy en ningún lugar del universo natural* (subrayado por Gish). Es por esto por lo que nos referimos a la Creación denominándola creación especial. No podemos descubrir, por medio de investigaciones científicas, nada acerca de los procesos creativos utilizados por el Creador». Digamos, por favor, doctor Gish, a la luz de su última frase, ¿qué es entonces el creacionismo «científico»?

Sin embargo, en la mayoría de los casos se sigue una estrategia intermedia: las citas académicas son retomadas y modificadas parcialmente. Es decir, la cita suele servir para validar nuestra posición a partir de una polémica parcial con la fuente citada. En el siguiente ejemplo (Zimmerman, 2003, p. 48) puede verse esta posición intermedia y negociada:

En estas teorías de la cortesía la aplicación de las estrategias, que podemos llamar estrategias de identidad, se ven *subordinadas* a la ejecución de otras metas comunicativas. Para lograr que el otro haga lo que quiere un hablante es conveniente respetar los deseos de identidad/ imagen del otro. Es un análisis correcto pero insuficiente. La insuficiencia se debe al hecho de que estas teorías partieron de un problema de lingüística menor, o sea de explicar la forma de actos de habla concretos, en base al teorema de que los actos de habla tienen metas prácticas, como las descritas, por ejemplo, en las clasificaciones de actos de habla de Searle (1979) o Habermas (1981: 1) 435-440.

Sin negar la utilidad de este tipo de acercamiento, pienso que la relación entre lengua e identidad es más fundamental y más amplia. La

La cita bibliográfica muchas veces incluye la manera en que debe entenderse su relación con el texto que estamos elaborando. De esta manera, podemos aclarar

si la cita bibliográfica funciona como un apoyo o contraste con el tema o posición que venimos desarrollando. Muchas veces se usan frases como “véase” o “ver”, “consúltese”, “compárese” o “comparar”, “cf.” (que significa *véase* o *compárese*, justamente), como en el siguiente fragmento (Adelstein, 2005):

³ Por seguidores de Wüster o seguidores de la TGT entiendo aquí los manuales Felber & Picht (1984), Picht & Draskau (1985), Amtz & Picht (1989) y Fedor de Diego (1995). Esta denominación se corresponde con el hecho de que se trata de autores vinculados a Infoterm o al IITF, que continuaron algunas labores de Wüster. Véase Cabré (1992: 46).

Por otro lado, podemos optar por ser más o menos fieles a las palabras exactas que aparecen en el libro citado:

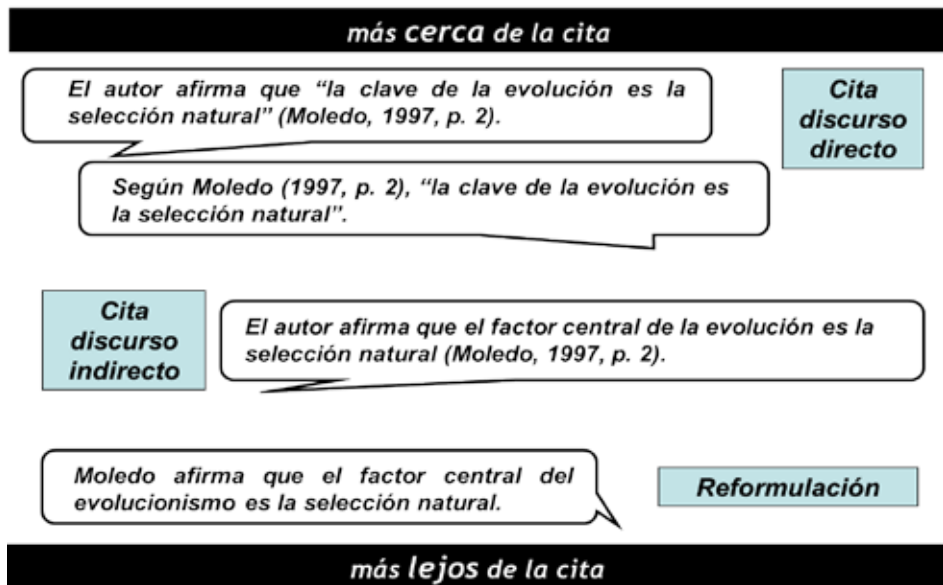


Figura 2. Tipos de cita según su proximidad con la fuente

De esta manera, podemos optar por ser absolutamente fieles a las palabras originales del autor citado y no hacer ninguna modificación (discurso directo), por sintetizar los aspectos que queremos destacar, pero refiriendo a un fragmento específico en el que nos basamos (discurso indirecto con referencia bibliográfica), o por apropiarnos de esas palabras en nuestra propia reformulación sin remitir a un espacio textual específico (discurso indirecto sin referencia bibliográfica). En términos generales, es necesaria una mayor cercanía con la fuente cuando proponemos una lectura polémica (es decir, que debe confirmarse con una cita) o cuando queremos conservar la formulación original (por ejemplo, porque utiliza términos técnicos que no pueden reformularse). A la inversa, es mejor separarse de la fuente cuando llevamos a cabo una apropiación personal de la cita o cuando queremos hacer una generalización.

Cuando las citas bibliográficas en discurso directo entrecomillado (primer caso) son extensas (más de tres o cuatro líneas), suelen incluirse en fuente más pequeña, con márgenes más amplios y sin comillas, como se ve a continuación (Escandell Vidal, 2006 [1996], p. 61):

La idea que sirve de base a toda la teoría de Searle es el supuesto de que

Hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar una lengua es (*inter alia*) haber aprendido y dominado tales reglas [Searle, 1969: 22].

Su hipótesis es, en la práctica, una extensión de las ideas de Austin. Sigue habiendo en ella una clara identificación entre acción y len-

¿Qué abreviaciones y palabras extranjeras se usan en la cita?

En los textos académicos, son comunes ciertos términos latinos. Es importante poder utilizarlos para demostrar un mayor conocimiento de las convenciones de este tipo de discurso. Además, resultan útiles porque se usan en todos los idiomas. Algunos de ellos son:

- **i.e.**,: es decir.
- **e.g.**,: por ejemplo.
- **cf.**: ver o comparar.
- **et al.**: y otros (autores).
- **apud**: citado por.
- **op. cit.**: buscar en notas previas la referencia. Se usa para no repetir una referencia completa. Su uso es cada vez menos frecuente porque es reemplazado por el sistema autor-año (ver más adelante).
- **Ibíd.** o **Ibídem**: buscar en la última nota la referencia. Al igual que el caso anterior, se usa para no repetir una referencia completa y resulta cada vez más infrecuente en el discurso académico.

El siguiente ejemplo (Mahlberg, 2005, p. 14), en inglés, utiliza varios de estos recursos, incluso combinándolos de forma simultánea. Se lee “véase por ejemplo Renouf y otros autores 2004”.

languages. A more recent approach in corpus linguistics is the use of the world wide web as a corpus (cf. e.g. Renouf et al. 2004). Corpus research, methodology, and applications are closely related (cf. Section 2.2) and corpora are not only of use in linguistics but in a variety of fields that are concerned with language, e.g. language teaching (e.g. Johns 1991; Mukherjee 2002; Sinclair 2004a), translation studies (e.g. Hansen 2003; Olohan 2004), political sciences (e.g. Partington 2002), etc.

¿Cómo se relacionan las citas en el texto y la referencia bibliográfica completa?

El método más usado actualmente para relacionar las múltiples citas a lo largo de nuestro texto y las referencias bibliográficas completas es el denominado Autor-Año. En este sistema, se brinda la información básica (apellido del autor y fecha de publicación, además del número de página si es necesario) para poder encontrar, al final del texto, la referencia bibliográfica completa, como en el siguiente ejemplo (Ruíz Pérez, 2003, p. 456):

Texto principal:

realidad. A partir de esta constatación, el crítico que sigue los pasos al Chevalier erudito problematiza una cuestión: "entre la extensa difusión de los relatos folklóricos y su función en la literatura existe un desnivel manifiesto" (Chevalier, 1999, p. 24), concluyendo su reflexión con

Referencias bibliográficas:

- CAYUELA, A. (1996), *Le paratexte au Siècle d'Or. Prose romanesque, livres et lecteurs en Espagne au XVII^e siècle*, Genève, Droz.
- CHEVALIER, M. (1966), *L'Arioste en Espagne (1530-1650). Recherches sur l'influence du "Roland furieux"*, Université de Bordeaux.
- , (1968), *Los temas ariostescos en el romancero y en la poesía española del Siglo de Oro*, Madrid, Castalia.
- , (1975), *Cuentecillos tradicionales en la España del Siglo de Oro*, Madrid, Gredos.
- , (1977), *Lectura y lectores en la España del siglo XVI y XVII*, Madrid, Turner.
- , (1978), *Folklore y literatura: el cuento oral en el Siglo de Oro*, Barcelona, Crítica.
- , (1982), *Tipos cómicos y folklore*, Madrid, Edi-6.
- , (1983), *Quevedo y su tiempo: la agudeza verbal*, Barcelona, Crítica.
- , (1983²), *Cuentos folklóricos en la España del Siglo de Oro*, Barcelona, Crítica.
- , (1998), "Humanismo y poesía", en *Siglo de Oro. Actas del IV Congreso Internacional de AISO, I*, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 495-499.
- , (1999), *Cuento tradicional, cultura, literatura (siglos XVI-XIX)*, Universidad de Salamanca, 1999.
- CLAVERÍA, C. (1995), "Quintiliano, Virgilio y Horacio no son negocio. La imprenta española en el siglo XVI", *Crítica*, 65, pp. 5-15.

Las referencias bibliográficas se listan en orden alfabético de autor y, para cada uno de ellos, en orden cronológico de la más antigua a la más reciente. Cabe aclarar que solo se incluyen en las referencias bibliográficas los textos citados.

Este sistema tiene dos ventajas claras. Por un lado, es económico: permite citar varias veces un mismo texto sin tener que brindar toda la información bibliográfica cada vez que lo hacemos. Por el otro, es independiente: permite que las referencias bibliográficas, ubicadas al final, puedan leerse de forma autónoma y siguiendo un orden lógico (por autor). De esta manera, podemos averiguar rápidamente qué obras cita el texto que leemos y de qué autores son. Además, la poca información que brinda es, a pesar de todo, suficiente: es importante conocer el autor y el año, pero no tanto la editorial o la ciudad de publicación.

Existen otros dos sistemas ya en desuso. El primero incluye la referencia bibliográfica en nota al pie de la cita en el texto principal y puede hallarse en las humanidades en español. El segundo incluye las referencias bibliográficas en nota al final, pero ordenadas en el orden en el que se cita, y puede hallarse en las ingenierías o en medicina.

¿Qué información incluye la referencia bibliográfica?

La referencia bibliográfica debe incluir no solo lo dicho por la fuente elegida, sino también la información completa sobre su ubicación y publicación. La información que en general no puede faltar es la siguiente:

- Autor o autores.
- Año de publicación.
- Título.
- Si es un artículo, libro (incluyendo a los editores) o revista en la que apareció.
- Editorial o institución que publica.
- Lugar de publicación (ciudad, en ocasiones aclarando región o país para evitar ambigüedades).
- Páginas o capítulos de los que se extrajo la cita.

Y el orden usual, si bien existen modificaciones según las normas de cita, es el siguiente:

AUTOR	FECHA	TÍTULO	LIBRO/REVISTA	LUGAR	EDITORIAL	PÁG.
-------	-------	--------	---------------	-------	-----------	------

Si incluimos referencias bibliográficas sin detallar este tipo de información, nuestro propio texto carecerá de rigor. Implícitamente, al brindar la cita bibliográfica completa, ponemos en juego nuestra credibilidad: cualquier lector debe poder hallar

el texto citado en una buena biblioteca o base de datos y verificar si lo que decimos que alguien dice es cierto o no. En otro sentido, la cita bibliográfica informa al lector dónde poder ampliar su conocimiento sobre los diferentes temas abordados. Resulta útil leer las referencias bibliográficas independientemente del texto en el que aparecen: es una forma de armar un mapa de publicaciones que abordan un tema.

Otra información puede resultar necesaria dependiendo del tipo de texto del que se trate:

- Página web donde puede encontrarse.
- Otras fechas: edición original, traducción, fecha de consulta (para páginas web).
- Edición: 1ª, 2ª, 3ª.
- Estado: en prensa (todavía no se publicó), aceptado (por un congreso o revista), en preparación, inédito.
- DOI (digital object identifier): identificación única para documentos electrónicos (en general en revistas o instituciones académicas reconocidas).

¿Cómo cambian las normas de cita según el texto citado?

Como decimos más arriba, la información completa sobre las fuentes citadas varía según el tipo de texto del que se trate. En consecuencia, no es lo mismo citar un artículo publicado en una revista o en un libro, citar una página web o un libro completo, o citar una conferencia en un congreso. Si tomamos como ejemplo la norma de cita APA (American Psychological Association), muy utilizada en ciencias sociales, citaremos de la siguiente manera:

Libro completo:

Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. London, England: Taylor & Francis.

Capítulo de libro:

Haybron, D.M. (2008). Philosophy and the science of subjective well-being. En M. Eid & R.J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 17-43). New York, NY: Guilford Press.

Artículo de revista:

Light, M.A., & Light, I.H. (2008). The geographic expansion of Mexican immigration in the United States and its implications for local law enforcement. *Law Enforcement Executive Forum Journal*, 8(1), 73-82.

Ponencia en congreso:

Liu, S. (2005, mayo). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Ponencia presentada en el Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL.

Texto publicado en internet:

Mitchell, S.D. (2000). *The import of uncertainty*. Consultado en <http://philsci-archival.pitt.edu/archive/00000162/>

Nota periodística:

Schwartz, J. (1993, 30 de septiembre). Obesity affects economic, social status. *The Washington Post*, pp. 1-4.

En todos estos casos, la referencia en el texto principal es así:

(Light & Light, 2008, p. 81).

¿Cómo cambian las normas de cita según la disciplina, editorial, revista...?

Además de la obvia diferencia de cita según el texto citado, existe una importante variación según el espacio en el que se publique nuestro texto. De esta manera, habrá diferencias según la disciplina (física, ingeniería, filosofía, derecho), según la editorial, según la revista y según el congreso. En general, se trata de aspectos superficiales como, por ejemplo, si se usa el nombre de pila del autor completo o abreviado. Sin embargo, debemos averiguar cuáles son las normas en cada caso y adaptarnos a ellas para ser publicados.

A continuación, se muestran algunos ejemplos sobre cómo citar un artículo de dos autores publicado en una revista según distintas normas de cita de gran influencia (incluimos APA, ya mencionada):

APA (American Psychological Association), usada en ciencias sociales:

Light, M.A., & Light, I.H. (2008). The geographic expansion of Mexican immigration in the United States and its implications for local law enforcement. *Law Enforcement Executive Forum Journal*, 8(1), 73-82.

Referencia en el texto principal: (Light & Light, 2008, p. 81).

Chicago Style, usada en humanidades:

Weinstein, Joshua I. y Ken Brown 2009. "The Market in Plato's *Republic*." *Classical Philology* 104:439-58.

Referencia en el texto principal: (Weinstein y Brown 2009, 440).

MLA (Modern Language Association Referencing), usada en humanidades:

Beattie, Valeri, and Sheila Blair. "The Mystery at Thorfield: Representation of Madness in Jane Eyre." *Studies in the Novel* 28.4 (1996): 493-505. Impreso.

Referencia en el texto principal: (Beattie y Blair 504).

Vancouver System, usada en medicina:

1. McInnes D, Bollen J. Learning on the job: metaphors of choreography and the practice of sex in sex-on-premises venues. *Venereology* 2000; 13(1):27-36.

Referencia en el texto principal: sigue el sistema de nota al final.

Bluebook, usada en derecho:

Michael Pertschuk & Kenneth M. Davidson, *What's Wrong With Conglomerate Mergers?*, 48 *Fordham L. Rev.* 1 (1979).

Referencia en el texto principal: sigue el sistema de nota al pie.

En cualquier caso, lo más importante (y en ocasiones lo más difícil) es utilizar una única norma de cita a lo largo de todo nuestro texto, sea cual fuere. La inconsistencia, esto es, usar una norma de cita en la página 2 y otra norma en la página 16, hace que nuestro texto luzca poco elaborado y, en consecuencia, poco serio. Una estrategia posible es usar una norma de cita que nos parezca fácil de recordar y funcional a nuestro estilo y apegarnos a ella. Luego, de ser necesario, adaptaremos el texto en su totalidad a la norma que se nos requiera.

Últimas precisiones

Cuando queramos traducir un título en las referencias bibliográficas, lo podemos incluir a continuación del título original entre corchetes (según APA).

Si se citan varias obras de varios autores, se ordenan primero por orden alfabético y después desde la más antigua hasta la más reciente (y con letras si hay más de un texto del mismo año). Dentro del texto principal, se repite el año pero no el apellido (Bolívar, 2003, p. 224):

dos grandes grupos altamente polarizados. La interacción descortés en el proceso social afecta gravemente el diálogo político y también contribuye a que los venezolanos profundicen la versión negativa que tienen de sí mismos (véase Montero, 1997; Salazar, 2001a, 2001b).

Dentro de las Referencias bibliográficas ubicadas al final, algunas normas de cita no repiten el apellido y usan una raya, mientras que otras sí lo hacen (APA), como en el siguiente ejemplo:

Salazar, J.M. (2001a). *Identidades nacionales en América Latina*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Salazar, J.M. (2001b). "Perspectivas psicosociales de la identidad venezolana", en Salazar, J.M. (ed.). *Identidades nacionales en América Latina*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela, pp. 115-139.

Salazar, M. (2002). "La plasta", *El Nacional*, 21 de agosto de 2002, cuerpo D, página 4.

Cuando no hay autor, se puede citar el autor institucional (por ejemplo, Real Academia Española) o poner en su lugar el título (según APA), como en el siguiente ejemplo (Baldasso de Fiocchetta, 2010, p. 189):

Pottier, Bernard (1970). *Gramática del Español*. Madrid: Alcalá.

Real Academia Española (1931). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (1973). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Roca Pons, José (1960). *Introducción a la Gramática*. Barcelona: Vergara.

Cuando carecemos de un dato, se escribe s.d. (sin datos). De todas formas, es conveniente rastrear los datos faltantes en bibliotecas y apuntes para brindar citas completas.

¿Dónde puedo conseguir más información?

La principal fuente de información práctica sobre normas de cita son las materias, revistas, editoriales y congresos académicos en los que vayamos a presentar nuestro texto. Algunos ejemplos:

Revista chilena del área de humanidades (lingüística). Disponible en: <<http://www.scielo.cl/revistas/signos/einstruc.htm>>.

Congreso (literatura). Disponible en: <<http://rosalia.dc.fi.udc.es/AISO/Congreso-Cambridge/normased.pdf>>.

Existen también innumerables manuales y guías de estilo. Pueden mencionarse los siguientes:

- APA. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington DC: American Psychological Association. 6th edition.
- Botta, M. (2002). *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.
- García Negroni, M.M., K. Stern & L. Pergola (eds.) (2004 [2001]). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Internet es un recurso rico en información al respecto, si bien hay que asegurarse que la fuente tenga un aval institucional y académico. Algunos portales útiles son:

- **Diccionario de dudas: disponible en:**
<<http://buscon.rae.es/dpdI/>>.
- **Manuales de estilo:**
<<http://www.apastyle.org/learn/faqs/index.aspx>>.
<http://www.ucd.ie/library/students/information_skills/citation>.
<http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html>.
- **Páginas especializadas en escritura:**
<<http://www.ungs.edu.ar/prodeac>>.
<<http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/normativa.htm>>.
<<http://owl.english.purdue.edu/owl/section/2/>>.

Existen también programas informáticos que generan la referencia en la norma requerida: <<http://www.dairyscience.info/harvard/referencegen.php>>.

¿Qué fragmentos citamos en este capítulo?

- Adelstein, A. (2005). *Los modelos de texto en la teoría terminológica*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Traducción y Terminología del CETRATER Departamento de Idiomas Modernos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, 21 al 23 de septiembre.
- Baldasso de Fiocchetta, S. (2010). “El *continuum* entre la zona temporal y la zona concesiva de las formas *todavía / aún **”. En Castel V. & L. Cubo de Severino (eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 180-189). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Bolívar, A. (2003). “La descortesía como estrategia política en la democracia venezolana”. En Bravo, D. (ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del I Coloquio Internacional del Programa EDICE. Estocolmo, septiembre de 2002* (pp. 213-226). Estocolmo: Stockholms Universitet.
- Escandell Vidal, M.V. (2006 [1996]). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel. 2ª edición.
- Gould, S.J. (1983 [1981]). La evolución como hecho y como teoría. *Dientes de gallina y dedos de caballo* (pp. 271-280). Madrid: Blume.
- Mahlberg, M. (2005). *English General Nouns. A corpus theoretical approach*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Nogueira, M.E. (2010). “Breves notas sobre el concepto de régimen social de acumulación y su pertinencia actual”, *Revista Piquen*, 12(13), pp. 1-10.
- Ruiz Pérez, P. (2003). “Los márgenes del cuento tradicional en los siglos de oro (notas de lectura a la obra de Maxime Chevalier)”. *Cauce*, 26, 449-467.
- Zimmerman, K. (2003). “Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español”. En Bravo, D. (ed.). *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del I Coloquio Internacional del Programa EDICE. Estocolmo, septiembre de 2002* (pp. 47-59). Estocolmo: Stockholms Universitet.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE DISCURSO CIENTÍFICO-PROFESIONAL Y LECTOESCRITURA¹⁷

Compilada por
Federico Navarro

1. Adam, J.-M. (1991). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
2. Adelstein, A. & I. Kuguel (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
3. Aguirre Beltrán, B. (2000). “El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas”. En Bordoy M., A. van Hooft & A. Sequeros (eds.), *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Ámsterdam, noviembre 2000* (pp. 34-43). Barcelona: Instituto Cervantes.
4. Aguirre, L.A. (2010). “La construcción de la intersubjetividad en los informes de práctica profesional de ingeniería”. En Castel V. & L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 47-54). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
5. Aguirre, L.A. & S.A. Negri (2010). “Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva de los alumnos de primer año: apuntes para una enseñanza basada en géneros”. En Castel V. & L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 55-61). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
6. Alcaraz Varó, E., J.M. Martínez & F. Yus Ramos (eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
7. Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, FFyL, Universidad de Buenos Aires.
8. Alvarado, M. & A. Yeannoteghy (1999). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires: Eudeba.
9. Anson, C.M. (ed.) (2002). *The WAC casebook. Scenes for faculty reflection and program development*. Nueva York: Oxford University Press.
10. Anson, C.M., J.E. Schwiebert & M.M. Williamson (1993). *Writing across the curriculum: an annotated bibliography*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
11. Arnoux, E. (ed.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

¹⁷ Para una selección más completa, véase <www.discurso.wordpress.com>.

12. Arnoux, E., M. Alvarado, E. Balmayor, M. Di Stefano, C. Pereira, & A. Silvestri (1996). *Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades*. Buenos Aires: Eudeba.
13. Arnoux, E., M. Di Stefano & C. Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
14. Bajtín, M. (2005 [1982, 1979]). “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires: Siglo XXI.
15. Barbara, L. & E. Moyano (eds.) (2011). *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico funcionales en portugués y español*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
16. Battaner, P., E. Atienza, C. López, & M. Pujol (2001). *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*. Madrid: Antonio Machado Libros.
17. Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
18. Bazerman, C. (ed.) (2007). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. Taylor & Francis.
19. Bazerman, C., A. Bonini & D. Figueiredo (eds.) (2009). *Genre in a changing world*. Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
20. Bazerman, C. & J. Paradis (eds.) (1991). *Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
21. Benvegnú, A. (2004). “Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes”. En Carlino, P. (ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 41-57). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
22. Berkenkotter, C. & T.N. Huckin (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
23. Bernhardt, F. & L. Natale (2007). *Taller de Lectura y Comprensión de Textos: experiencias de transformación a través de la práctica*. Paper presentado en el VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Nacional de Salta-Universidad Nacional de La Plata. Salta, 20-22 de septiembre.
24. Bernhardt, F. & L. Natale (2008). *Taller de Lectura y Comprensión de Textos*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
25. Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: language use in professional settings*. Londres: Longman.
26. Bhatia, V.K. (2004). *Worlds of written discourse*. Londres: Continuum.
27. Bhatia, V.K. (2008). “Genre analysis, ESP and professional practice”. En *English for Specific Purposes*, 27, 161-174.
28. Bhatia, V.K., J. Flowerdew, & R. Jones (eds.) (2008). *Advances in discourse studies*. Nueva York: Routledge.

29. Bhatia, V.K., & M. Gotti (eds.) (2006). *Explorations in specialized genres*. Berna: Peter Lang.
30. Boccia, C., V. Brain, I. Buffa, A. Farías, & V. Nardechia (2010). “Géneros textuales en la clase de inglés como lengua extranjera: las cartas de reclamo”. En Castel V. & L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 223-233). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
31. Bolívar, A. (2004). “Análisis crítico del discurso de los académicos”. En *Signos*, 37(55), 7-18.
32. Bolívar, A. (2005). “Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades”. En *Signo & Señal*, 14, 67-92.
33. Botta, M. (2002). *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.
34. Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1996). “Introduction: language and relationship to language in the teaching situation”. En Bourdieu P., J.-C. Passeron & M. Saint Martin (eds.), *Academic discourse*. La Haya: Mouton.
35. Bourdieu, P., J.-C. Passeron & M. Saint-Martin, M. (1994 [1965]). *Academic discourse. Linguistic misunderstanding and professorial power*. Cambridge: Polity Press.
36. Braidot, N.B., E. Moyano, L. Natale & S. Roitter (2008). “Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS”. En *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*. Salta: EUNSa.
37. Calsamiglia Blancafort, H. (2000). “Decir la ciencia: las prácticas divulgativas en el punto de mira”. En *Discurso y Sociedad*, 2(2), 3-8.
38. Candlin, C. (ed.) (2002). *Research and practice in professional discourse*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
39. Candlin, C. & K. Hyland (eds.) (1999). *Writing: texts, processes and practices*. Londres: Longman.
40. Candlin, C. & G.A. Plum (1998). *Researching academic literacies*. Sydney, NSW: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
41. Cantor, J.A. (1993). *A guide to academic writing*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
42. Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. En *Educere. Investigación*, 6(9), 409-417.
43. Carlino, P. (2003). “Reescribir el examen: transformando el ‘epitafio’ en una llamada a pie de página”. En *Cultura y Educación*, 15(1).
44. Carlino, P. (2004). “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”. En *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.

45. Carlino, P. (ed.) (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
46. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
47. Carlino, P. (2006). “Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo”. En *Signo & Seña*, 16, 71-117.
48. Carlino, P. (ed.) (2006). *Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*. *Signo & Seña* (Vol. 16).
49. Carlino, P. (2009). “Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum”. En Carlino P. & S. Martínez (eds.), *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
50. Carlino, P. & S. Martínez (eds.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
51. Cassany, D. (1993). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
52. Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
53. Cassany, D. (2000). “Análisis discursivo de la divulgación científica”. En Fe Bustos Tovar J.J., P. Charaudeau, J.L. Girón Alconchel, S. Iglesias Recuero & C. López Alonso (eds.), *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid: Visor.
54. Cassany, D. & C. López (2010). “De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”. En Parodi G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile: Ariel.
55. Christie, F. & J.R. Martin (eds.) (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Londres: Continuum.
56. Ciapuscio, G. (1994). *La divulgación científica: una perspectiva lingüístico-textual*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
57. Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, FFyL, Universidad de Buenos Aires.
58. Ciapuscio, G. (2000). “Hacia una tipología del discurso especializado”. En *Discurso y Sociedad*, 2(2), 39-71.
59. Ciapuscio, G. (2005). “La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual”. En *Signos*, 38(57), 31-48.
60. Ciapuscio, G. (2009). “La noción de familia de géneros en el análisis de la comunicación de la ciencia”. En Parini A. & A. Zorrilla (eds.), *Escritura y comunicación* (pp. 29-56). Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
61. Ciapuscio, G., A. Adelstein & S. Gallardo (2010). “El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina”. En Parodi G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en*

- el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Santiago de Chile: Ariel.
62. Ciapuscio, G. & I. Kuguel (2002). “Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados”. En García Palacios J. & T.M. Fuentes (eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Almar.
 63. Ciapuscio, G., I. Kuguel & I. Otañi (2005). “El conocimiento especializado: el texto de especialidad y los criterios para su tipologización”. En Cabré T. & C. Bach (eds.), *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat* (pp. 95-110). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA), Universitat Pompeu Fabra.
 64. Cisneros Estupiñán, M. (2005). *Fundamentos de redacción técnica*. Bogotá: Unión Latina.
 65. Cisneros Estupiñán, M. (2005). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
 66. Cisneros Estupiñán, M., H. Jiménez & G. Rojas (2010). “Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior”. En Parodi G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 291-315). Santiago de Chile: Ariel.
 67. Cisneros Estupiñán, M., G. Olave Arias & I. Rojas García (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
 68. Coffin, C. (2003). *Teaching academic writing. A toolkit for higher education*. Londres & Nueva York: Routledge.
 69. Connor, U. & T.A. Upton (eds.) (2004). *Discourse in the professions: perspectives from corpus linguistics*. Ámsterdam: John Benjamins.
 70. Cubo de Severino, L. (ed.) (2005). *Comunicación académico-científica. Signo & Seña* (Vol. 14). Buenos Aires: Instituto de Lingüística.
 71. Cubo de Severino, L. (ed.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
 72. Cubo de Severino, L. (ed.) (2007). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
 73. Devitt, A.J. (ed.) (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University Press
 74. Di Stefano, M. & C. Pereira (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En Carlino P. (ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 23-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
 75. Di Stefano, M., C. Pereira & M. Pipkin (2006). “La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas”. En *Signo & Seña*, 16, 119-136.

76. Dias, P., A. Freedman, P. Medway & A. Paré (eds.) (1999). *Worlds apart: acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
77. Dudley-Evans, T. (ed.) (1987). *Genre analysis and ESP. ELR Journal 1* (Vol. 1). Birmingham, UK: English Language Research, University of Birmingham.
78. Eco, U. (1982). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
79. Eggins, S. & J.R. Martin (1997). "Genres and registers of discourse". En Van Dijk T.A. (ed.), *Discourse. A multidisciplinary introduction. I. Discourse as structure and process* (pp. 230-256). Londres: Sage Publications.
80. Eggins, S. & J.R. Martin (2003). "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional". En *Signos*, 36(54), 185-205.
81. Fernández, D., D. Fernández & E. Ghio (2006). "Aportes de la LSF a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas". En *Ciencias Económicas*, 4(1), 61-69.
82. Ferrari, L. (1998). "La jerarquización de la información en reseñas escritas por estudiantes universitarios". En *Revista Española Actual*, XX(2), 255-368.
83. Ferrari, L. (2002). *Marcadores de modalidad epistémica en artículos de investigación*. Paper presentado en el Congreso Internacional "La argumentación". Lingüística - Retórica - Lógica - Pedagogía. Buenos Aires, 10 al 12 de julio.
84. Ferrari, L. (2003). "La expresión de la subjetividad en textos que comunican ciencia". En *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Córdoba, 14 al 16 de noviembre de 2002*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
85. Ferrari, L. (2003). *Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación*. Paper presentado en el Congreso de Lenguas del Mercosur: de la teoría a la praxis de las lenguas, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.
86. Ferrari, L. & S. Gallardo (2007). "Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina". En *Signos*, 39(61), 161-180.
87. Flottum, K. & T. Dahl (2006). *Academic voices across languages and disciplines*. Berna: Peter Lang.
88. Flottum, K. & F. Rastier (eds.) (2003). *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. Oslo: Novus Press.
89. Flower, L. (1990). "Negotiating academic discourse". En Flower, L., V. Stein, M. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick & W. Peck (eds.), *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process* (pp. 221-252). Nueva York: Oxford University Press.

90. Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
91. Flower, L., E. Long & L. Higgins (2000). *Learning to rival. A literate practice for intercultural inquiry*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
92. Flowerdew, J. (ed.) (2001). *Academic discourse*. Londres: Longman.
93. Flowerdew, J. (2002). "Introduction: approaches to the analysis of academic discourse in English". En Flowerdew, J. (ed.), *Academic discourse* (pp. 1-17). Harlow, UK: Longman.
94. Flowerdew, J. & A. Wan (2006). "Genre analysis of tax computation letters: how and why tax accountants write the way they do". *English for Specific Purposes*, 25, 133-153.
95. Flowerdew, L. (2004). "The argument for using English specialized corpora to understand academic and professional language". En Connor U. & T.A. Upton (eds.), *Discourse in the professions: perspectives from corpus linguistics* (pp. 11-33). Ámsterdam: John Benjamins.
96. Fludernik, M. (ed.) (en preparación). *Narrative structure, 1250-1750: a genre-by-genre analysis*.
97. Ford, J.E. (ed.) (1995). *Teaching the research paper. From theory to practice, from research to writing*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
98. Fourez, G. (1994). *Alfabetización científica y tecnológica*. Buenos Aires: Colihue.
99. Fowler, A. (1982). *Kinds of literature: an introduction to the theory of genres and modes*. Oxford: Oxford University Press.
100. Freedman, A. & P. Medway (eds.) (1994). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
101. Freedman, A. & P. Medway (eds.) (1994b). *Genre and the New Rhetoric*. Londres: Taylor & Francis.
102. Fulwiler, T. (1991). *College writing. A personal approach to academic writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
103. Fumero, F. (2006). "Aplicación del concepto 'colonia de géneros' a un estudio aproximativo en la enseñanza de los textos instruccionales". En *Investigación y Postgrado*, 21(2), 249-268.
104. Gallardo, S. (2004). "La presencia explícita del autor en textos académicos". En *RASAL*, 2, 31-44.
105. Gallardo, S. (2005). "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos". En Vázquez G. (ed.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (pp. 13-28). Madrid: Edinumen.
106. García de Enterría, J. (ed.) (2009). *El español, lengua de especialidad: la comunicación de las organizaciones empresariales*. Comillas: Fundación Comillas.

107. García, M. & G. Álvarez (2010). “Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente”. En *Onomázein*, 21(1), 191-223.
108. García Negroni, M.M. (2005). “Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores en la transgresión argumentativa”. En *RASAL*, 1, 11-24.
109. García Negroni, M.M. (2008). “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”. En *Signos*, 41(66), 5-31.
110. García Negroni, M.M. (ed.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
111. García Negroni, M.M., M. Stern & L. Pergola (eds.) (2004 [2001]). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
112. García Romero, M. (2000). “Uso del portafolio como herramienta para evaluar la escritura en estudiantes universitarios”. En *Entre Lenguas*, 2(5), 98-110.
113. Geertz, C. (1980). “Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social”. En *American Scholar*, 49(2), 165-179.
114. Giammateo, M. & H. Albano de Vázquez (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
115. Giammateo, M. (1998). “La evaluación en textos producidos por estudiantes universitarios”. En *Estudios Filológicos*, 33, 41-53.
116. Giribuela, W. & F. Nieto (2009). *El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
117. Giudice, J., L. Natale & D. Stagnaro (2009). “El proceso de construcción de un estudiante reflexivo: análisis evolutivo de un caso”. En Panesi J. & S. Santos (eds.), *Actas del III Congreso Internacional del Departamento de Letras*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
118. Gnutzmann, C. (ed.) (2008). *English in academia. Catalyst or barrier?* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
119. Gómez de Enterría Sánchez, J. & I. Rodríguez del Bosque Rodríguez (eds.) (2010). *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.
120. Granato, L. (ed.) (2005). *Texto e interacción. RASAL* (Vol. 1). Buenos Aires: Instituto de Filología.
121. Gutiérrez Rodilla, B.M. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
122. Hall, B. (2011). “Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios”. En García Negroni, M.M. (ed.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 133-150). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

123. Hall, B. & M. Marin (2011). “El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva”. En García Negroni, M.M. (ed.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 101-132). Buenos Aires: Editoras del Calderón.
124. Halliday, M.A.K. (2003). *The language of science. Collected works of M.A.K. Halliday*, 5 Continuum.
125. Halliday, M.A.K. & J.R. Martin (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Londres: Falmer Press.
126. Hewings, M. (2001). *Academic writing in context: implications and applications (paper in honor of Tony Dudley-Evans)*. Birmingham: The University of Birmingham Press.
127. Hood, S. (2010). *Appraising research: evaluation in academic writing*. Londres: Palgrave MacMillan.
128. Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
129. Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An advanced resource book*. Londres & Nueva York: Routledge.
130. Hyland, K. & M. Bondi (eds.) (2006). *Academic discourse across disciplines*. Berna: Peter Lang.
131. Hyon, S. (1996). “Genre in three traditions: implications for ESL”. En *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-722.
132. Hyon, S. & R. Chen (2004). “Beyond the research article: university faculty genres and EAP graduate preparation”. En *English for Specific Purposes*, 23, 233-263.
133. Iglesias, G. & G. Resala (eds.) (2009). *Trabajo Final, Tesinas y Tesis*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
134. Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discorsal construction of identity in academic writing*. Ámsterdam: John Benjamins.
135. Johns, A.M. (ed.) (2002). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
136. Jones, J. (2004). “Learning to write in the disciplines: the application of systemic functional linguistic theory to the teaching and research of student writing”. En Ravelli, L.J. & R.A. Ellis (eds.), *Analysing academic writing. Contextualized frameworks* (pp. 254-273). Londres & Nueva York: Continuum.
137. Jurado, F. (1999). “El carácter dialógico de la evaluación: La contribución del área de lenguaje y literatura en la evaluación de competencias”. En Bogoya D. (ed.), *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Evaluación de competencias básicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
138. Klein, I. (ed.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.

139. Kress, G. (1993). "Genre as social process". En Cope B. & M. Kalantzis (eds.), *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing* (pp. 22-37). Londres: Falmer Press.
140. Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Ediciones Aljibél.
141. López Casanova, M. (2011 [2009]). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
142. López Ferrero, C. (2002). "Aproximación al análisis de los discursos profesionales". En *Signos*, 35(51-52), 195-215.
143. López Ferrero, C. (2005). "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad". En *Signo & Señal*, 14, 115-140.
144. Maingueneau, D. (2002). "Analysis of an academic genre". En *Discourse Studies*, 4(3), 319-342.
145. Martin, J.R. (1989 [1985]). *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
146. Martin, J.R. (1999). "Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy". En Christie F. (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes* (pp. 123-155). Londres: Cassell.
147. Martin, J.R. (2000). "Close reading: functional linguistics as a tool for critical analysis". En Unsworth, L. (ed.), *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives* (pp. 275-303). Londres: Cassell.
148. Martin, J.R., F. Christie, & J. Rothery (1987). "Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others)". En Reid I. (ed.), *The place of genre in learning: current debates* (pp. 46-57). Geelong, Vic.: Deakin University Center for Studies in Literary Education. (Reprinted from: "The teaching of English", *Journal of the English Teachers' Association of New South Wales*, 53 (1987), 3-22).
149. Martin, J.R. & D. Rose (2003). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres & Nueva York: Continuum.
150. Martin, J.R. & D. Rose (2008). *Genre relations: mapping culture*. Londres: Equinox.
151. Martin, J.R. & D. Rose (2009). *Learning to write/Reading to learn. Scaffolding democracy in literacy classrooms*. Londres: Equinox.
152. Martin, J.R. & R. Veel (eds.) (1998). *Reading science: critical and functional perspectives on discourse of science*. Londres: Routledge.
153. Meurer, J.L., A. Bonini & D. Motta-Roth (eds.) (2005). *Géneros: teorías, métodos, debates*. San Pablo: Parábola.

154. Miller, C.R. (1994 [1984]). "Genre as social action". En Freedman A. & A. Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 23-42). Londres: Taylor & Francis.
155. Miras, M., I. Solé & N. Castells (2000). "Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opinión de los profesores". En *Lectura y Vida*, 2, 6-15.
156. Montolío, E. (ed.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
157. Montolío, E. & A. López (2010). "Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional". En Parodi G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 215-245). Santiago de Chile: Ariel.
158. Morales, O. (2003). "Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario". En *Educere*, 6(21), 54-64.
159. Moris, J.P. & F. Navarro (2007). *Género y Registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico*. Paper presentado en el I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR Texto y Género, Universidad Nacional de La Plata, 3 y 4 de diciembre.
160. Moris, J.P. & F. Navarro (en prensa; aceptado 08/12/2010). "Registro y género: cómo entiende la lingüística sistémico-funcional las clases estables de textos". En *Texturas*, 10(10/11).
161. Motta-Roth, D. (2000). "Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos". En Mota Fortkamp M.B. & L.M. Braga Tomitch (eds.), *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn* (pp. 167-184). Florianópolis: Insular.
162. Motta-Roth, D. (2004). *Questões de metodologia em análise de gêneros*. Paper presentado en el II SIGET-Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais. União da Vitória, PR: FAFI. 06 de agosto.
163. Motta-Roth, D. (2006). *Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica*. Paper presentado en el 33º Congresso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional, PUCSP, julio.
164. Motta-Roth, D. & G. Rabuske Hendges (2010). *Produção textual na universidade*. San Pablo: Parábola Editorial.
165. Moya, J.A. *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
166. Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
167. Moyano, E. (2007). "Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF". En *Signos*, 40(65), 573-608.

168. Moyano, E. & L. Natale (en prensa). "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)". En Thaiss, C., P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press & WAC Clearinghouse.
169. Moyano, E., L. Natale & E. Valente (2007). "¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria". En *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura. Lecturas y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
170. Moyano, E.I. (2010). "Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional". En *Signos*, 43(74), 465-488.
171. Muriete, R.N. (2007). *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires: Biblos.
172. Myers, G. (2000). "Powerpoints: Technology, lectures, and changing genres". En Trosborg A. (ed.), *Analysing professional genres* (pp. 177-192). Ámsterdam: John Benjamins.
173. Natale, L. (en prensa; aceptado 08/12/2010). "La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior. Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias". En *Texturas*, 11.
174. Natale, L., E. Moyano & A. Erbes (2008). "Implementación de un programa de escritura en las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. Análisis de los cambios en las rutinas". En *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*. Salta: EUNSa.
175. Navarro, F. (2009). *Recursos de evaluación negativa en reseñas académicas*. Paper presentado en el V Congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina, Mar del Plata, 2 al 7 de noviembre.
176. Navarro, F. (2010). "Hacia una retórica de la evaluación: la cuantificación como forma indirecta de crítica negativa". En Vitale M.A. & M.C. Schamun (eds.), *Actas del I Coloquio Nacional de Retórica: Retórica y Política y las I Jornadas Latinoamericanas de Investigación en Estudios Retóricos* (pp. 582-588). Buenos Aires: Asociación Argentina de Retórica; Universidad de Buenos Aires.
177. Navarro, F. (2011). *Análisis Histórico del Discurso. La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.
178. Navarro, F. (en prensa). "La enseñanza de géneros profesionales en la universidad. El caso del plan de negocios en carreras de economía". En Pereira C. (ed.), *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO*

- en Lectura y Escritura: "Cultura escrita y políticas pedagógicas en las sociedades latinoamericanas actuales" (Buenos Aires, 11-13 agosto de 2010). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.*
179. Navarro, F. (en prensa). "¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional". En Cristófalo, A. & J. Ledesma (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"* (Buenos Aires, 22-27 noviembre de 2010). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
 180. Nelson, J. (1990). "This was an easy assignment: examining how students interpret academic writing tasks". En *Research in the Teaching of English*, 24(4), 362-396.
 181. Nogueira, S. (ed.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
 182. Nogueira, S., P. Croci & L. Varela (2007). *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*. Buenos Aires: Biblos.
 183. Padilla, C. (2004). "La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica". En *RASAL*, 2, 45-66.
 184. Padilla, C. & P. Carlino (2010). "Alfabetización académica e investigación: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria". En Parodi G. (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Ariel.
 185. Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Santiago de Chile.
 186. Parodi, G. (ed.) (2010a). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
 187. Parodi, G. (ed.) (2010b). *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins.
 188. Parodi, G. & A. Gramajo (2003). "Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles". En *Signos*, 36(54), 207-223.
 189. Pereira M.C. (coord.). (2003). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo.
 190. Pipkin, M. & M. Reynoso (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Santa Fe: Comunicarte Editorial.
 191. Resnik, G. & E. Valente (2007). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano.
 192. Reynolds, M. & T. Dudley-Evans (eds.) (en prensa). *Genre analysis: Current perspectives, applications and contributions*. Cambridge: Cambridge University Press.

193. Rezzano, N.S. (2004). “Conciencia metadiscursiva y comprensión de textos académicos (inglés) en el contexto universitario”. En *RASAL*, 2, 155-170.
194. Rezzónico, R.C. (2003). *Comunicaciones e informes científicos, académicos y profesionales en la sociedad del conocimiento*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
195. Sanz Álava, I. (2000). “Las presentaciones orales en el español profesional”. En Bordoy M., A. van Hooft & A. Sequeros (eds.), *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Ámsterdam, noviembre 2000* (pp. 133-141): Instituto Cervantes.
196. Sanz Álava, I. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria*. Tirant lo Blanch.
197. Serafini, M.T. (2005 [1992]). *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Paidós.
198. Simón Avilán, J. (2002). *El examen de desarrollo escrito como tipo de texto. Un estudio teórico preliminar*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
199. Solé, I., M. Mariana & N. Castells (2000). “La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de educación primaria (6-12) y secundaria (12-16)”. En *Lectura y Vida*, 3, 6-15.
200. Stagnaro, D. (2009). “Experiencia de desarrollo de la escritura en una materia del séptimo semestre de Ingeniería Industrial en un programa institucional”. Paper presentado en la *Jornada de experiencias universitarias en el desarrollo de competencias comunicativas*. Universidad Tecnológica Nacional, General Pacheco, 26 de octubre.
201. Stagnaro, D. & C. Chosco Diaz (2011). “Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes”. Trabajo presentado en las *Jornadas “La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional”*. Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento, General Pacheco, 9 de junio; Los Polvorines, 10 de junio.
202. Storani, S.M. (2000). *Clases textuales en el discurso científico en revistas científicas de Ciencias Sociales, en Argentina*. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.
203. Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
204. Swales, J.M. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Glasgow: Cambridge University Press.
205. Swales, J.M. & C.B. Feak (1994). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
206. Torrado, M.C. (1999). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Bogotá: ICFES.
207. Trosborg, A. (ed.) (2000). *Analysing professional genres*. Ámsterdam & Filadelfia: John Benjamins.

208. UNLu. (2001). *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
209. Valente, E., F. Cusolito, O. Ramírez, C. Abrevaya & E. Moyano (2008). “Un programa de enseñanza de la escritura en las carreras de Ingeniería en la UNGS. Análisis de la experiencia con la materia Desarrollo de Productos”. En *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*. Salta: EUNSa.
210. Valente, E. & E. Moyano (2006). “La enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria. Análisis de una experiencia”. En *Actas del congreso internacional transformaciones culturales: debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
211. Vallejos Llobet, P. & E. Klett (eds.) (2004). *Comunicación especializada - Enseñanza de lenguas. RASAL*. Buenos Aires: Instituto de Filología.
212. Vázquez, A. (2007). “Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes”. En *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(7), 4-16.
213. Vázquez, G. (ed.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
214. Vázquez Pereiro, G. (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen.
215. Vivanco Cervero, V. (ed.) (2006). *El español de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Arco Libros.

Este libro ofrece valiosas herramientas para quienes deben producir textos propios de la trayectoria universitaria. Asimismo, los profesores preocupados por enseñar a escribir encontrarán orientaciones y materiales de apoyo. También los profesionales que deben elaborar escritos para su vida laboral hallarán explicaciones útiles. Los géneros abordados son la reseña, el ensayo, el estudio de caso, la evaluación de producto en ingeniería, el manual de procedimientos y el proyecto de intervención social. Además, se ofrecen guías para mejorar la comprensión de textos complejos y explicaciones sobre normativa.

Cada capítulo es obra de un equipo interdisciplinario: un especialista en un área de conocimiento y un experto en escritura, que trabajan desde una perspectiva que conjuga lo social, lo disciplinar y lo formal. Se tratan los contextos sociales en los que los textos circulan, la organización de los escritos y las partes que los componen. También se ofrecen guías de reflexión sobre los géneros y pautas concretas para idear, redactar y revisar las producciones propias y ajenas.

