

Este texto fue elaborado para las Jornadas para la producción de materiales educativos, en el marco de una capacitación para profesores de diferentes especialidades de los Institutos Superiores de Formación Docente, Set-Nov. 2000
Coord.: Susana José.

SEGUNDO DOCUMENTO DE TRABAJO

1. Los materiales educativos destinados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la Educación Superior

En el ámbito de la Educación Superior, la producción de materiales educativos areales destinados a mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los que nos ocuparemos en este encuentro, tiene una doble función.

En primer lugar, la combinación de documentos y actividades para su comprensión y análisis apunta a que los estudiantes de nuestros Institutos trabajen los contenidos de las diferentes disciplinas que componen la estructura curricular. En segundo término, la reflexión sobre la aplicación de esos saberes y los resultados de esa actividad deben tender a la adquisición y/o fortalecimiento de estrategias que los futuros docentes necesitarán para su desempeño profesional.

Esto nos pone frente a la obligación de seleccionar y producir para nuestros alumnos materiales educativos pero también de enseñar a seleccionar, interpretar, producir y "emplear" esos materiales, según sus saberes, propósitos y necesidades. Es el segundo de estos aspectos el que nos ocupará en esta oportunidad, a partir del trabajo con consignas y guías de estudio.

Por otra parte, la producción de materiales educativos en los Profesorados involucra diferentes aspectos, a saber:

- Por un lado, se redefine el rol de profesor, quien transfiere parte de su poder y responsabilidad/autoridad al estudiante.
- Por otro lado, el estudiante encuentra un protagonismo más activo. Por citar un ejemplo, la experiencia de trabajar, a partir de

guías de lectura, los textos disciplinares como redes abiertas de relaciones favorece la adquisición de aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento crítico, imprescindible en la vida profesional.

- Además, la experiencia de producir materiales propios desafía al profesor y jerarquiza su actividad profesional al tiempo que, transferida al futuro docente —quien tendrá que preparar sus propios materiales y dar cuenta de ello en las aulas— favorece su formación integral.

Frente a las demandas específicas de competencias técnicas para el trabajo, los educadores de Educación Superior tenemos la obligación de promover el desarrollo de formas de aprendizaje reflexivo y autónomo que tiendan a la conformación de nuevos patrones culturales.

Si bien hoy es imposible sostener modelos uniformadores de trabajo dentro de encuadres que se presentan heterogéneos y diversos, también es cierto que las actividades que propongan lecturas analíticas, comprensivas, ideológicas, hipertextuales —que suponen múltiples recorridos de lectura, al contrario de las lecturas lineales y unívocas propuestas por los modelos tradicionales— son las recomendadas y deben tener como soporte tanto al CD rom y a Internet como a los clásicos materiales impresos, que aún constituyen el principal vehículo de los aprendizajes en nuestras aulas.

Tal como escribe Umberto Eco en *Obra abierta*:
*"El lenguaje no es un medio de comunicación entre muchos, es lo que está en la base de toda comunicación; mejor aún el lenguaje es realmente el fundamento mismo de la cultura."*¹

1 Eco, Umberto. *Obra abierta*. Barcelona: Ariel, 1979. p.111.

Las implicancias de esta reflexión son múltiples, pero, ante todo, nos permiten pensar el problema del lenguaje en relación con los planteos que se vienen realizando en estas Jornadas, y fundamentalmente con un circuito particular de comunicación que abordamos en esta segunda instancia: el de los materiales educativos destinados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ellos el docente emisor cumple, según dijimos, un doble rol: por una parte, un papel de divulgador de saberes académicos didáctico-disciplinares pero, a la vez, su papel no se limita de ningún modo a la exposición sino que, fundamentalmente, debe posibilitar la indagación inteligente que favorezca la construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos. El **cuadro n° 3** procura dar cuenta de estas relaciones.

En tal sentido, en esta ocasión se abordan algunos de los procedimientos que pueden abrir ese juego exploratorio de lectura —en sentido amplio—, fundamentalmente en relación con la producción y comprensión de consignas y guías de trabajo y, en el último de los documentos, nos ocuparemos de la producción de módulos de aprendizaje.

2. La consigna como instrucción

Evidentemente, resulta dificultoso pensar en la consigna como un tipo específico de discurso, debido a la heterogeneidad de situaciones y objetivos a partir de los cuales se producen estos textos, y al surgimiento de estilos diversos para enunciarlas, que parecen haber proliferado en los últimos tiempos.

De todos modos, no se trata aquí de abordar un análisis del discurso, sino de pensar las variables que intervienen en la producción y recepción de consignas, para comprender los posibles alcances de estos enunciados en el marco de la enseñanza de una disciplina.

Dar cuenta de esos alcances, nos presenta una serie de dificultades, causadas por la complejidad de procesos que intervienen en la configuración del circuito de comunicación

en el cual la consigna se inserta. Tratemos de abordar —aunque no la agotemos— esta complejidad a la luz de un breve análisis:

- Ante todo, debemos pensar que toda consigna surge en un marco en el cual el emisor procura impartir una **direccionalidad** a la acción del receptor. Cuando el docente configura una consigna, quiere que el alumno haga algo. En este sentido, de la intención del emisor depende, en principio, la puesta en funcionamiento de esa acción del receptor.
- Por otra parte, el texto es el encargado de transformar esa intención del emisor, en la acción del receptor: como segunda variable, de la expresión, de la **configuración del texto**, depende la correspondencia entre lo que el emisor pide y lo que el receptor recibe.
- Finalmente, el receptor, por su parte, queda sujeto a esa "acción guiada" ante la cual debe responder con la mayor fidelidad posible, pero con las restricciones propias que le imprimen sus **competencias**.

A partir de estas variables básicas, pensemos el problema de la consigna desde tres puntos de vista, que abordaremos a continuación, a saber:

- los supuestos y restricciones del docente en tanto productor de consignas;
- la configuración del texto de la consigna;
- el papel de las competencias del alumno en la comprensión y la resolución de consignas.

2.1. Supuestos y restricciones del docente como productor de consignas

Si bien este tema fue trabajado en la primera instancia de nuestra propuesta, vamos a enfocarlo ahora en relación con las particularidades que contribuyen a que la configuración de consignas se presente realmente

como una "prolongación" de los objetivos didácticos del docente.

En este sentido, cabe recalcar que en este tipo de material educativo, es *sumamente importante que los enunciados funcionen con un alto grado de transparencia, claridad y exposición de los objetivos.*

Más específicamente, podríamos enumerar una serie de aspectos relacionados con la posición del emisor que conviene tener en cuenta a la hora de diseñar una consigna:

- El emisor debe dar a conocer las **convenciones** a partir de las cuales configurará su discurso. Es importante que el alumno conozca qué es lo que el docente solicita, sugiere, propone, al utilizar tal o cual terminología, verbo, concepto, puesto que es a partir del léxico que se construye las convenciones interpretativas.
- El emisor debe utilizar el procedimiento-consigna en circunstancias tales que resulte **claro y sin ambigüedad** aquello que se procura. Esta observación tiene que ver con el énfasis que se pone en postular una consigna como propuesta de acción. En muchos casos, ocurre que la expresión no es formulada como un signo externo y visible de la intencionalidad de generar una respuesta concreta. Tal es, por ejemplo, el caso de enunciados que se postulan como una pregunta pero que en realidad solicitan una información X, como un ítem del tipo: "¿Pudo ejecutar lo previsto?", que puede pretender solicitar un tipo de información que no está explícitamente detallada en la pregunta, ante la cual el interlocutor tiende a limitarse a conservar una respuesta puntual: "sí/no"
- De este modo, podemos sugerir que la acción que se solicita debe estar adecuada a la palabra que se emplea para solicitarla. Desde esta perspectiva, toda consigna pone su énfasis sobre un aspecto particular que el docente desea que su alumno desarrolle. Es necesario que ese aspecto aparezca contemplado en el enunciado, es decir, **enfaticar discursivamente los aspectos** que el docente desea que sus

alumnos focalicen a la hora de resolver la consigna. De acuerdo con el objetivo didáctico que se plantea el docente, la consigna debe funcionar como guía explícita de la direccionalidad de la acción y, en este sentido, aclarar las posibles implicancias de la misma.

- En relación con el punto anterior, hay que tener en cuenta que el docente debe **medir las consecuencias posibles** de sus enunciados, observando que las expresiones sean altamente significativas y libres de ambigüedad, y designar el acto que se solicita en los términos más adecuados posibles.

Es decir, conocer y manejar las "reglas" que constituyen la base de una comunicación eficaz, y con ella la garantía de que se le está dando una direccionalidad concreta a la conducta del receptor, porque *"las reglas constitutivas—escribe John Searle—, tales como las de los juegos, proporcionan las bases para especificaciones de conducta que no podrían darse en ausencia de la regla."*²

2.2. El lenguaje como portador de enunciados que implican realización de acciones

No caben dudas de que la herramienta de la que se vale el emisor de estos textos para ser eficaz en sus objetivos, es el lenguaje. Todos los ítemes señalados anteriormente quedan indefectiblemente ligados a un uso relativamente "ágil" de la gama de posibilidades que nos presenta el lenguaje.

Es decir: *para producir el efecto buscado en el receptor, es necesario decir ciertas palabras, en cierto orden y en cierto contexto.* Es -en principio- a partir de este cruce que el lenguaje produce sus efectos de sentido.

Desde este punto de vista, es pertinente insistir en los elementos que entran en este "juego" discursivo:

² Searle, John. *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra, 1990. p.45.

• El vocabulario:

La selección léxica desempeña un papel preponderante en todas las emisiones discursivas, pero, particularmente en este tipo de textos, determina el punto de partida a partir del cual el receptor configurará sus representaciones acerca del universo referencial al que se alude en la consigna. El docente debe prestar especial atención al trabajo con el vocabulario, sobre todo teniendo en cuenta qué idea tiene el receptor acerca de una determinada palabra.

• El orden o la organización del discurso:

Hay que pensar que, según el orden en que se configure un enunciado, queda puesto el énfasis de lo que se quiere decir. La palabra -la acción, la idea- que aparezca en primer término, será la que el interlocutor registre con mayor facilidad.

En un enunciado del tipo "*analice y compare*" se postula un orden, que tiene que ver con una jerarquización en la direccionalidad de la acción que se solicita, en el que se pone un particular interés en el análisis. En la escritura de una consigna -en el lenguaje- "el orden de los factores sí altera el producto".

• La adecuación al contexto:

Es evidente que, en el circuito propuesto, las personas y las circunstancias deben ser las apropiadas para apelar y recurrir al procedimiento que se emplea. Concretamente: una consigna debe ser adecuada, no sólo lingüísticamente a los objetivos didácticos del emisor, sino a las habilidades con las que cuenta el receptor. No se puede pedir al alumno que participe de un proceso que requiere de competencias que no posee. Esto nos plantea un problema que abordaremos en el tercer punto que propusimos en nuestro análisis y al cual nos dedicaremos a continuación.

2.3. El papel de las competencias del alumno en la comprensión y resolución de consignas

Podríamos suponer que éste es el tema eje de nuestras preocupaciones: ¿cuál es el objetivo de las consignas que se trabajan en el aula de Formación? Pensemos por ejemplo en la pregunta, que es una manera de enunciación muy habitual de una consigna.

En principio existen tres tipos de preguntas relacionadas con la intención del emisor:

- El emisor desea saber: "¿cuál es su nombre?".
- El emisor desea saber si el receptor sabe: "¿Cuál es el nombre del Presidente de Estados Unidos?" (ésta es la famosa pregunta "de examen").
- El emisor desea que el receptor se interroge: "¿Qué ocurre si se introduce una cucharada de sal en un vaso de agua? ¿Por qué?".

Evidentemente la clase de pregunta que más nos preocupa, porque es la que lleva a una verdadera construcción del conocimiento, es la tercera. Sin embargo no es fácil llegar a este punto en el que el alumno se encuentra en condiciones de interrogarse en los términos solicitados, ya que en muchos casos puede no poseer las habilidades cognitivas necesarias para dar una respuesta-proceso satisfactoria. En el ejemplo dado se está contando con que el alumno posee por un lado la capacidad de hipotetizar y, por el otro, de "traducir" esas hipótesis en palabras.

La resolución de este tipo de consignas requiere una serie de habilidades que se encuentran en relación con los tipos de competencias. En otros términos: el que escribe una consigna debe tener en cuenta que se le está solicitando al alumno una serie de habilidades que no siempre están desarrolladas. En tal caso, conviene establecer pautas para indicar cuál es el proceso por el cual el sujeto accede al desarrollo de esas habilidades, o bien especificar en qué consisten. Por ejemplo, cuando solicitamos habilidades intelectuales analíticas como "*clasifique*",

¿tenemos en cuenta qué es lo que el alumno entiende por "clasificar"?

Conviene especificar conjuntamente con la consigna, en qué consiste la habilidad solicitada, de modo tal que el interlocutor comprenda cuál es la operación que debe realizar a partir del contenido sobre el que se trabaja, o bien destinar un espacio de reflexión en el cual se llegue a un acuerdo con respecto a las implicancias de la terminología básica con la que se aborda una consigna didáctica, como por ejemplo:

- **SINTETIZAR**—abreviar la información y organizarla de un modo personal.
- **DEFINIR**—dar el significado exacto de un término, mencionando sus características esenciales.
- **OBSERVAR**—notar, percibir, reparar en...; poder describir, ver con atención.
- **CLASIFICAR**—agrupar de acuerdo con ciertos criterios, distribuir en clases lo que está mezclado.
- **DISCRIMINAR**—diferenciar, seleccionar o distinguir una cosa de otras parecidas.
- **APLICAR**—usar un conocimiento dentro del ámbito al que pertenece; en ejemplos similares, usar lo aprendido.

En este sentido, y así enunciada, la consigna funciona (en un uso óptimo de la misma) como un punto de partida para la construcción del conocimiento, para la indagación intelectual, y para el desarrollo de las habilidades cognitivas. En tal caso, el planteo se acerca a la propuesta de S. Tishman y otros: *"Los estudiantes deben entender que el pensamiento y la investigación en la disciplina se caracterizan por ciertas formas de resolución de problemas, evidencias, y formas de investigar."*³

La consigna que favorece la indagación es aquella que está pensada desde la indagación. De otro modo, la guía del docente queda reducida a la difusión de respuestas que se suponen de antemano, y el rol del alumno, a la aceptación de un saber cristalizado,

adocenado, y carente de desafíos intelectuales.

2. 3.1. Otros tipos de preguntas

Además de los tipos de preguntas relacionadas con la intención del emisor que abordamos en el apartado anterior, los teóricos proponen otras clases de interrogantes, según el modo en que inducen la respuesta

La presentación de un interrogante de manera explícita en un texto posee un rol doble: por un lado, pone en dificultad al lector y, por el otro, contribuye a hacer descubrir una vía argumentativa sesgada. El interlocutor es "conducido", respondiendo a un encadenamiento de preguntas preparadas, hacia un cierto tipo de respuestas: tal es la función de la "pregunta retórica".

Pero no es el único tipo de pregunta; observemos la siguiente clasificación de preguntas, muy habituales en la oralidad que sirven para pensar la escritura, que propone Roberto Marafioti, autor citado en la bibliografía:

• Preguntas retóricas:

Inducen una respuesta y forman parte de la argumentación, ya que están orientadas a obtener la adhesión o hacer descubrir una idea. Como las respuestas ya están contenidas en ellas, se la considera una provocación para hacer decir otra cosa.

• Preguntas "trampa":

Son aquellas que encierran una información a la que se adhiere desde que se responde. Si la pregunta «¿Qué hacía Ud. a las 8 en la estación Constitución?» desencadena la respuesta: «Esperaba a un amigo», por ejemplo, la respuesta implica una aceptación del hecho («Me encontraba a las 8hs. en la estación Constitución»).

• Contrapreguntas:

Consisten en una pregunta que responde a otra pregunta; sirve para esquivar. Permiten

³ Tishman, S. y otros. Un aula para pensar. Buenos Aires: Aique, 1994. p.193.

diferir a una respuesta argumentada.

• **Preguntas de estilo:**

Son una afirmación presentada falsamente bajo la forma de interrogación. Es el caso, al finalizar una clase después de dos horas de exposición, cuando el profesor dice: ¿Alguien quiere agregar algo?». Esta manera de cerrar el diálogo (automáticamente y a menudo sin mala intención) es la forma más banal que toma la pregunta de estilo. Sirven de cierre, de frase conclusiva y no tienen necesidad de ser respondidas.

3. Algunas operaciones de pensamiento implicadas en la producción y resolución de consignas

Cuando hablamos de las habilidades cognitivas a partir de las cuales el sujeto opera sobre un campo de saber —la disciplina—, estamos suponiendo una serie de procesos de pensamiento que constituyen un importante objetivo de la educación.

Si bien es sumamente importante no perder de vista la formación en los contenidos del área, cabe destacar que esa formación debe ir acompañada de situaciones que presenten al alumno —que, por otro lado, será futuro docente—, problemas cognitivos y complejidades intelectuales. Desde este punto de vista, podemos afirmar que nuestro objetivo como formadores de formadores, debe ser el de afianzar, balancear, e incentivar la relación entre nuestra disciplina y las operaciones de pensamiento que conducen a la teorización y a la mirada crítica frente a la misma.

Pero para acceder al "estrato" más elevado del pensamiento, es necesario que nuestras preguntas, nuestras actividades, nuestra forma de enseñar, sean pensados en función del desarrollo de todas las operaciones de pensamiento.

A la hora de escribir una consigna o una guía de estudio, diseñar una actividad o pensar una dinámica, es conveniente tener en cuenta cuáles son las capacidades que se requieren, y si nuestras intervenciones favorecen el desarrollo de las mismas.

Entre las operaciones de pensamiento que con mayor frecuencia aparecen en la formulación de consignas se encuentran las que a continuación detallamos, sin pretender presentar una exhaustiva taxonomía:

• **Observar:**

Implica una actividad exploratoria de una información experiencial que luego se puede resignificar. No debemos descartar los datos aportados por la observación, pero siempre inscribiéndola en un marco de análisis que permita la construcción de hipótesis.

• **Clasificar:**

Es una manera de organizar datos en relación con algún fin predeterminado. Es importante que se tenga en cuenta cuál es ese fin y qué papel desempeña la clasificación que se está llevando a cabo, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

• **Comparar:**

La comparación se relaciona con la capacidad de observar diferencias y generalizar ante las semejanzas. Es importante que la comparación pueda realizarse entre los grandes espacios de saber, y que pueda extenderse a partir de las múltiples experiencias con las que se pueda encontrar cada sujeto.

• **Resumir:**

La posibilidad de resumir se encuentra relacionada con la capacidad de seleccionar, generalizar, abstraer y jerarquizar la información. Interesa también el trabajo inverso: saber por qué se omite lo omitido, o por qué se relevan puntos que pueden parecer triviales.

• **Interpretar:**

Tiene que ver con la construcción —no des-

cubrimiento- de significados. El papel de la interpretación es vital en un tipo de enseñanza que privilegia el papel del pensamiento crítico.

Al respecto, escribe L. E. Raths en *Cómo enseñar a pensar* —texto citado en la bibliografía, en el que se puede encontrar un interesante desarrollo del tema que estamos presentando de manera escueta en este apartado—:

"Los alumnos necesitan experiencias variadas en la interpretación. Los mapas, los cuadros, los gráficos y las tablas se prestan a la interpretación, y asimismo las obras de arte, la escultura, la danza, la literatura, la poesía y las investigaciones científicas."

• **Criticar:**

Guarda relación con la construcción de un juicio, es decir, con la configuración de un "patrón" que implica una valoración de los objetos y una toma de posición del sujeto frente al mundo. Es más que importante fomentar esta capacidad desde los espacios educativos, teniendo en cuenta el desarrollo de criterios que permitan la estimación crítica y personal de los temas abordados.

• **Hipotetizar:**

Pensada como la explicación posible de un suceso, la hipótesis queda ligada a la gama de razonamientos que posibilitan la construcción de teorías. La habilidad de teorizar es innata (todo el tiempo formulamos hipótesis para poder "decodificar", entender el mundo), pero es importante fomentar la exposición de formulaciones lógicas de problemas con su/s posible/es resolución/ones, aplicando hechos y principios a situaciones nuevas.

De esta manera, podemos pensar los materiales educativos destinados a guiar la comprensión, la lectura y la producción de los textos de los alumnos, en función de la relación que guardan con la propensión a favorecer el desarrollo de las operaciones vistas.

4. Las Guías de Trabajo y la secuenciación de operaciones de pensamiento

La comprensión, reelaboración y producción de información son procesos de enorme complejidad que pueden y deben orientarse a partir de guías de trabajo que pauten y sistematicen el esfuerzo.

La comprensión de un escrito exige del lector la construcción de sentidos a partir de sus conocimientos previos, sus intenciones y diferentes estrategias cognitivas (predicciones, inferencias, verificaciones con su conocimiento de mundo, correcciones a partir de él).

Nuestros conocimientos se encuentran organizados en esquemas (también se los llamó guiones, estructuras, modelos mentales, marcos, etc.) que organizan mentalmente nuestra memoria y nos ayudan a realizar inferencias sobre el mundo físico y social. Estos esquemas son flexibles y se activan frente a un texto a partir de un título, una palabra clave, un enunciado sugestivo, la relación entre diferentes enunciados, un gráfico.

Las guías se construyen con el fin de posibilitar el acceso para activar esas relaciones. Por eso, apuntarán a poner en marcha la paulatina complejización de las ideas a partir de diferentes técnicas que pongan en juego mapas y redes conceptuales, exploración de temas implicados, identificación de palabras-clave, entre muchas otras, con el fin de activar operaciones tales como describir, analizar, relacionar, comparar, argumentar, contrastar, ejemplificar, oponer, etc.

A partir de las guías, el alumno debe poder ordenar sus ideas y activar sus conocimientos previos, ya que ellas lo desafían a desentrañar la información del texto, a usar sus conocimientos sobre el mundo y a autorregular el curso de la actividad interpretativa.

Si partimos de que toda guía de trabajo está configurada a partir de una serie de consignas que se han **secuenciado** de una manera determinada, orientada por un **fin didáctico**, encontraremos que podemos establecer una clasificación a partir de los objetivos que se persiguen:

• **Guías de comprensión global:**

Apuntan a dar cuenta del texto en su totalidad, haciendo hincapié en sus aspectos más generales.

Incluyen preguntas del tipo: "¿Cuál es el tema del texto?", que aluden a la capacidad de interpretación, conjuntamente con la de síntesis, del alumno.

• **Guías de comprensión local:**

Tienen como objetivo puntualizar aspectos, conceptos, ideas, que el docente considera relevantes para su disciplina. Suelen favorecer la interpretación, la conceptualización, la confrontación de informaciones presentes en un texto dado.

• **Guías de problematización:**

Esta clase de guías tiene como objetivo la discusión acerca de determinado aspecto teórico o práctico del/los contenido/s abordado/s.

Podríamos decir que implica un grado de reelaboración y de complejización del tipo de guía anterior, que solamente se limita a un trabajo descriptivo del material dado.

Las guías de problematización favorecen casi todas las operaciones de pensamiento y un aprendizaje más crítico y complejo.

Las preguntas con las que se trabaja conducen a establecer relaciones, comparar, producir nuevos conceptos, inferir, discutir, reelaborar la información, etc.

• **Guías de teorización:**

Este tipo requiere, por un lado, de un manejo fluido de todas las operaciones de pensamiento y, por el otro, del discurso propio de la teoría: la argumentación.

Este es el grado más complejo, rico y sofisticado de la elaboración de conceptos. Las consignas están pensadas en función de la toma de posición teórico-científica del sujeto frente a un hecho dado: no sólo

hay descripción, observación, hipotetización, etc. sino que todo este proceso queda enmarcado dentro de una teoría que se desea demostrar. Llegar a este nivel de conceptualización implica un trabajo exhaustivo en el funcionamiento mental y un conocimiento profundo de la disciplina. Si bien resulta utópico aspirar a que todos nuestros alumnos sean teóricos en el área (tampoco es el objetivo prioritario de la Formación Docente), es importante pensar que de nuestro horizonte de deseos dependen nuestras realidades, y que siempre es bueno tener como referente al mejor modelo, aunque sea para relativizarlo o cuestionarlo. El **cuadro n° 4** resume lo expuesto en este apartado.

5. La producción de los estudiantes: Algunas pautas para su orientación

A continuación se proponen modelos de reflexión en torno a la escritura de dos tipos de textos muy habituales en nuestro ámbito de conocimiento.

El informe y la monografía presentan formas de organización similares que involucran la noción de presentación, desarrollo y conclusión.

Sin embargo antes habría que plantearse la necesidad de planificar la tarea a partir de la consideración de tres instancias de trabajo: planificación – escritura – revisión.

La primera de estas instancias es necesaria para la organización y el acopio de materiales y supone una serie de pasos. Según propone Carmen de la Linde, citada en la bibliografía:

- Recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de otros textos o comunicaciones orales.
- Aprovechar la experiencia y los conocimientos personales para seleccionar la información sugerente y relacionarla con otras ideas.
- Relacionar conceptos con la experiencia personal.

- Realizar experimentos, observaciones y encuestas; definir problemas e hipótesis de trabajo; recoger datos suficientes y adecuados y saber analizarlos e interpretarlos.
- Leer críticamente los documentos, fuentes, materiales, identificando los problemas de interpretación.
- Obtener y organizar información a partir de bibliografía, localizando referencias y valorando su interés y utilidad.
- Sintetizar y combinar datos conjuntamente: hacer esquemas, clasificaciones y cotejos.

La instancia de escritura se afirma sobre las siguientes actividades:

- Escribir borradores o versiones y alterar los planes iniciales, si fuera necesario.
- Controlar el proceso de trabajo: primero generar ideas, anotarlas, dejar la corrección gramatical para el final.
- Construir oraciones breves y conectarlas entre sí.
- Respetar las características de este tipo de escritos en cuanto a precisión, claridad, sencillez.

La instancia de revisión pone en juego las siguientes operaciones:

- Evaluar la adecuación del texto al tema tratado y a las posibles reacciones del lector.
- Revisar la estructura para lograr la adaptación a la audiencia.
- Corregir gramaticalmente el texto.
- Corregir el vocabulario y estilo con la ayuda de diccionarios y otras obras de consulta y otros aspectos como ortografía, presentación, etc.

Este modelo explicativo describe detallada y organizadamente los distintos pasos para acceder a la información y organizarla, planificar el escrito, cotejar el desarrollo de borradores con el plan inicial, revisar y corregir la escritura. Alude a un escritor sumamente competente, pero no nos aclara cuáles son las fallas de quienes no siguen estas instancias o por qué está tan extendida entre los alumnos la idea de que la escritura es una

actividad de un solo paso.

A partir de estas nociones previas, podemos especificar las particularidades que involucran la escritura del informe y de la monografía.

5.1. El informe de investigación

El informe de investigación es una denominación que se emplea para aquellos trabajos que dan cuenta de una indagación ya realizada. Formalmente, constan de las siguientes partes:

- La **introducción** en la que se presenta y delimita el tema y el objetivo del trabajo, se anuncian, se caracterizan o se sitúan los documentos a analizar, se justifica el tratamiento que se hará de los documentos, y eventualmente, se explican o se anticipan los pasos que se seguirán en el desarrollo del escrito.
- Un **desarrollo** en el que pueden plantearse las ideas comunes de las diferentes fuentes y luego las diferencias o las ideas contrapuestas. También pueden tomarse diferentes aspectos del tema y tratarlos de acuerdo con los planteos de los diversos autores propuestos desde la bibliografía fuente.
- Un **cierre** en el que se suelen sintetizar los contenidos desarrollados, y aportar elementos de juicio sobre su valor.

La elaboración de este tipo de informe contempla momentos relacionados con la investigación y con la redacción propiamente dicha. Como este último aspecto fue abordado en el apartado anterior, ahora nos detendremos en algunas cuestiones relacionadas con el primero de ellos.

La primera actividad vinculada con la elaboración de un informe es la lectura y el análisis de los documentos, fuentes, materiales bibliográficos que serán objeto del mismo. Este trabajo presupone una serie de operaciones a realizar:

- **Relación entre los materiales y su contexto:** Después de una primera lectura de los materiales, la actividad de análisis debe contemplar, en primer lugar, la ubicación de cada texto (verbal o no), de cada posición, en el contexto histórico en el que fue producido. La información sobre el autor, la época, el lugar, el medio de publicación o difusión y los destinatarios colabora en su análisis crítico y en su interpretación.
- **Relectura y análisis:** La relectura de cada una de las fuentes bibliográficas tenderá a la ubicación clara de los aspectos fundamentales de cada material analizado, a la determinación del encuadre o marco teórico desde el que se abordará el tema, a la identificación de los diferentes subtemas y del modo en que se relacionan con el tema central.
- **Análisis de los materiales en su conjunto:** Una vez leídos y analizados cada uno de los materiales se procede a su *análisis comparativo*, que consiste básicamente en establecer coincidencias y diferencias entre ellos.

Para esto se debe establecer el tipo de relaciones que existen entre los documentos, determinar si sus ideas centrales son comunes (convergentes), o divergentes (opuestas), reagrupar esas ideas según subtemas, aspectos u otros parámetros.

Realizado el análisis, es posible organizar cuadros que faciliten la puesta en relación de la información obtenida y su visualización. Por ejemplo, si se trata de textos que presentan posturas encontradas sobre un tema, será conveniente ubicar los diferentes aspectos o parámetros sobre los que los textos difieren. Cuando los textos no se contraponen sino que se complementan, el cuadro puede armarse a partir del texto que presenta un contenido más abarcador. Luego se procede a analizar la información de cada uno de los otros documentos, indicando coincidencias y agregados respecto del texto de referencia.

5.2. La monografía

Es un trabajo extenso que se presenta como un estudio con desarrollo lógico, objetivo, científico de un tema determinado y en el cual se expone el proceso, contenido y resultado de la investigación. Todos los aspectos estudiados están unificados por el tema central y tienden a la demostración de lo que se ha descubierto y se quiere probar.

Las monografías no tienen extensión determinada; dependen del agotamiento del estudio propuesto.

El trabajo monográfico desarrolla, resume, discute, completa o modifica conocimientos preexistentes acerca del tema elegido.

Diversos autores⁴ coinciden en identificar tres tipos de trabajos monográficos:

- **Monografía de compilación:** referida al estudio crítico de bibliografía acerca de un tema. Supone reunir bibliografía sobre un tema, analizarla y redactar una presentación crítica de la misma con el fin de demostrar la percepción de los distintos puntos de vista y expresar una posición personal.
- **Monografía investigativa:** aborda un tema nuevo poco explorado y requiere un importante proceso de observación.
- **Monografía de análisis de experiencias:** pone el acento en la presentación de una experiencia, su análisis y, con frecuencia, la comparación con actividades similares. Suele conducir a la formulación de proposiciones que permitan continuar e incluso reorientar la investigación.

Es conveniente, además, dado el grado de complejidad que implica la preparación y la escritura de un texto monográfico, seguir un cronograma de trabajo. A continuación se propone una organización posible para llevar a cabo la investigación, consulta, planificación, escritura de borradores, revisión y escritura definitiva del texto.

⁴ Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa, 1982.

Fragnière, Jean-Pierre. *Así se escribe una monografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1995.

- Delimitar el tema.
- Descubrir y reunir la documentación apropiada.
- Leer y clasificar los materiales.
- Reflexionar acerca del problema elegido sobre la base de esas lecturas.
- Analizar la información críticamente.
- Establecer relaciones entre posiciones, autores, disciplinas.
- Expresar por escrito (comunicar) los resultados del proceso de estudio.

En cuanto a la elección del tema de una monografía, hay dos posibilidades básicas: tema optativo o tema impuesto.

- **Monografía de tema optativo:** surge del interés personal por alguna cuestión o problema. Simultáneamente se conciben los alcances del estudio y el bosquejo de sus partes. El trabajo posterior consiste en la elaboración de impresiones e intuiciones para convertirlas en comprobaciones objetivas. Conviene, al principio, optar por temas parciales y concretos, de alcances bien definidos y limitados. Fragnière presenta un esquema que sintetiza las variables que intervienen en la elección del tema, que incluimos como **cuadro n° 5**.
- **Monografía de tema impuesto:** trata de comprobar una intuición ajena. En este caso hay que comprender claramente el tema asignado.

Respecto de la argumentación monográfica, ésta supone siempre el empleo de un modelo de análisis. La bibliografía coincide en señalar las siguientes posibilidades en lo que se refiere al empleo de modelos:

- **Monografía confirmatoria de un modelo:** emplea un modelo de análisis para demostrar la pertinencia del mismo. Requiere un trabajo de aplicación y es la que con mayor frecuencia se solicita a los alumnos.

- **Monografía perfeccionadora de un modelo:** emplea un modelo o modelos de análisis diversos para sintetizarlos en una propuesta. Requiere operaciones de aplicación, síntesis y problematización.
- **Monografía creadora de un modelo:** propone un modelo de análisis novedoso y lo aplica. Requiere un trabajo de teorización que implica un conocimiento profundo de la disciplina.

La planificación del trabajo acompaña cada etapa de la realización de la monografía. Se materializa en la construcción de diversos instrumentos de trabajo que constituyen guías para la actividad, permiten clasificar la información recogida y garantizan, de alguna manera, la unidad de la monografía.

Los autores mencionados coinciden en distinguir tres momentos en la **evolución del plan** para una monografía:

- **Plan indicativo:** se elabora al comienzo del trabajo, después de definir el objeto de estudio; permite visualizar los aspectos principales de la monografía dado que presenta una imagen inicial del trabajo a realizar, organiza la investigación bibliográfica y permite planificar los pasos a seguir.
- **Plan operativo detallado:** al cabo de las primeras fases del estudio, se revisa y desarrolla el plan indicativo, enriquecido por los elementos recogidos de las lecturas. En este punto, se afina, completa y detalla la elaboración de los distintos aspectos de la monografía. Contiene la definición de las tareas a realizar para elaborar cada capítulo, incluso cada párrafo. Puede contener interrogantes acerca de problemas aún no resueltos.
- **Plan de redacción:** determina la forma definitiva de la monografía; expone el trabajo realizado y los resultados obtenidos de manera explícita y detallada.

Las siguientes pautas pueden resultar de utilidad a la hora de realizarlo:

- Redacción de los **títulos** de los diferentes capítulos de manera que enuncien los temas que abordará cada uno de ellos (aunque luego se retitule el trabajo en la redacción definitiva);
- Redacción de **subtítulos** que contemplen los aspectos del tema que se desarrollarán en cada capítulo (aunque luego queden fuera del texto definitivo);
- Desagregado de los componentes de cada uno de los subtítulos, de modo de prever la organización de los **párrafos**.

Fraginière propone las siguientes sugerencias para la redacción de trabajos monográficos:

- Comience por considerar a quién está dirigida su monografía (público en general o destinatarios especializados).
- Evite las oraciones demasiado extensas.
- Repita el tema cuando pudieran presentarse ambigüedades en la identificación de la referencia.
- Evite las abreviaturas, en lo posible. Utilice sólo aquellas que son ampliamente conocidas o las que se repiten muchas veces a lo largo de la monografía. En este último caso, defínalas la primera vez que las emplee.
- Evite la proliferación de enumeraciones.
- Organice la información en párrafos.
- Defina los términos clave empleados en su estudio, en el caso de un público amplio o si se emplean con un sentido diferente al habitual.
- Mantenga un estilo homogéneo a lo largo de todos los capítulos.
- Prefiera un estilo que manifieste inquietud reflexiva al tono falsamente literario.
- Evite los pronombres de primera persona singular. Se sustituyen por formas impersonales o por la primera persona plural (nosotros de autor).
- Estructure su texto de modo tal que incluya una introducción, un desarrollo y conclusiones.

El trabajo de fichado no es obligatorio, pero supone la organización de cierto material bibliográfico con hipótesis de futuro. Esto significa que, además de facilitar la comprensión de la bibliografía, la ficha se integra en una suerte de "banco de datos" que permitirá clasificar la información.

Existen varios tipos de fichas, de acuerdo con las hipótesis de desarrollo futuro:

- **Fichas de lectura:** incluyen los datos bibliográficos del libro o artículo, un resumen general, una serie de valoraciones sobre su importancia para la investigación y una serie de citas textuales que, a primera vista, resultan potencialmente utilizables.
- **Fichas temáticas:** organizan el material bibliográfico por temas. Contienen diversas posiciones acerca del mismo concepto o aspecto temático.
- **Fichas de trabajo:** plantean hipótesis de trabajo, sugerencias para enfrentar un problema determinado, temas y su localización en la bibliografía, repertorios bibliográficos, etc.

La inclusión de notas –a pie de página o al final del trabajo, numeradas correlativamente– puede cumplir diferentes funciones: indicar las fuentes de las citas; proporcionar indicaciones bibliográficas complementarias; remitir a otros textos o a otras partes del mismo texto; introducir citas de refuerzo; desarrollar/ampliar una afirmación o relativizarla; dar indicaciones sobre una traducción; expresar agradecimientos o agregar otras consideraciones personales.

6. Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel y Pablo Valle. *Guía para preparar monografías*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 1999.
- Arnoux, Elvira y otros *Talleres de lectura y escritura – Textos y Actividades– Semiología*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1985.
- Cervera, Ángel. *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Madrid: Espasa, 1999.

- De la Linde, Carmen. *Algunas consideraciones sobre la producción de textos escritos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998.
- Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa, 1982.
- Fraginière, Jean-Pierre. *Así se escribe una monografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Marafioti, Roberto. *Recorridos Semiológicos -Signos, enunciación y argumentación-*. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- Noguero, Artur. *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*. Barcelona: Graó, 1994.
- Raths, y otros. *Cómo enseñar a pensar*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- Sabino, Carlos A. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Buenos Aires: Lumen/ Humanitas, 1999.
- Silvestri, Adriana. *En otras palabras -Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito-*. Buenos Aires: Cántaro, 1998.
- _____. *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del C.B.C., 1995.
- Tishman, S., D. Perkins y E. Jay. *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique, 1994.