

**ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA**

**EL MAESTRO  
Y SU PRÁCTICA DOCENTE**

---

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

# Í N D I C E

PRESENTACIÓN .....	5
UNIDAD I. EL SABER DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE .....	7
PRESENTACIÓN .....	9
Tema: La sabiduría docente .....	9
-La formación de la teoría del sentido común (John Elliott) .....	9
Tema: La práctica docente: rescate e innovación .....	12
-Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire (Instituto de acción cultural) .....	12
Tema: Reflexión en la acción de la práctica docente .....	20
-El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica (Ángel Pérez Gómez) .....	20
UNIDAD II. ALGUNAS TÉCNICAS PARA REGISTRAR LA INFORMACIÓN SOBRE LA REALIDAD DOCENTE .....	23
PRESENTACIÓN .....	25
Tema: La Observación participante .....	25
-Observación (Peter Woods) .....	25
Tema: Las notas de campo y el diario escolar .....	40
-Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje (Stephen Kemmis y Robin Mc.Taggart) .....	40
-El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones (Rafael Porlán y José Martín) .....	43
Tema: Etnografía y práctica docente .....	58
-El significado de la investigación etnográfica en educación (Martha Corenstein Zaslav) .....	58
UNIDAD III. CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE ALGUNAS FORMAS DE COMUNICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA ELABORACIÓN DE ESCRITOS ACADÉMICOS .....	63
PRESENTACIÓN .....	65
Tema: La comunicación de la práctica docente (la descripción y la narración) .....	65
-La descripción (José Manuel Salcedo Aquino) .....	65
-La narración (Susana González Reyna) .....	68
Tema: Recursos para la redacción de escritos académicos .....	70
-El adjetivo y el adverbio (Antonio Miguel Saad) .....	70
-Las fichas de trabajo (Oscar Jesús López Camacho) .....	91
BIBLIOGRAFÍA .....	99

---

## PRESENTACIÓN

**E**l propósito de presentar una Antología Complementaria, es ampliar el tratamiento de los temas contenidos en el programa el maestro y su práctica docente, desarrollados en la Antología Básica.

Consideramos importante señalar que aunque esta Antología no se maneja como obligatoria, es conveniente enriquecer la visión proporcionada por los textos básicos con los que aquí se les ofrecen, sin descartar otros más que se encuentren a su alcance y que contribuyan a lograr los propósitos.

La antología se estructuró en correspondencia a los temas abordados en la Antología Básica, es decir, se presenta en tres unidades: El saber del profesor y su relación con la innovación de la práctica docente, algunas técnicas para registrar la información sobre la realidad docente y consideraciones iniciales sobre algunas formas de comunicación de la práctica docente y la elaboración de escritos académicos.



# P R I M E R A U N I D A D

EL SABER DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN  
CON LA INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

---

## PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA UNIDAD

La presente unidad se compone de varias lecturas que contribuyen a profundizar y ampliar los contenidos de la Antología Básica sobre el saber del profesor.

Para el desarrollo del primer tema sobre la sabiduría docente, se ofrece el texto de John Elliott titulado la formación de la teoría del sentido común, donde se responden cuestionamientos como los siguientes: ¿se puede elaborar teoría desde la práctica?, ¿cómo desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común?, ¿qué son los saberes de sentido común?, ¿cómo podemos poner de manifiesto nuestro saber?, el documento es importante porque nos brinda buenas respuestas a estos cuestionamientos.

El texto de Paulo Freire, nos previene sobre la serie de condicionantes que el contexto histórico social presenta, por lo cual, generalmente estamos alienados y tenemos una falsa conciencia o una conciencia ingenua, que nos lleva a no comprender la realidad o hasta distorsionarla. Estos planteamientos son importantes porque nos permiten darnos cuenta de hasta dónde conocemos nuestros saberes y, en qué medida podemos enriquecerlos.

El texto de Angel Pérez Gómez sigue por este hilo conductor y llega a plantear la formación de un profesional autónomo, que supera el nivel técnico mediante la reflexión en la práctica docente. Pasar del saber común al saber profesional, es una meta factible de alcanzar, la reflexión y sistematización del trabajo cotidiano son medios apropiados para llegar a esta meta.

**TEMA: La sabiduría docente.**

### LECTURA: LA FORMACION DE LA TEORIA DEL SENTIDO COMÚN\*

*que en tanto los profesores en servicio no hagan suyos los cambios escolares, estos estarán muy lejos de alcanzarse.*

#### PRESENTACIÓN

*Comprender lo que ocurre en el salón de clases o en la escuela, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, como las relaciones entre profesores y alumnos, profesores y director, profesores y padres de familia; nos plantea Elliott, es el punto de partida para construir teoría desde la práctica misma.*

*Elliott pregunta: ¿Se puede elaborar teoría desde la práctica?, ¿cómo desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común?, ¿qué y cómo son los saberes de sentido común?, ¿para qué sirve la observación y el estudio de casos?; sobre estos planteamientos el autor explica sus puntos de vista, que apoyan los contenidos sobre la sabiduría docente de la primera unidad del curso; con lo que, podemos profundizar aún más en ese tema.*

*John Elliott es un profesor inglés que ha hecho y hace investigación acción en las escuelas de su país, tiene una variedad de publicaciones en esa línea y está convencido*

Pienso que se puede elaborar teoría tanto desde el punto de vista de la ciencia como desde el de la práctica, y que el último consiste sobre todo en desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de los casos concretos. En otras palabras, la elaboración teórica a partir de la práctica explora los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos. Por tanto, los conceptos de sentido común o sensibilizadores, que orientan la práctica pueden mejorarse a través del estudio de casos. Creo que mis anteriores observaciones acerca de la necesaria vaguedad de los conceptos sensibilizadores no deben interpretarse como una excusa de las obvias deficiencias del sentido común. Tratando de situarlos de algún modo, he afirmado que los conceptos sensibilizadores pueden ser aprendidos y desarrollados de manera infinita, lo que indica que la utilización de estos conceptos para la conceptualización de las características pertinentes de un caso determinado de la práctica puede distar mucho de ser satisfactoria. Estoy de acuerdo con Blumer cuando afirma que "un vicio muy extendido en relación con el uso de los conceptos sensibilizadores consiste en tomarlos como predefinidos, dándonos por satisfechos con los elementos de plausibilidad que tienen". Al tomar un concepto como predefinido, éste adopta la forma de un estereotipo vago con el que pretendemos medir los casos del mundo real. No es posible comprobar la adecuación de este estereotipo como medio para comprender el caso frente a

\* John Elliot "La formación de la teoría del sentido común"; en: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990. pp. 30-34



la plena especificidad del mismo. Así, el estudio de casos constituye el medio necesario para comprobar y mejorar las conceptualizaciones de sentido común referidas al mundo. Se observa en los investigadores y en algunos filósofos la tendencia a caracterizar las conceptualizaciones de sentido común como predefinidas de por sí, explicando de ese modo su vaguedad. Por ejemplo, Richard Pring (1976), filósofo de la educación, define el sentido común como "el conjunto de creencias que comparten las personas, que mantienen sin ponerlas en tela de juicio y que proporcionan una perspectiva básica del mundo, de su posición en el mundo y de cómo deben actuar". 2

Para Pring, esta actitud de aceptación crítica condiciona la naturaleza de las creencias mismas y los conceptos que implican. La responsabilidad de la vaguedad recae en esa actitud. En cuanto aparece la crítica racional, el sujeto pasa de los dominios del sentido común al de las tradicionales disciplinas del pensamiento. Sus conceptos dejan de ser los vagos del sentido común, incrementando su precisión y claridad desde el momento en que se ubican en el seno de aquellas "disciplinas". Esta caracterización de las creencias de sentido común como "predefinidas" en sí mismas, lleva a muchos "teóricos" a concluir que no hay lugar a la investigación racional en el dominio del sentido común. La "racionalidad" queda definida por las "disciplinas", que operan en un ámbito de pensamiento distinto. Por tanto, los conceptos de sentido común no pueden mejorarse mediante la investigación racional en el dominio del sentido común. Sólo pueden ser mejorados mediante su elevación de categoría y superación. De ahí, la tendencia a "redefinir" en sentido operacional los conceptos de sentido común. Sin embargo, si puede darse algo semejante a la elaboración válida de una teoría de sentido común mediante la investigación de casos particulares, los conceptos de sentido común pueden ser mejorados y no meramente sustituidos, la traducción de los conceptos sensibilizadores no puede llevarse a cabo sin la pérdida del carácter y del significado distintivos de los datos de los que se derivan. Severyn Bruyn (1970), afirma que los conceptos sensibilizadores tienen derecho a existir y presenta una ilustración de los peligros de la redefinición: "la definición de la emoción o del sentimiento, por ejemplo, como el resultado de la medida de determinadas respuestas viscerales no puede expresar el verdadero significado de ese sentimiento".

A mi modo de ver, la suposición de que las conceptualizaciones de sentido común son necesariamente "indiscutibles" se basa en la confusión entre las características contingentes y necesarias de las creencias de sentido común. El hecho de que la gente suela considerar indiscutibles sus creencias de sentido común no significa que lo sean.

La elaboración de las teorías de sentido común por medio del estudio de casos no se desarrolla con el fin de

producir generalizaciones predictivas fiables, como en el caso de la elaboración de la teoría científica. Sin embargo, ayuda a las personas a orientar sus acciones hacia los demás, incrementando la verosimilitud de las acciones y reacciones que piensan se producirán. Alfred Schutz (1970a) dice:

El ideal del saber cotidiano no consiste en la certeza, ni siquiera en la probabilidad en sentido matemático, sino en la verosimilitud. Las anticipaciones de los estados futuros de cosas son conjeturas sobre lo que se espera o se teme o, en el mejor de los casos, acerca de lo que razonablemente puede esperarse. Cuando más adelante el estado de cosas previsto se actualiza de alguna manera, no decimos que nuestra predicción ha resultado verdadera o se ha demostrado falsa, ni que nuestra hipótesis ha superado la prueba, sino que nuestras esperanzas o temores estaban o no bien fundados.

STENHOUSE (1970) se hace eco de lo afirmado por Schutz cuando se refiere a la comprobación de nuestras conceptualizaciones de sentido común mediante "nuestra experiencia de la sorpresa". Indica que la sorpresa "no se experimenta a causa de la negación de las predicciones basadas en leyes generales, sino tanto en la negación de las predicciones fundadas en juicio diagnósticos como en la dificultad que se experimenta al hacer esos juicios".

Tras afirmar la posibilidad de elaborar teorías de sentido común diferente de la correspondiente a la elaboración de teorías científicas, debo afirmar que hay determinados conceptos de personas, acciones y del mundo natural que deben tomarse como indiscutibles, ya que constituyen los presupuestos que hacen posible la vida práctica. En los contextos interpersonales, por ejemplo, la experiencia de las otras personas y de su conducta se estructura en parte mediante conceptos tales como motivo, intención, disposición y papel social. Sin estos conceptos, la interacción con los otros sería imposible. En la medida en que las personas necesitan prever y explicar la conducta de cada una de las otras con el fin de interactuar satisfactoriamente, no pueden evitar considerar a los otros como personas cuyas conductas pueden interpretarse en relación con sus significados subjetivos. En otras palabras, las situaciones interpersonales a menudo son experimentadas necesariamente como situaciones intersubjetivas.

Por eso, en las situaciones interpersonales, nuestras intenciones prácticas han de estructurar nuestras experiencias en términos de categorías subjetivas más básicas que los conceptos menos fundamentales que empleamos para especificar los fenómenos subjetivos. Las tentativas llevadas a cabo por los "científicos" conductuales para definir operativamente estos conceptos sólo pueden conducir a convertirlos, a efectos prácticos, en no pertinentes. En el contexto de la acción mental, los conceptos son esencialmente sensibilizadores.



SCHUTZ (1970b) distingue entre dos categorías de subjetividad. Puede interpretarse una acción captando la intención del agente al llevarla a cabo. En esto consistiría la descripción de la acción en relación con los motivos. El acto interpretado puede explicarse en relación con las características de las disposiciones del agente o con la influencia causal externa. Schutz, se refiere entonces a las explicaciones de las disposiciones a causa de los motivos. Estas disposiciones pueden ser rasgos, normas, creencias, actitudes o emociones, etc. Sin embargo, según Schutz, los elementos subjetivos del estilo de intenciones y disposiciones no se experimentan directamente, sino en relación con su tipicidad. Esto se lleva a cabo utilizando constructos de mentes en las que se asignan motivos particulares a "cualquier acto que reiteradamente alcanza el mismo fin a través de los mismos medios". Los actos humanos concretos se interpretan y explican en relación con las pautas de motivación que denomina "tipos".

Para Schutz, la suposición de que existe alguna correspondencia entre el motivo especificado por "el tipo" y el del agente, se basa en el hecho de que, en las relaciones interpersonales, las personas desean ser comprendidas y asegurarse, por tanto, de que sus acciones se ajustan a una determinada tipificación. Philip Pettit, refiriéndose a la teoría de la tipificación de Schutz, confirma este aspecto en relación con la interpretación de las intenciones:

"Cada una de mis acciones es una interacción potencial y cada interacción supone que ajusto lo que hago a una descripción normalizada, de manera que cualquier otra persona pueda comprenderlo y sepa cómo reaccionar".<sup>3</sup>

No obstante, con respecto a la cuestión de los motivos "porque", Pettit afirma que la explicación no depende de que el agente se asegure de que su acción pondrá de manifiesto sus motivos. Si lo hace, tratará de asegurarse de que sus acciones no se ajustan tanto a una descripción normalizada sino a un discurso normalizado, expresado tanto en el estilo de su conducta como en su habla; por ejemplo, "tengo hambre", o "estoy adoptando una postura dura". Aunque las personas siempre quieren que sus acciones sean interpretables, no siempre desean que sean explicables. A pesar del argumento de Pettit, sigue

siendo cierto que puede captarse el motivo porque de una persona dado que puede ponerlo de manifiesto tanto en el momento, mediante su comportamiento, como, más adelante, el exponerlo por medio del habla.

SCHUTZ (1970c) clasifica en el tipo de curso de acción los conceptos de los motivos "para", y en el tipo personal los conceptos de los motivos "porque". Explica cómo los dos tipos de conceptos operan según un método doble para conceptuar las acciones de las otras personas:

"Puedo comenzar por el acto ya cumplido, determinando entonces el tipo de acción que lo produjo y, por último, establecer el tipo de persona que habría actuado de ese modo. O puedo invertir el proceso y, conociendo el tipo personal ideal, deducir el acto "correspondiente".

Parece claro que el tipo de persona funciona como las teorías. Sin embargo, en cuanto conceptos sensibilizadores, en vez de definidores, orientan hacia las acciones que puede esperarse que ocurran, en vez de "decirnos" cuáles sucederán. Estas "teorías" se comprueban mediante el estudio de las acciones concretas que se producen. Si éstas no se ajustan al tipo de persona considerado, podemos modificar nuestra comprensión del tipo de acciones que tienden a ejecutar las personas de esa clase. El estudio de casos en los contextos interpersonales es un método de construir teorías porque permite que el profesional compruebe y modifique sus teorías anticipatorias.

Pettit señala que la teoría de la tipificación de Schutz es una teoría de roles en sentido sociológico popular. Las tipificaciones "personales" predicen roles, mientras las tipificaciones de "curso de acción" los identifican. Esto implica que el concepto de rol, como muchos otros conceptos "psicológicos" y "sociológicos", es de sentido común. Y esto hace surgir la cuestión de si las llamadas "ciencias de la conducta" no deberían ser consideradas como sentido común disciplinado en vez de como disciplinas científicas que definen una perspectiva que va "más allá" del dominio de la experiencia de sentido común. La distinción de Blumer entre conceptos definidores y sensibilizadores surge de este tipo de problemas, y afirma que los conceptos de la ciencia social son esencialmente sensibilizadores."

## Notas de la lectura

2) PRING, R. (1976). *Knowledge and Schooling*, Capítulo V. Londres: Open Books. Este capítulo se titula "On respecting commonsense" (Sobre el respeto al sentido común) y, como él mismo indica, Pring simpatiza en algunos aspectos con el sentido común. Por ejemplo, dice que, aunque los fenómenos especificados por los conceptos de sentido común y de una disciplina formal son diferentes, éstos siempre tienen puntos de referencia de

sentido común. Sus puntos de vista acerca del discurso de sentido común aparecen más elaborados en "Commonsense and education", artículo que puede encontrarse en *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Enero de 1977.

3) PETTIT, P. (1975) "The Life-World and Role-Theory". En Pivcevic, E. (Ed.) *Phenomenology and Philosophical Understanding*. Londres, Cambridge University Press. El artículo de Pettit constituye un estudio crítico de la teoría de la tipificación del sentido común de Schutz.

## TEMA: La práctica docente: rescate e innovación.

### LECTURA: CONCIENTIZACIÓN Y LIBERACIÓN. UNA CONVERSACIÓN CON PAULO FREIRE\*

#### PRESENTACIÓN

*El libro "Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire", publica una serie de documentos que tratan acerca de la "concientización" como instrumento de liberación de los procesos de educación, desarrollo y cambio social. El equipo del I.D.A.C. ve la concientización como el proceso por el cual tomamos conciencia de nuestra realidad sociocultural, superamos las alienaciones y represiones que nos oprimen, afirmándonos como sujetos conscientes de nuestra propia historia.*

*El proceso de concientización es importante para apoyar el desarrollo del curso "El Maestro y su Práctica Docente", porque precisamente el texto favorece la reflexión del profesor sobre sus saberes y le permite darse cuenta de sus prejuicios, enajenaciones y represiones, de tal manera que empiecen a superar sus alienaciones en la perspectiva de una Pedagogía emancipadora, que afirma a los sujetos conscientes y participantes, creadores de la renovación de su práctica docente, que de alguna manera se encuentran en la perspectiva del curso.*

*El texto es el primero que contiene la obra, misma que se integra con otros tres documentos que se titulan: ayuda al "tercer mundo". El desarrollo imposible; liberación de la mujer. Para cambiar el mundo y re-inventar la vida; y para terminar, se encuentra Educación Política. Una experiencia en Perú. Los cuatro documentos componen la obra y en ellos Paulo Freire es entrevistado por diferentes académicos que le permiten a Freire exponer sus puntos de vista sobre dos diferentes temas.*

*Puede decirse que Paulo Freire (Recife, 1921) es un pedagogo y filósofo brasileño, que ha alcanzado en vida la categoría de clásico en su materia. Cuando dirigía el departamento de educación y cultura de la Universidad de Pernambuco, creó círculos de lecturas y centros de cultura popular que se extendieron a la totalidad del territorio brasileño. Entre sus obras célebres, pueden destacarse la pedagogía del oprimido y la educación como práctica de la*

\* Instituto de Acción Cultural "Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire"; en: Instituto de Acción Cultural. Ginebra, Suiza. *Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire*. Buenos Aires, Axis, 1975. pp. 18-53.

\*\* Instituto de Acción Cultural (I.D.A.C.) Ginebra, Suiza. Documento Del I.D.A.C. No. 1

*libertad. Paulo Freire recibió el premio Interamericano de Educación Andrés Bello, 1992, concedido por la organización de Estados Americanos.*

#### INTRODUCCIÓN

Este es el primero de una serie de documentos que está produciendo el Instituto de Acción Cultural (I.D.A.C.). Confrontados al desafío que el test de práctica -el compromiso a la acción concreta- presenta a la teoría, creemos útil ampliar el debate sobre la real significación de la acción Cultural para la Liberación. Proponemos empezar esa discusión mediante una conversación con Paulo Freire, el educador brasileño cuyos trabajos han servido como punto de referencia para la sistematización de una pedagogía de liberación, tratando de rever su pensamiento en toda su autenticidad y vigor.

La Acción Cultural para la Liberación es la "práxis" de aquéllos que buscan superar su alienación y las represiones a las que han sido sometidos. Ella es su afirmación como sujetos conscientes y participantes, creadores de su propia historia.

La concientización es el instrumento de trabajo. Es una pedagogía política, una praxis de liberación que puede ser definida como la contra-partida de la educación tradicional sistemática, basada en una transmisión dictatorial de conocimiento, desde un profesor todo-poderoso a estudiantes absolutamente ignorantes.

La concientización, por otro lado, se presenta como un proceso educativo en un sentido mucho más amplio, negando la transmisión del conocimiento terminado y completo. En un contexto de liberación, la educación es un acto de conocimiento. El objeto de ese proceso de conocimiento es el mundo real; es la realidad vivida a diario por la gente la que debe ser conocida y transformada. Y este acto de conocimiento es una empresa de la comunidad, donde profesor y estudiantes se encuentran en una relación de diálogo sin liderazgo.

Si aceptamos, así, la educación, con este sentido más rico y más dinámico que permite adquirir una capacidad de crítica y de participación en la realidad, vemos inmediatamente que no existe la llamada educación neutral. Toda educación lleva una intención, una meta, la que sólo puede ser política. Se puede mistificar la realidad haciéndola impenetrable y oscura, lo que conduce a los hombres a caminar a ciegas a través de laberintos incomprensibles; o bien desenmarcar las estructuras económicas y sociales que están determinando las relaciones de explotación y opresión, derribando los laberintos y permitiendo a los hombres emprender



su propio camino. Entonces nos encontramos frente a una opción clara: educar para la liberación, o educar para la dominación.

Paulo Freire ha hecho su elección. El es un pedagogo interesado, fundamentalmente, en el proceso de toma de conciencia; la relación entre los hombres y los medios que determinan esta toma de conciencia y condicionan su praxis y su participación en la realidad. Freire comprende el proceso educativo como la transformación del mundo por la acción consciente de los hombres. Esto presupone métodos de acción específicos, esencialmente diferentes de aquéllos usados por la educación para la dominación.

Toda forma de enseñanza o aprendizaje basada en el dictado de lo que es la realidad, no sirve como instrumento de liberación. El objetivo no es el dictado sino la lectura de la realidad. Cuando trabaja junto a campesinos analfabetos, Freire afirmó que el fin de la alfabetización no era la lectura y escritura de un código lingüístico, sino la lectura, y, sobre todo, la escritura de la realidad (es decir su comprensión y el acto de transformarla).

La educación sistemática, tal como la conocemos actualmente -con la escuela como centro privilegiado de difusión de conocimientos, con el profesor como único intérprete autorizado de una sabiduría largamente acumulada que data de centurias- debe desaparecer.

En efecto, la vida es la verdadera escuela y la educación es un proceso permanente de interpretación de la realidad, continuamente redefinido y enriquecido a la luz de la acción de la lucha contra la opresión. Todas las barreras entre "la escuela" y la "vida" deben desaparecer por ser falsas y artificiales. Constituyen solamente un ejemplo, entre una multitud de otros, de la separación impuesta por una sociedad clasista, como lo es la diferencia entre el trabajo manual e intelectual, la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción. En contraposición a estas divisiones debemos afirmar la unidad y tensión dialéctica entre tales elementos.

No puede existir, por ejemplo, una teoría verdadera, si no se da como producto de la reflexión sobre una acción previa y que a su vez tiene como meta el retorno a la práctica, porque es sólo en la acción que la teoría se confirma o refuta, se desarrolla y enriquece.

En la entrevista con Freire quisimos presentar algunos de los asuntos que mencionamos aquí. Sin embargo, para lograr que esta reflexión tenga sentido, se le debe considerar como una invitación al diálogo, un diálogo con todos los que diariamente se enfrentan a este tipo de problemas.

En nuestra opinión este primer documento establece ese diálogo. De otra manera no tendría razón de ser.

I.D.A.C.  
Ginebra

## UNA CONVERSACIÓN CON PAULO FREIRE

**PREGUNTA No. 1:** A pesar de la creciente aceptación de su pensamiento en los Estados Unidos, Europa y América Latina, es precisamente en América Latina, el lugar de origen de su teoría y práctica, donde se presentan las más severas críticas dirigidas hacia Ud. Estas críticas se basan en dos puntos: En primer lugar se lo acusa de haber perdido contacto con la realidad de Latinoamérica; en segundo lugar, se lo acusa de idealista y reformista. ¿Qué puede decir Ud. en descargo a estas críticas?

**FREIRE:** Para comenzar, quiero subrayar el hecho de que estoy acostumbrado a aceptar sólo las críticas que se me dirigen seriamente. Al enfrentarme con las críticas no adopto la posición del atacado o herido. Sin embargo, algunas veces, hay entre las críticas, aquellas que por su misma fragilidad no merecen ser escuchadas con atención. No veo, por ejemplo, por qué debe preocuparme el cargo de que me he apartado de mi compromiso con América Latina al aceptar el puesto de profesor visitante en Harvard.

Por otro lado, estoy profundamente interesado en la crítica dirigida al contenido de mi pensamiento pedagógico y político, la que me interpreta como un idealista, subjetivista o reformista. Me parece sin embargo, que aquellos que así me clasifican basándose en ciertas frases ingenuas que pueden recogerse de mis trabajos, y que hoy son objeto de mi propia autocritica, deben tratar de acompañarme a través de los estadios de mi propia evolución.

En efecto, no tengo una ilusión simplista o inmodesta de alcanzar un estado de absoluta capacidad crítica: Me parece que lo importante es ver cuál de los dos aspectos, el ingenuo o el crítico, se va imponiendo a medida que mi praxis y mi reflexión se desarrollan gradualmente.

**PREGUNTA No. 2:** No obstante, nos parece que la acusación de idealismo descansa sobre una base real si se considera la experiencia histórica del programa de concientización de masas que tuvo lugar en Brasil entre 1962 y 1964. En ese momento la politización extremadamente rápida del pueblo obtenida a través de un programa de alfabetización no fue suficiente para construir una base de resistencia al golpe militar que barrió con las esperanzas nacidas en los trabajadores urbanos no especializados y los campesinos concientizados. Si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente para cambiar la realidad, entonces también debemos aceptar que desde el principio de la experiencia brasilera se tendría que haber desarrollado una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar su acción hacia una transformación social.

**FREIRE:** En verdad, uno de los puntos débiles de mi trabajo, sobre el que me hago una autocrítica, es precisamente el punto del proceso de concientización. A tal extremo que, especialmente en mis primeros trabajos teóricos, no hice ninguna o casi ninguna referencia al carácter político de la educación y descuidé el problema de las clases sociales y su lucha. Dejé la puerta abierta a toda clase de interpretaciones reaccionarias y a prácticas conducentes a distorsiones de lo que la concientización debe ser realmente.

Por otra parte muchas veces soy criticado, y no por falta de claridad en mis análisis sobre las bases teóricas de la concientización, estas críticas revelan una posición objetivista mecanicista, anti-dialéctica en sí, de aquellos que las expresan. En la medida que son mecanicistas y niegan la existencia misma de la conciencia, rechazan en consecuencia, la concientización. Quiero entonces, reafirmar que, aún tratando continuamente de superar mis eternas fallas, no encuentro ninguna razón para descartar el rol de la concientización en el proceso revolucionario.

**PREGUNTA No. 3:** Estamos de acuerdo con usted en que muy a menudo estas críticas han sido inspiradas, por lo que usted llama posiciones mecanicistas objetivistas. Sin embargo, Marx insistió en que la situación revolucionaria implica no sólo factores objetivos, como lo es la existencia de una realidad opresora impuesta sobre clases o grupos sociales que se transforman en "la negación viviente" de este sistema de explotación. También implica, factores subjetivos como la toma de conciencia de esta realidad opresora por parte de los oprimidos y su disposición para derribar el orden establecido. Estos últimos años se han caracterizado por dos tratamientos diferentes del polo subjetivo. Por un lado se trató de eclipsarlo en la relación dialéctica, en la creencia de que la acción revolucionaria puede ser posible después del logro de ciertas condiciones de infraestructura, tales como: el completo desarrollo del capitalismo en los países sub-desarrollados como condición previa a la transición hacia el socialismo. Por otro lado hemos visto también una cierta perversión del elemento subjetivo: una determinación stalinista o una sobreestimación de la capacidad de pequeños grupos de avanzada, separados de las masas en una especie de foquismo. Sin embargo, el fracaso histórico del objetivismo y de estas dos desviaciones del subjetivismo, han colocado al factor subjetivo, como agente transformador de la realidad en el centro del debate político contemporáneo. ¿Cómo ve usted esta situación?

**FREIRE:** Esta pregunta nos lleva al mismo nudo de un problema fundamental que siempre ha preocupado a la filosofía moderna. Me refiero al problema de la relación entre el sujeto y el objeto, la conciencia y la realidad, el pensamiento y el ser, la teoría y la práctica. Todo

intento de tratar la relación que se basa en la dualidad sujeto-objeto negando su **unidad dialéctica** no explicará satisfactoriamente esta relación. Al destruir la **unidad dialéctica** sujeto-objeto, la visión dualista implica la negación, tanto de la objetividad (sometiéndola al poder de una conciencia caprichosa) como de la realidad de la conciencia, una conciencia transformada entonces en una simple copia de la objetividad. En la primera hipótesis tenemos el error subjetivista, la expresión de un idealismo anti-dialéctico y pre-Hegeliano. En el segundo estamos tratando el error mecanicista objetivista, igualmente anti-dialéctico.

En verdad, la conciencia, no es sólo una copia de lo "real", ni lo "real" una construcción caprichosa de la conciencia. Es solamente en la comprensión de la unidad dialéctica donde encontramos correspondencia entre la subjetividad y la objetividad y podemos escapar del error subjetivista, así como del mecanicista. Entonces debemos tener en cuenta el rol de la conciencia o del "ser conciente" en la transformación de la realidad. ¿Cómo puede uno explicar, por ejemplo en términos subjetivistas, la posición de los seres humanos como individuos, generación o clase social, confrontados con una situación histórica dada en la que "encajan" independientemente, tanto de su conciencia como de su voluntad? ¿Y cómo explicar, por otro lado, el mismo problema desde un punto de vista mecanicista? Si la conciencia arbitrariamente crea la realidad, una generación o clase social podría, al rechazar la situación en la que viven, transformarla con una simple actitud apropiada. Del mismo modo si la conciencia fuera sólo un simple reflejo de la realidad, "la situación dada" sería eternamente la misma "situación dada". La realidad sería el "sujeto" determinante en sí misma. Los seres humanos sólo serían los objetos. En otras palabras la situación cambiaría por sí misma. Eso significa ver la historia como una entidad mística fuera de y superior a los seres humanos, capaz de dirigirlos caprichosamente desde el más allá.

Recuerdo ahora a Marx y lo que él escribió en "La Sagrada Familia": "La historia no hace nada, no posee grandes riquezas, no libera ni a una sola clase de sus luchas; el que hace todo eso, el que posee y lucha es el hombre mismo, el hombre real, el hombre viviente. No es la historia la que usa al hombre como una herramienta para lograr una meta, como si la historia fuera un ente aparte, pues la historia no es otra cosa que la acción del hombre en la persecución de sus objetivos". Realmente cuando nos enfrentamos con una situación dada en la que "encajamos" sin ser concientes de ello, estamos frente a un desafío concreto. *La situación dada*, como una situación problemática implica lo que yo llamo en mi último libro "La pedagogía del oprimido: el inédito viable" es decir la concreción del futuro. El logro de este inédito viable que requiere el ir más allá de la valla impuesta



por la vida desconcientizada sólo se verifica en la *praxis*. Eso significa y permítaseme enfatizarlo, que los seres humanos no trascienden "las situaciones límites" en las que se encuentran, sólo por su toma de conciencia o sus intenciones, sin importar cuán buenas éstas pueden ser: las posibilidades que tuve de trascender los angostos límites de una celda de cinco por dos pies, en la que estuve encerrado después del golpe militar brasileño en Abril de 1964, no fueron suficientes para cambiar mi posición de prisionero; permanecí en la celda, privado de libertad, aún cuando podía imaginar el mundo exterior.

Pero por otro lado la *praxis* no es acción en sí, sin intencionalidad ni finalidad. Es acción y reflexión. Los hombres están históricamente constituidos como seres de *praxis* y en ella se han capacitado para transformar el mundo, para darle sentido. Es solo como seres de *praxis* (hombres-acción) aceptando nuestras situaciones límites como un desafío, que podemos cambiar su significado por medio de nuestra acción.

Es por eso que una verdadera *praxis* es imposible en el vacío antidialéctico al que somos llevados por la dicotomía sujeto-objeto. Es por eso que el subjetivismo mecanicista es siempre un obstáculo para un proceso revolucionario auténtico aunque tome formas concretas en la *praxis*. En este sentido el subjetivismo, que se lanza como una simple denuncia verbal, que predica la transformación de la conciencia, dejando intactas las estructuras de la sociedad, es tan negativo como el mecanicismo obsecado que, al desconfiar del análisis científico riguroso y permanente de la realidad objetiva, se hace igualmente subjetivista en la medida en que "actúa" sobre una realidad fabricada.

Es precisamente este objetivismo mecanicista el que descubre el idealismo o reformismo en relación al rol del subjetivismo en el proceso revolucionario. En el fondo, estas expresiones, aunque diferentes, nacen de una misma "fuente" ideológica: "La pequeña burguesía". El objetivismo mecanicista es una burda distorsión de la posición marxista con respecto al problema fundamental de la relación sujeto-objeto. Para Marx estas relaciones son contradictorias y dinámicas. Sujeto y objeto no son dicotomizados ni constituyen una identidad por sí, son una unidad dialéctica. La misma unidad dialéctica en la que encontramos unidas la teoría y la práctica.

**PREGUNTA No. 4:** ¿Cree usted que se puede tomar conciencia de una situación de explotación en lo que usted llama "contexto teórico", como los centros de cultura de la experiencia brasileña? En esos centros de cultura un grupo de campesinos analfabetos al mismo tiempo de aprender a leer un código lingüístico pasaron a descifrar la realidad socio-histórica, al darse cuenta de que su analfabetismo era sólo un aspecto de todo el proceso opresor

económico-social en el que habían sido sumergidos. ¿O cree usted que esta toma de conciencia, este aprendizaje de la "lectura y escritura" de la propia realidad es sólo posible en y por la acción transformadora de la realidad opresora?

**FREIRE:** La respuesta a esta pregunta requiere unas cuantas observaciones preliminares: primero veamos en qué consiste el contexto teórico.

Nuestro punto de partida es la afirmación de que ni el subjetivismo por un lado, ni el objetivismo mecanicista por el otro, pueden explicar correctamente este problema que finalmente es similar al que acabamos de describir. Y no pueden explicarlo correctamente, porque al dicotomizar el sujeto del objeto, automáticamente, dicotomizan la práctica de la teoría, dividiendo la ya mencionada unidad dialéctica.

Separada de la práctica, la teoría se transforma en simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica no es más que activismo ciego. Es por eso que no hay auténtica *praxis* fuera de la unidad dialéctica, acción-reflexión, práctica-teoría. En la misma forma no hay contexto teórico si éste no está en unión dialéctica con el contexto concreto. En este contexto, donde los hechos se dan necesariamente, nos encontramos envueltos por lo real pero sin comprender críticamente por qué los hechos son lo que son. En el contexto teórico, manteniendo lo concreto a nuestro alcance, buscamos la razón de ser de los hechos.

En este contexto concreto somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad. En el contexto teórico jugamos el rol de sujetos cognoscentes de la relación sujeto-objeto que ocurre en el contexto concreto para volver a enfrentarnos como sujetos frente a la realidad.

Esto hace la unidad -no la separación- entre práctica y teoría, acción y reflexión. Sin embargo ya que estos momentos pueden sólo existir como unidad y proceso, cualquiera sea el punto de partida demanda y contiene al otro punto. Y es por eso que la reflexión es sólo legítima cuando nos hace retroceder -como insiste Sartre- al contexto concreto donde busca aclarar los hechos. Al hacerlo, la reflexión permite una acción más efectiva frente a los hechos. Al esclarecer un logro o una acción para concretarse, la auténtica reflexión aclara la futura acción que en su momento deberá estar abierta a una nueva reflexión.

A la luz de todas estas consideraciones, me parece obvio que los campesinos analfabetos no necesitan un contexto teórico (en nuestro caso: los centros de cultura) para llegar a una toma de conciencia de su objetiva situación opresora. Esta toma de conciencia tiene lugar en el contexto concreto de sus vidas. Es por medio de su experiencia diaria con toda su dramática evidencia, que toman conciencia de su condición opresiva. Pero lo que la toma de conciencia, surgida de la inmersión en las con-



diciones de vida diarias no les da, es la razón de su condición de explotados. Esta es una de las tareas que tenemos que lograr en el contexto teórico.

Precisamente porque la conciencia no se transforma, excepto en la praxis, el contexto teórico no puede limitarse a un "centro de investigación" no comprometido. El centro de cultura debe encontrar formas, que cada realidad local le indicará y por las cuales se deberá transformar en "un centro para la acción política".

Si no tiene lugar una transformación radical de las estructuras sociales, que explique la situación objetiva en la que se encuentran los campesinos, éstos continúan en la misma condición: siguen siendo explotados en la misma forma. Poco importa que algunos de ellos lleguen a la comprensión de por qué su realidad es como es. Realmente, desenmascarar la realidad sin una acción de orientación claramente política frente a esa misma realidad, simplemente, no tiene sentido.

Por supuesto este conocimiento transformador es imposible en el marco "diario". Es sólo en la unidad de la práctica y la teoría, la acción y la reflexión, que vamos a descubrir el carácter alienante de lo cotidiano, es así como nuestro espontáneo movernos por el mundo da como resultado formas de acción mecánicas o burocráticas. En estas dos expresiones de la vida diaria nosotros no alcanzamos un conocimiento irreductible de los hechos, hechos de los cuales apenas tenemos conciencia. De allí surge nuestra necesidad de ir más allá de una simple percepción de los hechos, buscando no sólo la interdependencia entre ellos, sino también los elementos constitutivos de la totalidad de cada uno, y también la necesidad de establecer un permanente control sobre nuestro pensamiento.

El movimiento dialéctico es incomprendible desde el punto de vista subjetivista, como también del objetivista mecanicista. En nuestro análisis, el movimiento dialéctico se coloca como una necesidad fundamental ante todo esfuerzo por aprehender la realidad. Este movimiento implica, por un lado, que el sujeto de una acción tenga las herramientas teóricas para manejar el conocimiento de la realidad y por otro lado, que el sujeto reconozca la necesidad de readaptarlas después de haber logrado los resultados con su aplicación. Con esto quiero decir que los resultados del acto de aprehensión deben constituir las normas para juzgar nuestra propia conducta.

**PREGUNTA No. 5:** Lo que usted está haciendo, si entendemos bien, es sostener el compromiso político del científico, como condición esencial y prueba de la naturaleza científica de su conocimiento. O, para expresarlo de otra forma, para usted una ciencia apolítica no constituye más que "un falso conocimiento". ¿Es así?

**FREIRE.** Sí. Cada estudioso, merecedor de su nombre, sabe bien que la llamada neutralidad de la ciencia

(de donde surge la igualmente famosa "imparcialidad del científico", con su criminal indiferencia por el destino de sus descubrimientos) no es nada más que un mito necesario de las clases dominantes.

Por eso es que no debemos confundir una preocupación por la verdad -que caracteriza todo esfuerzo científico serio- con el mito de esa neutralidad. Por otro lado, el estudioso al tratar de entender la realidad cuidadosamente y con sentido crítico, no puede tratar de domesticarla para adaptarla a sus propios fines. Lo que quiere es la verdad de la realidad y no la sumisión de la realidad a su propia verdad.

No podemos responder al mito de la neutralidad de la ciencia y de la imparcialidad del científico con la mistificación de la verdad, sino con un profundo respeto por esa verdad.

En efecto, en el momento en que uno es seducido por esta falsificación de la realidad, uno deja de ser crítico y las acciones resultantes de ese "falso" conocimiento no pueden dar buenos frutos. De manera que el estudioso debe tener sentido crítico y estar comprometido y ser riguroso de la verdad. Esto no quiere decir que su análisis debe lograr un definido y definitivo perfil de la realidad social -entre otras razones- porque la realidad es cambiante.

Esta actitud vigilante caracteriza al estudioso con sentido crítico, el cual no se satisface con las apariencias engañosas. Sabe bien que el conocimiento no es algo dado o terminado, que es un proceso social que demanda la acción transformadora del ser humano en el mundo.

Por esta razón no puede aceptar que el acto cognoscitivo surja de una simple narración de la realidad, menos aún (y esto es lo peor) que surja de una enunciación de que lo que existe es lo que debe existir. Muy por el contrario, él quiere transformar la realidad de modo que lo que está sucediendo de una manera, empiece a suceder de otra.

**PREGUNTA No. 6:** Al considerar a las masas sólo a nivel de su contexto concreto, sin permitir su desplazamiento hacia un examen crítico de ese contexto, ¿serán ellas necesariamente condenadas al reformismo?

**FREIRE:** En la medida en que ellas no sean consideradas como unidad dialéctica (subjetividad-objetividad), no podemos entender este hecho evidente: el estado de las clases oprimidas no puede ser entendido como algo aislado, debe ser considerado en su relación dialéctica con las clases dominantes. La tendencia de las clases oprimidas hacia soluciones reformistas es a veces atribuida a una incapacidad natural.

En realidad, las clases oprimidas se hacen reformistas en sus relaciones con las clases dominante. Esto sucede en el contexto concreto en que se encuentran: sumergidas en la alienación, que constituye su vida



diaria, no alcanzan a tomar conciencia de sí, en el sentido de clase en sí.

**PREGUNTA No. 7:** ¿Es justo decir que éste es precisamente el rol del partido revolucionario?

**FREIRE:** En último análisis, ésta es una de las tareas fundamentales de cualquier partido revolucionario que intente una organización conciente de las clases oprimidas de manera que, superando el plano de "clase en sí", puedan llegar al de "clase para sí".

Uno de los aspectos básicos a tener en cuenta en esta tarea es el hecho de que las relaciones entre el partido revolucionario y las clases oprimidas no son relaciones entre una parte con conciencia histórica y otra privada de conciencia, que llega a escena con una "conciencia vacía".

Si fuera así, el rol del partido revolucionario sería la transferencia de conciencia a las clases oprimidas y ésto a su vez significaría satisfacer su conciencia con la conciencia de clase. Ocurre que las clases sociales oprimidas no están exentas de conciencia, ni tampoco su conciencia es un depósito vacío.

**Manipuladas** por los mitos de las clases dominantes, las clases oprimidas reflejan una conciencia que no es la suya, de allí, su tendencia reformista. Imbuída de la ideología de la clase dominante, sus aspiraciones en un alto grado no corresponden a su ser auténtico. Estas aspiraciones son sobre-impuestas por los medios más diversos de **manipulación social**.

Todo esto presenta un desafío al partido revolucionario y lo llama, incuestionablemente, a jugar un rol pedagógico.

**PREGUNTA No. 8:** Sin embargo, debemos ser conscientes de que atribuyendo un rol pedagógico al partido revolucionario ¿se corre el riesgo de manipular a las masas?

**FREIRE:** Este peligro existe, es verdad. Pero debemos recordar que la pedagogía de un partido revolucionario no puede ser nunca la misma que la de un partido reaccionario. Evidentemente, los métodos de un partido revolucionario deben ser necesariamente diferentes.

El partido reaccionario debe, por necesidad, evitar de cualquier manera el desarrollo de una conciencia de clase entre los oprimidos. El partido revolucionario, por el contrario, lo considera una de sus tareas más importantes.

Finalmente, si bien es necesario afirmar el rol que el contexto teórico puede jugar en la **radicalización crítica** del proceso de concientización (que se verifica en el contexto completo) esto no significa que el partido revolucionario deba crear en toda situación histórica contextos teóricos, como si éstos fueran escuelas revolucionarias para preparar a los hombres para "hacer la revolución". Nunca lo he sostenido. Lo que sí dije, y lo repito aquí, es que el partido revolucionario que se niega a aprender

con las masas (y en esa negación rompe la unidad dialéctica entre enseñar y aprender), no es revolucionario. Se ha transformado en elitista. Se olvida de un aspecto fundamental que señala Marx en la tercera tesis sobre Feuerbach: "el educador mismo necesita educación".

**PREGUNTA No. 9:** Conversemos, si le parece, sobre esta palabra que está constantemente asociada con usted: "concientización". La misma ha dado lugar a toda clase de ambiguas interpretaciones y distorsiones.

Algunos se preguntan si las clases dominantes no pueden "concientizar a la gente". Otros, trabajando en las así llamadas acciones revolucionarias frente a las masas, también reclaman este término para ellos.

Finalmente, muchos ven la concientización como una especie de varita mágica, capaz de "curar" la injusticia social cambiando simplemente la conciencia de los hombres. ¿Podría usted, una vez más, aclarar estas mistificaciones y reconstruir para nosotros el contenido real de la "concientización"?

**FREIRE:** Para comenzar, debo decir que es imposible analizar correctamente la concientización como si fuera un pasatiempo intelectual o la constitución de una racionalidad separada de lo concreto. La concientización identificada con la acción cultural para la liberación es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto (que ya ha sido mencionada frecuentemente en esta conversación) el sujeto logra captar en términos críticos la unidad dialéctica entre el yo y el objeto. Por eso reafirmamos que no existe concientización fuera de la praxis, fuera de la teoría-práctica. Reafirmamos la unidad de la reflexión-acción.

Sin embargo, como **compromiso desmitificador**, la concientización no puede ser utilizada por las clases dominantes. Esto es así, simplemente porque se trata de las clases que detentan el poder. La acción cultural que tales clases pueden desarrollar es necesariamente aquella que, al mistificar la realidad de la conciencia, mistifica la **conciencia de la realidad**.

Sería ingenuo esperar que la clase dominante pusiera en práctica, o aún estimulara, una forma de acción que ayudara a las clases oprimidas a verse como son. Es la vanguardia revolucionaria la que debe hacerlo, presuponiendo que no caerá en la tentación pequeño-burguesa del objetivismo mecanicista.

Para los objetivistas mecanicistas las clases dominadas **están simplemente allí**, como objetos para ser liberados por ellos en su rol de sujetos en acción revolucionaria. El proceso de liberación es, para ellos, algo mecánico. De allí, su **terquedad**. De allí su mágica confianza en la acción militar dicotomizada de la acción política. Es más fácil para ellos lograr cientos de peligrosos actos, a pesar de que éstos no tengan significación política, que dialogar con un grupo de campesinos durante diez minutos.



Pero debemos señalar que la concientización no puede escapar de ninguna manera de los límites que la realidad histórica le impone. Es decir, el esfuerzo de concientización no es posible ante la desconfianza de la "viabilidad histórica".

A veces sucede que la acción de los pueblos por tratar de desenmascarar las estructuras opresoras de una sociedad dada -aunque parcial- no es una expresión política de la viabilidad histórica. En otras palabras, puede suceder que las masas comprendan las razones inmediatas que explican un hecho particular, pero no captan la relación entre este hecho y el contexto general del que participan que es donde se halla la viabilidad histórica.

En este caso, confrontada con el hecho B, la acción A puede no ser adecuada desde el punto de vista de la totalidad. Este podría ser el caso, por ejemplo, de una acción aunque resultase válida políticamente para una cierta localidad, podría resultar inadecuada para los requerimientos de la situación global a nivel nacional.

**PREGUNTA No. 10:** Esta observación sobre la dificultad de captar la situación general contenida en la viabilidad histórica y de organizar los diversos elementos que constituyen la totalidad, nos parece fundamental y básica. En realidad para asegurar su dominación, las clases dominantes necesitan dividir a los oprimidos enfrentándolos.

De allí que, en U.S.A., en los comienzos del movimiento de liberación entre los negros, se definía simplemente como enemigo fundamental al "blanco", mientras tanto, los trabajadores blancos formaron uno de los grupos más racistas de la sociedad americana.

El mismo problema se ve, con algunos elementos diferentes, en el antagonismo que encontramos en Latino América entre los intereses inmediatos del proletariado urbano industrial y los reclamos de los campesinos. Mientras que, evidentemente, las aspiraciones más profundas de ambos serían satisfechas en la identificación del principal enemigo común. Nosotros creemos que la superación de esta visión fragmentaria y parcial se dará en el camino que las masas oprimidas tomen para lograr una conciencia de clase. ¿Cómo ve Ud. este proceso?

**FREIRE:** Voy a comenzar reiterando que es imposible ser un atomizado, un espontáneo o un paternalista, que "el hacer" del trabajo concientizador reclama de aquellos que se han consagrado a él una clara percepción de la relación totalidad-parcialidad, táctica y estrategia, práctica y teoría.

Esta tarea demanda una no menos clara visión del rol de la vanguardia revolucionaria y de sus relaciones con las masas. En ellas, la vanguardia debe cuidar de no caer ni en el liberalismo y la falta de organización como tampoco en autoritarismo burocrático. En la primera instancia, no podría conducir un proceso revolucionario, se desintegraría en acciones dispersas. En el segundo caso ahogarían la capacidad de acción conciente de los pueblos

transformándolos en simples objetos de manipulación. En ambos casos no hay proceso de concientización.

Bien, analicemos ahora cómo las masas pueden ir más allá de este estadio de "conciencia de las necesidades de la clase", dónde ellos naturalmente se encuentran, para lograr el estadio de "conciencia de clase".

La brecha dialéctica entre estos dos estadios es un desafío incuestionable a la vanguardia revolucionaria. Esta brecha dialéctica es el espacio ideológico donde las clases oprimidas se encuentran en su experiencia histórica entre el momento en que, "como clase en sí", actúan de un modo que está en desacuerdo con su ser y el momento en que, "como clase para sí", asumen su misión histórica. Es sólo en este último momento que sus necesidades se definen como **interés de clase**.

Y allí estamos frente a un difícil problema. Por un lado la conciencia de clase no se engendra espontáneamente separada de la praxis revolucionaria. Por otro lado, esta praxis implica una conciencia clara del rol histórico que juegan las clases oprimidas: Marx recalcó en "La Sagrada Familia" la acción conciente del proletariado por la abolición de sí mismo como clase, a través de la abolición de las condiciones objetivas que constituyen esa clase. En realidad, la conciencia de clase requiere una práctica de clase, que a su vez origina un conocimiento al servicio de los intereses de la clase.

Mientras que la clase gobernante como tal es autoconciente en el ejercicio del poder económico, político y socio-cultural que impone a la clase oprimida, alienándola en sus posiciones, esta última no puede lograr su autoconciencia a no ser por la praxis revolucionaria.

En este proceso la clase oprimida se transforma en "clase para sí" y moviéndose de acuerdo a "Su Estar", no sólo comienza a conocer de una manera diferente lo que ya conocía, sino que también conoce lo que no conocía. Es por eso, que la conciencia de clase en la medida en que no es un estado puramente psicológico, ni una simple sensibilidad por parte de las clases para detectar lo que se opone a sus necesidades e intereses, siempre implica un conocimiento de clase. Este conocimiento no es transferible, nace de la realidad a través de la acción.

Yendo más allá de esta "brecha dialéctica" al reclamar una pedagogía revolucionaria, hay que insistir en que las relaciones entre el partido revolucionario y las clases oprimidas, se den de tal manera que el partido (como la "conciencia crítica de las masas") no obstruya el proceso de **criticismo** de clase.

**PREGUNTA No. 11:** Podríamos tal vez terminar esta conversación, volviendo al problema de la organización del partido revolucionario. ¿No interesaría que Ud. repitiera su crítica a las formas de acción política que se basan en la desconfianza en la participación creativa y conciente de las masas y que surgen de un concepto pequeño-burgués de la relación entre la vanguardia y las masas?



**FREIRE:** Creo que uno de los problemas más difíciles que enfrenta un partido revolucionario en la preparación de sus cuadros militantes, consiste en superar la valla existente entre la opción revolucionaria formulada verbalmente por los militantes y la práctica que no es siempre realmente revolucionaria.

La ideología burguesa que se ha infiltrado en ellos como "clase" interfiere en lo que debiera ser su práctica revolucionaria contradiciendo su expresión verbal.

Es en este sentido que los errores metodológicos son siempre expresiones de una visión ideológica. En la medida en que, por ejemplo, ellos mantienen dentro de sí mismos el mito de la natural incapacidad de las masas, su tendencia va a ser de desconfianza, de rechazo al diálogo con esas masas y mantendrán la idea de que ellos son los únicos educadores de las masas.

Con este comportamiento, lo que hacen es reproducir la dicotomía típica de una sociedad de clases, entre la enseñanza y el aprendizaje, en que la clase dominante "enseña" y la clase oprimida "aprende". Se niegan pues, a aprender con el pueblo, imponen, "depositan" conocimiento revolucionario.

Por todo esto, estoy convencido que el esfuerzo por aclarar el proceso de ideologización debe ser uno de los puntos preliminares necesarios de todo Seminario para la preparación de militantes, simultáneamente con el ejercicio del análisis dialéctico de la realidad.

Al proceder así, el Seminario se transforma en una posibilidad por la cual los participantes, habiendo sido convocados para superar su visión parcial e ingenua de

la realidad y reemplazarla por una visión de la totalidad, logran participar del proceso de clarificación ideológica. Logran comprender que el diálogo con la gente, en la acción cultural por la liberación, no es una formalidad, sino que es una condición indispensable en el acto de conocimiento, si es que esta acción es auténticamente revolucionaria. Toman conciencia de que es imposible toda dicotomía entre el propósito político del militante y sus métodos, técnicas y procedimientos que deben reflejar su intención en la práctica.

La opción política del militante determina la forma, el camino que lo expresa. Habrá siempre diferencias radicales entre los militantes izquierdistas y los derechistas, hasta en el uso que le den a una proyección de diapositivas. Muchos de los obstáculos que encuentra la acción política revolucionaria, están enraizados en las contradicciones entre la opción revolucionaria y el uso de los métodos que corresponden a una práctica de opresión. Si mi opción es revolucionaria, no me es posible considerar a la gente como el objeto de mi acción liberadora. Si, por el contrario, mi opción es reaccionaria, la gente será, en lo que a mí se refiere, sólo una simple herramienta para mi preservación activa del status. La acción político-revolucionaria no puede imitar a la acción político-dominadora. Estas dos formas de acción, enemigas entre sí por sus fines, se enfrentan no sólo por las consecuencias prácticas de los métodos que eligieron, sino también por el uso que le otorgan al apoyo y a las alianzas que tienen a su servicio.



## TEMA: Reflexión en la acción de la práctica docente

### LECTURA: EL PROFESOR COMO PROFESIONAL AUTÓNOMO QUE INVESTIGA REFLEXIONANDO SOBRE SU PROPIA PRÁCTICA\*

#### PRESENTACIÓN

*En la introducción al libro "La investigación acción en educación" de John Elliott, en su edición española, Angel Pérez Gómez educador español, plantea una defensa de la profesión docente, al señalar las series de acciones que el mismo sistema educativo hace para desprofesionalizar al magisterio; como la devaluación del quehacer del profesor, establecer contenidos preestablecidos para la instrucción y no para la educación, o darle a los profesores un simple adiestramiento en sus habilidades prácticas.*

*El autor sostiene que se necesita favorecer la formación de profesionales reflexivos en la enseñanza, para pasar del saber docente cotidiano al saber docente profesional que los educadores podemos desarrollar en la acción docente. Considera que la reflexión en la acción lleva a los profesores a sistematizar su experiencia y a buscar la transformación de su quehacer.*

*El documento ofrece elementos para profundizar en el tema sobre la reflexión en la acción de la práctica docente de la primera unidad y en él proporciona una concepción que nos ayuda a comprender y transformar la enseñanza desde la perspectiva de los profesores.*

**D**e forma coherente con estos principios (el carácter ético de toda actividad educativa y la comprensión como eje de la intencionalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje) Elliott plantea la necesidad de reconsiderar la naturaleza de la práctica docente.

En el medio complejo, singular cambiante e imprevisible de los intercambios sociales en el clima evaluador del aula (DOYLE, 1981,1979, BRONFENBRENNER, 1976), facilitar los procesos de comprensión de la realidad natural, social e individual es una compleja práctica social. El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar ra-

cionalmente su práctica. La intervención del profesor, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social es para Elliott, un auténtico proceso de investigación. Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva desde quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural.

La orientación meramente técnica de la función docente, desprofesionaliza, sin duda, a los profesores. Los convierte en instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento y control. Equipado con una competencia profesional tan restringida difícilmente el profesor puede afrontar la complejidad, diversidad y riqueza dinámica de la vida del aula. Pero lo más grave, es que la orientación técnica de la función docente distorsiona el valor educativo de la propia práctica, al reducirla a una más o menos rigurosa secuencia mecánica de actos que se orientan a resultados previstos y preestablecidos. Como hemos visto, en la concepción de Elliott, facilitar la comprensión, la reconstrucción individual y colectiva del conocimiento es, en su naturaleza, una empresa imprevisible por su propio carácter creador.

Para estas prácticas sociales que no tienen consecuencias estrictamente predecibles y cuyos resultados no pueden establecerse con claridad por estar abiertos a la creación individual y colectiva Elliot propone la deliberación como método más racional de intervención. "Mediante la reflexión y el diálogo es posible progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica" (ELLIOTT, 1983).

Utilizando el proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula superando, a la vez, tanto las deficiencias del conocimiento profesional tácito acumulado a lo largo de la experiencia tradicional no sometida a la reflexión y contrastes sistematicos, como la irrelevancia del conocimiento académico descontextualizado, incapaz de salvar el abismo entre la teoría y la práctica.

Así concebida, la deliberación práctica es un proceso similar al que Schön (1983,1988) ofrece en su concepto de *pensamiento práctico*, con un interesante matiz complementario: el énfasis que Elliot pone en el *carácter cooperativo de la deliberación práctica*. El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado

\* Ángel Pérez Gómez, "El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica", en: Jhon Elliott, *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990, pp. 16-18.





Así, el conocimiento relevante para orientar la práctica del docente en la vida cambiante e incierta del aula, cuando se propone facilitar el desarrollo de la comprensión en sus alumnos, surge y se genera en la reflexión sobre las características y procesos de su propia práctica, en todas las dimensiones de su amplia acepción: diseño, desarrollo y evaluación. No obstante, como afirma Elliott (1985) el profesor que desarrolla sus teorías a partir únicamente de la reflexión sobre la experiencia, dejando de lado las reflexiones pasadas y presentes de los demás, acaba inventando la rueda.

El conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad en general y de la profesión en particular, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores, no para sustituirla. Por ello, Elliott enfatiza la necesidad de pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente. Es evidente que las prácticas sociales manifiestan una clara tendencia a encasillarse en procesos rutinarios y que el carácter institucional de la práctica educativa restringe las posibilidades del contraste crítico y del diálogo enriquecedor. Es fácil comprender, por tanto, que la práctica y la reflexión aislada del profesor generen y reproduzcan autocomprensiones deformadas de la realidad, deformaciones que se mantienen con facilidad, alimentadas por la propia inercia de la presión gremial, institucional y ambiental. Todas las investigaciones sobre la evolución del pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sus creencias y actitudes coinciden en resaltar la inexorable tendencia mayoritaria a la esclerosis del pensamiento, a desarrollar estereotipos cada vez menos flexibles y más resistentes al cambio que se nutren de la

ideología tácita o explícita dominante, de la reproducción acrítica de la tradición profesional (HALKES Y OLSON, 1983, PEREZ GOMEZ Y JIMENO, 1990; PORLAN, 1989; BARQUIN, 1989).

La investigación-acción que requiere la participación de grupos integrando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores, para Elliott, un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes: al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación, sino importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión.

Así considerada la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principio, hipótesis y teorías en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica".



# S E G U N D A U N I D A D

## ALGUNAS TÉCNICAS PARA REGISTRAR LA INFORMACIÓN SOBRE LA REALIDAD DOCENTE

---

## PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA UNIDAD

Los textos que conforman esta antología complementaria tienen como propósito auxiliar a los profesores estudiantes del curso El Profesor y su Práctica Docente, en la información de los contenidos que se integran en la Unidad II. Algunas técnicas para registrar la información sobre la realidad docente, los cuales son correlativos al programa y a la antología básica.

El primer texto seleccionado es el de Peter Woods, apoya lo tratado acerca de la observación participante y contiene recomendaciones útiles para la actividad de investigación. Para complementar la elaboración del diario del profesor se recurrió al texto de Stephen Kemmis, el cual presenta de manera sencilla algunas recomendaciones para redactar diarios; en el mismo sentido se incluye el texto de Rafael Porlán y José Martín, los que sumados a lo tratado en la antología básica, constituyen un valioso material de consulta.

Por último, se presenta un trabajo de Martha Corenstein sobre el significado de la investigación de la investigación etnográfica, a través de éste, se profundiza en este tema y en las razones que fundamentan la utilización de técnicas de investigación etnográficas para la reflexión en la práctica del profesor.

### TEMA: La observación participante

#### LECTURA: OBSERVACIÓN\*

El método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. A diferencia de, por ejemplo, las encuestas, una característica de esta orientación es que muchas de las técnicas de la ejecución real de la tarea están implícitas en el compromiso etnográfico inicial. Como ha observado Ball (1984, pág. 71), es como <montar en bicicleta: por grande que sea la preparación teórica que se tenga, nada puede sustituir al hecho de montar y andar>. Qué hacer debiera ser casi una cuestión de instinto, y es justamente eso lo que ocurre cuando el observador participante se enfrenta con muchos problemas ad hoc. Aun así, la experiencia de los otros puede proporcionar ciertas seguridades y orientación, así como dar una idea de las posibilidades y los peligros.

#### ¿Por qué participar?

La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. ¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir

a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta *personalmente* esas cosas en conjunción con los demás? Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios. Una vez más, los maestros están en una excelente situación para ello, pues ya desempeñan un papel en el seno de su propia institución. Pero esto no sólo es una ventaja, sino que también entraña peligros. El mayor peligro inicial, tal como se ha analizado en el capítulo anterior, estriba en que los marcos interpretativos desarrollados durante años de actividad docente impongan la modalidad en que percibimos las experiencias ajenas, en lugar de convertirnos nosotros mismos en material de valoración. Es necesaria, pues, una cierta <limpieza> de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo <antropológicamente extraño>. Entonces estaremos más abiertos a las opiniones de los demás. Por tanto, la participación contribuye a la valoración. Al mismo tiempo, el investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso de que forma parte.

Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. Sin esto último, se corre el riesgo de <volverse nativo>, es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real. Lo que nos preserva de este peligro es el tomar cuidadosas <notas de campo> (sobre lo cual volveremos) y una actitud refle-

\* Peter Woods. "Observación", en: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1987. pp. 49-76



viva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista. La extensión del compromiso, las reacciones y los cambios del observador, todo ello se convierte en parte de la explicación. REDFIELD insta a sus colegas antropólogos a no esconderse tras una <máscara de neutralidad> (1953, pág. 156). ROBINSON aconseja al investigador <realizar un debate público consigo mismo con la intención de elucidar las bases de su propia percepción> (1974, página 251).

El compartir actividades vitales implica necesariamente el aprendizaje del lenguaje, reglas y modos de comportamiento y requisitos del papel, la adopción de la misma ropa y apariencia, las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos pasivos de las mismas presiones y compulsiones.

La naturaleza y el grado de participación pueden variar de acuerdo con los objetivos de la investigación, el investigador y la cultura involucrada. En las escuelas, por ejemplo, hay quienes han cogido una carga de enseñanza de sólo media jornada (D. HARGREAVES, 1967; LACEY, 1970). Un horario completo habría conspirado contra ese elemento de distanciamiento imprescindible. Ciertos estudios subculturales, por otra parte, han requerido una inmersión casi completa (WHYTE, 1955; YABLONSKY, 1968; PATRICK, 1973; PARKER, 1974; WILLIS, 1977). Whyte se unió a una banda de Chicago; Yablonsky se hizo hippie.

A una cierta altura de la investigación decidí que era para mí de vital importancia *tener la experiencia personal* de determinadas pautas básicas del comportamiento hippie, a fin de sintonizar verdaderamente con lo que realmente ocurría. Embarcado en esta empresa, decidí, cuando se me presentó la oportunidad, que para mi investigación era decisivo que participara en ciertos actos que entraban en conflicto con los valores vitales básicos de un profesor de clase media y en general respetuoso de las leyes (YABLONSKY, 1968, pág. 13).

Parker tenía una posición marginal en su banda de *catseye kings*.

Mi posición en relación con el robo estaba bien establecida. Yo recibiría un empujón y no diría nada. Si era necesario, me haría el tonto, pero no me ensuciaría las manos. Esta actitud era normal y no sorprendía a nadie; coincidía con la de la mayor parte de los adultos del vecindario.

La relación con ellos funcionó bien, pero no habría ocurrido así de no haber sido él joven, de pelo largo, borracho, etc. etc., con voluntad de pasarse largas horas sin hacer nada y aceptar pautas <permisivas> (PARKER, 1974, págs. 219, 223).

En relación con la investigación en la Lumley Secondary Modern School, D. HARGREAVES resumió de la siguiente manera las ventajas de su participación.

En teoría, permite una entrada fácil en la situación social, al reducir la resistencia de los miembros del gru-

po; disminuye la extensión de la perturbación que el investigador introduce en la situación <natural>; y permite al investigador experimentar y observar las normas, los valores, los conflictos y las presiones del grupo, que -en un período prolongado- no pueden permanecer siempre ocultas a quien desempeña un papel en el interjuego social del grupo (1967, pág. 193).

Lacey (1976, pág. 60) también <tuvo que enseñar a fin de apreciar las tensiones que en ocasiones, con toda justificación, convierten a hombres bondadosos en riva-les vociferantes y llenos de inquina>.

BURGESS (1983, pág.4), durante un período de dieciséis meses, enseñó a un grupo de Newsam sobre una base regular de cuatro clases semanales e hizo también muchas suplencias en otros departamentos de la escuela; también fue <miembro de una sección y de un departamento>.

Aunque los observadores participantes realicen un intenso estudio acerca de un grupo en especial, sus hallazgos tendrán también interés para otros grupos, no necesariamente dentro de la misma clase de institución. Los estudios realizados en hospitales, prisiones, asilos, escuelas, etc., se ilustran recíprocamente, pues tienen en común ciertos procesos institucionales. Pero la investigación también puede revestir interés allende la vida institucional.

Los estudios de subculturas como los de PATRICK (1973), PARKER (1974) y WILLIS (1977) son comentarios válidos para la sociedad global. Los estudios de interacción en las escuelas pueden contener tanta información acerca de las interrelaciones entre los sistemas económico, político y educacional, como pueden hacerlo acerca de la interacción social en general. Por ejemplo, se puede descubrir hasta qué punto los alumnos son instrumental o expresivamente orientados, así como las bases de esa orientación, y esto tendrá relación con la estratificación del sistema económico; o podríamos encontrar que ciertas estrategias y técnicas de comportamiento social forman parte del propio equipamiento social general, de modo que estudios sobre, digamos, el estado de confusión, la dominación, la agresión, el humor, etc., en las escuelas (o en cualquier otro sitio) tienen una validez más amplia. BRUYN concluye que:

Si el investigador es consciente del peligro y las reglas del método de observación participante, estará en condiciones de encontrar con precisión los significados culturales contenidos en cualquier grupo que estudie, algunos de cuyos significados pueden tener su raíz en la existencia social misma del hombre (1966, pág. 21).

En la misma línea WOLCOTT ha observado que:

El compulsivo interés del etnógrafo es el de investigar continuamente en la vida social humana y en las maneras en que los seres humanos enfrentan su condición humana (1975, pág. 125).



## Observación no participante

A pesar de que la observación participante sea el método más puro de etnografía, la observación *no participante* ha llegado a ser el más común en la investigación educativa británica. En este caso, el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, una asamblea de escuela desde el fondo del salón, una reunión de personal o un recreo desde fuera. El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la «mosca en la pared» para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia.

No es difícil advertir por qué algunos prefieren esta modalidad. El enfoque de la investigación etnográfica es complicado, pues plantea grandes exigencias a las energías y el tiempo del investigador, y a menudo presenta una gran masa de datos confusos e intrincados a la que el investigador debe encontrar algún sentido. Sean cuales fueren las ventajas que brinda la participación, hay que agregar estas exigencias. En primer lugar, lleva un *tiempo* útil. En segundo lugar, se suma a las propias responsabilidades preexistentes. Hay que satisfacer los requerimientos del papel, y satisfacerlos con regularidad, en los términos prescriptos y los plazos estipulados. En tercer lugar, aumenta las posibilidades de conflicto de papeles. A veces, los objetivos del maestro y los del investigador pueden chocar entre sí. Como uno de los múltiples ejemplos, casi diarios, de los problemas éticos que este conflicto origina, puedo citar uno perteneciente a mi propia investigación. Tenía yo interés en la interacción alumno-maestro, y ocasionalmente participaba como maestro. Sin embargo, también me preocupaba descubrir las opiniones de los alumnos, y los estimulaba a que hablaran libremente. Encontré una respuesta gratificante, pero hubo problemas. En cierto sentido, hablar equivale a legitimar, lo que se confirma mediante la actitud de «escucha silenciosa» de parte de la figura que representa la autoridad. Fumar, fornicar, tender trampas a los maestros y otras actividades que en el marco de las reglas escolares se consideran aberrantes, son actividades que ocupan un lugar muy destacado en la vida de muchos alumnos, por lo cual yo necesitaba saber acerca de ellas. Esto tenía que producirse en términos de una completa indulgencia, pues de lo contrario los alumnos jamás hubieran confiando en mí, pero esto me planteaba problemas:

1) como maestro ocasional, ¿no debía yo, mientras desempeñara ese papel, dar pasos para reprimir cualquier conducta indisciplinada de que tuviera conocimiento? y

2) como invitado de la escuela, me recordaba la conciencia, puesto que estaba trabajando bajo sus auspicios y go-

zando de su hospitalidad, al tiempo que trababa amistad con quienes trataban de eliminar esas actividades.

Luego me ocuparé de aproximaciones idóneas para resolver rápidamente problemas éticos como éstos, aunque es evidente que una manera de evitarlos consiste en rehuir los papeles conflictivos.

D. HARGREAVES (1967) consideró que tenía mucho que ofrecer de su «papel de maestro cuidadosamente elaborado», con un resultado diferente del conflicto de papeles. En efecto, aunque la participación contribuyó a sus relaciones con los maestros, y a la valoración de sus intereses, también afectó su relación con algunos alumnos, que resultaban imprescindibles para desarrollar su proyecto. Por tanto, dejó de enseñarles y «desde ese momento mis relaciones con los chicos mejoraron muchísimo». Algunos lo pusieron a prueba con impertinencias que «como maestro hubiera tenido que reprimir de inmediato», pero cuando «dejó de responder tal como los chicos esperaban, esos intentos de provocación cesaron». Poco a poco los reemplazó una cierta forma de complicidad. «Cuando descubrieron que no los denunciaría por las violaciones de las reglas escolares que yo había observado, el papel de maestro comenzó a disminuir y lo reemplazó una nueva forma de respeto y de confianza.» ¿Cómo manejó Hargreaves las infracciones que observaba o de las que tenía conocimiento? «Un repentino ataque de ceguera o de sordera demostró un incalculable valor para resolver esos problemas.» (Páginas 203-204.)

También Lacey pasó del rol de maestro a otro «más libre, de investigación», y halló que eso producía «un aumento -gradual al comienzo y luego exorbitante- en el volumen de información que recibía de los alumnos» (LACEY, 1976, pág. 58). Es evidente que la participación como maestro puede ser contra productiva para una investigación entre alumnos. La participación del *alumno* parecería ser en ese caso la indicada, pero es impracticable para la mayoría de los ya curtidos etnógrafos. Como observa un investigador:

Otro importante fracaso personal que cambia las técnicas de investigación es el hecho de medir yo 1,90 metros de altura, mientras que la mayoría de los muchachos de catorce años de Sunderland son considerablemente más bajos. Esto quiere decir que la observación participante sin interferencia, mediante el expediente de mezclarme amistosamente entre ellos, resulta lisa y llanamente imposible. Muy otra hubiera sido la situación en caso de haber hallado de pronto un gran aliado para sus peleas callejeras: la existencia de ese gran aliado habría cambiado notablemente sus acciones. (CORRIGAN, 1979, pág. 14.)

Sin embargo, algunos han conseguido hacer de esto una ventaja (LLEWELLYN, 1980), e incluso hay quien ha recibido el galardón de «alumno honorario» (FULLER, 1984). Lo más común es que haya que fabricarse un papel es-

pecial. Así, Lacey se convirtió en una especie de consejero informal, se integró en conversaciones con los muchachos en cualquier momento del día, visitó sus casas, los invitó a la suya, formó parte de un equipo de cricket y procuró participar en sus actividades extraescolares, aunque esto último nunca lo consiguió. En otras palabras, «participó» todo lo que pudo y se creó un papel especial, el más productivo para lo que buscaba.

Otra limitación de la observación participante plena es la resistencia a volverse «nativo», es decir, a identificarse con los puntos de vista de la gente al punto de hacerlos prevalecer sobre la propia perspectiva de investigador. En el trabajo etnográfico, son muy fuertes los vínculos que se crean con los sujetos que se estudia. En verdad es éste un requisito indispensable, como hemos visto, para comprender sus modos de vida con una cierta profundidad. También es menester empatizar con las opiniones de la gente, ver y sentir como los demás. El peligro es evidente. La empatía puede terminar por imponerse, y descubrimos un día otorgando primacía a las opiniones de un grupo particular e interpretando cualquier otro material a la luz de esas opiniones, todo lo cual culmina en la idealización romántica de las actividades y creencias del grupo privilegiado. Con la observación no participante es menos probable que ocurra esto. En este caso, no sólo protege al investigador de su implicación real en un papel, sino que por la misma razón estimula el cultivo de un distanciamiento necesario con vistas a la evaluación científica del material descubierto y presentado. He aquí uno de los constantes dilemas: verse involucrado al punto de ser capaz de valorar la vida como un nativo, pero ser al mismo tiempo capaz de distanciarse a voluntad con el fin de poder representar esa vida con la adecuada contextualización. Una conciencia del problema contribuye sin duda a su solución, pero, una vez más, la observación no participante es una precaución para quienes sienten surgir demasiado fácilmente sus simpatías, al punto de teñir su juicio.

La no participación no evita por completo estos problemas, claro está; y, en cambio, carece de los beneficios de que goza la participación: el allanamiento del acceso, la penetración del núcleo vital del grupo, la satisfacción de contribuir a la función del grupo o institución y su utilización como carta de negociación. Cuál de estos tipos se adopte depende por entero de la clase de proyecto y del carácter y disposición personal del investigador.

Sin embargo, como ya hemos visto, en cierto sentido se es siempre participante. En primer lugar, es difícil *no* ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, en particular en áreas especialmente sensibles como las aulas. David HARGREAVES (1967), por ejemplo, describe cómo, apenas comenzó la observación de clase, las percepciones que los maestros tenían de su papel cambiaron, y, en consecuencia, también cambió el comportamiento

de esos maestros. Dejaron de verlo como un maestro, para considerarlo más bien un inspector. Un maestro «hizo trabajar a los chicos silenciosamente con los libros de texto, le hablaba en su escritorio en voz muy baja...» Otro, «encargaba por lo general un trabajo escrito y luego se me unía, al fondo del salón, donde conversaba conmigo o me contaba chistes» (pág. 196). Después de una lección, uno me comentó: «Han estado un poco ruidosos, ¿verdad? Me parece que castigaré a algunos cuando usted se haya marchado.» (Pág. 197.)

Por mucho que se trate de reducir este efecto y alcanzar «el tercer estadio de acceso», es inevitable ejercer una cierta influencia, que, por tanto, debe tenerse en consideración. Aún cuando no comparta ninguno de los papeles que observa, el observador no participante es, a pesar de todo, parte de la escena.

En segundo lugar, en cualquier investigación a largo plazo, es difícil evitar verse envuelto de algún modo en la vida del grupo o de la institución. Mis propias experiencias, por ejemplo, me han llevado a pensar en el «observador comprometido» (WOODS, 1979; véase también PORTER, 1984; HAMMERSLEY, 1984; RUDDUCK, 1984; POLLARD, 1985a). No adopté un papel aceptado en la institución, aunque, lo mismo que Lacey, en ocasiones ayudé a los supervisores, ocupé su lugar en actividades tales como jugar al ajedrez, arbitrar partidos de cricket, acompañar a los alumnos en servicio comunitario a hospitales, ayuntamientos, casas de ancianos y, sobre todo, compartí la vida de los maestros en la sala de profesores. El compromiso estaba en la relación que se establecía con el personal y los alumnos, una identificación con el proceso educativo y una voluntad de aceptación de las percepciones que ellos tenían de mi papel. Estas percepciones me incorporaron en el marco de la escuela. Por ejemplo, me veían, entre otras cosas como:

1) una agencia de socorros, o consejero, tanto los alumnos como el personal docente (alguien con quien a todo el mundo le gustaba hablar para «aliviar el corazón del peso de sus secretos»);

2) un agente secreto -por ejemplo, para el director, quien pensaba que podría yo actuar como una fuerza de orden, de información sobre actividades indisciplinadas, etc.;

3) un factor a utilizar en la lucha por el poder; por ejemplo, apelar al conocimiento que yo pudiera tener para dar apoyo a un argumento político (y no educativo);

4) un miembro suplente del personal, disponible para utilizar en casos de emergencia; y

5) simplemente un ser humano, que compartía la compañía tanto de maestros como de alumnos.

En todos estos aspectos, me sentí profundamente comprometido en la vida de la escuela, aún sin ningún papel formal en ella. Estas eran las circunstancias en que yo, y aquéllos con quienes tenía que tratar, *fabricamos* un



papel que tuvo connotaciones funcionales para los fines de las personas que formaban la escuela.

### Técnicas de observación y notas de campo

En primer lugar, hay que prestar atención a la observabilidad propia. Es necesario, en la medida de lo posible, «fundirse con el escenario» y perturbar lo menos posible la acción con nuestra presencia. La propia aparición y el sitio que ocupemos debieran carecer de notoriedad alguna. (Si se trata de una clase, en un rincón al fondo.) KING (1984) ha conseguido hacerse invisible al observar una clase de infantes desde la Wendy House. De lo contrario, la modalidad aceptada, como en DELAMONT (1984, pág. 27), es la de «ocultarse y acechar».

Los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria. A veces se utilizan filmes, grabaciones y fotografías para ayudar a la memoria, y en algunos proyectos son indispensable (véase WALKER y ADELMAN, 1972). Una utilización del filme ha sido demostrada por SILVERS (1977). Buscaba él una manera de «tener acceso a la comprensión del niño y las prácticas organizativas de la escuela», de modo que adoptó un procedimiento de registro en video y *playback*. Filmaría en video una clase en su actividad ordinaria y luego se la mostraría a los niños. Durante el *playback*, analizaría con ellos los que sucedía. Esta actividad volvía a registrarse en una cinta de «segunda generación». Las ventajas de ello, de acuerdo con Silvers, residía en que los niños podían asignar sus propias «claves y principales interpretaciones a la inmediatez del material del video» en lugar de tener que «iniciarlos» el investigador (págs. 130-131). El video de segunda generación era una suerte de control de hasta qué punto el investigador había influido sobre los niños en la discusión.

De la misma manera, las fotografías «pueden acelerar la relación, comprometer gente en la investigación y ofrecer anécdotas y colecciones de datos, con lo que se imprime velocidad a los procesos, a veces muy largos, de construcción de las relaciones de trabajo de campo y de localización de informantes de confianza» (WALKER y WIEDEL, 1985, pág. 213). Por supuesto, las fotografías no narran por sí mismas, pero contribuyen a una «memoria viva» (ibíd., pág. 215; véase también BOGDAN y BIKLEN, 1982).

Sin embargo, el recurso mecánico de más extendida utilización en la investigación educativa británica es el registro magnetofónico. A veces, el material primario más importantes es lo que el maestro dice realmente en la lección, no fragmentos de ello ni aproximaciones, sino la totalidad y tal como fue dicho, no como se recuerda. Gran parte del trabajo de HAMMERSLEY (por ejemplo,

1977b) se refiere al análisis del lenguaje del maestro en las sesiones de preguntas y respuestas, y utiliza largas secciones de transcripciones. Esto no podría observarse de ninguna otra manera con la misma precisión (véase también BARNES, 1976; MACLURE y FRENCH, 1980, EDWARDS y FURLONG, 1978).

A. HARGREAVES ilustra algunos de los beneficios del registro magnetofónico. Este autor estudió la toma de decisiones de los maestros y prestó atención a una cantidad de reuniones semanales de discusión.

Las transcripciones proporcionan una documentación fascinante de las complejidades del proceso de toma de decisiones acerca del currículum, de las estrategias que emplean los directores para asegurarse el acuerdo del personal sobre política curricular, de los tipos de explicación que los maestros dan usualmente para apoyar sus argumentos, de los niveles de compromiso del personal superior respecto de los maestros en período de prueba, etc. (1981, pág. 308).

Una de las estrategias que se utilizaron fue la de la «retórica de contraste», un artificio para allegar apoyo a una opinión o una política mediante la denigración de la alternativa. Esta táctica se muestra claramente en la transcripción de la discusión siguiente en Countesthorpe.

*Mr. Pool* (delegado principal): Pero, fuera de eso, no hubo... no hubo ningún tipo de coacción para obligarles a ir. Simplemente les dejamos todo el día sin moverse y leyendo... leyendo únicamente *comics* hasta que, en teoría, hartos de ello, les surgiera el deseo de hacer otra cosa. Y si recorrieran ustedes la escuela, podrían ver chicos comiendo patatas fritas y sentados sin hacer nada. Pero ese es el punto extremo del recorrido de que hablabamos *Mr. Stones*: Un largo recorrido (en voz baja).

(Risas).

*Miss Home*: Un recorrido larguísimo...

(Más risas)

Pues ya me veo yo a los chicos, aburridos de estar sentados sin hacer nada y de comer patatas fritas y leer *comics*, yéndose de la escuela en busca de algo más... más excitante. (A. HARGREAVES, 1981, pág. 310.)

Sin embargo, estos auxiliares pueden ser costosos, producir interferencias y absorber demasiado tiempo (en el capítulo siguiente analizo el problema de las cintas magnetofónicas) y, en la mayor parte de los estudios, el personal del investigador seguirá siendo la pieza fundamental del equipo. Es éste un instrumento mucho más flexible, capaz, en teoría, de mezclarse con el medio, discriminar el material, ejercer decisiones y elecciones, ir de un sitio a otro, interpretar. Los filmes y las cintas magnetofónicas no son más que ayudas para completar la fuente primordial de material, que puede requerir una gran tarea de «rellenado» por parte del observador. Lo que el observador ve, oye y experimenta en persona no

tiene sustituto real. Además, todo lo que se presenta a nuestra mirada o nuestro oído es potencialmente pertinente. En esto incluimos gran parte de lo que, en caso contrario, podría juzgarse trivial (lo que es trivial para una persona puede estar lleno de significado para otra).

Sin embargo, puesto que, como se ha dicho, es físicamente imposible observar y registrar todo, hay decisiones que deben tomarse sobre la base de «muestras». Estas dependerán del tipo de proyecto. Puede ocurrir que se quiera enfocar un fragmento de la enseñanza considerada en su conjunto, y las reacciones a ella, o incluso aspectos parciales de esa enseñanza, tales como la manera en que se dirige a los muchachos y a las niñas, o bien que se quiera estudiar específicamente un grupo o persona en particular. En mi investigación en particular. En mi investigación en Lowfield (WOODS, 1979), en la que lo que me interesaba era la interacción maestro-alumno, escogí enfocar fundamentalmente dos clases de cuarto curso y de quinto y los observé a lo largo de toda una gama de actividades, con particular atención en:

1) ocurrencias insólitas, conflictos, quiebras del orden; como sociólogo esto me interesaba porque a menudo las normas, las reglas, los valores y las creencias que se encuentran detrás de ello sólo pueden resultar visibles cuando se las transgrede;

2) las cosas que para los participantes son indudablemente importantes (que un alumno se haya equivocado en el color de los calcetines o que coma un caramelo en una lección, pueden parecer anécdotas triviales para un extraño, pero si merecen la severa reprimenda de un miembro del personal -como yo he presenciado a menudo-, la cuestión reviste su interés pues es algo que requiere comprensión; análogamente, gran parte del comportamiento de los alumnos, sobre todo el indisciplinado o anómalo, puede parecer irracional y carente de finalidad, pero para mí es precisamente una luz de alerta que indica que hay algo que requiere una explicación particularmente detenida.

Aún así, es preciso prestar especial atención a posibles causas de un muestreo tendencioso (véase BURGESS, 1982a). Algunos etnógrafos, al considerar retrospectivamente su trabajo, han mostrado ciertos ejemplos de esos muestreos tendenciosos, que pudieron haber afectado los resultados. BALL (1984), por ejemplo, describe como se concentró en la enseñanza académica en una escuela y tuvo muy poco en cuenta el currículum «no académico», prestó poca atención al trabajo pastoral o a las actividades extracurriculares y observó las lecciones a las que pudo tener acceso, a consecuencia de todo lo cual su representación de la escuela sufrió profundas distorsiones (pág. 77). HAMMERSLEY (1984) también reflexiona acerca de como adoptó en su investigación decisiones *ad hoc* acerca de cuáles lecciones grabaría, se concentró en los aspectos orales del trabajo del aula, realizó visitas irre-

gulares al personal y se permitió una interacción desigual con los maestros, todo lo cual planteaba interrogantes acerca de «la representatividad de los datos, nacidos de la ausencia de una actividad sistemática de muestreo» (pág. 51.) Yo mismo tendría que confesar análogas desviaciones en mi trabajo; por ejemplo, no conversé de la misma manera con todos los miembros del personal, ni observé todos los tipos de lecciones.

En general, es necesario apuntar a una muestra «intencional, sistemática y teóricamente conducida» (*ibid.*, pág. 53). Sin embargo, en el trabajo antropológico esto no es siempre posible de conseguir plenamente, debido a:

- 1) su naturaleza no sistemática, exploratoria;
- 2) problemas de acceso; y
- 3) la recogida de datos y problemas de procesamiento a través de un solo par de oídos y de ojos.

Por todas estas razones, algunos de los problemas a que Ball y Hammersley se refieren, son prácticamente inevitables. En este caso, como estos autores sostienen, debiéramos reconocer las desviaciones y no presentar el estudio como plenamente representativo.

Tal vez haya que realizar muchas observaciones en un amplio espectro de situaciones antes de poder comenzar el análisis. Mientras, es menester registrar las observaciones. Esto se consigue con las notas de campo. Las notas de campo, son en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo. Los etnógrafos tienen sus propias triquiñuelas para tomar apuntes ocasionales. Por supuesto, a menudo será muy conveniente tomar notas directamente, al estilo del periodista. Sin embargo, aún entonces, puede acudir en nuestra ayuda la habilidad para la taquigrafía y el resumen rápido. Los etnógrafos cultivan sus sistemas personales de taquigrafía: abreviaturas (m por «maestro», ut por «a fin de»), símbolos (por «pregunta». O por «nada», ∴ por «en consecuencia», ∴ por «porque → por «va a», diagramas para explicar una escena o un fragmento de acción, para describir relaciones o para resumir un acontecimiento. Pueden tener un dictáfono en donde registrar comentarios cada tanto. Desarrollar una notación fluida puede llevar cierto tiempo. BALL (1984, pág. 73) observa que sus anotaciones iniciales eran muy pobres.

Tuve que desarrollar la fluidez de apuntes prácticamente indescifrables a fin de que, más tarde, me permitieran registrar, palabra por palabra, secciones enteras de conversación o describir con todo detalle incidentes del aula o de la sala de profesores.

Sin embargo, puede no ser conveniente ni deseable tomar notas abiertamente. Sobre todo si se es participante, puede no haber ocasión para ello o provocar interfe-





rencias en la interacción. En otras ocasiones, el ver a alguien que toma notas sobre lo que hacen los demás puede ser desalentador. Los presentes pueden sentirse espiados, o, de alguna manera, juzgados y evaluados. Además, puede haber ocasiones completamente imprevisibles en que ocurre algo de gran importancia para la investigación o se dice algo decisivo. Los etnógrafos tienen siempre a mano trozos de papel y habilidad para no dejar escapar las oportunidades adecuadas para anotar palabras clave, nombres y frases capaces de agilizar luego la memoria. HAMMERSLEY (1984, pág. 53) se sorprendió un día en la sala de profesores tomando nota en el periódico que en ese momento estaba leyendo. A veces pueden tener que recurrir a ciertas zonas privadas, en las que pueden realizar una anotación más completa. Es así como se puede ver a los etnógrafos acudir a los lavabos con una frecuencia mucho mayor que la normal durante el día.

Pero también puede ocurrir que no se presente ninguna oportunidad de tomar la más pequeña nota. Esto quiere decir que, a veces, es preciso apoyarse tan sólo en la memoria, por muchos peligros que eso acarree y aunque hubiera que descartarla ante cualquier sospecha. Sin embargo, así como los actores aprenden sus papeles, los músicos solistas sus partituras y los novelistas y dramaturgos desarrollan un oído especial para el diálogo, así también el etnógrafo desarrolla una facilidad para recordar escenas y parlamentos. Puede que dependa de los mismos estímulos -algunas palabras clave, nombres, frases aprendidas de memoria-, pero en este caso se cultiva más especialmente la capacidad para recrear escenas en la mente y reproducir el diálogo, de modo que, en cierto sentido, se vuelve a vivir la parte relevante de la acción.

Se advertirá la importancia de tomar notas la misma noche y plenamente, pues los acontecimientos del día siguiente pueden muy pronto agolparse junto a los recuerdos anteriores y producir confusiones y perder así datos importantes. En la paz y el silencio del hogar, frente a la chimenea (esta situación es muy importante, pues favorece el recuerdo y la reflexión gracias a que ya no presenta nuevas demandas a la sensibilidad), se pueden completar los detalles que rodean a los indicadores principales. Esto no resulta fácil, pues es esencial la precisión y hace falta una gran concentración. Se trata, en verdad, de momentos muy agotadores para el etnógrafo, pero no tiene escapatoria.

La manera en que cada uno lleva estas notas es mera cuestión de gusto personal. Yo utilizo un gran cuaderno de tapas duras, en el que, de un lado de la página, registro las «notas de campo» y del otro lado, las «reflexiones» y la información extra. El análisis detenido vendrá luego; no obstante, mientras escribo las notas surgen inevitablemente ciertos pensamientos, que servirán como indicadores iniciales del análisis. En esta parte de la hoja puede

haber también referencias a datos afines. El objetivo principal, sin embargo, debe ser siempre el registro más completo y fidedigno posible de las observaciones del día, puesto que toda la investigación depende del vigor y la exactitud de este material.

Otros prefieren utilizar hojas sueltas que se guardan en una carpeta. La ventaja de este sistema está en que las hojas se pueden quitar fácilmente del conjunto y son cómodas para fotocopiar, e incluso se las puede agregar sin alterar para nada el orden y la meticulosidad. Puede haber ocasiones, también, en que resulte físicamente imposible tomar notas de un modo completo. Lo único que se puede hacer entonces es coger unos rápidos apuntes aproximativos. Por tanto, es más cómodo que todos estén hechos en hojas del mismo tamaño y que se los pueda archivar limpiamente y en orden. Por ejemplo, se podrían dividir las notas en archivos separados de acuerdo con los temas u objetivos de la investigación, y duplicar las notas que tienen función múltiple. Así, GRIFFIN (1985, pág. 104):

Tenía varios archivos de «notas de campo»: notas de mis visitas a escuelas, lugares de trabajo y un archivo titulado «vida familiar y tiempo libre»; un archivo para el «método», que incluía a mis propias reacciones y desarrollaba ideas acerca de la metodología de la investigación, opiniones de los participantes acerca de mí mismo y del proyecto, y un archivo titulado «Teoría», que contenía notas para un marco teórico y puntualizaciones acerca de textos importantes.

La recogida de datos puede ser excitante y gratificante, pero también puede ser aburrida y frustrante. Por ejemplo, hay muchas lecciones que no presentan ningún interés para un observador adulto, y es probable que la mayor parte de lo que se observa en una escuela sean lugares comunes. Sin embargo, esto mismo puede ser vehículo de un mensaje. BEYNON (1983), página 48), por ejemplo, halló frecuentes referencias al aburrimiento en sus notas de campo, pero poco a poco aprendió a valorar esta actividad, no concebida como la de un adulto que se pasa horas sentado ante una actividad trivial, sino como la de los *alumnos* que a él le interesaba estudiar.

Al comienzo despreciaba sus juegos como irritantes y violentos, pero luego llegué a interpretarlos como una manera auténtica y valiente de mantener vivo y activo algo de sí mismos durante el prolongado asalto del día escolar tanto a la mente como al cuerpo.

Si el etnógrafo empatiza verdaderamente con sus sujetos, entonces, incluso el «aburrirse» se vuelve interesante.

Entre los etnógrafos es muy conocido el sentimiento -llamado «síndrome de otro sitio»- de que lo realmente importante ocurre en algún otro sitio. Y por mucho que se cambie el programa del investigador para tratar de detectar ese otro sitio, éste parece siempre desplazarse

exasperantemente. Estos temores tienen su origen en la mala captación de lo que se ha presenciado como testigo, lo cual ocurre por accidentes tales como la pérdida de notas, fallos de memoria, incapacidad para comprender las propias notas, inconvenientes mecánicos, como el grabador que no graba, o fatiga abrumadora. La regla de oro es abstenerse de inventar una ficción. En caso de duda, es mejor olvidarlo. Es posible que la situación se repita, y quizá haya algo que se pueda hacer para asegurarse de que así sea. Además, no hay que perder de vista que los límites de este tipo de investigación no provienen de los datos -casi siempre infinitos- sino de las propias capacidades personales. En consecuencia, hay que ponerlas a prueba. Sin embargo, es importante no confundir desorden, ininteligibilidad y variación de los datos con incapacidad personal. Los etnógrafos acostumbran a «forcejear» con los datos durante un tiempo, y a menudo se encuentra referencias a «logros algo chapuceros». Así es la vida, llena de ambigüedades, incoherencias, faltas de lógica, confusiones. Las pautas que esperamos descubrir y las explicaciones que aspiramos introducir no llegarán hasta que nos hayamos sumergido en fragmentos de la vida real.

A veces, los investigadores tratan de resolver estos problemas relativos a las fuentes con una recogida más sistemática de datos. En el extremo de estos sistemas se halla el Flanders Interaction Analysis Category System (FIAC), del que han utilizado adaptaciones DELAMONT (1976) y GALTON y colab., éstos últimos en los estudios Oracle (GALTON y SIMON, 1980; GALTON y colab; GALTON y WILLCOCKS; SIMON y WILLCOCKS, 1981). Consiste en que el observador señala a intervalos regulares ítems adecuados y predefinidos en una hoja codificada. Así, las categorías de observación del registro de los alumnos en los estudios. Oracle comienza del siguiente modo.

Código de las categorías alumno-adulto.

Categoría	Item	Breve definición del ítem
1. Función del objetivo	INIT	Intentos del objetivo para convertirse en foco de atención (no foco a una señal previa).
	STAR	El objetivo es foco de atención.
	PART	El objetivo en la audiencia (ningún niño es foco).
	LSWT	El objetivo en la audiencia (otro niño es el foco).

Luego se codifica el comportamiento del alumno-objetivo, a intervalos regulares de veinticinco segundos.

DELAMONT (1984) confeccionó sus propias categorías de observación del habla del alumno como uno entre muchos métodos. Comienza así:

Código	Explicación
VR	Una respuesta correcta, o al menos aceptable, producida por un voluntario.
VW	Una respuesta incorrecta, o inaceptable, producida por un voluntario.
VT	Una traducción voluntaria.
AR	Una respuesta correcta producida a pedido. (pág. 35)

«El análisis interaccional», como se lo llama, ha suministrado información útil. Por ejemplo, estos sistemas pueden decirnos, con gran fiabilidad qué proporción de tiempo habla el maestro y qué proporción de tiempo se invierte en «lectura», en «formulación de preguntas», o qué proporción ocupa la expresión oral del estudiante, y también si se trata de «respuesta» o de «iniciación», etc. (FLANDERS, 1970). Es evidente que esto presenta una gran utilidad en áreas como la de los estilos de enseñanza, tal como Galton y sus colaboradores han demostrado.

Sin embargo, aún cuando un instrumento sistemático bien construido pueda facilitar muchos problemas de una observación más abierta, tiene también su precio. En efecto, los datos son más limitados desde el momento en que el observador tiene que ignorar gran parte de la acción, así como el medio cultural general de la situación. La definición previa de categorías también menoscaba uno de los principios etnográficos básicos: el de permitirles emerger de los datos. Además, los significados ocultos tras las acciones observadas pueden fácilmente ser mal interpretados o inadecuadamente representados. Por ejemplo, si un alumno levanta la mano para responder una pregunta del maestro, se puede interpretar eso como un «acto voluntario», pero no se sabe hasta qué punto esa «voluntad» es auténtica, o cuáles son sus motivos. Como observan DELAMONT y HAMILTON (1984, pág. 11) acerca del estudio Oracle:

Continúan con la distinción de seis estilos de enseñanza, que son el tema principal del proyecto. Una vez más, la pregunta irritante es la de *por qué* los maestros eligen actuar como lo han hecho. Los datos de Oracle no nos pueden informar al respecto.

Por estas razones, la mayoría de los etnógrafos prefieren no llegar a estos extremos, o, como DELAMONT y FULLER (1984), utilizan estos instrumentos con propósitos restringidos. La mayoría prefiere nadar en datos, por incómodo que sea, hasta que emerjan las categorías y dirijan por sí mismas toda la sistematización. En consecuencia, no se trata de soslayar el hecho de que la mayoría de las recogidas etnográficas de datos sean frenéticas. En las etnografías en gran escala, se trata de una tarea diaria y de jornada completa, que requiere una concentración sostenida, energías indivisas y la renuncia a otros placeres y actividades mientras se procede a redac-



tar las notas de campo. No obstante, todo ello tendrá su compensación, pues el análisis y la presentación posteriores se harán con mayor holgura. Pero su calidad dependerá siempre de los datos.

### Cuestiones de validez

Las relaciones que surgen del trabajo de observación participante suelen recibir la acusación de impresionistas, subjetivistas, distorsionadas e idiosincrásicas. Es interesante, desde el punto de vista interaccionista, que gran parte de lo que se denomina datos «duros» es sospechosa, en la medida en que a menudo los informes estadísticos se han aceptado como datos sin ningún esfuerzo por descubrir los criterios y los procesos implícitos en su compilación (CICOUREL, 1968; DOUGLAS, 1970).

En primer lugar, hay que advertir que no estamos tratando con absolutos: ni conocimiento absolutamente objetivo, ni absolutamente subjetivo. Como lo ha dicho BRUYN, «todo conocimiento social, y en realidad toda comunicación humana, tiene al mismo tiempo una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva» (1966, pág. 164). Podemos, pues, dejarnos conducir por SCHUTZ.

Es esencial a la ciencia la objetividad, no sólo para mí, o para mí, para tí y para unos pocos más, sino para todos, y que las proposiciones científicas no se refieran a mi mundo privado, sino al único y unitario mundo-de-vida común a todos (1962, pág. 205).

Esto es lo que nos interesa como investigadores científicos, y ésta es una de nuestras diferencias respecto de los novelistas y los periodistas. El trabajo de, por ejemplo, HENRY (1963), SMITH y GEOFFREY (1968) y MEAD (1934), muestra este interés por pautas de comportamiento generalizables. Su relación con las propiedades «personales» del individuo -en oposición a las «sociales»- la expresa JACKSON en las siguientes palabras: «Toda estrategia importante de adaptación es objeto de una sutil transformación y de una expresión única como resultado de las características idiosincrásicas del estudioso que las emplea.» (1968), pág. 15.) El investigador debe buscar las propiedades comunes de las estrategias ante o a través del velo que su transformación interpone.

Esto plantea dos preguntas importantes, a saber: ¿Cómo podemos estar seguros de:

- 1) la generalizabilidad (validez exterior); y
- 2) que lo que nosotros «descubrimos» sea un producto auténtico y no esté teñido por nuestra presencia o nuestra instrumentación (validez interna)?

¿Hasta qué punto pueden estos hallazgos aplicarse a otras escuelas? Hay dos enfoques diferentes de la etnografía. Están quienes la ven como exclusivamente ideográfica, es decir, descriptiva de situaciones particulares; éstos destacan la naturaleza holística de la etnografía y

la índole distintiva de la información descubierta, que, por tanto, no está respaldada por los supuestos de la valoración estadística. En consecuencia, no permite la generalización aun cuando le sirva de base. Como hemos visto ya con anterioridad, la situación es fluida, emergente, formada por realidades múltiples en constante negociación. No se trata de «verdades» a descubrir, ni de «pruebas» a realizar; el objetivo es más bien una mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia. Las descripciones del etnógrafo pueden muy bien estar llenas de detalles, de significados, de estilo y de modelos, todas ellas características no fácilmente mensurables.

Por otro lado, están los que prefieren considerarla nomotética, es decir, generalizadora, comparativa y teórica. Hay una cantidad de maneras posibles de generalizar a través de la etnografía. Por ejemplo, podemos coger un área de especial interés, digamos una innovación del currículum, y realizar intensos estudios de ella en el marco de diversas escuelas; luego, en tanto el estudio revele ciertos aspectos particulares de interés relativos a la innovación, ampliar la muestra de escuelas.

Dado que el foco es más estrecho, la base de operaciones puede ser más amplia. Podríamos así acumular estudios individuales de características, aspectos o áreas particulares, como la clase, la «corriente expresiva» o las asambleas de la escuela. Ahora bien, es posible pasar, a través de una secuencia lógica e internamente trabada, el estudio de ítems en pequeña escala a su estudio en una escala más amplia, como, por ejemplo, de una clase a un grupo anual o una subcultura, a una escuela o una comunidad. En algunas ocasiones, la observación participante ha sido objeto de cuantificación, aunque lo más común es que lo fuera por «cuasi-estadísticas» (BECKER, 1970). Por ejemplo, a menudo las observaciones pueden ser implícitamente numéricas, sin prestarse ellas mismas a una verdadera medición. Se puede observar que en una lección, la mayoría de la clase presta atención durante la mayor parte del tiempo, mientras que en otra eso no ocurre; o se podría descubrir, hablando con la gente, que unos pocos individuos, una cierta cantidad o muchos, mantienen ciertos puntos de vista o determinadas preocupaciones. Todo esto implica frecuencia y distribución.

Según mi opinión personal, el enfoque «ideográfico» y el «nomotético» no son excluyentes, ya que podemos tener una descripción rica e intensa y al mismo tiempo generalizabilidad. En lo que concierne a las escuelas, podemos operar en sentido inverso; esto es, seleccionar una escuela, un grupo o una clase «típicos», mediante la utilización de índices tales como cantidad, tipo de escuela, currículum, área, vecindad, sexo, edad, composición social, etcétera. Cuanto más «representativa» sea la escuela, mayores serán las probabilidades de validez externa de



los resultados. La generalizabilidad se ve fortalecida, lo mismo que se ve fortalecida la teoría, y esto se puede hacer de diversas maneras, ya sea mediante más estudios singulares de escuelas, mediante otras formas de comprobación empírica que repercuten en la teoría, o en partes de ésta, y, con la misma importancia, en la mente de los lectores, en la medida en que despliegan su propio conocimiento y experiencia de tales instituciones.

Acerca de la segunda cuestión, relativa a la validez interna, el observador participante aspira a un rendimiento elevado, pues utiliza toda una batería de métodos tanto para el descubrimiento y la exploración como para el control recíproco de las relaciones. Algunas de éstas pueden ser medidas sin producir interferencias (WEBB y colab., 1966). Algunos métodos implican «reacción»; esto quiere decir que se requiere a los sujetos que «reaccionen» a un estímulo, sea éste un cuestionario o una entrevista; pero si el investigador está observando, su mera presencia puede afectar el comportamiento (como, por ejemplo, cuando observa a un maestro en una clase). Las medidas que no producen interferencias no son reactivas. Incluyen el estudio de informes y registros, trabajo escolar de los niños, la adopción de un participante enmascarado y la observación. Es evidente que algunos son éticamente sospechosos, y que nadie soñaría con utilizar uno de los más poderosos artificios de no interferencia —las escuchas ocultas—, desde el momento en que esto pudiera perjudicar todo el resultado. Más acorde como espíritu de la empresa es conseguir la propia aceptación como miembro de un grupo, por las vías que ya hemos expuesto antes, de modo que nuestrapresencia sólo «interfiera» en calidad de miembros del grupo. Allí estamos obligados por las normas generales de la conducta social, y es menos probable que termine uno rehuido por todos (como les ha sucedido a no pocos), en la cárcel, o «bien» tal vez embreado y emplumado.

### Algunos ejemplos

¿Qué parecen esos «fragmentos de vida real», una vez anotados? doy más abajo algunos ejemplos tomados de mis investigaciones. Por supuesto que los he seleccionado como tipos de incidentes que he encontrado interesantes y que exigen explicación. Sin embargo, tengo los archivos llenos de material que no he utilizado, principalmente porque no he podido descubrir aportaciones a los temas emergentes del estudio. En el capítulo 6 me extenderé sobre estos «temas emergentes». Por ahora podríamos observar que, poco a poco, comienzan a aparecer ítems particulares de interés y a aparecer regularidades que luego llegan a actuar como agente primordial de selección de qué observar y de qué registrar de lo que se observa. Este importante proceso ha dado en llamarse

«enfoque progresivo». Es el primer paso hacia el descubrimiento de sentido en la «confusión» que se había observado al comienzo. Estos ejemplos, por tanto, constituyen un puente. Fueron parte de la colección inicial de datos, pero son también algunos de los datos que condujeron al «enfoque progresivo», que retomaremos en el capítulo 6.

### Ejemplo 1

Extraído de las notas de campo tomadas en el campo de deportes de escuela durante la selección para los deportes escolares. Acompañé a un maestro, el señor Brown, que tenía la tarea de organizar a las chicas mayores (14-16 años) que representarían a su sección.

9.30 Las chicas comienzan ya la reunión de la sección. E. e I. preguntan a la señora T. si no se las puede excusar. Ella responde «Probad un salto, o cualquier cosa.» E, mira espantada...

10.05 El Sr. B. intenta convencer a A. de que participe en salto de altura, a L. en 100 metros vallas y salto de longitud y a Chris, en lanzamiento de peso. Todas lo bombardean con excusas.

«Me he lastimado el brazo esquiando», «Me duele un tobillo», «Ya no soy buena para esto». El Sr. B. dice: «No importa el resultado. Sólo por participar tenemos un punto.» «Tú eres lanzadora de peso, ¿verdad, Chris?» (¡No, no lo soy!«) «¡Sí, sí que lo eres, ahora! ¿Quiénes son lanzadoras de disco?» («¡Sharon! ¡Angela!») «Bien, vosotras dos podéis hacer eso.» («En jabalina es buena, ella.» «¡No, no soy buena! De verdad; Angela hace jabalina.»)

Chris (aparte: «¡Esto me enferma!») «¿De modo que tú estás en lanzamiento y en salto en altura, Bárbara?» («¡No, que no! ¡De verdad, hace tres años que no salto altura!»)

Bárbara (aparte: «Lo que yo quiero es hacer disco y salto de longitud, pero él no me dejará hacer ninguna de las dos cosas...!»).

10.45 El Sr. B. en salto de longitud. Angela toma impulso, salta muy femeninamente y ni siquiera llega al foso. «¡Otra vez!, ordena el Sr. B. Ella repite el mismo comportamiento. «¡Otra vez!», dice con tono cansado. Por último: «¡Angela, lo has conseguido!» «¡No! ¡Cállense!»...

11.40 «Vamos, ahora probaremos todos en 100. Vamos, Sharon, no has hecho nada todavía.»

(«¡No! ¡Voy a dar el espectáculo!») «¡Vamos!» (Ríe, la tranquiliza riendo.) Cambia de actitud y la anima. «¡Vamos, arriba!, ¡todas lo hacen!» Sharon se levanta, corre, y, no sin congoja, llega última...

Este ejemplo es muy elocuente en materia de socialización sexual, desarrollo de las niñas, burocracia, métodos de enseñanza y relaciones maestro-alumno. Pero lo

que en esa época me interesaba especialmente (en un estudio de la interacción alumno-maestro), porque era un hilo conductor que no sólo recorría este incidente, sino muchos otros en la escuela, era el temor de las niñas a verse observadas, a «dar el espectáculo». Es Sharon la que utiliza la expresión hacia el final del ejemplo (y la que lo ilustra perfectamente de hecho), pero la cuestión de la presentación personal parece esconderse detrás de la actitud de varias de las niñas. Curiosamente, este maestro, que, por lo demás, había tenido excelentes relaciones con ellas, parecía olvidarlo o asignarle escasa importancia ante la misión que tenía que cumplir y «el honor» de la sección. El «dar el espectáculo» o «ponerse en evidencia»- tanto intencional como no intencionalmente, era en verdad una de las causas principales de conflicto entre maestros y alumnos.

### Ejemplo 2. Arte, 4o. Curso, 1ª. y 2ª. horas

Carol, Jamie y Susan, locas por hacer algo «¿Tiene alguna tarea, señor?» Se mecen perezosamente en sus pupitres. «¿Cómo hago para encontrar trabajo para vosotras tres para todo el próximo trimestre?» Las pone a ordenar revistas en un archivo. C. parece malhumorada: lleva cuatro pulseras con nombres de chicos. S. está muy orgullosa de las fotos que se hizo con Maisie y su pareja (y también con alguien más), veinte en color, veinte en blanco y negro. Las mostraba antes...

Julia y Alan conversan -las hojas en blanco- sin hacer nada. Hablan de cosas domésticas como la edad que tenían sus abuelos...

Roger copia un león y Bugs Bunny de un comic... 10.30 de la mañana N. todavía con el papel en blanco... Mark dibuja coches. Steve hace ¡brmmm, brmmm! cuando pasa... Tres de éstos habían sido «cateados» en el nivel «O» de Arte porque no habían progresos.

La relectura de estas notas recrea en mí el pesado aburrimiento que soportan en la escuela los alumnos mayores que no se examinan, que a mí me pareció una clave importante de algunas actitudes indisciplinadas o rebeldes. Hay también comentarios interesantes sobre el horario y el currículum. Aquí, la asignatura de arte sólo tiene valor por las relaciones sociales que permite, y en consecuencia cumple una función útil de control.

### Ejemplo 3. Literatura inglesa de 4o. Curso, 1ª. y 2ª. horas

«No me siento muy bien esta mañana, así que no esperéis una actuación demasiado brillante.» «¡Oh, bravo!»

«Hola, señor, ¿ha cogido una borrachera?» Las niñas conversan animadamente con D.R.

9.20 Timbre D. R.: «¿Es el final o el comienzo de la clase?»

«¡Señoras, señores y Kerry! Os advierto que quizá me atragante a la mitad.

(¡Oh, genial!) ¡Por favor, Laura, deja de desparramar spray para el pelo!»

«No es eso, es desodorante, me lo dio mi tía ¡y ahora está muerta! (ríe).

¡Qué publicidad!»...

Tras un momento más de alboroto de las chicas, D. R. comienza en el capítulo 25, con una descripción psicológica de Troy.

«Alegre, no deprimido - como nuestro personal.

- como nuestros alumnos.

-como nuestro silencioso experto del fondo.»

«Un bribón en potencia, y podía ser un tenorio de éxito. Para un padre victoriano arquetípico, educado en unos principios rígidos o menos rígidos, era perfectamente legítimo tener relaciones extraconyugales. Era un caso de doble moral, desaprobado en público...» (Julie: «¡Así me parece!») «Lo que quiero decir es que Troy podría permitirse sus pecadillos.» (Grandes risas.) «En vuestra jerga, sus «ligues». El autor ha suavizado a menudo su desaprobación moral con un guiño humorístico. Troy rebosaba actividad (pienso que tenía que ser así.)» (Grandes risas.) «Cogía toda oportunidad que se le presentaba -todas las mujeres que se le ponían en el camino... Trátalas bien y eres hombre perdido- ¿qué os parece esa filosofía? Pero recordad vosotras, mujeres liberadas, que Troy era un producto de su época...»

9.55 «Ahora tomad vuestras notas, o leed los últimos diez minutos.» En realidad, siguió una charla generalizada, mientras D. R. hablaba conmigo. «Todo fue pura improvisación, usted sabe... ¡Señoritas! ¡Señoritas! ¡Vaya modo de comportarse un grupo de liberadas! En otras palabras: ¡Callaos!»

Una vez más, no estamos más que frente a un mero fragmento de esta lección particular. Debo confesar que se trata de una lección que probablemente habría sido mejor grabar, pues todo dependía en ella de lo que se decía, aunque nada garantiza que en tal caso la lección hubiera sido igual. Esta lección me parece interesante como típica adaptación de un maestro en unas circunstancias ampliamente desfavorables, que es más una representación, un entretenimiento; que una clase. Habla del tema, pero, en lugar de ser el humor una simple ayuda a la comunicación, la domina por completo. ¿Por qué? Para responder a esta pregunta debería referirme a otro material, lo que haré en el capítulo 6.

**Ejemplo 4. Conflicto en el personal**

Hoy, un choque entre A. R. y B. J. A. R. supo por los chicos (otra vez) que se habían programado dos partidos de cricket para mañana. (A la misma hora estaba programada una reunión de personal.) Esto sucedió: la reunión de personal se suponía que tendría lugar esta tarde. Pero el Director no tenía «esperanzas» de llegar antes de las 21.00. Se dio al personal la opción de hacerla mañana a las 9.00 o el viernes antes del comienzo del próximo término. Eligieron lo primero. (La señora T. habló. Pero el Director pensó que la última tenía que hacerse de todas maneras, igual que en las otras escuelas.= Había algunos no inmed. involucrados, que podían supervisar el resto de la escuela en el campo, entre ellos A. R., G. C., B. A., y L., Miss Student. B. A. habló y manifestó su acuerdo (y el de A. R.). (Más tarde A. R. se desahogó conmigo, me contó que los demás se habían puesto de acuerdo antes para segarle la hierba debajo de los pies.) Cuando el Director le preguntó, no puedo optar.

Ahora bien, A. R. supo por los chicos que los partidos se jugarían en la tercera y cuarta horas. Al ocupar 3 profr./5, quedaban A. R. y J. L. para controlar 500 - 44 chicos, B. J. dijo haber estado con una autoridad superior, pero A.R. conocía al viejo D.J. musitaría algo y el Director le contestaría «Sí», sin saber de qué se trataba. Era responsabilidad directa de B. J. y éste había adoptado una actitud de sumisión, esto es, adelante con el cricket, adelante con los árbitros- mientras él estaría a salvo en la reunión de personal. El tema, para A. R., era por qué no se le había consultado a él, que estaba directamente implicado.) B. J. se retiró disgustado, mientras A. R. apostrofaba a todo el mundo y repetía la historia a todo el que llegaba. Ahora iba a tener que estudiarse las reglas del cricket para poder arbitrar. Lo primero que haría por la mañana era ver al Director. No lo haría. Importunó a I.W. y éste prometió interceder B. J. me había dicho antes que unos cuantos individuos estaban en contra de E. F. Estaban resentidos porque, por ejemplo interviniera (como Director de E. F.) en reuniones de Directores de Departamento en cuestiones académicas, y a favor de A. R., como en el caso de A. R. «por su maldita arrogancia».

Hubo varios incidentes de conflictos de personal como éste, todos los cuales tuvieron serias repercusiones en el funcionamiento de la escuela. Se pueden detectar aquí tres problemas:

- 1) rivalidad interdepartamental
- 2) fallos burocráticos; y posiblemente
- 3) cierta animadversión personal.

Se podría hacer algo al menos acerca de 2 para evitar o aligerar esos conflictos. En todos estos ejemplos, aún cuando fuertemente personalizados por las perso-

nas implicadas, se apreciaron signos de fracaso del sistema.

**Ejemplo 5. Reunión de alumnos**

En nuestro estudio sobre el intercambio de alumnos, Lynda Measor y yo nos interesamos por mostrar cómo de desarrollan las amistades de éstos. Hubo una etapa en que las fronteras de los grupos de amistades se hicieron más rígidas, para afianzar la integración interna y la diferenciación respecto de otros grupos. Los intrusos eran rechazados. El siguiente resumen de las notas de campo de Lynda ilustra lo que acabamos de decir.

Se pide a los alumnos que «formen grupos de cuatro». Phillip, Stewart, Giles y Erik están en su grupo habitual. Geoffrey se agrega a ellos. La maestra dice que han de ser cuatro personas. Phillip y Stewart dicen «Somos cuatro, no sé qué hace Geoffrey aquí». Tienen muy claro los límites de su grupo y quién es el intruso. Es Geoffrey quien se va. Pete y Kim se desplazan directamente al otro lado de la habitación para trabajar con Keith y Andrew. No se ofrecen para unirse a Dominic y Mark o Matthew, aunque están en la mesa de al lado. Geoffrey, cuando deja el grupo de Phillip, se va a la mesa de Pete. Otra vez es rechazado sin ambages. Roy le dice: «Vete de aquí.» La atención de la maestra queda atrapada por este sonoro despliegue de agresión e insiste en que se le permita quedarse, pero esto ocurre por pura lástima. (MEASOR y WOODS, 1984, pág. 92.)

**La psicología y la ética de la observación**

La etnografía puede ser una intensa experiencia solitaria, sobre todo si se trata del observador no participante. Uno es entonces marginal, un mirón extraño, y todas esas posiciones están cargadas de sentimiento de ansiedad y alienación, de ser sólo a medias, de no estar ni de un lado ni de otro. La vida de la escuela continúa, la gente se afana en sus ocupaciones, y en esta actividad el etnógrafo no pinta nada. En realidad probablemente estarían mejor en su ausencia. Aun cuando éste puede sentirse renovado y feliz por un momento, en particular si se libera de una posición molesta, es casi inevitable que las tensiones comiencen a hacerse sentir. Estas tensiones derivan de auténticas dificultades éticas en relación con el enfoque. En parte, provienen de la circunstancia que se acaba de enunciar, es decir, la de depender por completo de ellos para lo que se hace, mientras que ellos son totalmente independientes de uno. En esta situación, como huésped, como suplicante, como visitante, uno ha de comportarse en todo momento con tacto, discreción y decoro y una total aceptación de las convenciones. Véase estos ejemplos de mis notas de campo:



**1) (Una semana de investigación, una etnografía de una escuela)**

Un día deprimente, prácticamente confinado en la sala de profesores, pocas oportunidades de salir, y allí la contradicción en *status* y deberes entre mí mismo y el atareado personal que pierde todas sus libertades y que posiblemente me considera un quintacolumnista. Lo último se puede eliminar gracias a la asunción del papel de maestro, lo cual podría dar acceso a más confidencias de los maestros en lugar de evasivas (posiblemente no intencionales) que flotan como nebulosa en el aire y sólo ocasionalmente llegan a mi nariz... La depresión llegó a su culminación cuando me di cuenta de que había dejado olvidado el documento con mis notas sobre los informes de 4o. -¿dónde?- en el suelo de la sala de profesores. Aparte de ser los 2/3 de mi trabajo del día, ¿cuántas pruebas contra mí (por ejemplo, de mi calidad de espía) había o podían encontrarse allí? «¿Qué pasaba si A. R. (un miembro particularmente agresivo del personal y que estaba completamente en contra de mi investigación) llegaba a descubrir el material? Lo imagino leyendo fragmentos a sus intrigados colegas.

**2) (2 semanas de investigación)**

Un día precedido de depresión. Un sentimiento de no saber a dónde ir, en verdad de no saber por dónde comenzar y cómo actuar. ¿Cómo entrar en acción? ¿Ofrecer al personal la condición de «investigadores asociados»? ¿Compartir mis honorarios?... pero, ¿qué es lo que a ellos podría entusiasmarles de mi proyecto?... Estoy allí porque me toleran... Con esta sensación, tras haberme dormido por la mañana después de una mala noche y un tiempo horrible, el día no parecía muy prometedor, precisamente. Pero, como tantas veces ocurría en mis días de enseñanza en la escuela, la gente me levantó el ánimo. Tuve interesantes discusiones con T. H., I. W., J. D., M. S. y M. T. Los alumnos también cooperaron, y completé el día con partidas de ajedrez con unos chicos de 4o. en la última hora.

**3) (El día siguiente)**

En conjunto, un buen día. Los datos comienzan a llegar, la gente se abre, empiezo a devolver algo a la escuela.

**4) (3 meses de investigación)**

Estoy estancado. He puesto al descubierto dos estratos de lo que ocurría en la escuela, ahora es necesario un

gran esfuerzo para explorar otro. Pero me siento algo aburrido de la operación por ahora. Tengo que hacer mi día, y mientras, no quejarme de los programas, de su administración y sobre todo del riesgo de caer mal (¿por qué quiere usted hacer esto? ¿ir allí? ¿ver a esa gente? ¿en qué puede ayudarle asistir a esa reunión?). Un día como el de hoy, en que me siento muy cansado mentalmente (lo he estado toda la semana), me pregunto si todo esto vale la pena... (luego siguen extensas notas sobre los acontecimientos del día)... Un profundo sentimiento, hoy, de haber saturado un tipo de datos, y un sentimiento de vacío que va tomando cuerpo. Pero por la noche, cristalizó un pensamiento nuevo... En resumen, le haría nuevas entrevistas a S. J. con el fin de iluminar los rasgos esenciales de sus subculturas ya revelados en la primera barrida. ¿Hasta qué punto son coherentes? ¿Cuántos? ¿Rasgos principales en la relación con la cultura de la escuela? ¿Fuerzas del compromiso con ellos?, etc.

**5) (10 meses de investigación)**

Tengo en mente el comienzo de la segunda ronda de entrevistas con los de cuarto. Sin embargo, durante la mañana, una pesada sensación de déja vu y de aburrimiento. De alguna manera, no parecía el mismo sitio.

**6) (11 meses de investigación)**

Es uno de esos días en que no sale nada de lo programado. C. S. se lleva repentinamente a los suyos, horas 3 y 4, y el Director los reclama en la sexta. Y en la primera, una asamblea la recorta brutalmente.

**7) (11 meses)**

Muy difícil concentrarse en la redacción de estas notas (K, no hace más que hablar de esto y aquello).

Estos fragmentos dan una idea de algunos de los problemas psicológicos y fisiológicos del trabajo etnográfico. El requisito de observar las cosas «tal como suceden» y de «no interferir», sobre todo en relación con problemas de negociación del acceso, pueden entrañar largos períodos de aburrimiento, de vez en cuando escepticismo acerca del resultado de la investigación, y remordimientos de conciencia acerca del valor y la propiedad de lo que se hace. Por supuesto que puede haber ocasiones en que la mala salud, problemas domésticos o cualquier otro factor ajeno a la investigación, también la afecten. En otras ocasiones, el bajo rendimiento es consecuencia de la investigación misma.

El primer paso hacia una solución consiste en considerar estos problemas como parte de la investigación y documentarlos y analizarlos (tal vez en el diario de investigación, véase capítulo 5). Esto aumenta las probabilidades de superarlos en vez de quedar aplastado por ellos. No cabe duda de que habrá un momento en que uno tendrá que apelar a impulsos psicológicos equivalentes a los del «desafío» de mi entrenamiento como maestro. De lo contrario, las dificultades pueden deberse a un fallo personal -un error u omisión o mala interpretación- o el resultado de un accidente -que puede ser rápidamente rectificado. Pueden ser consecuencia de una mala planificación, de falta de planificación, de un pobre proceso de negociación del acceso, de un fallo en el aprovechamiento de las oportunidades o de la exploración de su espectro completo. Es necesario mantener la mente activa y, dentro de los límites de la «no interferencia», experimentar nuevas vías, el acceso a nuevos sitios o nuevas formas de interacción. Hay momentos, cuando se está inseguro de a respuesta, en que deben plantearse más preguntas, pero en ese caso hay que asumir el riesgo de perder el hilo de la investigación. Por este camino, tal vez podamos hacer que algo suceda, o, más precisamente, ganar acceso a sitios donde están sucediendo las cosas. Es importante, en primer lugar, tener en cuenta si el problema no es en primer lugar un producto del «síndrome de otro lugar».

El otro antídoto consiste en dar pasos para neutralizar el propio aislamiento mediante la constitución de vínculos. Estos pueden ser de varias clases. Los extraños a una institución podrían buscar una persona vinculante, alguien de dentro que asuma la responsabilidad de observar si y cómo se satisfacen las solicitudes del investigador. Sin embargo, con el tiempo, el investigador puede llegar a establecer relaciones afectivas muy fuertes con algunos auténticos amigos, como ya lo hemos observado. En el ejemplo 2, me recuperé de mis pozos de desesperación gracias a las conversaciones amistosas con diversos miembros del personal. Por último, el investigador puede tener la buena suerte de descubrir un «informante clave», alguien preparado para divulgar un gran volumen de información, y que compensa así con creces el escaso progreso en otras áreas. En el próximo capítulo analizaré esto en plenitud. Aquí me limito a anotar su importancia para la moral del investigador.

A los etnógrafos los angustia continuamente la cuestión de la ética de la observación. Mi propia conciencia acerca de ciertos aspectos de la cuestión se reflejan en los apartados 1 y 2, de las páginas anteriores. Allí se exhiben dos problemas básicos.

1) La moralidad de la investigación educativa en áreas con recursos insuficientes, en donde la presencia personal tal vez podría emplearse con mayor fruto.

2) La ética de la observación oculta, en oposición a la de la manifiesta.

Sobre todo en un clima de escepticismo entre los maestros acerca del valor de la investigación educativa, es justo que consideremos continuamente y con todo cuidado el valor y la importancia de lo que hacemos. Pero las dudas que se expresan en el ejemplo 1 son principalmente el producto de las primeras etapas de la investigación, cuando no parece suceder nada, se han conseguido pocos accesos significativos y uno se siente extraño tanto a la investigación como a las personas de la escuela. Es una de las etapas más vulnerables del trabajo etnográfico, en que uno podría, por toda clase de razones, convencerse de que «no vale la pena» seguir. Sería una pena que eso fuera más una racionalización para evitar dificultades que una verdadera convicción.

Ya he comentado la investigación oculta (véase también BULMER, 1982; HAMMERSLEY, 1984; BURGESS, 1984c, 1985a). Mi preocupación en el ejemplo 1 parece ser la de alguien que ha estado conduciendo una investigación oculta y pueda ser descubierto, ¡e ignominiosamente expulsado! En un trabajo tan íntimo y detallado, uno está condenado a observar, a oír y a registrar cosas potencialmente perjudiciales para los individuos. Por ejemplo, al observar una lección desordenada se tomará nota de conductas indisciplinadas y de los inútiles intentos del maestro para eliminarlas. Se pueden escuchar comentarios críticos de los alumnos a los maestros, o de los maestros sobre sus colegas, que parecen pertinentes a la investigación y que se siente la necesidad de registrar, tal vez en algunos de esos trozos de papel que uno lleva siempre consigo. El test ético último reside en la utilización que se haga de ese material. Pero el investigador tiene la obligación de preservar ese material de cualquier utilización que pudieran hacer de él personas extrañas. En el ejemplo 1) he quebrado esa regla, pero el ejemplo también ilustra la zona gris entre el trabajo manifiesto y el oculto, que se mencionaba en el capítulo 2, pues mientras las líneas generales de la investigación eran conocidas por todo el personal, no lo eran en cambio sus detalles particulares. Por eso, es casi imposible mantener esa responsabilidad en una gran escuela. Aunque en esa parte oculta del trabajo no haya ninguna intención premeditada de engañar, así puede interpretarse si es descubierta en circunstancias adversas.

Otro aspecto de esta zona gris reside en el momento en que uno se encuentra a sí mismo involuntariamente comprometido en la investigación encubierta, como se ve, por ejemplo, en el incidente siguiente, tomando de mis notas de campo de la investigación Lowfield.

Tranquilo e indolentemente sentado en mi despacho oí un día a G. B. que daba una auténtica paliza verbal a un chico. ¡Por Dios, qué terrible! ¡Me daban ganas de cogerlo y sacudirlo!... Amenazas, ataques, interrogatorios implacables, el niño reducido a lágrimas. Además de la recriminación: «¿Por qué continúas? ¿A dónde vas





a parar?» Esa experiencia subrepticia confirmaba todo lo que los chicos habían dicho (la observación confirma las entrevistas).

Cuando hoy, unos diez años después, releo este pasaje, puedo sentir aún la casi criminal naturaleza vengativa de esta ofensiva del maestro y puedo sentir todavía frío que me congelaba en la silla de la pequeña pieza contigua. Evidentemente, no se sospechaba mi presencia allí, pues en ese caso el maestro habría tenido la precaución de cerrar la puerta que daba a esa salita.

¿En dónde está la ética en un caso semejante? Si hubiera estado yo allí con la intención de testimoniar el incidente, hubiera podido ser justamente acusado de espía, en circunstancias en que el maestro, naturalmente, habría querido que fuera totalmente privadas. Pienso que esto habría sido imperdonable. No podía escapar, pues me habría oído moverme. Pero yo estaba en mi habitación, con todo derecho (en ella hacía yo entrevistas, circunstancia completamente conocida por todo el personal,

aunque en aquel momento hubiera una pausa entre entrevistas). Al no cerrar la puerta, el maestro cometió en realidad un error similar al mío cuando extravié mis «informes». Aun así, no sentí que pudiera utilizar el incidente en ninguna publicación relativa a la investigación (y solo lo hago ahora, porque ha pasado tanto tiempo, que todos los implicados se habrán olvidado de él). Por otra parte, arroja una luz especialmente reveladora sobre las relaciones maestro alumno, y, por tanto, fue registrada y tomada en cuenta en los análisis.

Otra guía útil, y a la vez garantía, de la propiedad de lo que se está haciendo reside en la oportunidad y capacidad para confiarse por lo menos a una parte del personal respecto de la finalidad completa de la empresa. Estas personas pueden, por ejemplo, prestar una gran ayuda con su consejo acerca de la conveniencia de que un papel circule por todo el personal, de que cierto material sea utilizado o eliminado, o de que se lo incluya en alguna publicación y en cuál."



**TEMA: Las notas de campo y el diario escolar**

**LECTURA:  
REDACCIÓN DE DIARIOS COMO PARTE  
DEL PROCESO DE APRENDIZAJE\***

**APÉNDICE D****CUARTA PARTE**

Leon White, junio de 1985

**¿Qué es un «diario»?**

**E**n este artículo se utiliza el término *diario* para describir maneras diversas de registrar respuestas escritas a experiencias por las que han pasado los estudiantes durante los ciclos de aprendizaje del programa RATE.1 La función primordial de esos registros consiste en desarrollar el *diálogo* entre los participantes en el curso acerca de sus práctica como enseñantes.

**Principios de la redacción de diarios**

Independientemente del *formato* para el cotejo de esa información (*el diario*), hay algunos principios subyacentes al modo de llevar este tipo de diario. Esos principios son:

I. El programa RATE (Remote Area Teacher Education [Educación para Enseñantes en Áreas Remotas]) forma parte del Associate Diploma of Teaching [Diploma de Enseñante Asociado] ofrecido por el Batchelor College en el Territorio Norte. Los participantes en el programa suelen ser aborígenes de mentalidad tradicional que han aprendido el inglés como segundo (o tercer, cuarto o quinto...) idioma. Son nombrados por sus comunidades para adiestrarse como enseñantes, y trabajan en las escuelas de sus comunidades, visitando de vez en cuando el Batchelor College para asistir a cursillos.

1. Que *todos* los participantes *mantengan* diarios en el formato apropiado que se acuerde en los ciclos de aprendizaje particulares.

2. Que haya al *menos algunos momentos* especiales *reservados* regularmente en la table de horarios del RATE para escribir de modo *ininterrumpido, sostenido, silencioso* (véase más adelante para las normas).

3. Que *todo aquello* que se escriba se comparta con otros participantes en el programa RATE (Esto incluye a tutores, enseñantes, otros estudiantes y el catedrático, cuando sea adecuado.)

\* Stephen Kemmis y Robin Mctaggart. "Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje", en: *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes, 1988. pp. 186-194.

4. Que se reserven regularmente momentos especiales en la tabla de horarios del RATE PARA compartir los diarios con otros participantes y responder a esos escritos. (Eso incluye a tutores, enseñantes, otros estudiantes y el catedrático, cuando sea adecuado.)

5. Que la redacción de un diario requiere una determinada estructura y un ambiente de apoyo. Esto puede conseguirse estableciendo un enfoque *previo* al inicio de la redacción y procedimientos para las relaciones entre participantes cuando *compartan* sus escritos y se respondan unos a otros.

**¿Por qué los participantes en los programas RATE deben mantener diarios?**

Una de las exigencias profesionales que deben cubrir los enseñantes es la de *reflexionar* sobre sus prácticas, *formular* planes de acción basados en esas reflexiones, *poner en práctica* esos planes de acción y *mantener registros* que les ayuden a valorar sus prácticas. Yo considero que la redacción de un diario es necesaria para los estudiantes del RATE porque proporciona:

- Un *mecanismo* que lleva a los que redactan diarios a explorar sus prácticas.
- Un *componente* en un repertorio de prácticas de evaluación.
- Una *estrategia* para descubrirse a uno mismo como escritor y como *persona que comprende* el proceso de la escritura.
- Un *modelo* para otros escritores en formación: los alumnos de los estudiantes del RATE.
- Un *medio* de obtener poder a través del desarrollo de la confianza en la utilización de la palabra escrita como guía para la acción y para proporcionar oportunidades de reflexión sobre esta *acción* y nuevo planes de acción consecutivos. Esta obtención de poder se conseguirá a medida que la redacción del diario exponga a los estudiantes la variedad de géneros y registros que deberán comprender y utilizar para garantizar que su condición de aborígenes sea comprendida en el programa RATE.
- Un *vehículo* para facilitar una relación de *apoyo*, pero crítica, entre los participantes en los programas RATE. (Los diarios no deben ser un *medio para que los participantes no aborígenes utilicen las oportunidades de acogerse únicamente a una crítica negativa, etcétera, en relación a los participantes aborígenes.*)

**¿Qué hay que incluir en un diario?**

La función primordial de un diario consiste en desarrollar los conocimientos de los estudiantes del RATE sobre sus prácticas como enseñantes, haciéndoles entrar en diálogo con otros participantes en el curso.



Todo aquello que es escrito/preparado por el estudiante que desarrolla esas comprensiones podría encontrar su sitio adecuado en el *diario*. Esos escritos proporcionan luego una base para continuar el *diálogo* entre los participantes en el curso. Esas anotaciones podrían incluir:

- Detalles del programa diario (un sumario).
- Detalles de conversaciones, sesiones de planificación, entrevistas con visitantes, con dirigentes de la comunidad, miembros del personal, etcétera.
- Cuestiones pendientes de estudio.
- Dibujos, esbozos, ejemplos de buenas ideas para la enseñanza.
- Registro diario de áreas específicas de la práctica.
- Observaciones sobre estrategias de enseñanza.
- Reflexiones sobre lecciones.
- Planes para la enseñanza futura.
- Respuestas a cuestiones centrales planteadas antes de empezar a escribir.

*¿Qué implicaciones tiene para nosotros el utilizar de ese modo los diarios, para las prácticas de los tutores y otros participantes en el RATE?*

#### Algunas reflexiones

1. Todos debemos entrar en el proceso de escribir y compartir. «Actúa como actuamos». NO «actúa como decimos».

Esto es necesario no sólo para que haya una correlación entre nuestra teoría y nuestra práctica, sino también porque nos capacita (a los tutores/profesores) para entrar en el proceso como *copartícipes* y NO como aquéllos que toman las decisiones. Mi experiencia anterior con los diarios fracasó porque:

a) No participé como escritor; yo era el auditorio.

b) No actué como copartícipe crítico ni di aliento *compartiendo* mis reflexiones con otros miembros del grupo.

c) Dado que era el único miembro o, como mucho, uno de los dos miembros) del auditorio para *todos* los diarios, la situación no capacitaba a los estudiantes para *reaccionar* ante las ideas, los planes y las sugerencias de otros.

d) Dado que no me di cuenta de la importancia de una fase de realimentación (del acto de compartir), el marco temporal de mis respuestas a los diarios tenía estas características:

- Era irregular;
- *tenía lugar a largos intervalos*; en algunos casos, una sola vez en 10-12 semanas;
- el tiempo del turno de lectura destinado a los diarios se *prolongaba* a veces. Tenía que responder a tantos diarios que (aunque no fuesen extensos) no podía dedicar el *tiempo* adecuado para poder devolver prontamente los diarios.

2. *Debemos utilizar el proceso para crear un diálogo, no para imponer nuestras perspectivas. En este proceso debemos reconocer explícitamente que somos compañeros de aprendizaje.*

Mis diarios tenían un *éxito limitado* debido a que:

a) Había establecido la redacción de diarios como parte de un sistema de evaluación competitivo que existía en el Batchelor College. Si bien reconocía el valor de los diarios, era incapaz de superar los aspectos negativos que resultaban del hecho de que algunos colegas intentasen recompensar el considerable esfuerzo que suponía el mantenimiento de los diarios «graduándolos», puntuándolos, y váyase a saber qué otras cosas.

b) Había establecido los diarios sobre todo con objeto de que me proporcionaran (o proporcionaran al equipo enseñante) indicadores del aprendizaje que había tenido lugar durante la parte que nos correspondía del programa de enseñanza. Aunque los diarios de los estudiantes, en aquella época, proporcionaban una realimentación muy valiosa, estaban, con todo, muy limitados en el sentido de que no proporcionaban adecuadamente una buena comunicación bidireccional entre ya fuese el personal enseñante y los estudiantes, ya entre los propios estudiantes.

c) Pedí que se redactasen diarios sin haber proporcionado:

- *Un modelo*: yo no me integraba al proceso de la redacción de los diarios, aunque sí empecé a mantener un diario personal en aquel tiempo;
- *una asignación de tiempo*: no determiné momentos regulares para el mantenimiento de los diarios. Se requería generalmente de los estudiantes que utilizasen su tiempo libre para redactar sus diarios;
- *un marco*: no proporcioné datos *regulares* relativos al mantenimiento de un foco de interés para la redacción de los diarios. Aparte de la ausencia de una realimentación regular y «oportuna», los estudiantes se resentieron del hecho de que no les proporcionase la estructura necesaria para ayudarles a reflexionar y a valorar sus prácticas, etcétera;
- *un auditorio auténticamente sensible*: no facilité el desarrollo del diálogo, porque no fui capaz de darme cuenta de la importancia de la realimentación de apoyo, aunque crítica, en relación a la ampliación de percepciones y acciones profesionales a través del diálogo.

3. *Debemos admitir que el modo en que utilizamos el lenguaje (el nivel de lenguaje que utilizamos, su tono, los juicios de valor) afecta nuestra capacidad para crear un diálogo.*

Mis experiencias anteriores con el mantenimiento de diarios y con las respuestas a los diarios de otros participantes en el curso me han llevado a comprender que el modo en que utilizamos el lenguaje *puede* operar en contra del establecimiento de un diálogo *franco*. Un diálogo franco entre compañeros de aprendizaje significa que las prácticas

de *ambas* partes quedan sujetas a examen. Aunque mi primera utilización de los diarios en Batchelor College buscaba facilitar que me hiciesen comentarios sobre mi modo de enseñar, los diarios (al proporcionar una realimentación en base al aprendizaje de los estudiantes) de aquella época era invariablemente descripciones narrativas (al nivel de contar qué había pasado) de la experiencia de aprendizaje. Había pocos comentarios *críticos*, o ninguno, sobre mis prácticas, etcétera. *Debería comprenderse* que, sin embargo, *todos* los escritos de los estudiantes (como parte de sus prácticas) estaban abiertos a mis críticas. La subsiguiente ausencia de un *análisis simétrico* limitaba los resultados útiles del mantenimiento de estos diarios.

**PROBLEMA:** *No ofrecía las oportunidades suficientes para que los estudiantes criticasen mis prácticas, y con ello cerré toda posibilidad de diálogo.*

**CONCLUSIONES:** *Debemos ofrecer oportunidades para que los estudiantes aporten críticas a nuestra prácticas de enseñanza.*

Al responder a los escritos de los diarios, mi tendencia era la de redactar simplemente breves comentarios a los distintos párrafos para indicar qué cosas me interesaban, para dejar constancia de que había leído el texto, etcétera. Desde la perspectiva actual, me doy cuenta de que aquello era una base mínima o nula para inducir al estudiante a nuevas reflexiones, ya que mis comentarios no eran «oportunos», es decir, no daban en el blanco.

Aparte de eso, buscaba inconscientemente la aprobación de los estudiantes, y respondía (creo) de modo más positivo cuando hablaban bien de experiencias de aprendizaje dirigidas por mí; no admitía que la incapacidad de los estudiantes para *contar* adecuadamente tales experiencias pudiera deberse a una explicación, preparación o ejecución inadecuadas o inapropiadas por mi parte. Esto, naturalmente, se entremezclaba con los factores relacionados con el marco temporal para la realimentación que antes he esbozado.

**PROBLEMA:** *Proporcionaba tan sólo comentarios positivos (en términos generales) y no disponía de estrategias para estimular a los estudiantes, proporcionándoles preguntas o comentarios apropiados para ampliar su comprensión o permitirles aclarar sus explicaciones de sus propias ideas. Esto tenía lugar en un marco temporal completamente insatisfactorio.*

**CONCLUSIONES:** *Debemos proporcionar una realimentación que reconozca la comprensión de los estudiantes, amplíe sus comprensiones y propicie un diálogo más estrecho.*

Generalmente, mi única respuesta a un diario se producía de la forma breve que he mencionado antes. No escribía extensamente cuando daba mi respuesta, ni (generalmente) discutía los diarios con los estudiantes. Esas eran deficiencias serias en mi práctica, tal como veo ahora las cosas, porque, al limitar mi relación con los estudiantes acerca de sus diarios a la forma escrita, despersonalizaba cada vez más el proceso. Aquello que yo venía a decir era, más o menos: *Es importante hacer eso, pero no os hablaré de ello.*

**PROBLEMA:** *Las situaciones que yo planteaba sólo admitían respuestas escritas en los diarios (aunque fuesen irregulares); no creaba situaciones que permitiesen discutir acerca de las anotaciones de los diarios.*

**CONCLUSIONES:** *Debemos proporcionar situaciones que permitan respuestas escritas y orales a aquellos que escriben diarios.*

El acto de escribir exige un entorno de apoyo si se quiere que el escritor desarrolle al máximo su habilidad. Un entorno de apoyo no sólo proporciona modelos, compañeros de aprendizaje y respuestas críticas; también proporciona los recursos de lenguaje necesarios para que los participantes puedan manipular convenientemente sus textos. Los recursos deben incluir también directrices para relaciones con el personal enseñante, imponiendo éste exigencias tales como el empleo de un vocabulario técnico, las correcciones gramaticales, una buena ortografía, etcétera. Mi comprensión de mi rol en la interacción con los estudiantes, a través de sus diarios, se vio negativamente afectada, en el pasado, por mi preocupación en que los estudiantes utilizaran un vocabulario técnico específico antes de que desarrollasen los conceptos que correspondía a los términos de dicho vocabulario.

**PROBLEMA:** *Debemos utilizar los modos en que los estudiantes transmiten sus propias ideas con objeto de proporcionarles un medio para controlar todos aquellos textos que deben o deberán utilizar.*

**CONCLUSIONES:** *Debemos utilizar los modos en que los estudiantes transmiten sus propias ideas con objeto de proporcionarles un medio para controlar todos aquellos textos que deben o deberán utilizar.*

*El desafío del mantenimiento de diarios como parte integrante de un programa RATE.*

El colocarse a uno mismo bajo el escrutinio de sus propios estudiantes en un auténtico desafío. Un cursillo que dirigí recientemente parecía funcionar muy bien... Hice circular una hoja de valoración (una entrada de diario). Mis preguntas buscaban obtener respuestas en torno a diferentes aspectos del programa del día. Resultó más que sorprendente dar con una hoja que contenía tan sólo estas tres palabras crípticas: «No me gusta», como única respuesta de aquel participante. En mi respuesta a aquel comentario, pedí al participante que explicase qué era lo que iba mal; la hoja volvió a mis manos: «Usted utiliza palabras ampulosas. Habla demasiado.» Y eso se producía a pesar del reconocimiento por mi parte de que debía ser más consciente de mi comportamiento como «enseñante». En aquel momento descubrí un desafío, y espero que a ustedes les suceda lo mismo cuando integren los diarios en sus procesos de aprendizaje. Pienso que sólo acabaremos por comprender plenamente nuestros roles como personal enseñante del RATE cuando, al utilizar los diarios, veamos en ellos el poderoso recurso que realmente son.



## TEMA: Las notas de campo y el diario escolar

### LECTURA: EL DIARIO COMO INSTRUMENTO PARA DETECTAR PROBLEMAS Y HACER EXPLÍCITAS LAS CONCEPCIONES\*

#### 2. EL DIARIO COMO INSTRUMENTO PARA DETECTAR PROBLEMAS Y HACER EXPLÍCITAS LAS CONCEPCIONES

##### 2.1. Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto

**A**l comenzar el diario se suele tener una visión simplificada y poco diferenciada de la realidad. Las situaciones y acontecimientos de la clase se perciben como hechos aislados sin que la mayoría de las veces se establezcan relaciones entre sus diferentes elementos. Así, por ejemplo, se suele pensar que las personas aprenden más o menos según sus capacidades innatas, olvidando otros aspectos como el interés, la motivación, el nivel de accesibilidad de la información, el momento y la forma de su presentación, la organización del espacio, la distribución del tiempo, el tipo de tareas, etc.

Esta percepción simplificadora conduce a que el diario se centre inicialmente en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad, olvidando otros menos evidentes. Se suele atribuir a los alumnos determinados patrones de comportamiento, pensando que la conducta que manifiestan es el resultado exclusivo de su personalidad, olvidando las variables del contexto, la influencia de las otras personas, etc.

En términos similares se expresa una profesora que inicia su propio diario.

"La percepción que uno tiene de lo que ocurre en la clase y de su propia actuación es siempre muy subjetiva y no siempre coincide con la realidad. Además hay multitud de factores que influyen, que se nos escapan de esta percepción cotidiana, por lo que se tiene una visión deformada de lo que realmente es la clase y de lo que ocurre en ella..." (Diario de M<sup>a</sup> Jesús)

El diario ha de propiciar, en este primer momento, el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permiten ir más allá

\* Rafael Porlán y José Martín. El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Díada Editoras, 1991. pp. 21-64.

de la simple percepción intuitiva. Así, se puede comenzar con narraciones sobre las tareas de enseñanza y los momentos de aprendizaje de los alumnos:

"Vamos al patio y recogemos de los árboles hasta diez hojas distintas, las etiquetamos con números del uno al diez, repartimos por grupos varias de cada grupo de hojas.

Vamos a observarlas utilizando todos nuestros sentidos.

Recordamos nuestros sentidos. Yo sugiero dos criterios más:

Medidas y lupa. Elaboraremos un cuaderno de observación como el que sigue.." (Diario de J. Martín).

Reflejando los tipos de actividades y las diferentes secuencias que son más frecuentes en la clase:

*Actividad 1:* recogida y etiquetado de hojas de árboles del patio del colegio.

*Actividad 2:* reparto y observación por grupos de las hojas usando los sentidos, midiéndolas, usando la lupa.

*Actividad 3:* elaboración del cuaderno de observaciones.

Simultáneamente, se pueden describir los acontecimientos más significativos de la dinámica psicosocial:

"El ambiente de trabajo es bueno, se va consiguiendo cada vez un ritmo más homogéneo. El tono de voz se mantiene dentro de un nivel donde nos sentimos a gusto y los equipos se van configurando de manera diferente a como se empezó." (J. Martín)

Este último párrafo refleja, por ejemplo, la preocupación del autor por lo que él mismo denomina un "buen ambiente de trabajo", lo que está relacionado, probablemente, con el deseo de conseguir un nivel adecuado de implicación de los alumnos y con mantener el control y la disciplina. Esto se refleja en la satisfacción que parece sentir por el "silencio" conseguido por la tarea.

Estas descripciones iniciales pueden recoger otros acontecimientos de la vida del aula, como los siguientes:

"Surge la necesidad de nombrar un encargado de material, vista la experiencia negativa al respecto del curso anterior. Sale un grupo de voluntarios..."

Decidimos que hay un cuaderno-inventario del material y un diario del uso de los mismo. La Biblioteca de aula se encargará de organizarla Gloria y Eva. Se llevará un cuaderno de biblioteca.S" (J. Martín)

Como se puede observar, el párrafo anterior describe aspectos relativos a la organización del espacio y del material, así como ciertos procesos de negociación para el establecimiento de pautas y normas que regulen algunos aspectos de la convivencia escolar.

En todo caso, no debemos olvidar que el objetivo en esta fase debe centrarse en ofrecer inicialmente una panorámica general y significativa de lo que, desde nuestro punto de vista, sucede en la clase, describiendo las actividades, relatando procesos y categorizando, en lo posi-

ble, las distintas observaciones que se van recogiendo. Así, por ejemplo, una posible clasificación podría ser (Grupo Investigación en la Escuela 1991):

a) Las referidas al profesor. Tipos de comportamientos instruccionales: actividades y secuencias más frecuentes que plantean. Conductas normativas, sancionadoras y reguladoras. Otras conductas de carácter más afectivo.

b) Las referidas a los alumnos. Comportamientos individuales, implicación y grado de participación en las actividades. Ideas y concepciones más frecuentes. Comportamientos relacionados con otros alumnos y con el profesor.

c) Las referidas a la comunicación didáctica. Características físicas de la clase. Organización y distribución del espacio y el tiempo. Cronograma de la dinámica de la clase. Tareas más frecuentes que se dan "de hecho" en la clase. Acontecimientos generales relacionados con las tareas. Otros no directamente relacionados, que suceden en paralelo con las mismas.

El análisis de estas observaciones puede orientarse a identificar y aislar los diferentes elementos que las configuran, buscando establecer relaciones entre los mismos, haciendo preguntas problematizadoras, como por ejemplo: ¿qué conductas suelen manifestar los alumnos cuando se proponen determinados tipos de actividades?; cuando el profesor mantiene un determinado comportamiento, ¿cuál es la respuesta de los alumnos?; si el espacio de la clase está organizado de una forma determinada, ¿cómo ha influido en el desarrollo de las actividades?, etc. Todo ello permite focalizar progresivamente nuestras observaciones, llevándolas de lo general a lo concreto, sin perder las referencias del contexto.

## 2.2. Problemas y concepciones

Aunque decíamos que en este primer momento el objetivo del diario es la descripción de la dinámica general de la clase, puede resultar difícil diferenciar dicha descripción de las interpretaciones y valoraciones espontáneas, precisamente por la carga de subjetividad que impregna toda actividad escolar.

"Por otra parte está la dificultad de separar lo que se ve de lo que se piensa. Rápidamente emitía juicios o incluso observaba, movida o guiada por esos juicios, lo que ya me estaba haciendo deformar la realidad. Ocurre también que te fijas en unos problemas o situaciones dejando al margen otros que pueden ser tanto o más importantes, pero simplemente no los veo..." (M<sup>a</sup> Jesús)

Esta dificultad, tal como se manifiesta en el caso anterior, se puede ir superando si se comienza a incorporar poco a poco un cierto grado de diferenciación consciente entre lo que se describe espontáneamente y el análisis

más sosegado, sistemático y racional que posteriormente, o paralelamente, podemos hacer de ello. De esta forma comenzarán a aflorar los problemas prácticos y los dilemas conceptuales que más nos preocupan y condicionan. A medida que se van diferenciando las incidencias, las valoraciones y las interpretaciones, se van perfilando los núcleos problemáticos de la dinámica general de la clase. Veamos a continuación algunos textos relacionados con problemas prácticos:

"Me preocupa bastante como comenzar. Primero, para afianzar el método y dominarlo hay que seguir los pasos ordenadamente. Sistematizar y estructurar. Lo que más me preocupa es la sistematización, incido en ello a través de la propuesta de nuevos ejercicios de observación, ordenación y clasificación."

"Lo que más cuesta es mantener un volumen de ruido adecuado al trabajo, el revuelo y el tono de voz. No están acostumbrados a manipular y observar sistemáticamente."

"Después de 1h1/2 de trabajo, se plantea el problema de los que terminan antes (no saben que hacer)."

"Unos terrarios que había en clase, comienzan a arreglarlos. Es una actividad que propongo yo y se acepta gustosamente (manipulativa, entretenida; serrar, cortar, clavar, pintar, etc.) Hay una completa desorganización del espacio de la clase y del uso del material..." (J. Martín)

Como se puede observar, las situaciones descritas son percibidas como fuentes de conflictos y de problemas que hay que enfrentar y resolver diariamente. El diario facilita la posibilidad de reconocer esos problemas y de asumir la realidad escolar como compleja y cambiante, favoreciendo su tratamiento a través del análisis y seguimiento de los mismos.

Los problemas no tienen por qué ser preguntas explícitamente formuladas, aunque en último término pueden ser reductibles a alguna modalidad de pregunta. Se aclaran y delimitan en la medida que van siendo investigados. En este sentido se puede decir que el problema es un "proceso" que se va desarrollando, reformulando y diversificando.

Como hemos dicho en otras ocasiones:

"Los problemas existentes en la realidad educativa deben funcionar como punto de partida y como hilo conductor en el proceso... El tratamiento de problemas posibilita el cuestionamiento de las concepciones facilitando un proceso gradual y continuo de cambio de las mismas. Trabajar con problemas es un proceso intelectual complejo que ofrece multitud de posibilidades de aprendizaje y de encadenamiento de nuevas cuestiones, de forma que, en torno al eje que constituye el tratamiento del problema, se articulan nuevos problemas y nuevas temáticas que pueden guiar el proceso de aprendizaje del profesor... En términos sencillos podemos considerar "problema" algo (un hecho, una situación, un planteamiento,



etc.) que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos, sino que exige la movilización de diversos y variados recursos intelectuales." (Porlán y García 1990)

Veamos al hilo de algunos párrafos de un diario cómo podría ser el proceso de investigación y tratamiento de un problema práctico.

La constatación de diversos hechos y acontecimientos en la clase pone en evidencia, en el caso que vamos a analizar, el surgimiento de una problemática asociada a la escasa participación de la mayoría de los alumnos en algunas de las actividades que se proponen.

En un primer momento se formula una descripción muy genérica y poco reflexiva:

"Cuesta trabajo empezar las puestas en común. No parecen muy interesados. Sólo un grupo completo muestra verdadero interés, así como algunos niños de otros grupos. Otros pasan e intentan incordiar. Empezamos, y al momento, ante este panorama, paro y digo que si no interesa hoy la hacemos otro día. Silencio. Decido seguir." (J. Martín)

Progresivamente va apareciendo una mayor focalización y un mayor nivel de análisis de la problemática, determinando sus posibles causas, orígenes y consecuencias:

"Creo que se deberían dirigir mejor los debates porque los niños hay muchas veces que se pierden y no saben a qué están respondiendo o qué postura están defendiendo o atacando. Otro problema es que siempre participan los mismos, mientras que hay niños que no hablan jamás. Sé que esto es normal en una puesta en común en la que participa mucha gente, pero lo que sí es cierto es que el número de niños que participan es menor que el de los que no lo hacen. Con todo esto se consigue que el maestro tenga que estar continuamente haciendo preguntas que susciten el interés. Concretamente hoy observé que había demasiados niños con síntomas de estar aburriéndose." (J. Martín)

En el párrafo anterior, aparece ya un problema-foco perfectamente delimitado: "*La falta de participación de una mayoría de niños en las puestas en común*". Al mismo tiempo se describe la solución que el maestro adopta "sobre la marcha": hacer preguntas que susciten el interés. Sin embargo, no se plantea aún claramente que la falta de interés por la actividad puede ser la causa de la poca participación, aunque se insinúa.

"Hay que despertar mucho más el interés, cambiar las formas de las puestas en común para que no se hagan tan monótonas como puede ser una clase magistral. Creo que esto se podría solucionar utilizando técnicas de dinámica de grupo." (J. Martín)

En efecto, parece que la causa se asocia más a problemas de tecnología didáctica, relacionados con una adecuada orientación y dirección de las tareas, que al hecho de que los alumnos no estén interesados realmente por

lo que están haciendo. La solución que se propone es la utilización de ciertas "técnicas" que podrían asegurar, según el profesor en cuestión, el interés y la participación de los niños.

A medida que se van centrando las observaciones en el problema, se va ampliando y extendiendo a otras actividades donde aparecen evidencias semejantes:

"Reparto el guión de trabajo. Lo leo en voz alta y aclaro las dudas (referidas a las instrucciones de trabajo)

Se pueden discutir y trabajar los guiones en los grupos, pero hay que anotar en los cuadernos, individualmente.

No despiertan demasiado interés general. Se habla de fútbol, de profesiones, de otras cosas... Realmente pocos están centrados en el guión." (J. Martín)

En este último párrafo comienzan a perfilarse las dos tramas de acontecimientos que habitualmente se superponen en la escuela. Por un lado, una trama académica que configura la estructura y la dinámica de tareas escolares y que refleja los objetivos e intereses de la escuela a través de una serie de principios del tipo: necesidad de "dar" el programa, de trabajar un cierto número de contenidos, de guardar una cierta apariencia de control homogéneo, etc. Por otro, una trama oculta, de relaciones informales que refleja, como en este caso, el auténtico trasfondo de intereses, conocimientos y aprendizajes reales.

Generalmente, en una clase suele haber un grupo de alumnos que "aceptan" el juego de adaptarse a las apariencias que la escuela impone, casi siempre a cambio de ciertas "prebendas" sociales que la misma ofrece: felicitaciones, buenas notas, etc. Pero también nos solemos encontrar con otros que no se adaptan y que ponen en evidencia las contradicciones del sistema en el que están inmersos.

"Puesta en común de órganos internos y externos de la cabeza. Sosa, Palmero y Wili cuando se plantean interrogantes y se tratan de dar explicaciones, no están con la clase. A Sosa y Palmero les digo que se den un paseo. Se van, pues me están poniendo nervioso.

Vuelven y empiezan a trabajar como los demás. En todo lo que no sea trabajo mecánico, son incapaces de centrarse." (J. Martín)

Una tendencia que suele manifestarse en situaciones como la anterior es la de proyectar en los propios alumnos la responsabilidad de la problemática: *no poseen las capacidades suficientes*, "insiste en distraerse" "*no muestran interés por nada*", etc. Sin embargo, un análisis más detallado de estas manifestaciones nos lleva a plantear que, a veces, la dificultad para solucionar determinados problemas del aula estriba en el hecho de que los profesores tenemos por cierto lo que no son más que creencias y suposiciones. Veamos lo que se dice a continuación:

“A partir del problema de la distracción llegué al no menos problema de la curiosidad. Curiosidad entendida, no sólo como interés más o menos grande por los trabajos de clase o por el tema de ese momento, sino como capacidad de asombrarse, de ver, de descubrir problemas, de plantearse preguntas.

Mi pregunta es: ¿por qué hay niños que se asombran, que se fijan en las cosas y son capaces de ver problemas y otros no?, ¿por qué ante una misma situación hay niños que plantean dudas y otros no?, ¿es cuestión de inteligencia, de un mayor grado de desarrollo?, ¿es fruto de un ambiente más rico en estímulos?” (J. Martín)

Todos estos dilemas son fruto de la contradicción que manifiesta el autor del diario entre el hecho de creer que lo deseable es que los alumnos tengan un nivel similar de interés, participación y conocimientos, lo que facilitaría que se pudiera llevar a la práctica una estrategia de trabajo única y una labor rápida y eficaz, y la evidencia que nos muestra la diversidad de la propia realidad.

Probablemente, siempre que juntemos al azar un número de 25 ó 30 personas de la misma edad, sean de la edad que sean, encontraremos una diversidad importante de niveles de desarrollo, niveles de conocimiento, tipos de personalidad, diversidad de expectativas, intereses, etc. Y, precisamente por eso, una de las características más significativas de la enseñanza es la de tener que realizarse en un ambiente “complejo” y “diverso”; y que, por tanto, una de las condiciones que debe reunir cualquier estrategia didáctica, si quiere ser eficaz, es la de poder adaptarse a dicha diversidad y complejidad.

Llegados aquí podríamos decir que, desde nuestro punto de vista, detectamos en el caso concreto que estamos analizando dos problemas claramente interrelacionados:

a) La dificultad de asumir la diversidad de discursos en el aula y la construcción de un conocimiento compartido que respete dicha diversidad. Este problema guarda relación con lo anteriormente mencionado sobre la trama académica y la trama oculta de la dinámica del aula. De la misma manera, tiene mucho que ver con las dificultades de control y de mantenimiento del orden y la disciplina.

b) Y en relación con lo anterior, un problema de índole más metodológico, de “saber hacer” profesional. ¿Qué tipo de actividades nos permite avanzar en la dirección anteriormente planteada?

### 2.3. A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo hemos ido planteando el uso del diario como un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar. La orientación que en este sentido le hemos dado pretende iniciar

un proceso de reflexión investigación sobre la práctica.

Las primeras descripciones, de un mayor nivel de generalidad, deben conducir a una visión más analítica a medida que se van categorizando y clasificando los distintos acontecimientos y situaciones recogidas en el Diario. Posteriormente, al mismo tiempo que se reflejan y detectan los problemas prácticos, éstos se van aclarando y delimitando en la medida que van siendo trabajados. En este sentido, insistimos en la idea de que todo problema es “un proceso continuo” que se va desarrollando, reformulando y diversificando en sucesivas aproximaciones que van desde lo general a lo concreto, desde la descripción al análisis, desde la explicación a la valoración, y al contrario. Esto puede y debe permitir al profesor el cuestionamiento de sus concepciones implícitas, pues, como ya hemos indicado en otro lugar (Grupo Investigación en la Escuela 1991), constituyen la información que hay que movilizar en un proceso de desarrollo profesional, y son el punto de partida sobre el que se deben realizar las nuevas construcciones del saber profesional.

En el siguiente cuadro sistematizamos el camino seguido hasta ahora: (figura 7)

### 3. EL DIARIO COMO INSTRUMENTO PARA CAMBIAR LAS CONCEPCIONES

La caracterización de la dinámica de la clase, de la que hablábamos en el capítulo anterior, responde a la manera de concaptualizar la realidad que tiene cada profesor; a sus propias ideas y puntos de vista. Las concepciones no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad, sino que “de hecho” guían y orientan nuestra actuación en el aula. El contenido de estas concepciones hace referencia a los aspectos claves de cualquier contexto educativo (Porlán 1989). Veámoslo a continuación:

a) *Concepciones referidas al alumno*: cómo aprenden los alumnos; cómo se facilita dicho aprendizaje; influencia de las capacidades innatas; causas de las conductas no “adaptativas” (niños difíciles); las posibilidades de cambio y desarrollo; derechos y deberes de los alumnos; etc.

b) *Concepciones referidas al papel del profesor*: su autoridad; la relación con el currículum; la profesionalidad; estilos y métodos de enseñanza; fines y metas pedagógicas; etc.

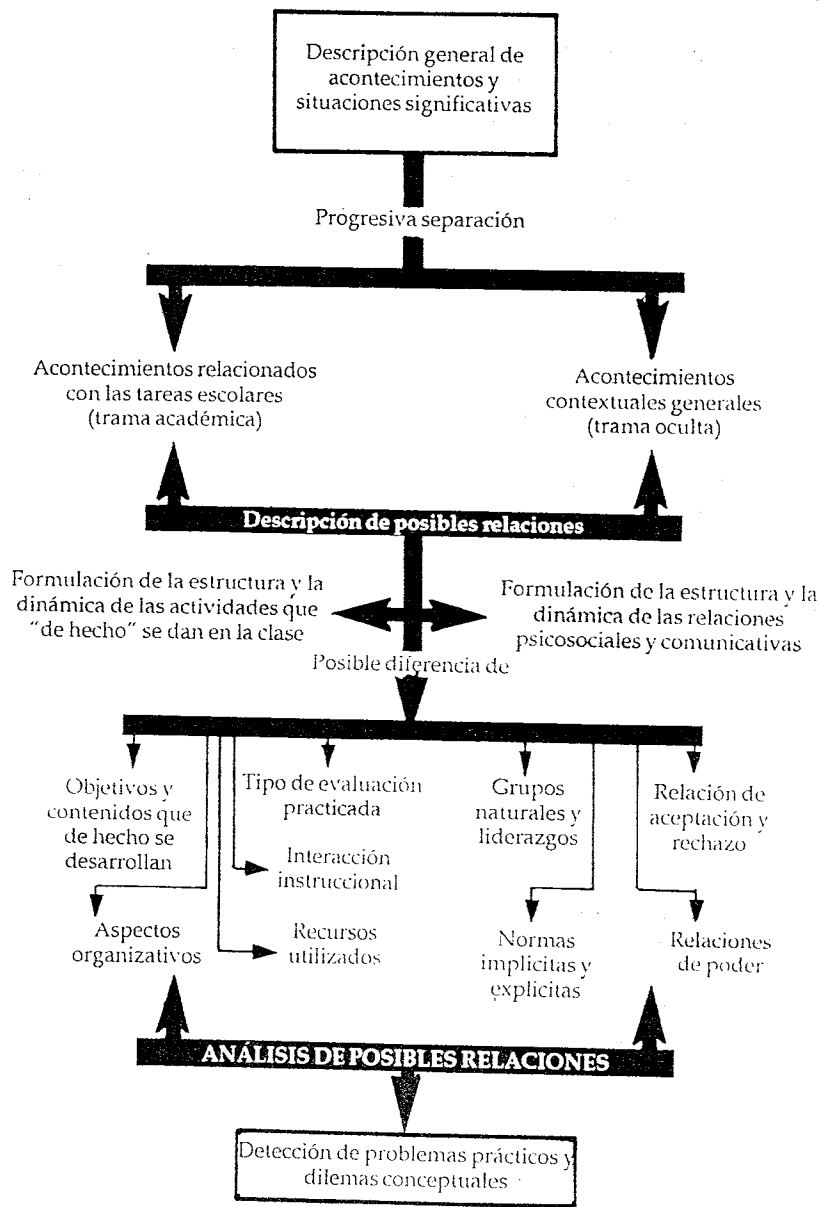
c) *Concepciones referidas a la materia*: carécter absoluto o relativo del conocimiento; importancia del conocimiento espontáneo de los alumnos; naturaleza del conocimiento escolar y su relación respecto al conocimiento científico y al cotidiano; técnicas de enseñanza específicas; materiales; recursos; etc.

d) *Concepciones referidas al ambiente*: relaciones psicosociales dentro y fuera del aula; democracia escolar; toma de decisiones; relaciones de poder; equipos naturales; lí-





Fig. 7. Los comienzos del diario: de lo general a lo concreto; de la descripción al análisis.



deres; ambiente físico; organización de los materiales; organización del espacio y del tiempo; etc.

Aunque puede existir una gran diversidad de concepciones o puntos de vista, se pueden establecer grandes patrones comunes o Modelos Didácticos debido a una de sus características: la relativa coherencia interna que suelen guardar entre sí. Por ejemplo, una cierta manera de concebir el aprendizaje de los alumnos se corresponde generalmente con una determinada visión del papel del profesor, o de las relaciones sociales en la clase.

Otra característica de las concepciones es su resistencia al cambio. Muchas de ellas se han ido elaborando a lo largo de nuestro proceso de socialización profesional

en el sistema educativo a través de la percepción, muchas veces inconsciente, de regularidades y evidencias aparentes; por lo que poseen un alto nivel explicativo y funcional.

También es cierto, sin embargo, que si sometemos las concepciones a procesos continuados de contraste con la propia realidad, o con otras concepciones y puntos de vista (el de nuestros compañeros, los alumnos, otras personas ajenas a la escuela, nuevas teorías educativas, etc), suelen aparecer contradicciones y evidencias que nos pueden llevar a la modificación, ampliación o sustitución de las mismas por otros puntos de vista que ofrezcan una mayor potencialidad explicativa acerca de los problemas prácticos y dilemas que más nos puedan preocupar.

Estos procesos de contraste requiere de un cierto nivel de planificación y sistematización si pretendemos iniciar una dinámica sostenida de evolución de nuestras ideas. Muchas de las iniciativas desarrolladas en este sentido (seminarios permanentes, proyectos de innovación, grupos de renovación, etc.) se han ido diluyendo por carecer de la orientación y el apoyo adecuados. Pensamos que esta dinámica ha de situarse en la perspectiva de "un proceso de investigación y experimentación de alternativas curriculares diferentes", que requiere de al menos dos condiciones: que se dé en el seno de un equipo de profesionales y que esté orientado por un facilitador, asesor o investigador.

Pues, como hemos manifestado en otras ocasiones (Grupo Investigación en la Escuela 1991):

«de la misma manera que entendemos que nuestra actividad profesional abarca dos tipos de tareas interrelacionadas: facilitar el aprendizaje de los alumnos e investigar la evolución del mismo en el contexto del aula, también pensamos que nuestro aprendizaje profesional, al igual que el de los alumnos, ha de ser facilitado e investigado por personas que implicándose de forma indirecta en las experiencias prácticas, actúen a modo de profesores de profesores».

El cambio de concepciones ha de dotarse de "una metodología de desarrollo profesional que garantice la coherencia global y la continuidad del proceso". El diario, en este sentido, se puede constituir en un instrumento metodológico nucleador.

### 3.1. El diario trabajado en equipo: contrastando el punto de vista con los compañeros

Las reuniones de los equipos de profesores en los centros se suelen dedicar con frecuencia a temas organizativos, burocráticos y generales, ajenos la mayoría de las veces a los problemas más ligados con las actividades de clase. Muy pocas veces el sentido de las mismas está marcado por el intercambio significativo de puntos de vista, experiencias y preocupaciones profesionales concretas.

Al mismo tiempo, en dichas reuniones, se manifiesta una tendencia a situar las causas que impiden un adecuado tratamiento de los problemas educativos en "obstáculos externos" asociados al contexto: el ambiente general del centro; la actuación de la administración, etc.

Sin embargo, la propuesta de estructurar el contenido de las sesiones en torno a la lectura y discusión de los diarios de clase puede facilitar el descubrimiento de los "obstáculos internos", favoreciendo la implantación progresiva de una estrategia de reflexión conjunta sobre y para la acción. Comenzar con la lectura y el análisis de los acontecimientos reflejados en el diario genera una dinámica de intercambios de puntos de vista que eleva el nivel de la comunicación, hasta ahora fragmentaria, intuitiva y basada frecuentemente en estereotipos pedagógicos.

Solemos tener la sensación de que los problemas que se nos plantean son exclusivos de nuestras clases. Cuando ampliamos el horizonte y los compartimos crítica y rigurosamente en un equipo de trabajo, la comprensión de los acontecimientos pasa generalmente a un nivel superior, y los problemas ya no son "mis problemas": son problemas profesionales compartidos y, por tanto, más objetivables que en su primera formulación.

En este sentido, el intercambio de puntos de vista entre profesores debería abarcar aspectos como los siguientes:

a) Las visiones que tienen de su autonomía profesional, las concepciones acerca de sus tareas y responsabilidades profesionales.

b) Las opiniones que tienen de sus clases, de los alumnos, de los otros profesores, del centro y de otros aspectos del sistema educativo y social.

c) Los esquemas de conocimiento que poseen. Sus creencias epistemológicas, científicas, pedagógicas, psicológicas, etc. Los principios prácticos y las rutinas que vertebran sus formas de actuar. Los modelos que subyacen en sus estilos de enseñanza.

d) Los obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos que bloquean sus procesos de evolución profesional.

e) Los problemas, intereses y necesidades que manifiestan.

f) Las conductas más significativas que tienen en la clase.

No olvidemos que la enseñanza es una actividad práctica y que no debemos perdernos en la simple especulación teórico-filosófica. El intercambio, la contrastación y el análisis de los aspectos mencionados facilita la ampliación de los puntos de vista iniciales y favorece, por tanto, la evolución de las concepciones. Estas nuevas ideas deben traducirse en el diseño de una nueva intervención, los cambios en las ideas ("el saber") han de tener un reflejo en los cambios en el programa ("en el saber hacer").

Un esquema que puede orientar el trabajo en el equipo de profesores es el siguiente:

	A	B	C
Descripciones		Lectura, discusión y análisis de todo lo anterior	Elaboración de conclusiones para el diseño de nuevos programas de intervención.
Análisis		Intercambio de puntos de vista, experiencias, etc.	
Valoraciones recogidas en el diario		Detección de problemas.	

El diseño de la nueva intervención no debería centrarse sólo en el tratamiento de problemas concretos, ya que éstos están inmersos en un contexto que generalmente determina el origen y las causas de los mismos. Por ejemplo, el problema de la falta de disciplina puede tener su origen en un enfoque metodológico que no propicia la implicación activa de los alumnos en la dinámica de la clase. Por tanto, es deseable que, partiendo de los problemas concretos detectados en las reuniones de equipo, el diseño de la nueva práctica se aborde desde planteamientos más globales, a través de la elaboración y experimentación de centros de interés o unidades didácticas.

El análisis de los problemas metodológicos guarda una estrecha relación con la selección y organización del contenido y con el problema de la evaluación. Por tanto, el diseño del nuevo programa de intervención tendrá en cuenta, por un lado, los problemas concretos y significativos de los miembros del equipo; y, por otro, criterios y procedimientos que den alguna respuesta al problema del qué enseñar; del cómo enseñar; y del qué y cómo evaluar. Todo ello en torno a un centro de interés, núcleo conceptual, etc. que actúe a modo de hilo de conductor y que de coherencia a las diversas problemáticas que progresivamente irán surgiendo.

### 3.2 El diario del profesor y el pensamiento de los alumnos: contrastando con la otra parte

Una buena parte de las concepciones que poseemos se relacionan con nuestra visión acerca del papel de los alumnos en la escuela: su nivel de conocimientos, sus formas de ser y pensar, sus intereses y motivaciones, el papel que juegan en la clase, etc. Estas concepciones suelen basarse en un tipo de relaciones fuertemente jerarquizadas y que atribuyen a los alumnos un papel de agentes pasivos en su proceso de aprendizaje. Este hecho suele ser fuente de diferentes y graves conflictos con determinados alumnos, al no coincidir nuestras expectativas con la visión que ellos tienen de la dinámica de la clase.

La perspectiva de adecuar, adaptar y negociar con los alumnos, tanto su papel en la escuela, como el contenido y la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (tipo y secuencia de actividades, criterios y pautas de organización, horarios, etc.), requiere la explicitación y la contrastación con los alumnos de aspectos tales como:

- a) La visión que tiene de la escuela, del profesor y de la clase en general.
- b) La percepción que tienen de su papel en la clase y de su relación con el resto de los compañeros/as.
- c) Los esquemas de conocimientos que poseen sobre los tópicos curriculares que se están trabajando en clase.

d) Los obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos que presentan en sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

e) Los intereses, necesidades y problemáticas que manifiestan.

f) Las conductas más significativas que presentan.

Este proceso de contrastación puede hacerse reflejando de manera específica en el diario las incidencias y acontecimientos que nos den información sobre algunos de los aspectos anteriormente reseñados.

En la selección de los objetos de estudio debemos tener en cuenta las necesidades, problemáticas e intereses más próximos de los alumnos. El diagnóstico de los mismos puede realizarse, además de con la observación directa de sus opiniones más espontáneas, con determinadas actividades diseñadas específicamente para ello: cuestionario, entrevistas cortas, etc.; e incluso a través de otras actividades que favorezcan la posibilidad de ampliar su campo de intereses, como salidas, itinerarios, pase de videos, diapositivas, etc.

Es importante en este tipo de actividades observar atentamente, y registrar en el diario, aquellas conductas, comentarios, preguntas, etc., incluso suscitadas por nosotros mismos, que puedan desvelar intereses, curiosidades y nuevas expectativas. Al mismo tiempo, nuestras observaciones sobre las ideas que los alumnos manifiestan en la dinámica habitual del aula nos van desvelando los esquemas de conocimiento que poseen acerca de los tópicos y problemas con los que están trabajando.

Un diagnóstico más sistemático del pensamiento espontáneo de los alumnos utilizando diversos recursos y técnicas (\*) puede evidenciar los diferentes niveles de conceptualización que presentan ante una misma temática, lo que contrasta con el hecho de enseñar como si los alumnos tuviesen niveles homogéneos de conocimientos.

Trabajar con las ideas de los alumnos facilita la adopción de nuevos enfoques de objetivos y contenidos (el qué enseñar), adecuando y complejizando los criterios de selección y organización de los mismos. La elaboración de mapas, tramas, o esquemas conceptuales de referencia que permitan establecer distintas posibilidades de relación y conexión entre los conocimientos, así como diferentes niveles de formulación de los mismos, constituyen un instrumento útil para la adecuación del conocimiento escolar deseable al conocimiento real de los alumnos, evitando una traslación mecánica del mismo.

Esta forma de organizar los contenidos de la enseñanza, y los esquemas de conocimiento de los alumnos, favorece, por una parte, una selección flexible de problemas y actividades para investigar en clase (el cómo enseñar), pues se pueden establecer distintos recorridos o itinerarios de acuerdo con los diferentes niveles, intereses, necesidades y expectativas detectadas; y, por otra, el seguimiento (la evaluación) del aprendizaje de los alum-



nos, al someter a contraste la evolución de sus esquemas de conocimientos en distintos momentos del proceso (\*).

### 3.3. El diario del profesor y el facilitador: contrastando con un tercero

Decíamos al comenzar este capítulo que las concepciones de los profesores tienen un fuerte componente empírico y funcional, y que suelen responder más a creencias que a teorías elaboradas con un cierto nivel de complejidad. En este sentido se podría establecer un paralelismo entre las características de las concepciones de los alumnos y sus procesos de evolución, y las concepciones profesionales de los profesores (concepciones psicopedagógicas, científicas, etc.) y sus procesos de cambio y desarrollo.

Desde nuestro punto de vista, el asesor/facilitador (el especialista en formación de profesores) debe asumir un papel en cierto sentido similar al que desempeña el profesor respecto a los alumnos, ayudando a explicitar y diagnosticar los problemas prácticos y las creencias de los profesores, y apoyando metodológicamente un proceso sistemático de reflexión sobre la acción orientado a la investigación de dichos problemas, en la perspectiva de favorecer un cambio de la teoría y la práctica profesional.

Sin embargo, este paralelismo ofrece ciertas limitaciones. Parece evidente que el asesor no puede estar presente en el desarrollo de la mayor parte de las actividades de clase. Llevar un diario de clase permite garantizar la

recogida de información, la obtención de datos sobre los aspectos considerados relevantes y la aportación de una visión histórica del desarrollo de los acontecimientos, que con posterioridad se puede analizar conjuntamente (profesor-equipo de profesores-asesor/facilitador) y contrastar con informaciones procedentes de otras fuentes (observaciones de un compañero o del facilitador, entrevistas a los alumnos, grabaciones de las clases, etc) que ofrezcan una perspectiva diferente de los mismos acontecimientos.

Este proceso de contrastación se puede estructurar metodológicamente en torno a tres grandes momentos:

a) La descripción y el análisis de la dinámica general de la clase para determinar su situación de partida; movilizándolo un conjunto de informaciones (opiniones del profesor, de los alumnos, incidencias, materiales, etc) que categorizadas, comparadas entre sí, y comparadas con otras informaciones externas, ofrezcan evidencias y ejemplos de las contradicciones, dilemas y problemas más significativos de los profesores, así como de las creencias y obstáculos asociados a los mismos.

b) El diseño de nuevas acciones que aborden e intenten superar los problemas detectados, comparando la planificación con la propia actuación, con la de otros compañeros, con las ideas de los alumnos, con otros modelos y experiencias y con aportaciones de las Ciencias de la Educación recogidas en la bibliografía.

c) El desarrollo y la experimentación de los nuevos diseños, así como su seguimiento investigativo.

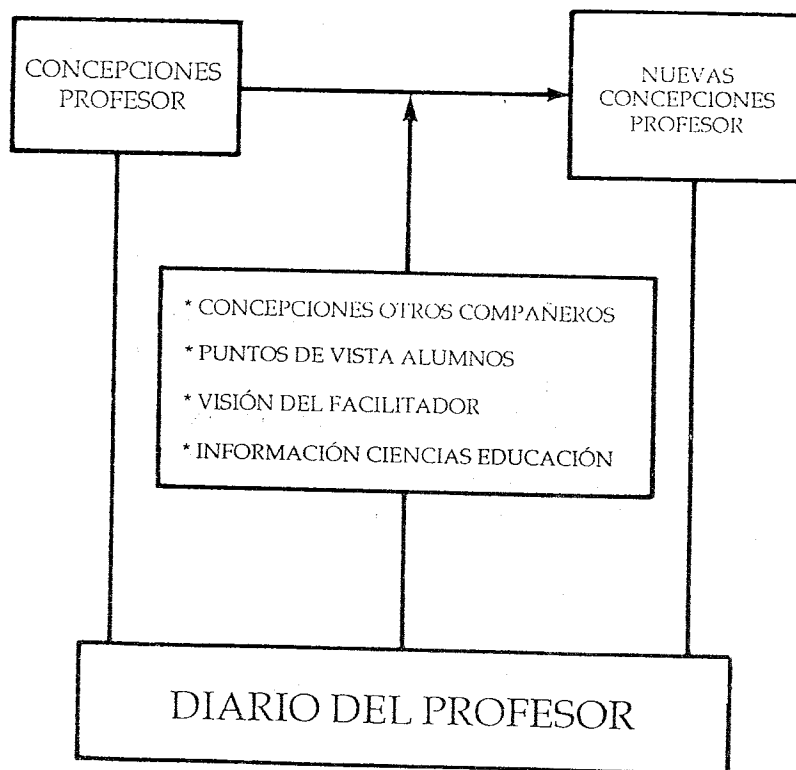


Fig. 8. El cambio de concepciones del profesor.



#### 4. EL DIARIO COMO INSTRUMENTO PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA

Por lo visto hasta ahora, podemos afirmar que el hecho de llevar un Diario de nuestra experiencia docente implica poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente, y como tal, un proceso donde podemos resaltar momentos y fases relativamente diferentes. Hasta ahora hemos descrito las características que adopta el contenido de un Diario cuando se trata de reflexionar sobre los problemas del aula y sobre las ideas, creencias y concepciones que están asociadas a ellos.

A continuación nos hemos centrado, en el capítulo tercero, en el "momento" del Diario en que nos esforzamos por cambiar nuestras propias ideas, reforzando aquellas que probablemente intuíamos como mejores, pero que nos producían algún tipo de "inseguridad práctica".

El haber profundizado, discutido y caracterizado los problemas más significativos, posiblemente nos habrá generado dilemas teóricos y nos habrá provocado un cierto nivel de enfrentamiento con nuestro propio modelo didáctico. Todo ello puede habernos creado condiciones favorables para asumir un mayor riesgo teórico y una mayor apertura a otros puntos de vista. Esta evolución de nuestras concepciones, si queremos ser rigurosos, ha de traducirse, como hemos descrito al final del capítulo anterior, en el diseño de una nueva intervención; es decir, los cambios de ideas han de tener un reflejo en nuestro programa de intervención y, para esto, el Diario es el testigo biográfico fundamental: el registro sistemático y coherente del nuevo diseño experimental.

Sin embargo, aún queda un paso más, quizás el más problemático: queda la aplicación del nuevo diseño a la

práctica. Conocer nuestros problemas, investigarlos, cambiar las concepciones asociadas con ellos y preparar hipótesis de intervención novedosas que pretendan resolverlos, son pasos obligados en nuestro desarrollo profesional, pero todo ello serviría de poco si al final nuestra práctica no cambiara o, lo que es peor, no tuviéramos datos fiables sobre si realmente cambia o no cambia. Por lo tanto, analizaremos ahora, en este capítulo, la función del Diario como instrumento para transformar las nuevas concepciones, el nuevo programa de intervención, en una nueva práctica conscientemente dirigida y evaluada.

##### 4.1. Lo nuevo no es siempre lo contrario de lo viejo: la construcción del conocimiento profesional

Existe una cierta tendencia simplificadora en nuestra forma de pensar según la cual los cambios, o son globales, en el sentido de totales, o no son cambios. Especialmente en educación tenemos, con frecuencia, la intuición de que "lo que hacemos no sirve" y de que, por tanto, "hay que cambiar la clase completamente". Sin embargo, esta especie de "maximalismo" se suele convertir en ocasiones en el peor enemigo del cambio. El plantear unos modificaciones tan ambiciosas puede paralizar y bloquear nuestra voluntad, ante el cúmulo de dificultades y problemas nuevos que se nos vienen encima y sobre los que poseemos muy pocos "saberes prácticos". (Ver fig. 9)

Como contrapunto a este "idealismo pedagógico ingenuo" que pretende trasladar mecánicamente "el ideal" (la estrategia, el modelo) a "la realidad" (la práctica, el modelo en acción), confundiendo el conocimiento teórico, con el conocimiento práctico y el "saber" con el "saber hacer", existe

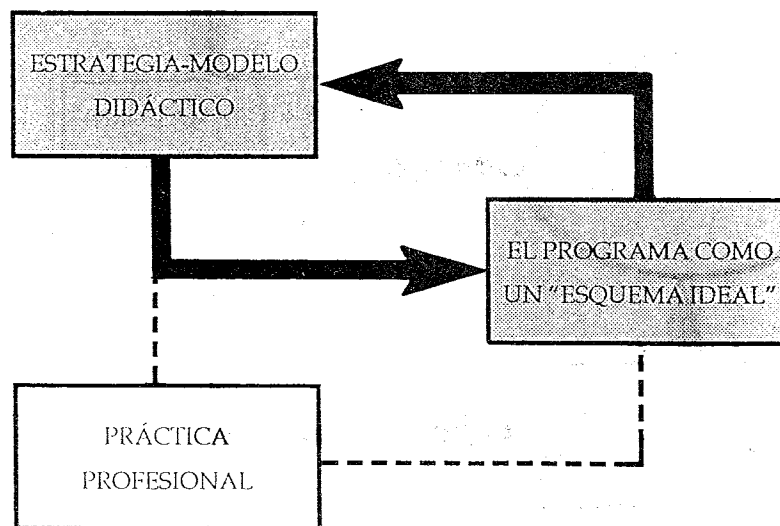


Fig. 9. Idealismo ingenuo ("lo que se hace no sirve y hay que cambiarlo todo")



también otra tendencia entre nosotros, quizás más frecuente, pero tan simplificadora como la anterior, según la cual el problema no es ya la traslación de los ideales a la práctica, sino la consideración de la "práctica rutinaria" como el único ideal posible, no considerándola como "lo que se puede hacer", sino como "lo que se tiene que hacer". De esta

manera, muchos profesores confunden lo que podríamos denominar una postura de "sano realismo", con la consideración "tácticista" de que sólo lo que "realmente se puede hacer" merece la pena ser considerado, abandonando así cualquier proyección teórica o estratégica que guíe un proceso gradual de cambio. (Ver fig. 10).

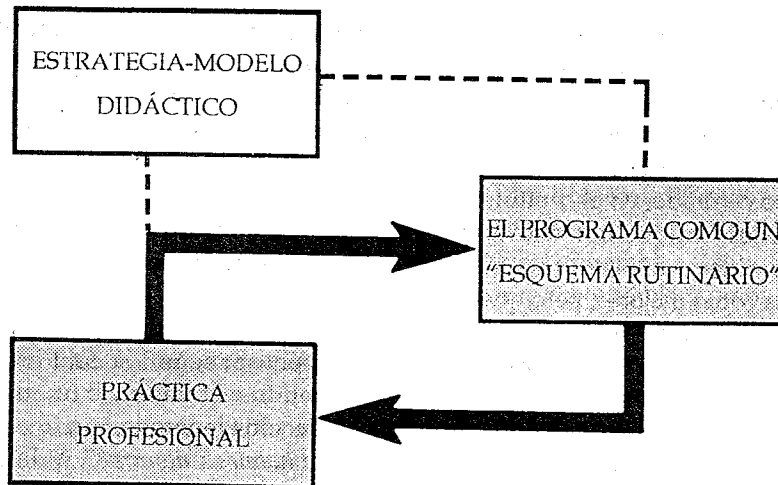


Fig. 10. Tactismo inmovilista ("lo que se hace es lo que se tiene que hacer")

Según esto, una adecuada posición profesional requiere saber combinar dos procesos íntimamente relacionados, pero diferentes. Por un lado, un proceso de construcción teórica sobre la enseñanza, es decir de definición de nuestro modelo didáctico de referencia; y, por otro, un proceso de construc-

ción práctica de nuestro "saber hacer" profesional. Inevitablemente nuestro modelo irá por delante de nuestra práctica, y, precisamente por eso, podrá orientarla, pero también, nuestra práctica nos obligará a modificar y complejizar el modelo, de manera que la relación entre ambos, modelo teó-

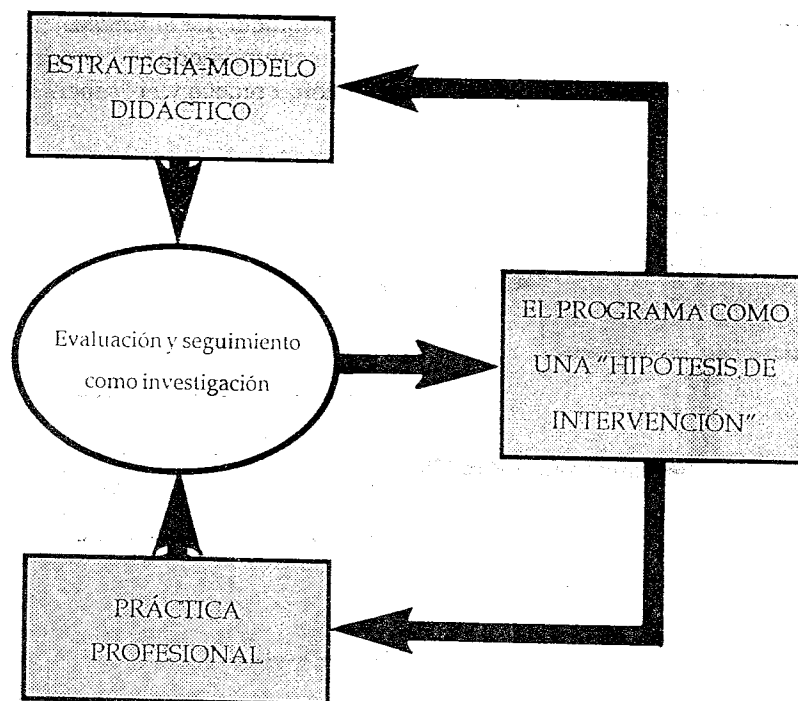


Fig. 11. Constructivismo evolucionista ("se hace lo que realmente se es capaz de hacer a la luz de lo que teóricamente consideramos conveniente hacer").

rico y saber práctico, se convierta en el motor de nuestro aprendizaje y desarrollo profesional. (Ver figura 11).

Por eso *"lo nuevo no es siempre lo contrario de lo viejo"*, ya que lo nuevo, de alguna manera, siempre se apoya en lo viejo, aunque sea para negarlo. Al aplicar el nuevo programa de intervención descubriremos que, por más que hayamos introducido cambios sustanciales, fruto de los nuevos puntos de vista contruidos teóricamente, nuestra práctica se moverá contradictoriamente entre las rutinas anteriores, que se quieren desterrar, y las conductas novedosas que se quiere introducir. Con frecuencia, antes de consolidar algunos de los nuevos procedimientos prácticos, pasaremos por etapas intermedias de transición en las que estaremos aprendiendo y construyendo de manera genuina y significativa lo que *"realmente somos capaces de hacer"* a la luz de lo que teóricamente *"consideramos conveniente hacer"*. (Ver fig. 11).

Probablemente es en estas fases de transición parcial, contradictoria e insegura donde existe una mayor potencialidad de aprendizaje profesional, ya que desde *"lo viejo"*, desde lo que conocemos, controlamos y nos da seguridad, intentamos experimentar, *"hasta donde somos capaces"*, el nuevo conocimiento teórico que hemos podido elaborar, descubriendo que cambiar la forma de pensar no garantiza cambiar la forma de actuar.

Sólo desde el esfuerzo profesional que implica la elaboración de un programa de intervención hipotético, que guarde cierta coherencia con las nuevas concepciones, al mismo tiempo que con los condicionantes contextuales y personales en los que se trabaja, y desde el esfuerzo profesional que implica así mismo realizar un seguimiento riguroso del desarrollo en la práctica de dicho programa, recogiendo, analizando y evaluando datos empíricos significativos; sólo desde este tipo de actividad profesional podremos asegurar, por un lado, que los cambios en nuestra forma de pensar influyan en nuestra forma de actuar, y que, por otro, los cambios que *"de hecho"* conseguimos en nuestra forma de actuar también influyan y mantengan viva nuestra forma de pensar.

En otras palabras, la construcción progresiva de nuestro *"saber hacer"* profesional, el hecho de que las cosas cambien en clase y que aumente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella tienen lugar, depende fundamentalmente de cómo sepamos manejar la relación entre teoría y práctica, entre modelo y realidad: entre creencias pedagógicas y conducta de clase. Y para ello es determinante concebir de manera diferente el papel que todo programa de intervención (la programación) ha de jugar, y realizar un adecuado seguimiento investigativo (evaluación) de su aplicación en la realidad.

Programar, desde este punto de vista, es buscar un compromiso entre el grado de elaboración de mi teoría pedagógica, la visión que tengo de la realidad escolar en que me muevo y mi propia capacidad profesional. Programar es, por tanto, adecuar la estrategia a las posibili-

dades de la realidad, en el sentido de formular a modo de hipótesis el plan de intervención que se considera más adecuado para *"siendo realistas, poder cambiar"*.

Evaluar es, asimismo, investigar la acción, los hechos que realmente ocurren cuando aplicamos el programa, para poder así comprender, a la luz del modelo de referencia, las dificultades prácticas, los bloqueos, las inadecuaciones, las variables no tenidas en cuenta; y todo tipo de datos que nos permitan, posteriormente, reformular, depurar y complejizar el programa y, a la larga, el modelo o teoría que lo sustenta. (fig. 10).

#### 4.2. El diario deja de ser exclusivamente "un diario"

Llegados a este punto, el Diario deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación profesional. No se trata ya de describir genéricamente los problemas prácticos que encontramos en nuestra actividad, ni de analizarlos poniendo en cuestión nuestras concepciones didácticas. Tampoco se trata de diseñar una nueva intervención, describiendo en el Diario las nuevas incorporaciones teóricas que deseamos aplicar. Se trata, en esta fase, de desplegar técnicas más concretas y específicas para conocer como funciona el nuevo programa en la realidad, recogiendo información previamente establecida, analizándola y categorizándola, contrastando datos obtenidos de fuentes diversas, comparándolos con lo previsto en el diseño y estableciendo conclusiones que reorienten el curso de la práctica y nos permitan validez y reconstruir nuestro propio conocimiento pedagógico-profesional.

El Diario, pues, adopta un estilo más estructurado y se convierte en el desencadenante de otros medios de investigación (entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc.) y en el lugar de elaboración y síntesis de la información. El profesor, o el equipo de profesores, ya no actúa sólo como *"observador informal"*, o como *"reflexivo esporádico"*, ni siquiera como *"programador riguroso"*, sino que incorpora también, aunque de manera parcial, el estilo de un investigador *"en"* y *"sobre"* la práctica pedagógica sometida a experimentación.

Evidentemente la actividad de enseñar no es similar a la actividad científica de investigar; pero, si aceptamos que el concepto y la práctica de la investigación admite una diversidad de grados y niveles, cuando, como enseñantes, intentamos modificar la actividad de la clase basándonos en nuevos principios y fundamentos, estamos incorporando a nuestra profesionalidad ciertas dosis del espíritu y la estrategia de eso que denominamos genéricamente como investigación. El Diario, por tanto, es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones, donde recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las infor-



maciones, donde establece conclusiones y toma de decisiones sobre los siguientes pasos de la experimentación.

Dos observaciones finales en este apartado. Por más que utilicemos palabras tradicionalmente vinculadas al método de las Ciencias Experimentales (observación, problemas, hipótesis, experimentación, etc.), no podemos olvidar que trabajamos en el campo de lo humano y lo social, y que, por tanto, usamos estos términos en un sentido "analógico" y no estricto. Cuando hablamos, por ejemplo, de experimentación no nos referimos a la reproducción artificial de una situación en la que intentamos controlar todas las variables que intervienen para descubrir la variable causante del efecto-problema que estamos investigando (como en ciertos casos ocurre en las disciplinas llamadas experimentales), sino que nos referimos a una acepción más cotidiana del término, a una acepción sinónima de una expresión como la siguiente: innovación fundamentada y semi-controlada.

Por último, no olvidemos que los datos que se obtengan estarán mediatizados por nuestras propias concepciones. Por eso, es necesario, como ya hemos indicado, que el seguimiento esté dirigido por nuestra hipótesis de intervención (el programa) y por los puntos de vista en los que dicho programa se basa (el modelo). Aunque es cierto que cambiar la forma de pensar no garantiza el cambio en la forma de actuar, también lo es que difícilmente cambiamos nuestra forma de actuar, sino es porque -a un cierto nivel- cambiamos nuestra forma de pensar.

#### 4.3. Investigando el desarrollo del programa: la evolución del conocimiento en el aula

Como hemos indicado en capítulos anteriores, previsiblemente parte de la problemática que se intenta resolver al diseñar una nueva intervención está relacionada directamente con el hecho de promover un mejor aprendizaje de los alumnos, de manera que maduren e incrementen sus conocimientos. Es decir, con frecuencia, parte de nuestros problemas profesionales giran en torno a la evidencia de un cierto fracaso de nuestra enseñanza, en el sentido de que no está compensado el tiempo y el esfuerzo dedicado a ella con los resultados que constatamos en los alumnos.

Recordemos, sólo de pasada, que muchos profesores tienden, ante esta situación, a centrar la responsabilidad, más o menos conscientemente, en elementos externos a ellos mismos y a los enfoques prácticos que utilizan. Se piensa que los alumnos son torpes o poco capacitados, que tienen "conductas inadaptadas" o que "vienen mal preparados". Puede ser que, según los casos, algunas de estas razones sean parcialmente ciertas, pero no obstante, ésta es la situación de la que se parte y este tipo de profesores deberían medir el éxito o fracaso de su enseñanza en relación con dicha situación inicial y no con un supuesto nivel de conocimientos preestablecidos curricularmente para cada curso en concreto.

Nuestra propuesta es que caractericemos al comienzo de la unidad o centro de interés que vayamos a experimentar el estado inicial del conocimiento de los alumnos: el nivel de conceptualización que manifiestan, las actitudes y valores predominantes, los procedimientos metodológicos que utilizan y las destrezas que tienen más o menos desarrolladas. De la misma manera, conviene conocer, como parte del estado inicial, los bloqueos u obstáculos cognitivos o/y afectivos que impiden, en su caso, un mayor grado de evolución de los conocimientos.

Para realizar esta tarea se pueden utilizar dos estrategias complementarias. Por un lado, como ya indicábamos en el capítulo anterior, poniendo en marcha actividades iniciales diversas y muy abiertas que enfrenten a los alumnos con la problemática objeto de estudio y durante las cuales puedan expresar con toda libertad sus opiniones y puntos de vista espontáneos, y ensayar tanteos procedimentales y destrezas. Por otro, pasando a los alumnos cuestionarios especialmente diseñados para acceder a sus concepciones previas, a sus modelos de pensamiento y a la escala de valores que poseen en relación con la temática; cuestionarios que han de ser sencillos y abiertos, con un lenguaje coloquial que no presuponga conocimientos de corte académico en los alumnos (Ver fig. 12).

El registro sistemático en el Diario de las opiniones, argumentos, destrezas y actitudes observadas a través de la primera estrategia permitirá recoger, aún cuando no sea de una forma totalmente pausada y rigurosa, las opiniones de los alumnos en situaciones reales de aprendizaje, en discusiones espontáneas con los compañeros, en las puestas en común iniciales, etc. Esta información ha de contrastarse con la obtenida a través de los cuestionarios; información que, obviamente, tiene menos garantía de espontaneidad y autenticidad, pero sin embargo puede ser objeto de un análisis más sosegado, detallado y profundo. (fig 12.)

Por lo tanto, en términos sencillos, al comenzar el seguimiento de la nueva intervención conviene tener una cierta idea del punto de partida de nuestros alumnos, y ésto lo podemos conseguir combinando, en nuestro Diario, el análisis de las opiniones, frases, discusiones, etc., recogidas durante la clase, con el estudio de las respuestas que dan los alumnos a un cuestionario sencillo sobre la temática de estudio.

En caso de disponer de más tiempo, o más experiencia, podemos completar la caracterización del estado inicial del conocimiento de los alumnos con la grabación en audio de algunas entrevistas selectivas a aquellos que sean representativos de las formas de pensar predominantes en la clase, o a aquellos otros que presenten puntos de vista que, aún siendo minoritarios, posean una originalidad especial. Esta actividad complementaria nos permitirá profundizar en los conocimientos de los alumnos, comprendiendo mejor algunos de los rasgos que nos parezcan más interesantes. (Fig. 12)





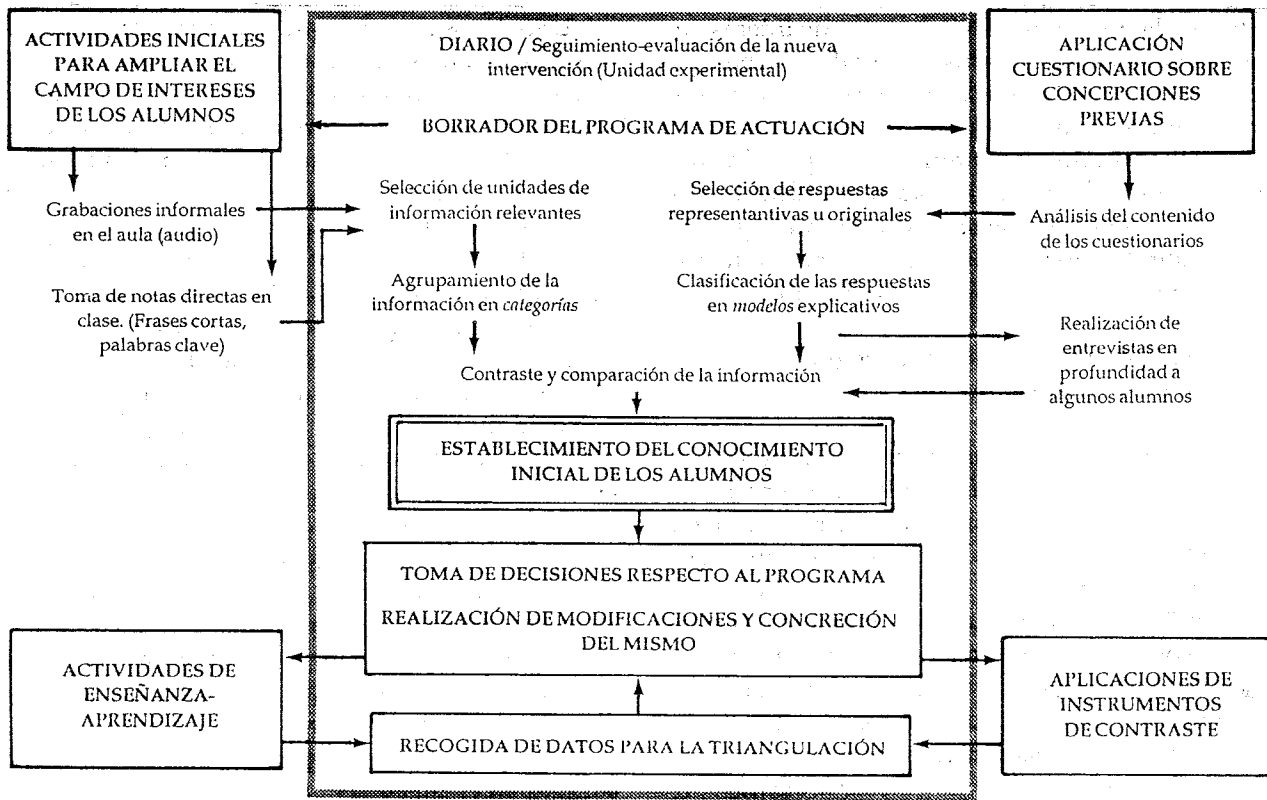


Fig. 12. Diagnóstico del estado inicial del conocimiento de los alumnos.

Pues bien, caracterizado en nuestro diario el estado inicial, debemos repetir el proceso varias veces durante el desarrollo de la unidad experimental, de manera que podamos determinar estados intermedios del conocimiento existente en el aula. Estos diagnósticos intermedios pueden realizarse sustituyendo, si se considera conveniente, los cuestionarios por las producciones realizadas por los alumnos al hilo de las nuevas actividades que se les proponga. El cuaderno de clase individual o/y de grupo, los materiales e informes elaborados sobre sus trabajos, los murales, dibujos, cómics, etc., pueden ser ejemplos de lo que queremos decir.

La descripción del estado inicial supondrá probablemente una primera reformulación del programa diseñado, es más, parece recomendable que el diagnóstico inicial se realice cuando el programa sea todavía un bo-

rrador, pues parece obvio que éste ha de adecuarse al nivel de conocimientos de los alumnos. Asimismo, el diagnóstico inicial nos permitirá un "enfoque fino" en los diagnósticos intermedios, suprimiendo zonas de indagación poco relevantes, profundizando más en otras e incluyendo algunas que no preveíamos al principio. La determinación de los diferentes estadios intermedios de conocimiento y su comparación con los anteriores, nos permitirá detectar la evolución del conocimiento de nuestros alumnos y someter las hipótesis de intervención a un proceso periódico de revisión, adecuación y concreción, de manera que facilite la superación de obstáculos, contradicciones y bloqueos en los alumnos, actuando así como el motor de la construcción del conocimiento en el aula. (fig 13.)

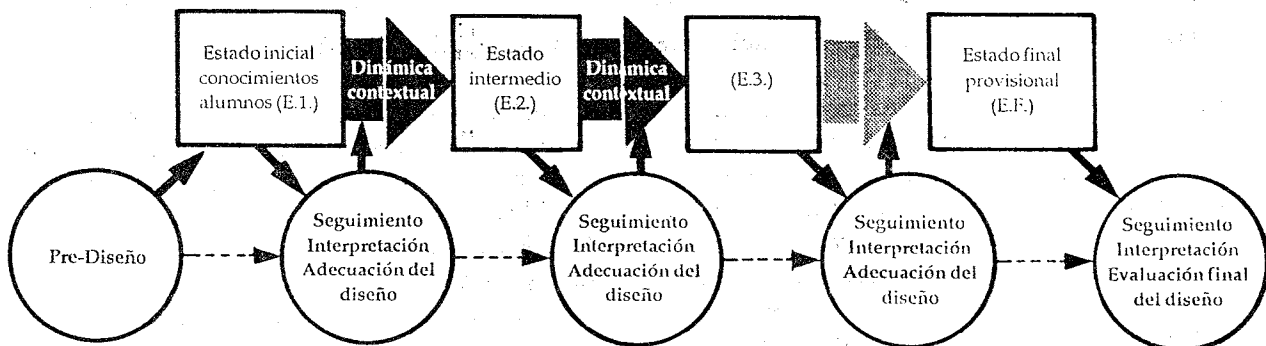


Fig. 13. Seguimiento y evaluación del conocimiento de los alumnos.

Al final de la unidad temática o centro de interés que abarque el nuevo programa experimental, se deberá establecer el estado final-provisional del conocimiento de nuestros alumnos, de manera que el análisis comparativo del mismo con respecto a los anteriores y, especialmente, con respecto al estado inicial, nos aportará ideas fundamentadas sobre el proceso de aprendizaje "real" que han seguido, constituyendo un auténtico informe evaluador, que no sancionador, para los alumnos. (fig. 13)

#### 4.4. Investigando el desarrollo del programa: la evolución del contexto del aula

Decíamos en el apartado anterior que uno de los problemas más frecuentes con que nos enfrentamos en la enseñanza es conseguir que nuestros alumnos aprendan. Pues bien, también son frecuentes aquellos otros problemas más relacionados con la dinámica psico-social que se establece en el aula. Lo indicábamos en capítulos anteriores: la clase manifiesta un plano comunicacional académico, instruccional y explícito, y otro plano comunicacional más afectivo, social e implícito. Ambos planos mantienen entre sí una profunda y constante interrelación de manera que, por ejemplo, se puede "no querer aprender para llamar la atención" o, en el sentido contrario, "bloquear el aprendizaje de un alumno por no dedicarle la atención adecuada". Habría que decir, más bien, que ambos planos no existen por separados sino que están fundidos en la misma realidad; sólo con el objetivo de poder analizar mejor los diferentes matices existentes, tiene sentido su relativa separación.

Uno de los aspectos que más provocan interferencias entre ambos niveles, desvirtuando y enmascarando, con frecuencia, el auténtico sentido de las conductas que se dan en el aula, es el hecho de que toda actividad escolar está mediatizada por unas determinadas relaciones de poder. El profesor es percibido generalmente por los alumnos como investido por una autoridad institucional delegada de los padres y de la sociedad; autoridad que se ejerce especialmente a través del uso de la evaluación como mecanismo sancionador calificador.

La existencia de las relaciones de poder hace que los alumnos dirijan sus conductas en la clase más con el objetivo de situarse frente a las mismas, que por auténticos intereses de aprendizaje. Ciertos alumnos preguntarán en clase, memorizarán contenidos y exhibirán una conducta escolar integrada, no tanto porque la actividad de clase les suscite un enorme interés y hayan captado su motivación y atención, sino porque han aprendido adecuadamente a comportarse tal como se espera de ellos, evitando así el juicio negativo y la sanción calificadora del profesor. Al mismo tiempo, otros alumnos mantendrán conductas hostiles, abiertamente contrarias a la actividad académica que se les propone, provocando una cierta contracultura subterránea en el aula y actuando como elementos perturbadores y desestructuradores de la dinámica de enseñanza que intenta crear el profesor. Y esto lo harán, no tanto porque sean "malos por naturaleza", sino porque no han podido, no han sabido o no han querido aprender a comportarse ficticiamente con conductas que pretendan demostrar un nivel de atención e interés meramente formal.

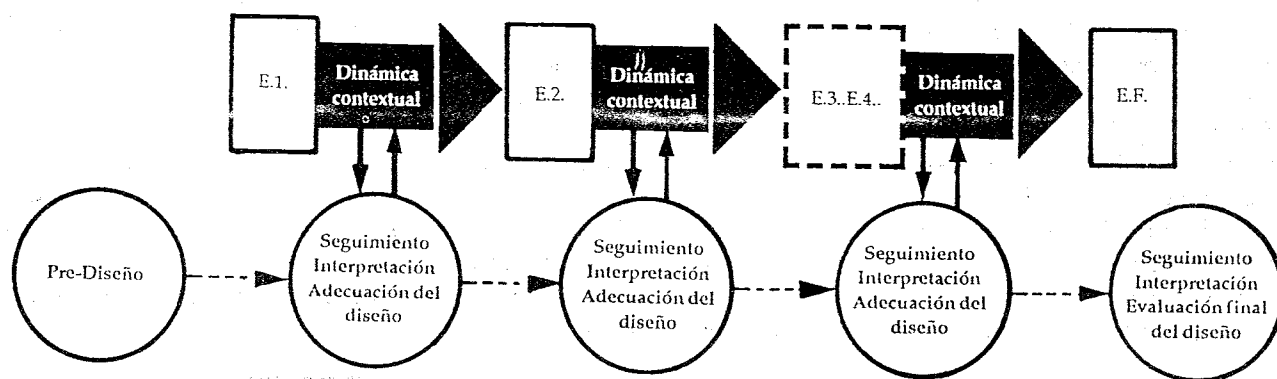


Fig. 14. Seguimiento y evaluación del contexto del aula. La dinámica de la triangulación

Estos hechos convierten, en muchos casos, las situaciones de clase en auténticas representaciones de enseñanza y aprendizaje ficción, lo que explica la frecuencia con que los problemas de los profesores tienen sus raíces en los niveles no académicos de la comunicación escolar. Pero no sólo el contexto psico-social está determinado por una cierta estructura de poder entre profesores y alumnos, sino que también entre los propios alumnos se establecen liderazgos, agrupamientos naturales, afinida-

des y rechazos que a veces explican determinadas tomas de postura durante el proceso de aprendizaje. Digamos que sin conocer la trama subyacente de relaciones, los contenidos implícitos, lo que se ha dado en denominar el "currículum oculto", será difícil comprender lo aparente, lo manifiesto y meramente instruccional.

Pues bien, al aplicar la nueva intervención, habrá que realizar un seguimiento de cómo evoluciona todo el contexto no formal del aula, y especialmente de las áreas,

aspectos o dimensiones que hemos considerado más problemáticos (relaciones con determinados alumnos, problemas de disciplina, estructura de los grupos de trabajo, relaciones niño-niña, etc.). (Ver fig. 14).

Nuestra propuesta, en este sentido, consiste en mantener y mejorar la descripción y el análisis contextual que desde el principio venimos proponiendo como un contenido básico del Diario. Es decir, combinar el registro mucho más estructurado, sistemático y racional que hemos descrito en el apartado anterior para caracterizar los estados iniciales, intermedios y finales del conocimiento de los alumnos, con registros

más fenomenológicos, abiertos y, hasta cierto punto, menos formalizados de la dinámica que se establece en el aula entre los diferentes estados intermedios. (fig. 14)

Para ello conviene trabajar con el contraste de informaciones procedentes de sujetos que ocupan una posición diferente en la dinámica del aula; es decir, informaciones procedentes del punto de vista nuestro como profesores, de los puntos de vista de los alumnos, y de los de cualquier observador no implicado en las responsabilidades docentes. A este proceso se le denomina habitualmente como triangulación. (Fig. 14 y 15).

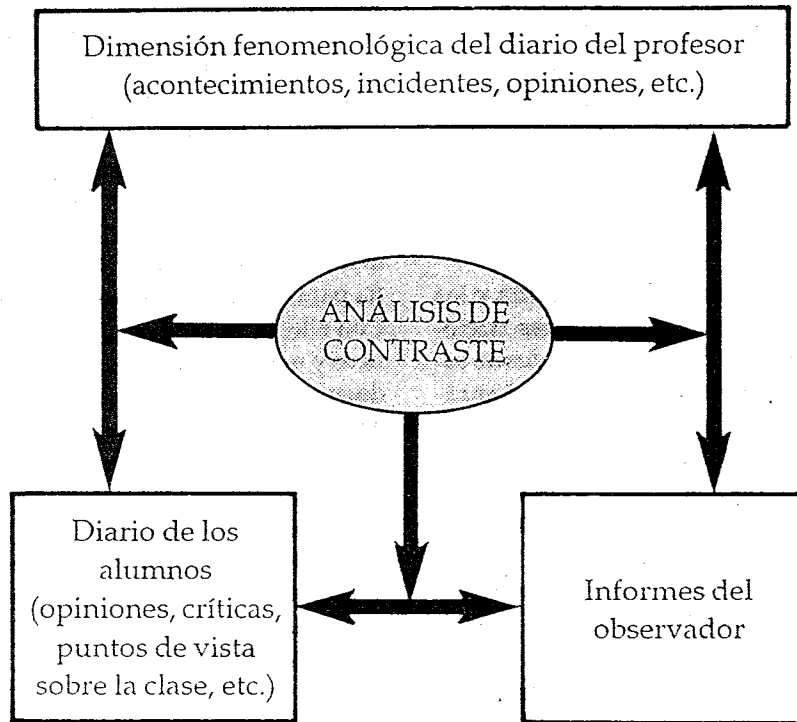


Fig. 15. Estructura de la triangulación.

Precisamente por existir una estructura de poder y una trama oculta de relaciones que influye en la dinámica más visible del aula es por lo que conviene conocer directamente las opiniones que sobre los problemas del contexto tienen los diferentes protagonistas de la relación didáctica (profesores-alumnos), y, si es posible, las que tiene algún sujeto externo a la experiencia que no está afectado directamente por ella (compañero de equipo, asesor, investigador, estudiante de prácticas, etc.). (fig. 15)

Por lo tanto, se trabajará con el Diario de clase del profesor; con los Diarios de clase de los alumnos; y con

los informes periódicos del observador. Se harán análisis de contrastes a través de un proceso de triangulación que permita comprender cómo evoluciona la problemática y facilitar la toma de decisiones a diferentes niveles: en el equipo de profesores, en reuniones entre observador-profesor, en asambleas de clase con los alumnos, etc. (Fig. 15) Y todo ello nos dará finalmente información significativa, aunque probablemente parcial, para comprender los cambios o estancamientos que detectamos al describir los diferentes estados del conocimiento de los alumnos.

#### Notas

(\*) Ver el libro de Rosario Cubero. "Cómo trabajar con las ideas de los alumnos", número uno de esta misma serie.

(\*) Sobre una metodología de aprendizaje por investigación ver el libro de esta misma serie. "Aprender Investigando" de Eduardo García y Francisco F. García.

(\*) Para profundizar más ver el libro ya citado: "Cómo trabajar con las ideas de los alumnos" de R. Cubero.



TEMA: *Etnografía y práctica docente*LECTURA:  
EL SIGNIFICADO DE LA INVESTIGACIÓN  
ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN\*

## INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, la popularidad de las investigaciones etnográficas en el campo educativo ha aumentado significativamente. Este creciente interés ha sido atribuido, entre otras razones, a una desilusión por los métodos cualitativos y experimentales aplicados a los problemas sociales y a las crisis o cambios en las visiones paradigmáticas del mundo que ocurrieron en la comunidad sociológica y educativa hacia finales de los años 1960 y principios de los 1970 fundamentalmente en los países anglosajones.

Proliferan, de esta forma, tanto en Gran Bretaña y los Estados Unidos, como progresivamente en otras naciones, trabajos de tipo etnográfico. Estos abarcan desde estudios sobre interacción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y en los hogares, hasta informes sobre la instrumentación de la política educativa. Sin embargo, a pesar de la mayor aplicación de este tipo de investigación, parece persistir un desconocimiento acerca de lo que constituye el trabajo etnográfico.

Una primera dificultad se presenta desde el momento en que se utiliza una diversidad de denominaciones para referirse a este tipo de estudios. De esta forma se considera a la investigación etnográfica como investigación cualitativa, naturalista, antropológica, fenomenológica, interaccionista, etnometodológica, interpretativa, ecológica, descriptiva o constructivista, por mencionar sólo algunos términos. Y una segunda dificultad proviene del significado o alcance que se le atribuye a este concepto; es así que se encuentran definiciones donde se le toma meramente como una técnica o bien aún otras que le dan una connotación mucho más amplia y la consideran como un enfoque o perspectiva metodológica.

Estas breves notas intentan revisar el sentido de la noción de Etnografía Educativa (o cualquiera de sus otras acepciones) y su ubicación dentro de la investigación en esta área de los fenómenos sociales.

Un primer paso será el de considerar su significado etimológico:

Del griego: *ethos*-pueblo y *graphein*-describir

Etnografía es la ciencia que tiene por objeto el estudio y descripción de los pueblos.

\* Martha Corenstein Zaslav. *El significado de la investigación etnográfica en educación*. México, UPN, 1978. pp. 1-10.

De esta manera el término en Antropología fue concebido, desde sus inicios, como una actividad que involucra el registro y descripción de las culturas de los diferentes pueblos del mundo. Desde el siglo IV los exploradores, viajeros, misioneros y evangelizadores dejan constancia que describen las prácticas de las culturas extrañas con las que entraban en contacto. Con el paso del tiempo, se va organizando el trabajo antropológico y hacia la primera mitad del siglo XX y fundamentalmente bajo la influencia directa del antropólogo Bronislaw Malinowski (con sus informes basados en su experiencia en las islas Tobriand), el trabajo etnográfico se convierte en una actividad profesional.

Con el desarrollo de disciplinas como la Psicología, la Sociología y la Lingüística (1) los etnógrafos se interesan particularmente por los métodos y técnicas descriptivas o cualitativas que éstas utilizan y las incorporan a su quehacer; al mismo tiempo, estas otras disciplinas aplican la Etnografía para cubrir un género específico de sus investigaciones. Con ello se avanza en el plantamiento de los aspectos teóricos y metodológicos de la actividad etnográfica. Con estos desenvolvimientos, las consideraciones de la Etnografía se han extendido a las ciencias sociales y a otras disciplinas (como son por ejemplo la Botánica y la Música); de ello han surgido diversas acepciones del término.

El uso contemporáneo de la noción de Etnografía permite establecer algunas características de esta forma de investigación social. A continuación distinguiremos algunas de ellas tratando de ubicarlas en el campo específico de la Educación.

## CARACTERÍSTICAS

Es preciso señalar que la Etnografía no sólo registra y describe, sino que busca interpretar la realidad social o bien la experiencia particular de la actividad relativa a la educación, en sus múltiples dimensiones.

La estructura social no es considerada como una constante, sino como un *proceso* que se crea de manera continua y que se construye y define *socialmente* por medio de la *interacción* constante de los hombres, o en su caso, de los maestros, padres y alumnos.

La vida social y la práctica educativa no se piensan como un conjunto de simples relaciones causales, ni se concibe que los hechos sociales y educativos se determinen por leyes universales. Las acciones o conductas humanas se basan en *significados sociales* y en buena medida están dirigidos a un fin, están guiadas por un *propósito*. Así pues, el aprendizaje y la enseñanza no pueden ser estudiados adecuadamente si no se toman en cuenta sus significados e intenciones. (2)

La Etnografía tiene como propósito descifrar el significado de la conducta. El etnógrafo trata de comprender entonces el significado que dan los actores a sus conductas y a sus acciones. No es suficiente el registro de un suceso, éste tiene que complementarse con la interpretación de su significado para los actores participantes. La descripción debe abarcar "tanto la importancia aparente como la no aparente de las acciones y de los eventos". (Duignan, 1981, p. 286). Esta postura se basa en la noción de que lo que constituye la realidad no sólo la esencia de los hechos o de los objetos, sino más bien el significado que mediante nuestra experiencia, les otorgamos a estos. En otras palabras, que la existencia del mundo social se construye por sus miembros en términos de los motivos, de las interpretaciones y de las declaraciones que utilizan para exponerlos. El hombre, por lo tanto, es el creador del conocimiento y de la realidad.

Para esta comprensión, el etnógrafo trata de ubicarse en el lugar de los sujetos investigados y de observar los fenómenos desde el punto de vista de los mismos. Con ello se otorga un papel central a las perspectivas de los propios miembros en la interpretación de los procesos educativos y sociales. La Etnografía contempla a las escuelas a través de los ojos de los profesores y de los alumnos; por lo tanto, las categorías y las hipótesis de investigación no se establecen de manera\* apriorística, como generalmente sucede en la tradición dominante de investigación pedagógica, sino que éstas se construyen y modifican a lo largo del estudio. Se acentúa de esta forma la comprensión subjetiva del actor en un determinado escenario como puede ser la escuela.

Las escuelas, como componentes de las relaciones sociales deben estudiarse entonces en su estado natural, apreciándose el fenómeno educativo tal y como ocurre en ambientes específicamente definidos, en medios escolares naturales y no artificiales como pueden ser aquellos creados con propósitos experimentales. Es por ello que los investigadores sociales y los factores escolares operan en situaciones educativas prácticas (3).

En los estudios etnográficos se enfatiza la consideración de los actos cotidianos, para dar una descripción profunda y detallada del fenómeno educativo. Asimismo, se pretende que el etnógrafo no sólo abarque los aspectos que se desarrollan a nivel micro, lo que se ha denominado Micro-etnografía, sino que inserte al aula y a la escuela en un marco más amplio que permita el estudio de las relaciones entre las entidades escolares y las demás instituciones sociales, culturales, económicas y políticas de entorno; cuestiones que constituyen el campo de aplicación de lo que se ha llamado Macro-etnografía.

Para la captación de los datos que emplea, la investigación etnográfica utiliza una diversidad de métodos, técnicas e instrumentos. La técnica más distintiva de la

Etnografía es la observación participante (4), con sus distintas modalidades. Durante ella, el investigador (o investigadores), se adentra -abierto o veladamente- en una cultura, comunidad o aula por un periodo largo de residencia (generalmente de 6 meses a 3 años). Hay una preferencia por las muestras pequeñas o bien por la realización de estudios de caso, que son descritos a profundidad.

Asociada con la observación participante se utiliza el "diario de campo" (5). En él se intenta registrar con detalle tanto la forma como el contenido de la interacción verbal entre los participantes y entre estos y el investigador, así como también la conducta no verbal, los patrones de acción y de "no acción" (Wilson, 1977, p. 255), el escenario físico, etc., con el fin de reproducir de la manera más fiel y precisa posible lo que se está observando.

Debido a que, después de todo, el centro de atención de la Etnografía consiste en la preocupación por los significados de las acciones de los actores y no los actos en sí, se complementa la observación participante con entrevistas, principalmente las de forma no sistemática o no estructurada, para descubrir las interpretaciones que dan los sujetos a dichas acciones o a los eventos en los que participan (aquí cobra importancia la selección de las informantes: a quién, cómo y dónde entrevistar). Tanto en la observación como en la entrevista, el investigador se auxilia de tecnologías modernas como son la grabadora, las películas o los videos.

En muchas ocasiones el etnógrafo debe tomar en cuenta, para su análisis, los documentos existentes en el marco social de la investigación, desde lo más informales, como pueden ser las cartas, diarios, autobiografías, literatura ficción y todos los productos de los medios masivos de comunicación, hasta los documentos formales como las estadísticas oficiales, tomados no sólo como fuentes de datos, sino también como material de análisis (6).

A pesar de que la investigación etnográfica se distingue por sus técnicas cualitativas, también incorpora, en algunos de sus estudios, las de orden cuantitativo, como pueden ser los cuestionarios y entrevistas estructuradas, las guías de observación o ciertos análisis estadísticos.

Finalmente, hay que hacer notar que el quehacer etnográfico tiene un carácter abierto, flexible; constantemente va elaborando su información. No espera a la recopilación final de sus datos para proponer su análisis, sino que realiza diversos procesos de manera simultánea. Como menciona Rockwell (1984, p. 54):\*

"El etnógrafo observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración técnica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, realiza múltiples análisis reinterpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos iniciales, no los presupone"

## CONCLUSIONES

Con lo anteriormente expuesto, hemos señalado brevemente las características más distintivas de la investigación etnográfica y con ello intentado aclarar el significado de lo que el concepto implica. Así, hemos indicado que la Etnografía tiene sus orígenes en la Antropología pero que se ha nutrido por otras disciplinas sociales; que la Etnografía no es cualquier forma de investigación cualitativa, ni que se le puede definir únicamente por las técnicas y herramientas que utiliza, ni que sólo se refiere al proceso de recopilación de datos; La Etnografía es más bien un "enfoque metodológico", en el sentido más amplio del término o bien toda una "actividad intelectual por parte del investigador" (Duignan, 1981: 285), que trata de describir, de manera detallada, profunda y analítica y de interpretar las conductas, creencias o prácticas edu-

cativas y sociales desde la propia visión de los participantes investigados y que se lleva a cabo en el medio natural donde ocurren, enmarcándolas en su sistema cultural y social más amplio.

Debido a que este enfoque metodológico aplicado al fenómeno educativo difiere significativamente de los planteamientos de la tradición dominante en la Sociología de la Educación, básicamente en cuanto a las aseveraciones sobre la esencia del comportamiento humano y sobre la mejor manera de llegar a comprenderlo y debido a la creciente importancia que ha adquirido la investigación etnográfica en el terreno de la educación, es necesaria la discusión que permita un mejor entendimiento de sus características, de sus bases lógicas y de sus técnicas. Las perspectivas que ofrece esta corriente ameritan una consideración profesional y el objetivo de estas notas es participar en el debate sobre sus límites y posibilidades.

## Notas

(1) Específicamente los desarrollos de corrientes "cualitativas" o "interpretativas" como el Interaccionismo Simbólico, la Fenomenología Social, la Etnometodología, la Sociolingüística y la Sociología del Conocimiento.

(2) Beltrán (1979, p. 393), al tratar las posiciones de la Fenomenología Social, sostiene que "la estructura social no es algo dado, inflexible, necesario y objetivo, en la que los sujetos se limiten a reaccionar de forma mecánica y preestablecida; por el contrario, se insiste en la autonomía del individuo como elemento activo del sistema social... La llamada sociología fenomenológica se esfuerza, pues, en rescatar el sujeto, la conciencia y la intencionalidad para la ciencia social, preocupándose de cómo es posible la comunicación y el entendimiento mutuo, y de cómo las acciones son significativas para quienes las emprenden".

(3) La Nueva Sociología de la Educación, corriente que se desarrolló en Inglaterra a principios de la década pasada y que retomó muchos elementos de la Antropología, de la Sociología Interpretativa y de la Sociología del Conocimiento, se dedicó a estudiar básicamente problemas a nivel micro como son el currículum o el conte-

nido de lo que se enseña, las interacciones maestro-alumno y las categorías pedagógicas y curriculares utilizadas por el personal escolar (Karabel y Halsey, 1977).

(4) Este término "significa estar en presencia de otros sobre una base de actualidad y tener algún tipo de posición nominal para ellos como alguien que forma parte de su vida diaria." (Schwart y Jacobs, 1984, p.72.)

(5) "El diario de campo es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra diario, que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina "de campo"... En el diario de campo se anota todo lo que sucede a lo largo de la rutina del trabajo de investigación, que es, a su vez, la rutina cotidiana de lo investigado. De este modo, el diario de campo es asimismo una fuente de extracción de datos, los cuales pueden clasificarse después, iluminando las provincias de la cultura al suministrar un relato de las experiencias personales en torno al trabajo de investigación, que hace posible considerar al investigador en los problemas planteados por sus propias concepciones del mundo y de la vida ante el conocimiento de una nueva realidad". (Gerson, 1979, p. 5-6)

(6) Véase cap. 6 de Hammersley y Atkinson (1983).

## BIBLIOGRAFIA CITADA

BELTRAN, MIGUEL. "Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Garfinkel". En BELTRAN, M. *Ciencia y Sociología*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979. pp. 162-190.

DUIGNAN, PATRICK A. "Ethnography: An Adventure in Interpretive Research". En *The Alberta Journal of Educational Research*. Vol. XXVII, No. 3. September 1981, pp. 285-297.

GERSON, BORIS. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente". In *Perfiles Educativos*. México, CISE-UNAM, No. 5, Jul-sept. 1979.



HAMMERSLEY, MARTYN æ PAUL ATKINSON. *Ethnography Principles in Practice*. Londo, Tavistock Publications, 1983.

KARAPEL, JEROME æ A. H. HALSEY (EDS.) *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977.

ROCKWELL, ELSIE. "Etnografía y teoría en la investigación educativa". *Cuadernos de formación No. 2*. Santia-

go de Chile. Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar, 1984.

SCHWARTZ, HOWARD Y JERRY JACOBS. *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México, Trillas, 1984.

WILSON, STEPHEN. "The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research". In *Review of Educational Research*, Winter, 1977, Vo. 47, No. 1, pp. 245-265."



# T E R C E R A U N I D A D

**CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE ALGUNAS  
FORMAS DE COMUNICACIÓN DE LA PRÁCTICA  
DOCENTE Y LA ELABORACIÓN DE ESCRITOS ACADÉMICOS**

---



## PRESENTACIÓN DE LA TERCERA UNIDAD

Para integrar la Antología Complementaria se incluyen los textos de José Manuel Salcedo Aquino y Susana González Reyna, que amplían los contenidos de la descripción y narración respectivamente, comprendidas dentro del primer tema de la Unidad III en la Antología Básica.

Consideramos además importante proporcionarles a través de esta Antología Complementaria, normas de redacción que las apoyen en el momento de elaborar sus redacciones, por lo que se les presenta un texto de Antonio Miguel Saad, el cual trata sobre la función y uso adecuado de: el adjetivo y el adverbio, preposiciones y gerundio que pueden ser consultados cuando exista alguna duda al respecto, aunque cabe aclarar que los contenidos gramaticales que aquí se presentan no agotan los que se utilizan al hacer una redacción, pero son los que presentan mayores dificultades en su manejo.

### TEMA: La comunicación de la práctica docente (la descripción y la narración)

#### LECTURA: LA DESCRIPCIÓN\*

#### Concepto de descripción.

La descripción es una composición dispuesta de tal manera que, con unos cuantos datos y en forma fiel y total, representa objetos, personas, paisajes.

Al describir, se pretende reproducir -por medio de la palabra- personas, ambientes o situaciones tal y como se presentan, para que el lector, al interpretarlos, sienta como si los estuviera presenciando.

La descripción, sin embargo, no consiste en la enumeración de un cúmulo de datos de todos los elementos que aparecen en una persona u objeto. Se deben destacar las características relevantes de la realidad, eligiendo entre las esenciales, aquéllas que resulten adecuadas a la intención del escritor. Cuanto más relieve haya en los trazos, mejor se verá el objeto; cuanto más se acerque uno a la realidad, más viva será la descripción.

#### Pasos para redactar una descripción.

##### Paso 1.- Observación de la realidad.

En esta primera etapa se selecciona el objeto de la descripción: lugar, persona, acontecimiento, fenómeno... Se observa atentamente y se anotan las características, cualidades, rasgos y circunstancias advertidos.

\* José Manuel Salcedo Aquino. "La descripción"; en: Redacción e Investigación Documental. Volumen de redacción, México, SEP/UPN. 1981. pp. 77-83.

Para observar y registrar los datos, se proponen las siguientes recomendaciones:

a) Percibir la realidad por medio de los sentidos corporales: la vista, el oído, el tacto, el gusto, el olfato.

b) No basta con la observación sensorial de la realidad. Es necesario comparar, reflexionar; volver sobre el objeto, examinarlo, valorarlo; imaginar relaciones con otros objetos; definir y analizar todos los elementos, funciones y relaciones.

c) Determinar la perspectiva desde la que se realiza la observación de objeto y la cercanía o distancia que se guarda con respecto a la realidad descrita:

- en un primer plano
- en detalle
- desde un ángulo o enfoque
- con una visión amplia o global

d) Precisar si los datos que se recogen pertenecen a una realidad estática o en movimiento.

e) Atender si la posición del observador está:

- dentro o fuera del cuadro
- fija o en movimiento

f) Determinar si, con la observación, se pretenden registrar las notas más generales, los rasgos relevantes que condensan a los demás o se busca exhaustivamente todas las notas particulares.

g) Si se describe algo por medio del recuerdo, traer a la memoria las situaciones vividas; comparar y hacer analogías para lograr trazar la realidad que en ese momento ya no se tiene enfrente.

h) Cuando la observación es interna, debe prevalecer el mundo de los sentimientos. La extrospección se refiere sólo al mundo exterior, al ambiente, a los lugares y objetos que nos rodean.

### Paso 2.- Elaboración de un bosquejo.

Como resultado del paso anterior, se cuenta ya con una gran cantidad de datos acumulados que requieren de una organización. Sin embargo, como describir no consiste en reunir profusamente datos, ni en hacer un inventario de rasgos, resulta necesario -primeramente- seleccionar.

El criterio personal del observador interviene en forma definitiva; la selección de los detalles observados depende, en gran parte, del punto de vista personal.

Las siguientes recomendaciones pueden ayudar en la selección de datos:

- a) Precisar la finalidad y la intención de la descripción.
- b) Observar reflexivamente antes de seleccionar.
- c) Comparar y valorar los datos acumulados.
- d) Suprimir los datos innecesarios.
- e) Revisar si los datos seleccionados son los más adecuados a la impresión que se desea transmitir.

Por otro lado, para que la descripción resulte clara y coherente, se deben ordenar y agrupar los datos elegidos conforme a una estructura determinada.

Ese orden puede establecerse:

- a) De arriba a abajo, o a la inversa.
- b) De derecha a izquierda, o viceversa.
- c) De lo general a lo particular, o en sentido opuesto.
- d) De la forma al contenido, o al contrario.
- e) De lo próximo a lo lejano en el tiempo, o a la inversa.
- f) De lo cercano a lo lejano en el espacio, o viceversa.

### Paso 3. Redacción de un borrador.

En esta etapa es donde propiamente se inicia la elaboración de la descripción. Una vez establecido el orden de las ideas y seleccionados los datos, se procede a la redacción.

Las siguientes recomendaciones resultan de utilidad:

- a) Al redactar, respetar el orden señalado en el bosquejo.
- b) Buscar las palabras más exactas, las que con más precisión describan lo observado.
- c) Emplear construcciones que expresen con mayor realce las notas características de los objetos.
- d) Seleccionar con cuidado los sustantivos para nombrar el objeto y sus partes.
- e) Escoger cuidadosamente -en caso de necesitarlos- los adjetivos, comparaciones, metáforas...
- f) Utilizar, preferentemente, la forma impersonal.

### Paso 4. Redacción definitiva.

Corresponden a esta etapa dos actividades importantes: revisar la redacción y realizar las modificaciones nece-

sarias. Conviene para ello ponerse en la situación de que los lectores de la composición nada saben del objeto que se describe y se trata de darlo a conocer.

Para mejorar la descripción, resulta de utilidad reflexionar si el escrito reproduce fielmente la realidad. Revisa si el efecto causado sobre la realidad es alguno de los siguientes:

- impresión de copia fiel, de fotografía.
- embellecimiento o enriquecimiento.
- deformación o distorsión.
- subjetividad u objetividad.
- el lenguaje utilizado es o no adecuado a la descripción.

Finalmente, revisado el escrito en cuanto a la redacción, puntuación, ortografía y estilo, se puede pasar en limpio.

En el siguiente ejemplo se describe a una persona, aplicando los cuatro pasos anteriores.

**Paso 1.- Se ha elegido describir a una persona:**

**D. Juan de Prezanes.**

La observación atenta y sistemática a la persona, dio como resultado los siguientes datos:

- 1) Espigado,
- 2) cuello de la camisa derecho y cerrado,
- 3) la pechera de la camisa, incólume,
- 4) dedos afilados,
- 5) ojos azules,
- 6) bigote áspero, canoso y bien arreglado,
- 7) chaleco escotado,
- 8) cabeza chica,
- 9) levita desatada y de largos faldones,
- 10) grandes pestañas,
- 11) dientes blancos,
- 12) brazos largos,
- 13) delgado,
- 14) usaba todo el día el traje,
- 15) poco pelo y blondito,
- 16) rostro pálido,
- 17) nariz puntiaguda,
- 18) ojos escrutadores,
- 19) cejas amplias,
- 20) frente ancha,
- 21) labios empalidecidos y delgados,
- 22) traje aseadísimo de color negro.

**Paso 2.-** Consideradas las recomendaciones para el segundo paso, la selección de los datos acumulados permitió suprimir los que aparecen señalados con los números:

10 - 11 - 16 - 18 y 20.

En seguida se procedió a organizar los datos seleccionados. El orden responde a la intención de:

- a) Describir tanto el aspecto corporal de la persona como su forma de vestir.
- b) Redactar de lo general a lo particular.



1-13-12-4-8-15-5-9-17-21-6-22-7-3-2-9-14.

- La secuencia de los números señala el bosquejo establecido para redactar.

**Paso 3.-** Se ha redactado, conforme a las recomendaciones fijadas, el primer intento de la descripción:

Era espigado, delgado, de brazos largos; sus dedos eran afilados, su cabeza chica, tenía poco pelo y rubio, sus ojos eran azules y sombreados por amplias cejas, su nariz era puntiaguda, sus labios empalidecidos y delgados, su bigote era áspero, canoso y bien arreglado. Así era D. Juan Prezanes. Usaba un traje aseadísimo de color negro, su chaleco era escotado, la pechera de la camisa estaba alba e incólume, el cuello de su camisa estaba derecho y cerrado, usaba levita suelta y de largos faldones. Todo el día usaba el traje y lo usaba hasta el momento de dormir que era cuando se lo quitaba.

**Paso 4.-** Al revisar el borrador se encuentran los siguientes defectos en la redacción:

1. Repetición innecesaria de las palabras:

- su - sus
- era -eran
- usaba

- estaba

- tenía

2. Resulta redundante la expresión: "que era cuando se lo quitaba"

3. Le falta precisión y armonía al lenguaje.

El siguiente texto es un modelo de descripción en el que -obviamente- no aparecen esos defectos.

"Alto, enjunto, largo de brazos, afilados los dedos, pequeña la cabeza, el pelo escaso y rubio, los ojos azules y sombreados por largas cejas, nariz puntiaguda, labios delgados y pálidos, y sobre el superior un bigote cerdoso entrecano y sin guías, por estar escrupulosamente recortado encima de aquel contorno de la boca. Tal era lo físico de D. Juan de Prezanes. Pulquísimo en el vestir, jamás se hallaba una mancha en su traje, siempre negro y fino; escotado el chaleco, blanquísima y tersa la pechera de la camisa, de cuello derecho y cerrado bajo la barbilla, y de largos faldones de la desceñida levita; traje que se ponía al levantarse de la cama y no se quitaba hasta el momento de acostarse".

Pereda

**TEMA: La comunicación de la práctica docente.**  
**La narración**

**LECTURA:**  
**LA NARRACIÓN\***

**LA NARRACION**

**U**na más de las formas de expresión es la narración, a través de ella se tiene la posibilidad de relatar sucesos que son significativos para su vida profesional.

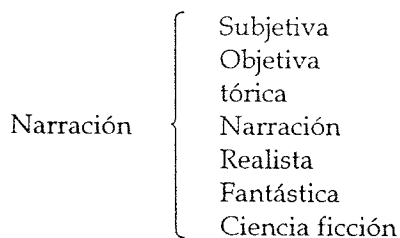
Como apoyo a esta actividad de narración se seleccionó un breve texto del libro de Susana González Reyna. Manual de Redacción e Investigación Documental.

**La narración\***

La narración es el relato de uno o varios sucesos. En la narración los hechos se ordenan para que adquieran un nuevo significado. El orden puede ser:

- Cronológico —————> Se presentan los hechos como sucedieron.
- o
- Climático —————> Se presentan los hechos de manera que recreen la atmósfera que el autor desea, suspenso, terror, etcétera.

Atendiendo a su contenido, la narración puede ser de distintos tipos:



En la narración subjetiva el narrador es uno de los personajes del relato.

**EJEMPLO:**

“Estas exploraciones mías llenaban de curiosidad a los trabajadores. Pronto comenzaron a interesarse en mis

\* Susana González Reyna. “La narración” en: González Reyna Susana. Manual de Redacción e Investigación Documental. México, Ed. Trillas, 1991. pp. 92-94

descubrimientos. Apenas se descuidaba mi padre se lanzaban por la selva virgen y con más destreza, más inteligencia y más fuerza que yo, encontraban para mí tesoros increíbles.” 6

En la narración objetiva el narrador es un observador de los sucesos.

**EJEMPLO:**

“Úrsula preguntó por dónde se habían ido los gitanos. Siguió preguntando en el camino que le indicaron, y creyendo que todavía tenía tiempo de alcanzarlos, siguió alejándose de la aldea, hasta que tuvo conciencia de estar tan lejos que ya no pensó en regresar.” 7

En la narración histórica el relato se refiere a un hecho pasado.

**EJEMPLO:**

“Seguramente ahora sí van a dar con nuestro rastro los federales, y se nos vienen encima como perros. La fortuna es que no saben veredas, entradas ni salidas. Sólo que algunos de Moyahua anduviera con ellos de guía, porque los de Limón, Santa Rosqa y demás ranchitos de la sierra son gente segura y nunca nos entregaría.” 8

En la narración realista el relato está referido a los hechos tal como se presentan en la realidad.

**EJEMPLO:**

“Cuando volvieron los obregonistas se me presentó Doña Adelina de la Parra y me dio de alta. Le devolví la casa, me hizo cuentas y no faltaba nada; sus muebles intactos. Le dije lo que ganaban ahora las criadas, la lavandera, las muchachas y la cocinera porque a todas les subí el sueldo. Le entregué toda la ropa que me dejó; y otra que yo mandé hacer; sábanas, colchas, manteles, todo lo que estaba luído. Los demás, así como lo dejó se lo regresé”. 9

La narración fantástica se refiere a hechos inverosímiles, que no suceden en la realidad.

**EJEMPLO:**

“La liebre se alababa en cierta ocasión, delante de los demás animales, de su incansable velocidad en la carrera.

-Nadie me ha derrotado jamás -decía- cuando echo a correr con todas mis fuerzas. Desafío al que quiera probarlo.

-Acepto el desafío -dijo la tortuga tranquilamente.” 10



La narración de ciencia ficción se refiere a hechos futuros.

**EJEMPLO:**

"Descendiendo al vestíbulo de la casa de la Vida Feliz, la casa a prueba de ruidos que les había costado treinta mil dólares, la casa que los vestía, los alimentaba, los acunaba de noche, y jugaba y contaba, y era buena con ellos. El ruido de los pasos hizo funcionar un oculto dispositivo y la luz se encendió en el cuarto de los juegos, aún antes de que llegaran a él. De un modo similar, ante ellos, detrás, las luces fueron encendiéndose y apagándose automáticamente, suavemente a lo largo del vestíbulo." 11

Los distintos tipos de narraciones pueden combinarse de manera que sean: histórico-realistas, subjetivo-históricos, objetivo-realistas, etc.

Hay, sin embargo, algunas combinaciones que no podrían hacerse; por ejemplo, la realista con la de ciencia ficción.

**Notas:**

(5) La descripción técnica cumple, en términos generales con dichos requerimientos sin embargo, debida a su propósito informativo la forma que utiliza es la exposición.

(6) Pablo Neruda. Op. cit., pág. 18.

La narración emplea fundamentalmente:

Verbos	lo que pasa (acción)
y	
Sustantivos	a quién le pasa (persona) en dónde le pasa (lugar)

Para hacer una buena narración es preciso:

- Observar los hechos.
- Escoger los hechos más importantes y desechar los secundarios.
- Ordenar los hechos para que despierten el interés del lector.

La descripción y la narración se acompañan y complementan. Casi nunca aparecen por separado. Por ejemplo, en los relatos con frecuencia se hacen descripciones de personas y lugares.

(7) Gabriel García Márquez. Cien años de soledad, pág. 36.

(8) Mariano Azuela. Los de Abajo, pág. 9.

(9) Elena Poniatowska. Hasta no verte Jesús mío, pág. 174.

(10) Esopo, Fábulas. La liebre y la tortuga

(11) Ray Bradbury. El hombre ilustrado, pág. 15.



## TEMA: Recursos para la redacción de escritos académicos.

### LECTURA: EL ADJETIVO Y EL ADVERBIO\*

#### 3.1. EL ADJETIVO

**3.1.1. Su función como "actualizador".** El adjetivo, como el artículo, es un adjunto natural del sustantivo y desempeña el papel de "actualizador",\* porque precisa la significación del nombre al agregar a éste diversas circunstancias y matices. Como "actualizador", se antepone al sustantivo; de ahí que no todos los adjetivos tengan esta característica. Muchos de ellos se unen a un nombre que ya está actualizado (bien porque lleva "actualizador", bien porque es nombre propio) para completar la imagen del ser o del objeto, expresando alguna particularidad.

#### EJEMPLOS (adjetivos como "actualizadores"):

- Esta casa es demasiado lujosa para ellos.
- Sus padres así lo quisieron.
- Ciertas personas son negativas para la empresa.
- Dos testigos se rehusaron rectificar sus declaraciones.

#### EJEMPLO (artículos como "actualizadores"):

- La ciudad vieja está sobre colinas.
- Un lujoso coche se detuvo frente a nuestra casa.
- La ropa blanca no es conveniente para los niños.
- El único inconveniente de la lavadora mecánica es su precio.
- La mesa redonda es bonita y barata.

Como se ve, a diferencia del artículo, que sólo puede ir adelante del nombre, muchos adjetivos pueden ir colocados antes o después.

**3.1.2. Califica y determina al sustantivo.** El adjetivo, por su papel "actualizador" y de acompañante del sustantivo, tiene como función básica calificarlo y determinarlo, concordando con él en género y número. De ahí que el adjetivo se defina como la palabra variable de la oración que acompaña al sustantivo (o a una expresión sustantiva) para *calificarlo o determinarlo*.

Bien sabemos que el nombre sustantivo designa persona, animal o cosa, pero sin precisar sus cualidades o las circunstancias en que se encuentran. Si decimos hombre, nos referimos en forma genérica a la especie; pero si decimos:

\* Antonio Miguel Saad. "El adjetivo y el adverbio", en Miguel Saad, Antonio. *Redacción*, México, Continental, 1982. pp.83-129.

- Este hombre;
- hombre blanco;
- aquel hombre;
- un hombre;
- hombre alto;
- hombre rubio;

estamos dando a hombre una nueva significación, determinándolo con los adjetivos: éste, aquél, un, y calificándolo con los adjetivos: blanco, alto, rubio; es decir que constreñimos la idea virtual a una realidad particular. Esto nos precisa que los adjetivos son verdaderos modificadores, y como tales han de ubicarse en toda expresión, para que la idea en ella externada llegue a la mente del destinatario, o interlocutor con la intensión deseada.

**3.1.3. Colocación del adjetivo.** Contrario a lo que sucede en las lenguas germánicas que anteponen el adjetivo al sustantivo (una redonda mesa, un alazán caballo, en vez de una mesa redonda, un caballo alazán), en nuestro idioma el adjetivo puede ir antes o después del sustantivo, dependiendo del objetivo por lograr:

**3.1.4. Antepuesto, o pospuesto al sustantivo sin modificar la idea.**

#### EJEMPLOS:

- Bello paisaje y paisaje bello.
- Hermosa mujer y mujer hermosa.
- Espléndida noche y noche espléndida.

Esta libertad permite al redactor atraer la atención del lector sobre la cualidad o sobre el objeto, según esté el adjetivo antes o después del sustantivo.

**3.1.5. El adjetivo que nos dice cómo es el objeto para distinguirlo de otros, sólo puede ubicarse después del sustantivo.**

#### EJEMPLOS:

- Caballo alazán.
- Mesa redonda.
- Cielo azul.
- Escritorio cuadrado.

**3.1.6. Antepuesto, o pospuesto al sustantivo modificando la idea.**

#### EJEMPLOS:

- Un pobre hombre y un hombre pobre.
- Un gran hombre y un hombre grande.
- Cierta noticia y noticia cierta.
- Viejo castillo y castillo viejo.



El lector fácilmente puede apreciar la diferencia entre cada par de frases, cuya significaciones son completamente distintas, y sólo por la ubicación de cierto tipo de adjetivos.

**3.1.7. Concordancia del adjetivo.** Se denomina concordancia a la conformidad de accidentes gramaticales, entre dos o más palabras variables. En el caso particular, por ser el adjetivo parte variable de la oración, debe concordar con los accidentes del sustantivo al que acompañan.

#### EJEMPLOS:

- Niño bueno; niña buena.
- Niños buenos; niñas buenas.
- Hombre laborioso; mujer laboriosa.
- La profesora estudiosa; el profesor estudioso.

La identidad de género y número que debe existir entre el sustantivo y el adjetivo puede ocurrir:

**3.1.8. Cuando un adjetivo califica a varios sustantivos de diferente género y número.** En este caso el adjetivo debe ir en plural y en género masculino, si alguno de los nombres fuese masculino.

#### EJEMPLOS:

- Pedro, su mujer e hija son amables.
- Juana, su tía y madres son buenas.
- La zorra y el lobo son astutos.
- Las alumnas y alumnos son atentos.

**3.1.9. Cuando se emplean sustantivos en singular y plural y de diferente género, el adjetivo se usa en masculino plural.**

#### EJEMPLOS:

- Todos los capítulos y páginas del libro son bellísimos.
- Los alimentos y las telas están caros.
- La mesa, las sillas y la vajilla eran finísimas.
- La libreta, el libro, los lápices y los cuadernos eran nuevos.

**3.1.10. Cuando la idea expresada por un sustantivo en plural está modificada por uno o varios adjetivos ordinarios, éstos permanecen en singular.**

#### EJEMPLOS:

- Las lecciones tercera, quinta y sexta son muy interesantes.
- Los libros "Rosas de la infancia", segundo y cuarto, tienen hermosos trozos para los niños.
- Las semanas primera y tercera de cada mes las destinará para viajar.

**3.1.11. Cuando los sustantivos son sinónimos, o van unidos con la conjunción disyuntiva o, u, el adjetivo sólo concuerda con el último.**

#### EJEMPLOS:

- En el examen a que fue sometido, Manuel demostró tener una habilidad o competencia inaudita.
- El negocio o tráfico de drogas es lucrativo, pero nocivo para la humanidad.

**3.1.12. Cuando precede a varios sustantivos, el adjetivo concierta en singular con el más próximo.**

#### EJEMPLOS:

- Su maravillosa imaginación y talento.
- Su extraordinaria labor, esfuerzo y fe lo llevaron al éxito.

**3.1.13. Cuando un nombre se halle unido a otro por medio de la preposición de, el adjetivo debe concordar con el sustantivo al que se aplica.**

#### EJEMPLOS:

- Libros de medicina, baratos.
- Zapatos de gamuza, finísimos.
- Escuela de Economía, prestigiosa.

**3.1.14. Cuando un nombre es calificado por un adjetivo compuesto, la concordancia se realiza entre el nombre y el segundo elemento del compuesto, ya que el primero estará siempre en masculino y singular. (Véase el Apartado 1.9.1.3.)**

#### EJEMPLOS:

- Velada histórico-romana.
- Reuniones técnico-administrativas.
- Los estudios teórico-prácticos.

**3.1.15. Recomendaciones:**

a) Procure no caer en la facilidad que ofrece el inagotable material de los adjetivos, pues demostrará con ello un vocabulario muy precario.

b) Tenga presente lo que dice Marouzeau: "La multiplicación de los epítetos raramente sirven para reforzar una impresión. Dicha multiplicación, a menudo, dispersa y cansa la atención. Es decir, que resulta contraproducente, pues la figura que así se intenta dibujar se pierde, se esfuma, entre la nebulosa de adjetivos que, como los árboles, no nos dejan ver el bosque".

c) Procure evitar la aglomeración innecesaria de adjetivos de análoga significación: "Notorio y manifiesto"; "ilus-



tre y preclaro"; "bello y hermoso"; etc. Esto sólo confirma rebuscamientos que son criticados por los lectores.

d) Recuerde con el poeta chileno Vicente Huidobro, quien dice: "...el adjetivo, cuando no da vida, mata".

e) Evite "encariñarse" con algún adjetivo que resulte cómodo y del que se abusa sin medida; pues no es raro encontrar personas para las que todo es "estupendo" o "maravilloso" o "magnífico". Este es un vicio que conviene vencer, sobre todo al escribir.

f) Evite los adjetivos inexpressivos que no indican na-



da nuevo, los cuales pueden ser aplicados a cualquier cosa o hecho: "Una tarde maravillosa (extraordinaria, excelente, admirable)". "Un espectáculo lindo (hermoso, bello, apacible y grato a la vista)".

g) Evite la prolijidad de adjetivos, pues indican esterilidad de pensamiento; sobre todo cuando se acumulan en forma inmoderada.

Como resumen, puede afirmarse que las principales virtudes de la adjetivación son: la variedad, la propiedad y la riqueza; y sus vicios: la monotonía, la vaguedad y la pobreza.

## EJERCICIOS

I. Subraye, en las siguientes expresiones, todas las palabras empleadas como adjetivos, y señale con una flecha

() o () el sustantivo a que acompañan:

- 1) Buscaba el máximo de rendimiento con el mínimo de esfuerzo.
- 2) En las dos competencias recibió el primer puesto.
- 3) Este cocinero, además de rápido, hace buenas comidas.
- 4) Una multitud irrumpió de pronto por las estrechas calles del pequeño pueblo.
- 5) La vieja bicicleta, mohosa y muy usada, se partió por el cuadro cuando el hombre gordo dejó caer sobre los delgados hierros su corpulenta humanidad.
- 6) A petición del exigente público cerraron las puertas del lujoso restaurante.

II. De la lista de adjetivos siguientes:

- a) estupendo b) atractivo c) excelente d) encantador e) delicado f) prudente  
g) hábil h) magnífico i) milagroso j) espontáneo k) momentáneo l) lujoso

seleccione el más adecuado, según su significación, y póngalo en el lugar marcado con la raya. Si es necesario, varíe el género y el número:

1. La tarta ofrecía \_\_\_\_\_ aspecto.
2. He pensado algo \_\_\_\_\_ para la hora del recreo.
3. Pedro viaja en \_\_\_\_\_ automóvil.
4. Aquel amanecer \_\_\_\_\_ jamás se borrará de mi mente.
5. La señora del juez era \_\_\_\_\_.
6. La actitud \_\_\_\_\_ del joven cautivó a la gente que admiraba su \_\_\_\_\_ figura.
7. El resplandor \_\_\_\_\_ de los cuerpos deleitó a todo el público congregado.

III. Escriba en cada espacio un adjetivo, de modo que la frase adquiera sentido completo.

1. \_\_\_\_\_ día realizaba \_\_\_\_\_ trabajo, pero lo efectuaba con \_\_\_\_\_ alegría.
2. \_\_\_\_\_ rumores sobre \_\_\_\_\_ particular son indudablemente \_\_\_\_\_.
3. La situación \_\_\_\_\_ entrañaba un \_\_\_\_\_ riesgo para \_\_\_\_\_ gente.
4. Básicamente tiene la \_\_\_\_\_ estructura que las oraciones transitivas.
5. El día de \_\_\_\_\_ santo envió a \_\_\_\_\_ mujer un \_\_\_\_\_ regalo.
6. Se han eliminado \_\_\_\_\_ las complicaciones gracias a contar con un \_\_\_\_\_ director.
7. El coche más \_\_\_\_\_, el de la carrocería \_\_\_\_\_, es más \_\_\_\_\_ que el coche \_\_\_\_\_.





### 3.2. EL ADVERBIO

Es la parte invariable de la oración que califica o determina al verbo, al adjetivo o a otro adverbio. Es decir, el adverbio cumple, con respecto al verbo, al adjetivo y a otro adverbio, la misma función que el adjetivo con respecto al nombre.

#### EJEMPLOS:



- Comió bien bien califica a la acción verbal comió.
- Descansó aquí aquí determina el lugar en que se realiza la acción de descansar.
- Llegó ayer ayer determina el tiempo en que se realiza la acción del verbo llegar.
- La calle es muy ancha muy determina la extensión o cantidad en que debemos entender la cualidad expresada por el adjetivo ancha.
- El está muy mal muy, en este caso determina al adverbio mal, y ambos determinan la acción del verbo estar.
- Exageradamente alto exageradamente da al adjetivo alto una nueva dimensión.
- Más allá de aquel cruce más da nueva ubicación al adverbio allá, y ambos ubican al adjetivo aquel.

**3.2.1. Normas para su ubicación.** Dado que el adverbio puede calificar y determinar a un verbo, a un adjetivo y a otro adverbio, para evitar confusiones ha de ubicarse lo más cerca posible de la palabra a que modifica.

#### EJEMPLOS:

- Merece un descanso, pues HARTO ha trabajado.
- El pescador contempló CALLADAMENTE su barca averiada... DESPUES desapareció RAPIDA Y SILENCIOSAMENTE.
- Caminaba DE PUNTILLAS para no hacer ruido.
- Cantó HORRIBLEMENTE mal, por lo que el público salió MUY disgustado.

#### EJERCICIOS GENERALES

I. Subraye las palabras empleadas con adverbios e indique con una flecha (  ) o (  ) el vocablo al que califican o determinan.

1. Para él fueron demasiadas preocupaciones, pues no siempre le daban la colaboración suficiente.
2. Nunca pensé que aquel río fuera tan caudaloso.
3. No soy un parroquiano asiduo, sólo vengo de vez en cuando.
4. Estaba la perra, en el umbral, mirando dulcemente a su amo.
5. La lluvia abundante nos hizo regresar pronto; todos quedamos con deseo de repetir la excursión.

- El señor Ramírez ha llamado NUEVAMENTE para recordar que se le envíe DEFINITIVAMENTE el libro solicitado.

**3.2.2. Adverbios terminados en "mente".** Se forman con los adjetivos en terminación femenina o en la única que tienen, si son de una sola forma, agregándoles "mente". Son fonéticamente palabras de dos acentos: fuertemente, profundamente, rápidamente, cortésmente, excesivamente, hábilmente, silenciosamente, ... (Nótese que si el adjetivo del cual deriva lleva acento ortográfico, lo conserva al agregársele la terminación "mente".)

Esta facilísima forma de transformar adjetivos en adverbios tiene el grave inconveniente de la cacofonía y de la monotonía, producida por el abuso del sufijo "mente". Para evitar este peligro, cuando los adverbios modales de este tipo son consecutivos, se aplica la terminación en "mente" sólo al último.

#### EJEMPLOS:

- Vivíamos tranquila, cómoda y holgadamente.
- Me lo dijo lisa y llanamente.
- Habló sincera, clara y bellamente.
- Se vistió sencilla, pulcra y elegantemente.

Para evitar el defecto señalado, que motivan los adverbios terminados en "mente", procuremos, siempre que sea posible, descomponerlo mediante una preposición y un sustantivo, o bien, en otra forma.

#### EJEMPLOS:

- Responde rápidamente = Responde con rapidez.
- Pronuncia claramente = Pronuncia claro = Pronuncia con claridad.
- Se expresa muy oscuramente = Se expresa de un modo muy oscuro.
- Trabaja afanosamente = Trabaja con afán.



II. De los adverbios y modos adverbiales listados a continuación:

- |               |                     |                     |
|---------------|---------------------|---------------------|
| a) sobre todo | d) convenientemente | g) bastante         |
| b) encima     | e) demasiado        | h) de memoria       |
| c) a menudo   | f) en realidad      | i) de vez en cuando |
| j) mucho      | m) nunca más        | o) mucho más        |
| k) de repente | n) suficientemente  | p) tan              |
| l) después de | ñ) muy              |                     |

seleccione el más apropiado y colóquelo en el lugar de las rayas, de acuerdo con cada una de las siguientes frases:

1. El suele ir a "El Palacio de Hierro" \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_, si se lo propone trinará porque es hombre inteligente.
3. El autobús llegó \_\_\_\_\_ temprano que el tren.
4. Que el verdugo seleccione una cuerda \_\_\_\_\_ resistente.
5. El conferenciante expuso \_\_\_\_\_ rápidamente como pudo, su tesis.
6. \_\_\_\_\_ del desayuno saldré para Monterrey.
7. Si es usted sensato tenga cuidado con la intoxicación; \_\_\_\_\_ con el monóxido de carbono.
8. \_\_\_\_\_ se atreva a repetir \_\_\_\_\_ expresiones que no entienda.

III. En las frases siguientes falta uno de los adverbios o modos adverbiales que se listan:

- |                   |                     |                     |
|-------------------|---------------------|---------------------|
| a) al fin         | e) mucho            | i) silenciosamente  |
| b) también        | f) adrede           | j) fastuosamente    |
| c) a ciegas       | g) excelentemente   | k) clandestinamente |
| d) tranquilamente | h) maravillosamente | i) escasamente      |

1. Ella se ha encariñado con su nueva casa.
2. Se decide a emprender el recorrido al través de la abrupta serranía.
3. Los niños bajaron a la sala para escuchar a los mayores.
4. Leía su periódico en cómodo sillón.
5. Tenga cuidado; en esta ciudad hay demasiado tránsito.
6. Es uno de tantos millonarios que viven en lujosos palacetes.
7. La pandilla se componía de cinco mozalbetes.
8. Los ejemplares de la revista "Hojas libres", eran introducidos en España.
9. Caminar por la vida, sin intención firme, es retrasar el éxito personal.
10. El niño se portó mal; tiró la piedra.
11. Es un experto, resolvió el problema del transporte.
12. El conferenciante combinó sus palabras y nos dejó complacidos.



## PRINCIPALES PREPOSICIONES

### 4.1. USOS CORRECTO E INCORRECTO DE LAS PREPOSICIONES

**4.1.1. Preposición.** Numerosas son sus definiciones y muchas las controversias en relación con su semántica; pero como nuestro objetivo es simplemente señalar los lineamientos para el correcto empleo de las principales preposiciones (a, de, en, por, para, con, bajo, hasta) y ejemplificar los errores más comunes que con ellas se cometen, aceptamos la siguiente definición:

La preposición es una partícula invariable que se antepone a un sustantivo para convertirlo en complemento;(2) o bien, es la partícula que indica la dependencia que tienen entre sí los vocablos por ella enlazados. En este caso, al complemento se le llama término de la preposición, porque en él termina y se consuma la relación que la preposición establece; por ejemplo: pinté la pared CON pintura DE aceite.

El empleo correcto de las preposiciones no está sujeto a reglas generales; ello dificulta su selección. Sin embargo, cuando acompañan a un *complemento verbal* o a un *determinativo* la dificultad puede vencerse si se aplica lo estudiado en el Capítulo 2, específicamente en lo relativo a complemento y cómo localizarlos. (Recordemos que el complemento determinativo siempre va acompañado de la preposición DE.) Pero cuando la preposición relaciona a dos sustantivos la dificultad se hace patente, y el único recurso conque cuenta el redactor es recurrir a la buena lectura y a la "lista de palabras que se construyen con preposiciones".(3) Este hábito le permitirá dominar, en forma lenta, pero efectiva, la selección y empleo de estas partículas.

### 4.2 EMPLEO CORRECTO DE LA PREPOSICIÓN A.

**4.2.1. Señala caso acusativo cuando antecede al complemento directo de una oración transitiva.**

#### EJEMPLOS:

- Yo atrapé a los ladrones.  
(Atrapé, ¿a qués?)
- San fernando conquistó a Sevilla.  
(Conquistó, ¿a quién?)
- Pedro ama a María  
(Ama, ¿a quién?)

**4.2.2. Señala caso dativo cuando antecede al complemento indirecto de la oración.**

#### EJEMPLOS:

- Reclamé mis documentos a tu hermano.  
(Reclamé mis documentos, ¿a quién?)

- Escribí una carta a mis padres.  
(Escribí una carta, ¿a quién?)
- Pongo un abrigo al(4) niño.  
(Pongo un abrigo, ¿a quién?)
- Agregaron una nave a la fábrica.  
(Agregaron una nave, ¿a qué?)
- Sumaron una cantidad a la otra.  
(Sumaron una cantidad, ¿a qué?)

**4.2.3. Denota caso ablativo cuando se refiere a lugar, tiempo, medio, modo, etcétera.**

#### EJEMPLOS:

- LUGAR:**
- Llegó a Sevilla.  
(Llegó, ¿a dónde?)
  - Vive a dos cuadras de mi casa.  
(Vive, ¿dónde?)
- TIEMPO:**
- Salió a las doce.  
(Salió, ¿cuándo?)
  - Llegó a las 14:00 h.  
(Llegó, ¿cuándo?)
- MEDIO:**
- Lo dibujé a lápiz.  
(Dibujé, ¿cómo?)
  - Mi madre cose a mano.  
(Cose, ¿cómo?)
- MODO:**
- Lo hace a su modo.  
(Hace, ¿cómo?)
  - Viste a la moda de París.  
(Viste, ¿cómo?)

**4.2.4. La preposición a entre sustantivos: S + P + S.**

#### EJEMPLOS:

1. La salida al campo es siempre grata.
2. La subida al campanario fatiga.
3. El viaje a Campeche cuesta seiscientos pesos.
4. El retorno a los turistas a sus países causa trastorno.
5. El ataque a la fortaleza costó muchas vidas.
6. El elevador no sube a la azotea.
7. Por cortesía a su persona no insistimos.
8. El recibimiento al nuevo director debe ser muy cordial.
9. En consideración a su edad.
10. Como castigo a su comportamiento.
11. Esta mecanógrafa se pasa todo el día a la máquina.
12. Día a día fue ganando más adeptos.
13. Repasé el libro línea a línea.
14. La situación se agrava minuto a minuto.
15. Distribuyeron las ganancias a mil pesos por persona.
16. La habitación sale a cien pesos por día y por persona.
17. Los soldados marchaban con el fusil al hombro.



4.2.5. DE o DESDE + S + P + S.

- 18. El tren llegará DE seis a siete.
- 19. No existe muchas distancia DE México al pueblo (o DESDE México al pueblo),
- 20. Se le dificultó el paso DE la Preparatoria a la Universidad.

4.2.6. P + artículo + infinitivo.

- 21. Al salir del cine.
- 22. Al comenzar la función.
- 23. Al poner en marcha el coche.
- 24. Al casarse perdió todas sus amistades.
- 25. Al amanecer los campos se cubren de rocío.

4.2.7. Adjetivo + P + S.

- 26. Es favorable a los cambios.
- 27. Este momento es desagradable a la vista.
- 28. Resulta interesante a simple vista.
- 29. Se muestra intransigente a la opinión pública.

4.2.8. P + infinitivo.

- 30. A dormnir, que ya es tarde.
- 31. A comer, que ya se pasó la hora.
- 32. A volver, que se hace noche.
- 33. A contar todos, cuando yo lo ordene.

Del análisis de cada ejemplo, el lector podrá deducir el correcto empleo de la preposición a, para casos similares particulares.

4.2.9. Ejemplos varios del uso incorrecto de la preposición a. Para orientar mejor a nuestro lectores, listamos expresiones incorrectas de uso común, así como las formas correctas correspondientes.

<i>Formas incorrectas</i>	<i>Formas correctas</i>
1. De acuerdo a...	De acuerdo con...
2. Abonar a la cuenta.	Abonar en la cuenta.
3. Al instante de salir.	En el instante de salir.
4. Mirarse al espejo.	Mirarse en el espejo.
5. En relación a...	En relación con...; o con relación a...
6. Disparar tiros a...	Disparar tiros contra...
7. Ejecutar al piano...	Ejecutar en el piano.
8. A beneficio de...	En beneficio de..
9. A nombre de...	En nombre de...
10. Aliarse los unos a los otros.	Aliarse los unos con los otros.
11. Autorizado a no asistir.	Autorizado para no asistir.
12. Comentarios a la noticia.	Comentarios sobre la noticia.

13. Dañoso a la salud.	Dañoso para la salud.
14. Distinto a sus compañeros.	Distinto de sus compañeros.
15. Ingresar a la Universidad.	Ingresar en la Universidad.
16. Sumarse a los opositores	Sumarse con los opositores.
17. Tomar a la izquierda.	Tomar hacia la izquierda.
18. Transgresión a la ley.	Transgresión de la ley.
19. Ventajoso a los inversionistas.	Ventajoso para los inversionistas.
20. Aviones a reacción.	Aviones de reacción.
21. Buque a vapor	Buque de vapor
22. Cocina a gas.	Cocina de gas.
23. Estufa a gas	Estufa de gas.
24. Dirección a su digno cargo.	Dirección de su digno cargo.
25. Escapar a la persecución.	Escapar de la persecución.
26. Dolor a los oídos.	Dolor (en) (de) oídos.
27. Distinto a lo que sucede ordinariamente.	Distinto de lo que sucede ordinariamente.
28. En honor al maestro.	En honor del maestro.
29. A pretexto de...	Con el pretexto de...

Cuidado con las expresiones: "cartas a contestar"; "asuntos a resolver"; "expedientes a archivar", "cuentas a pagar"; "facturas a revisar"; etc.; pues en castellano esta a es inadmisibles, ya que se trata de un auténtico galicismo sintáctico. Por fortuna contamos con dos formas para eliminar esta a incorrecta:

La primera, la que atiende al significado de la frase:

- Cartas que se deben contestar.
- Asuntos que se deben resolver.
- Expedientes que se deben archivar.
- Cuentas que se deben pagar.

La segunda, la que se vale de las preposiciones para y por es forma lacónica y aconsejable para ser anotada al pie, o al margen de cartas o expedientes:

- Cartas para contestar.
- Cartas por contestar.
- Expedientes para archivar.
- Expedientes por archivar.
- Cuentas por pagar.

La selección de la preposición estará en función de la intención que se tenga: si se pretende precisar la finalidad o el propósito inmediato se emplea para; pero si el propósito es solamente la situación se emplea por, con lo que se expresa espera. Así, con "Cartas para contestar" indicamos que ya se debe dar respuesta a determinadas cartas; mientras que con "Cartas por contestar" estamos señalando las que pueden esperar.



**4.2.10. Supresión indebida de la preposición a.**

1. Contravenir las leyes es un delito. (...a las leyes...)
2. Vistamos Monterrey. (Visitamos a Monterrey.)
3. Consultó eminentes especialistas. (Consultó a o con...)
4. Se intenta sacar de la miseria la población campesina. (...a la población campesina.)
5. Hay que atender las necesidades del pueblo. (...a las necesidades...)
6. Esperan que llegue el ilustre visitante. (...a que llegue...)
7. Derrocaron un mal gobernante. (...a un mal...)
8. ¿Saludaste aquel hombre? (¿Saludaste a aquel...?)
9. Ayer eligieron los obispos. (...a los obispos.)
10. El río Moscova baña Moscú. (...baña a Moscú.)

**4.3. EMPLEO CORRECTO DE LA PREPOSICION DE**

**4.3.1. Denota caso genitivo (responde al sustantivo) cuando significa:** posesión, propiedad, pertenencia, o materia.

- POSESION:** - El dinero del avaro. (Dinero, ¿de quién?)  
- El poder del Rey. (Poder, ¿de quién?)
- PROPIEDAD:** - Música de Wagner. (Música, ¿de quién?)  
- La casa de mi padre. (Casa, ¿de quién?)
- PERTENENCIA:** - Gobernador de Tabasco. (Gobernador, ¿de dónde?)  
- Presidente de México. (Presidente, ¿de dónde?)
- MATERIA:** - Cadena de oro. (Cadena, ¿de qué?)  
- Campana de bronce. (Campana, ¿de qué?)

**4.3.2. Indica caso ablativo (responde al verbo), antecede al complemento circunstancial, cuando significa:** tiempo, origen o procedencia, modo, instrumento, o materia (refiriéndose al verbo).

- TIEMPO:** - Es de noche. (Es, ¿de qué?)  
- Estudio de día. (Estudio, ¿cuándo?)
- ORIGEN O** - Viene de lejanas tierras. (Viene, ¿de dónde?)
- PROCEDENCIA:** - Desciende de ilustre familia. (Desciende, de dónde?)
- MODO:** - Camina de puntillas. (Camina, ¿cómo?)  
- Redacto de memoria. (Redacto, ¿cómo?)
- INSTRUMENTO:** - Me valgo del martillo. (Me valgo, ¿de qué?)  
- El plomero se vale de su tarraja. (Se vale, ¿de qué?)

Consideramos que los modelos anteriores son suficientes para orientar al lector hacia el buen uso de esta preposi-

ción; sin embargo, reconocemos que abundar en la ejemplificación proporcionará un motivo más de análisis y lo ayudará, en forma más efectiva, en casos similares.

**4.3.3. La preposición de entre sustantivos: S + P + S.**

1. Catedral de Toledo.
2. En el dormitorio del segundo piso.
3. No conozco aún el Parlamento de Londres.
4. Todas las casas del sureste tienen patio.
5. El Alcalde de Mérida vive problemas.
6. El párroco del pueblo.
7. Pedro el Cruel, zar de Rusia.
8. Nuestro nuevo gerente de finanzas.
9. Soy hijo de un pariente de tu padre.
10. La señora de Martínez.
11. El tío de este joven estuvo aquí.
12. La hermana de Joaquín es cantante de ópera.
13. Durante las vacaciones del año pasado.
14. Nació en el año de 1961.
15. En la Av. de Francisco I. Madero.
16. De la vista que hice al Aeropuerto Internacional de México.
17. Me enrolé en el ejército de Marruecos.
18. El libro de mi amigo.
19. Ese es coche de tu padre.
20. Esta casa es de mi hermano.
21. El cristal de esa ventana está roto.
22. Nos comimos un jamón de pierna.
23. La Columna de la Independencia es una obra de arte.
24. No pude evitar los piquetes de las abejas.
25. He asistido a una reunión de ingenieros.
26. Si me lo ofrecen me tomaré una copa de vino.
27. Traje una caja de libros (o con libros).
28. Nos faltó un bote de pintura.
29. Las petacas de cuero son las más resistentes.
30. Construiremos las fachadas de ladrillo (o con ladrillo).
31. El torero pidió los trastos de matar.
32. Me gustan las novelas de ciencia-ficción (o sobre...)
33. Tengo que hacerte una consulta de historia (o sobre historia).
34. En el museo hay esculturas de autores anónimos.
35. Hoy hará el trabajo de dos días.
36. Ayer me presentaron a una mujer de cien años.
37. Compré un paquete de tabaco de veinte pesos.
38. No importa, es un jarrón de sólo veinte pesos.
39. Usaremos treinta metros de tela.
40. Esta sala mide diez metros de longitud.
41. Llegas con dos horas de retraso.
42. Le restan tres meses de vida.
43. Tengo miedo de los perros (o a los perros.)

44. Me da mucha lástima **de** los pobres (o me dan mucha lástima los pobres.)  
 45. Quiero una carabina **de** repetición.  
 46. La esposa **del** general es muy amable.

4.3.4. Adjetivo + P + S.

47. Mi hermano es el más alto **de** todos.  
 48. Esta prueba es la más fácil **de** todas.  
 49. Está enfermo **del** corazón.  
 50. Es sordo **del** oído izquierdo.  
 51. Es miope **de** ambos ojos.  
 52. Soy español **de** nacionalidad.  
 53. Soy cantante **de** vocación.

4.3.5. Más/menos + P + S.

54. Tiene menos **de** treinta años.  
 55. Gané en la ruleta más **de** diez mil pesos.  
 56. Había menos **de** cien espectadores.

4.3.6. Igual + P + adjetivo + que + P + adjetivo.

57. Era igual **de** alto **que** **de** ancho.

4.3.7. Igual + adjetivo + que + S.

58. Era igual **de** rico **que** Rockefeller.

4.3.8. Adjetivo + P + lo + que + verbo.

59. Estaba más alto **de** lo **que** suponíamos.  
 60. Es menos valiente **de** lo **que** se dice.

4.3.9. Ejemplos varios del uso incorrecto de la preposición de:

*Formas incorrectas*

1. Apasionado **de** la ópera.  
 2. Asistente **de** la junta.  
 3. Boceto **de** una obra escultórica  
 4. Combate **de** franceses y alemanes.  
 5. Conversar **de** cosas intrascendentes.  
 6. Ansioso **por** saber.  
 7. Diputado **de** la Cámara Legislativa.  
 8. Disminuir **de** peso  
 9. Disputa **de** obreros.  
 10. Ocuparse **de** un negocio.  
 11. Vivir **de** milagro.

*Formas correctas*

- Apasionado **por** la ópera.  
 Asistente **a** la junta.  
 Boceto **para** una obra escultórica.  
 Combate **entre** franceses y alemanes.  
 Conversar **sobre** cosas intrascendentes.  
 Ansioso **por** saber.  
 Diputado **a** (en) la Cámara Legislativa.  
 Disminuir **en** peso.  
 Disputa **entre** obreros.  
 Ocuparse **en** un negocio.  
 Vivir **por** milagro.

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| 12. Paso <b>de</b> peatones.      | Paso <b>para</b> peatones.                    |
| 13. Protestan <b>de</b> todo.     | Protestan <b>contra</b> todo                  |
| 14. Quedó <b>de</b> venir.        | Quedó <b>en</b> venir.                        |
| 15. Está <b>de</b> venta.         | Está <b>en</b> venta.                         |
| 16. En honor <b>de</b> la verdad. | En honor <b>a</b> la verdad.                  |
| 17. Pienso <b>de</b> que...       | Pienso <b>que</b> ...                         |
| 18. Con tal <b>de</b> que...      | Con tal <b>que</b> ...                        |
| 19. A menos <b>de</b> que...      | A menos <b>que</b> ...                        |
| 20. Aparte <b>de</b> esto,...     | Aparte <b>esto</b> ,... (Mejor, esto aparte.) |
| 21. Regalos <b>de</b> señoras.    | Regalos <b>para</b> señoras.                  |
| 22. ¡Póngase <b>de</b> cuclillas! | ¡Póngase <b>en</b> cuclillas!                 |

4.3.10. Supresión indebida de la preposición de.

- Signos de interrogación y exclamación (...y de exclamación.)
- Estoy seguro **que** vendrá. (...de que vendrá.)
- Acordas **que** soy vuestro padre. (...de que soy vuestro padre.)
- Te lo explicaré, a fin **que** sepas la verdad. (...a fin de que sepas la verdad.)
- Dentro **la** programación de actividades. (...de la programación de actividades.)
- Teatro Lope de Vega. (Teatro **de** Lope de Vega.)
- Calle Nicolás San Juan. (Calle **de** Nicolás San Juan.)

4.4. EMPLEO CORRECTO DE LA PREPOSICION EN.

4.4.1. En cuanto al complemento circunstancial que acompaña (caso ablativo), responde a las preguntas ¿en dónde?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿en cuánto?, ¿cómo?, ¿en qué?, y significa:

- |         |   |
|---------|---|
| LUGAR:  | - Los niños están en la habitación (o dentro de...)<br>(están, ¿en dónde?)<br>- Este libro está en el segundo cajón (o dentro de).<br>(Está, ¿en dónde?)<br>- Veo un pájaro en la torre (sobre, encima de).<br>(Veo, ¿en dónde?)<br>- Tiene un gorro puesto en la cabeza (sobre).<br>(Tiene, ¿en dónde?)<br>- Vive en la calle de Venustiano Carranza.<br>(Vive, ¿dónde?) |
| TIEMPO: | - El viajó en el año de 1960 (durante).<br>(Viajó, ¿cuándo?)<br>- Las vacaciones comienzan en junio.<br>(...comienzan, ¿cuándo?)<br>- Mi cumpleaños será en octubre.<br>(Será, ¿cuándo?)  |



- En dos días estará terminado el trabajo.  
(Estará terminado, ¿en cuánto?)
  - En el invierno las temperaturas son bajas.  
(Son, ¿cuándo?)
  - Hizo el recorrido en 40 minutos.  
(Hizo, ¿en cuánto?)
  - Esto lo hago en la mitad de tiempo.  
(Hago, ¿en cuánto?)
- MODO o MEDIO:
- Cruzó el espacio en avión.  
(Cruzó, ¿en qué?)
  - Se deslizó por la pendiente en un trineo.  
(Se deslizó, ¿en qué?)
  - Fuimos a Campeche en ferrocarril.  
(Fuimos, ¿en qué?)
  - Cosió el vestido en una máquina antigua.  
(Cosió, ¿en qué?)
  - Recibió a la visita en bata de baño.  
(Recibió, ¿cómo?, o ¿en qué?)

A fin de proporcionar más ayuda al lector abundamos en ejemplos:

#### 4.4.2. Adjetivo + P + S.

1. Región abundante en ganado.
2. Profesional afamado en su oficio.
3. Es amable y simpática en el trato.
4. Fui aprobado en el primer trimestre.

#### 4.4.3. S + P + S.

5. Doctor en filosofía y letras.
6. Conocí a dos licenciados en economía.
7. Es un gran especialista en traumatología.
8. Mi hermano es perito en electrónica.

#### 4.4.4. P + S.

9. El arquitecto hizo la planta de la catedral en cruz.
10. Los caracoles tienen la concha en espiral.
11. Encuadernaron la enciclopedia en piel.
12. Estatuilla labrada en marfil.

#### 4.4.5. Ejemplos varios del uso incorrecto de la preposición en.

##### Formas incorrectas

1. Cumpló en decírselo.
2. Chocó en un árbol.
3. Sacaron en conclusión...
4. Se ha registrado un alza general en los precios.

##### Formas correctas

1. Cumpló con decírselo.
2. Chocó contra un árbol.
3. Sacaron por conclusión.
4. Se ha registrado un alza general de los precios.

5. Quedó inhabilitado en el trabajo manual. Quedó inhabilitado para el trabajo manual.
6. El avión no llegó en tiempo. El avión no llegó a tiempo.
7. Sabe expresarse en estilo brillante. Sabe expresarse con estilo brillante.
8. Fue muy felicitado en ocasión de su nombramiento. Fue muy felicitado con ocasión de su nombramiento.
9. En relación a... Con relación a... (En relación con...)
10. Viajamos en la noche. Viajamos por la noche (...durante la noche.)
11. Sentarse a la mesa. (Salvo el caso de sentarse sobre la mesa.)
12. Vive en príncipe. Vive a lo príncipe (o como...)
13. Salí en dirección a Campeche. Salí con dirección a Campeche.
14. Pedro es un artista en la palabra. Pedro es un artista con la palabra.
15. Es Capaz en el empleo. Es capaz del empleo.
16. Carestía en los víveres. Carestía de los víveres.
17. Acostumbre decir mucho en pocas palabras. Acostumbra decir mucho con pocas palabras.
18. Acostumbre leer en la noche. Acostumbre lee por (durante) la noche.
19. Mi maestro en estabilidad es... Mi maestro de estabilidad es...
20. Jubilado en su empleo. Jubilado de su empleo.
21. Colgó su abrigo en un gancho. Colgó su abrigo de un gancho.
22. Mi amigo tiene suerte en todo. Mi amigo tiene suerte para todo.
23. La varilla está torcida en la punta. La varilla está torcida de la punta.
24. El niño es precoz en el aprendizaje. El niño es precoz para el aprendizaje.
25. Pasear en el parque. Pasear por el parque.

#### 4.4.6. Supresión indebida de la preposición en.

- 1) Continuó su tarea interrumpida (...en su tarea...)
- 2) El CICM piensa realizar un Congreso (...en realizar un Congreso.)
- 3) La policía prosigue la búsqueda del asesino. (...en la búsqueda del asesino.)
- 4) El gasto excedió mucho al presupuesto original. (...en mucho al...)
- 5) Hay que convenir que las frasecilla es rimbombante. (en que la frasecilla...)
- 6) Fue siempre fiel en la paz y la guerra. (...paz y en la guerra.)
- 7) Nació el año... (Nació en el año...)



- 8) Aprobado esto, se pasará al siguiente asunto. (En aprobado...)
- 9) Espero el día que pueda darte una sorpresa. (Espero el día en que...)
- 10) No hay inconveniente concederle. (en concederlo.)

#### 4.5. EMPLEO CORRECTO DE LA PREPOSICIÓN PARA

4.5.1. Indica caso dativo cuando precede al complemento indirecto y responde a la preguntas ¿para quién? o ¿para qué?

##### EJEMPLOS:

- El regalo es para el niños. (Es, ¿para quién?)
- Me arreglo para salir. (Me arreglo, ¿para qué?)
- Mis ahorros son para mi vejez. (...son, ¿para qué?)
- Los beneficios serán para quienes estudien. (...serán, ¿para quiénes?)

4.5.2. Señala ablativo cuando se refiere a movimiento (equivalente: con dirección a...), tiempo, modo, motivo, causa, fin, etc., y antecede al complemento circunstancial.

- MOVIMIENTO: - Salieron para Monterrey. (Salieron, ¿para dónde?)  
 - Llegaron para marcharse. (Llegaron, ¿Para qué?)
- TIEMPO: - Lo dejaremos para mañana. (Dejaremos, ¿para cuándo?)  
 - Para el día de San Juan me embarcaré. (Me embarcaré, ¿para cuándo?)
- MODO: - Está bien para su edad. (Está, ¿para qué?)  
 - Lo hizo para convencerse. (Hizo, ¿para qué?)
- FIN: - Trabajar para comer. (Trabajar, ¿para qué?)  
 - Estudiar para saber. (Estudiar, ¿para qué?)

##### 4.5.3. S + P + S.

1. Faltan tres días para los exámenes. (ANTES DE...)
2. Queda seis días para las posadas. (ANTES DE...)
3. Nos sobran tres horas para la comunión.
4. Aún disponemos de cinco minutos para la competencia.

##### 4.5.4. Adjetivo + P + infinitivo.

5. Esta pluma tiene un punto muy fino para escribir.

6. El coche que me regaló mi padre resultó muy grande para manejarlo.
7. Este cepillo es muy duro para utilizarlo.
8. La libreta contiene 100 hojas buenas para escribir.

##### 4.5.5. Adjetivo + P + S.

9. Existen camiones especiales para la limpieza de la ciudad.
10. Ya hay aceite purísimo para ensaladas.
11. Es desgraciado para los negocios.
12. Resultó un obra desagradable para el público.

##### 4.5.6. P + pronombre (mí, ti, sí).

13. Se decía para sí que era falso.
14. Te guardas para ti solo el problema.
15. El pastel es sólo para mí.

##### 4.5.7. V + P + infinitivo.

16. Vino para irse de inmediato.
17. El sol salió para ocultarse rápidamente.
18. Se estudia para aprobar los exámenes.
19. El ejército sirve para guardar la paz interna.

##### 4.5.8. P + S.

20. Para Pedro, lo dicho es sólo rumor.
21. Para Navidad nos reuniremos.
22. Para agosto cantaremos la victoria.
23. Para mi hijo, su carrera es lo más importante.

##### 4.5.9. Adjetivo + P + con + S.

24. Es una persona muy obsequiosa para con sus invitados.
25. Es generoso para con los necesitados.
26. Es un padre muy comprensivo para con sus hijos.
27. Es muy cariñosa para con los animales.

##### 4.5.10. Está + P + infinitivo.(5)

28. Está para llover.
29. Estás para ascender a capitán.
20. El tres está para salir.

##### 4.5.11. Ejemplos varios del uso incorrecto de la preposición para.

###### Formas incorrectas

1. Jarabe para la tos.
2. Convocar para junta.

###### Formas correctas

- Jarabe contra la tos.
- Convocar a junta.





3. Fastidioso para los oyentes. Fastidioso a los oyentes.  
 4. Se ordenó para sacerdote. Se ordenó de sacerdote.  
 5. Protección para los huérfanos. Protección a los huérfanos.  
 6. Tardo para comprender. Tardo en comprender.  
 7. Util para los maestros. Util a los maestros.  
 8. Esta medicina es buena para la gripe. Esta medicina es buena contra la gripe.  
 9. Producto científico para el mareo. Producto científico contra el mareo.  
 10. Hemos venido para verle y para hablarle. Hemos venido para verle y hablarle.  
 11. Se esfuerzan las autoridades para buscarle solución. Se esfuerzan las autoridades en (o por) buscarle solución.

#### 4.5.12. Supresión indebida de la preposición para.

1. Nació poeta. (Nació para poeta.)
2. Acaba de ser elegido diputado. (...para diputado.)
3. Ensayó hablar en público. (...para hablar...)

### 4.6. EMPLEO CORRECTO DE LA PREPOSICIÓN POR

4.6.1. Indica caso ablativo cuando precede al complemento circunstancial, y se refiere al lugar, tiempo, modo, causa, etcétera.

LUGAR: - Caminaba por la acera. (Caminaba, ¿por dónde?)  
 - Viajó por el Mediterráneo. (Viajó, ¿por dónde?)

TIEMPO: - Estudia por la mañana. (Estudia, ¿cuándo?)  
 - Estimo que el hecho sucedió por el mes de abril. (Sucedió, ¿cuándo?)

MODO: - Lo hago por abediencia. (Hago, por qué?)  
 - Lo hizo por la fuerza. (Hizo, ¿por qué?)

MEDIO: - Transmitido por radio. (Transmitido, ¿cómo?)  
 Llamar por teléfono. (Llamar, ¿cómo?)

CAUSA: - Me caso por amor. (Me caso, ¿por qué?)  
 - Me sacrifico por ti. (Sacrifico, ¿por quién?)

4.6.2. Sirve para distinguir la persona agente en las oraciones pasivas.

1. Sevilla fue conquistada por San Fernando.
2. "El Quijote" fue escrito por Cervantes.
3. El mundo fue hecho por Dios.

4. Pompeyo fue vencido por César.
5. María es amada por Juan.
6. Las piedras fueron tiradas por los manifestantes.
7. Ella es estimada por nosotros.

#### 4.6.3. S + P + S.

1. Come mantequilla por las calorías.
2. Cierra las ventanas por el aire.
3. No puede evitar su miedo por las tormentas. (A, hacia.)
4. Es marcada su indiferencia por el fútbol. (A, hacia.)

#### 4.6.4. P + Adjetivo.

5. Nadie lo respeta por borracho.
6. Por vago, no progresa.
7. Lo seleccionaron en el equipo por alto.
8. Está muy enfermo por gordo.

#### 4.6.5. P + infinitivo

9. Lo castigaron por no estudiar
10. Está muy delgado por dejar de comer
11. Se fatiga por correr demasiado
12. Fue prisionero por robar

#### 4.6.6. P + S.

13. Desapareció por arte de magia.
14. Murmuraba por costumbre.
15. Se lo quitaron por las malas. (A.)
16. Lo ha solicitado por tercera vez.
17. Salió al campo por flores.
18. Hicieron el viaje por carretera.
19. Nos enviaron la mercancía por tren. (En.)

#### 4.6.7. P + adjetivo + que.

20. Por mucho que corras no llegarás a tiempo.
21. Por lejos que quieras llegar.
22. Por rápido que camines no me alcanzarás.
23. No lo podrás levantar por fuerte que seas.

#### 4.6.8. V + P + S.

24. Hemos pasado por Madrid.
25. Regresamos por Pachuca.
26. Estuvimos por Acapulco.
27. Vivimos por el barrio de Santa Lucía.

#### 4.6.9. V + P + adjetivo.

28. En la milicia lo degradaron por traidor.



29. Los contrataron **por** bueno.
30. Jamás pasaré **por** malandrín.
31. Triunfó **por** esforzado.

#### 4.6.10. V + P + infinitivo.

32. Comenzaremos **por** pedir un café.
33. Esfuérzate **por** hablar bien.
34. Terminó **por** pagar la cuenta.
35. Concluyó **por** definir su postura.

#### 4.6.11. P + lo + adjetivo.

36. **Por** lo general no bebo cerveza. (Generalmente.)
37. **Por** lo visto se niega a trabajar.
38. **Por** lo corriente se afana en trabajar. (Corrientemente.)
39. **Por** lo bueno que es, actuará con soltura.

#### 4.6.12. Ejemplos varios del uso incorrecto de la preposición **por**.

##### Formas incorrectas

##### Formas correctas

- |  |   |
|--|---|
| 1. Tiene afición <b>por</b> las ciencias.                                | Tiene afición <b>a</b> las ciencias.                    |
| 2. tiene afición <b>por</b> los niños.                                   | Tiene afición <b>a</b> los niños                        |
| 3. Un traje para estar <b>por</b> casa.                                  | Un traje para estar <b>en</b> casa.                     |
| 4. Me voy <b>por</b> siempre.  | Me voy <b>para</b> siempre.                             |
| 5. Aficionarse <b>por</b> el deporte                                     | Aficionarse <b>al</b> deporte                           |
| 6. Deseable <b>por</b> todos.  | Deseable <b>a</b> (o <b>para</b> ) todos.               |
| 7. Impresionable <b>por</b> las noticias                                 | Impresionable <b>para</b> las noticias.                 |
| 8. Vanagloriarse <b>por</b> el premio.                                   | Vanagloriarse <b>del</b> premio.                        |
| 9. <b>Por</b> lo ordinario...  | <b>De</b> ordinario (u ordinariamente, o comúnmente)... |
| 10. ¿Es usted, <b>por</b> un casual (o <b>por</b> casualidad) el médico? | ¿Es usted, acaso (quizá, quizás), el médico?            |
| 11. <b>Por</b> lo que entiendo...  | <b>A</b> lo que entiendo,...                            |

#### 4.6.13. Supresión indebida de la preposición **por**

1. Sabe bien dónde le aprieta el zapato. (... **por** dónde le...)
2. Ha nombrado único heredero a su hijo. (... **por** único...)
3. Propusieron árbitro del fútbol a un hábil futbolista. (Propusieron **por** árbitro...)
4. Sigue el camino que conduce... (Sigue **por** el camino...)
5. Estará un mes fuera del país. (Estará **por** un mes...)

#### 4.7. EMPLEO CORRECTO DE LA PREPOSICIÓN **CON**

##### 4.7.1. Señala caso ablativo cuando antecede al complemento circunstancial, y significa compañía, medio o instrumento y modo.

- COMPANÍA: -Vino **con** su padre. (Vino, ¿**con** quién?)  
 -Va **con** sus hijos. (Va, ¿**con** quiénes?)
- MEDIO O -Lo hirió **con** la espada. (Hirió, ¿**con** qué?)
- INSTRUMENTO: **Con** la fe se alcanza la gloria. (Se alcanza, ¿**con** qué?)
- MODOS: -Trabaja **con** celo. (Trabaja, ¿**cómo**?)  
 -Come **con** ansia. (Come ¿**cómo**?)

##### 4.7.2. V + P + S

1. Es cariñoso **con** sus hermanos (o para **con**...)
2. Es muy tímido **con** las chicas (o para **con**...)
3. Es cruel **con** los desamparados (o para **con**...)
4. Es espléndido **con** los necesitados (o para **con**...)

##### 4.7.3. V + P + P + S

5. Me recibió **con** alegría.
6. Cantaba **con** sentimiento.
7. Trátalo **con** cariño.
8. Atacó **con** valor al enemigo.

##### 4.7.4. S + P + S.

9. Una catedral **con** tres torres. (De.)
10. Una señora **con** abrigo de astracán.
11. Un televisor **con** antenas de conejo.
12. Un pantalón **con** tiras de cuero.

##### 4.7.5. V + S + P + S.

13. Dame un vaso **con** agua. (De.)
14. Alquilaremos una casa **con** pocos muebles.
15. Junta estos libros **con** los de matemáticas.
16. Me encontré una cartera **con** dinero.

##### 4.7.6. P + infinitivo

17. **Con** *hacer* lo convenido ganarás mucho dinero.
18. **Con** *estudiar* algo más, podrás aprobar.
19. **Con** *ganar* algo más de dinero podrás comprarte un coche pequeño.
20. **Con** *pegarle* no conseguirás nada.
21. **Con** *pedir* un préstamo al banco...



22. *Con ir* a los tribunales...

23. *Con irnos* no solucionamos el problema.

#### 4.7.7. Ejemplos varios del uso incorrecto de la preposición con.

##### Formas incorrectas

##### Formas correctas

- |  |   |
|--|---|
| 1. La enfermedad termina con la muerte.        | La enfermedad termina en la muerte.     |
| 2. ¡Dame un bocadillo con nada de mantequilla! | ¡Dame un bocadillo sin mantequilla!     |
| 3. Los campechanos hablan con voz muy alta.    | Los campechanos hablan en voz muy alta. |
| 4. El ingeniero se encontró con un obstáculo.  | El ingeniero se encontró un obstáculo.  |
| 5. Vino con el tren.                           | Vino en el tren.                        |
| 6. Obsequiar con libros.                       | Obsequiar libros.                       |
| 7. Se querelló con...                          | Se querelló contra...                   |
| 8. Iba en compañía con sus amigos.             | Iba en compañía de sus amigos.          |
| 9. Basta con verlo.                            | Basta verlo.                            |
| 10. Disentir con...                            | Disentir de...                          |
| 11. Debilitarse con los desvelos.              | Debilitarse por los desvelos.           |
| 12. Desobediente con los profesores.           | Desobediente a los profesores.          |
| 13. Hincharse con los elogios.                 | Hincharse por los elogios.              |
| 14. Imbuir con ideas exóticas.                 | Imbuir de ideas exóticas.               |
| 15. Impresionable con las noticias.            | Impresionable para las noticias.        |
| 16. Obedece con la prontitud con que debe.     | Obedece con la prontitud que debe.      |

#### 4.7.8. Supresión indebida de la preposición con.

1. Sueña grandezas. (sueña con...)
2. Consultó eminentes médicos especialistas. Consultó con (o a) eminentes...
3. Alienta la esperanza de recuperar sus bienes. (Alienta con la...)

#### 4.8. EMPLEOS CORRECTO E INCORRECTO DE LA PREPOSICIÓN BAJO

4.8.1. **Su uso correcto.** Esta preposición, por indicar situación inferior, sujeción o dependencia de una cosa o persona respecto a otra, no debe provocar duda o confusión en su empleo; sin embargo, su mal uso está muy generalizado.

##### EJEMPLOS DE SU CORRECTO EMPLEO:

- Vivir bajo el dominio de una dictadura.

- Esta bajo tutela.
- Dormir bajo el mismo techo
- Tres grados bajo cero.

#### 4.8.2. Ejemplos varios del uso incorrecto de la preposición bajo.

##### Formas incorrectas

##### Formas correctas

- |   |  |
|---|--|
| 1. Lo hizo bajo el pretexto de ayudar a su compañero. | Lo hizo con el pretexto de ayudar a su compañero.  |
| 2. Tocabiscos protegido bajo chasis especial.         | Tocabisco protegido por chasis especial.   |
| 3. Será tolerable bajo ciertas circunstancias         | Será tolerable en ciertas circunstancias (o ante ciertas circunstancias, según los casos). |
| 4. Debe considerarse bajo este punto de vista.        | Debe considerarse desde este punto de vista.   |
| 5. Continuó buscando, bajo la excusa de hacer...      | Continuó, buscando con la excusa de hacer...   |
| 6. Bajo la base de los siguientes razonamientos.      | Sobre la base de los siguientes razonamientos.   |
| 7. Bajo todos los aspectos.                           | En todos los aspectos.   |
| 8. Crear un sistema bajo la base de...                | Crear un sistema fundado en (o sobre) la base de...  |
| 9. Bajo la condición...                               | Con la condición...  |
| 10. Inaceptable bajo tales condiciones.               | Inaceptable en tales condiciones.  |
| 11. Mal negocio bajo su punto de vista.               | Mal negocio desde su punto de vista.   |
| 12. Posible bajo la base propuesta.                   | Posible sobre la base propuesta.   |

#### 4.9. EMPLEO CORRECTO DE LA PREPOSICIÓN HASTA

4.9.1. Esta preposición denota el término de lugar, acción, número o tiempo.

##### EJEMPLOS:

- Llegará hasta Campeche. (Lugar)
- Se ha de pelear hasta vencer o morir. (Acción.)
- Llevaba hasta mil soldados. (Número)
- Se despidió hasta la noche. (Tiempo.)

#### 4.9.2. Ejemplos varios del uso incorrecto de la preposición hasta.

##### Formas incorrectas

##### Formas correctas

- |   |  |
|---|--|
| 1. Hasta que usé una camisa X me sentí a gusto. | Hasta que usé una camisa X no me sentí a gusto. (DESDE que uso una...) |
|---|--|



- |   |  |
|---|--|
| 2. El autobús da vuelta hasta la esquina.       | El autobús no da vuelta hasta la esquina. (...da vuelta en la esquina.)        |
| 3. Hasta el jueves saldrán los viajeros.        | Hasta el jueves no saldrán los viajeros. (El jueves saldrán...)                |
| 4. Hasta que me lo dijo lo supe.                | Hasta que me lo dijo no lo supe. (Lo supe cuando me lo dijo.)                  |
| 5. Sabremos la verdad hasta que que regresen.   | No Sabremos la verdad hasta que regresen. (Cuando regresen sabremos...)        |
| 6. Entregue las hojas hasta que se lo indiquen. | No entregue las hojas hasta que se lo indiquen. (Entregue las hojas cuando...) |
| 7. Hasta el año próximo empezaré a estudiar.    | Hasta el año próximo no empezaré a estudiar. (El año próximo empezaré.)        |
| 8. Hasta mañana llega.                          | Hasta mañana no llega. (Mañana llega.)   |
| 9. Deja hasta otro día.                         | Deja para otro día.  |
| 10. Transferir una parte hasta otra.            | Transferir una parte a otra.   |

#### 4.10. EMPLEO DE LAS PREPOSICIONES, SEGÚN SU SIGNIFICADO

**4.10.1. La selección acertada.** Nuestro propósito ha sido proporcionar al lector una orientación lo más completa posible con relación a las preposiciones. Lo hicimos valiéndonos de muchos ejemplos, ya sea precisando al complemento, o ubicando la preposición entre distintos vocablos. No desconocemos la explicación objetiva que puede derivarse de la propia significación o de lo que expresan.

Para que el lector se sienta más seguro en la selección y uso de las preposiciones, daremos sus significados y las acompañaremos de ejemplos.

##### 4.10.2. A esta preposición expresa:

- a) Movimiento material o figurado: Voy a Madrid; miró al techo, libro dedicado a mis padres.
- b) Proximidad: Se sentaron a la lumbre; se reunieron a conversar; se sentaron a comer.
- c) Lugar y tiempo: A la derecha; a fin de mes; cayó muerto a la puerta; me levanto a las ocho horas.
- d) Modo o manera: A la inglesa; hazlo a tu modo; a tu estilo; a mano; a petición del público.
- e) Valor condicional: A no ser por ti, me hubiera caído; a no afirmarlo tú, lo dudaría.
- f) Precio de las cosas: A doscientos pesos la docena; a dos por un peso.

- g) Móvil o fin: A instancias del fiscal; ¿a qué propósito?
- h) Instrumento con que se ejecuta algo: Quien a hierro mata, a hierro muere; le molieron a palos.

i) Sirve para formar muchas frases y locuciones adverbiales: a tientas; a obscuras; a todo correr; a regañadientes.

##### 4.10.3. DE Con ella se expresa:

a) Propiedad, posesión o pertenencia: La casa de mi padre; la dote de mi mujer; las potencias del alma; la madre de los García; el amigo de todos.

b) Materia de que está hecha una cosa: La estatua de mármol; la cadena de oro; campana de bronce.

c) Origen o procedencia: Oriundo de Mérida; descendiente de ilustre familia; vengo de casa.

d) Modo o manera: Almuerzas de pie; cayó de espaldas; dibujo de pluma; camina de puntillas.

e) Asunto o materia de que se trata: Libro de botánica; ¿habla usted de mi pueblo?; arte de cocinar.

f) Realce de una cualidad: Hombre de valor; el idiota de Pedro; alma de cántaro; entrañas de fiera.

g) Tiempo en que sucede una cosa: De día, de noche; es de madrugada; trabaja de noche.

h) Liación o consecuencia: De esto sigue...; de aquello se infiere...; de lo dicho hasta aquí resulta...

i) Condición (ante un infinitivo): De haber estado allí, lo hubiera visto.

##### 4.10.4. EN. Con ella se indica:

a) Reposo estático (lugar): Vivo en México; estoy en París.

b) Tiempo: Estamos en la canícula; lo hizo en un momento; estamos en primavera.

c) Modo o manera: Lo hizo en broma; contestó en francés; salió en mangas de camisa.

d) Término de un movimiento: Entró en el cine; entró en el despacho.

e) Aquello en que se ocupa o sobresale una persona: Pasa la noche en el juego; nadie le excede en bondad; es doctor en medicina.

f) Procediendo a ciertos adjetivos, da origen a locuciones adverbiales: en general, en particular, en secreto, en absoluto; que equivalen a los adverbios generalmente, particularmente, secretamente y absolutamente.

##### 4.10.5. PARA. Significa:

a) El destino que se da a las cosas: Esta carta es para el correo; la honra de la victoria es para el general; para ti será mi herencia.

b) Objeto o fin: Trabajo para progresar; estudio para saber; papel para pintar.

c) Tiempo o plazo: Lo dejaremos para mañana; para San Juan me embarcaré.

d) Proximidad de algún suceso: Está para llover; está para titularse.

e) Dirección y movimiento: Salgo para Monterrey; Voy para Saltillo.

#### 4.10.6. POR. Expresa:

a) Lugar: Pasa por la calle; anda por el bosque; pasó por la calle.

b) Tiempo aproximado: Me ausento de México por un mes; por la mañana hubo disturbios; por mayo, quizá salga de viaje.

c) Causa o motivo: Se cerró el aeródromo por la neva; lo hago por tu bien; por el amor de Dios.

d) Medio: Casarse por poder; transmitido por radio; llamar por teléfono.

e) Modo: Lo hago por obediencia; vende por mayoreo; lo hizo por fuerza.

f) Sustitución o equivalencia: Váyase lo uno por lo otro; pocos soldados buenos valen por un ejército; lo haré por ti; lo compré por diez pesos.

g) Concepto u opinión: Se le tiene por rico; pasa por rico, se le acepta por estudioso.

h) Cambio o trueque: Doy mi gabán por el tuyo; la gorra por el sombrero.

i) Equivale a:

En busca de: Va por leña; por pan.

En favor de: Hablar o abogar por mi hermano; votemos por Juan.

En lugar de: Asisto por mi compañero; yo pagaré por él.

Sin: La casa está por barrer; la carta, por escribir.

j) Forma locuciones concesivas: Por grandes que sea...; por mucho que digas...

#### 4.10.7. CON. Significa:

a) Concurrencia y compañía: Vino con su padre; va con sus hijos; café con leche; fresas con crema.

b) Medio o instrumento. Con voluntad se progresa; lo lastimó con una barra; le pegó con un látigo.

c) Circunstancias con que se ejecuta o sucede alguna cosa: Trabaja con celo; el invierno entró con furia; me mira con indiferencia; lo recomendé con interés.

#### 4.10.8. BAJO. Expresa:

a) Situación inferior: Descansa bajo las ramas de un frondoso árbol; vive bajo el mismo techo que nosotros.

b) Sujeción o dependencia: Vive bajo la amenaza permanente de su padre; estudia bajo la tutela de su tía.

#### 4.10.9. HASTA. Significa:

a) Término de lugar: No te verá hasta Campeche.

b) Tiempo: De aquí hasta mañana.

c) Número: Corrigió hasta cien cuartillas.

d) Acción: He de esforzarme hasta triunfar.

### EJERCICIOS GENERALES

En las siguientes frases hay errores. Sustituya, suprima, o incluya la preposición que haga correcta la frase.

- 1) No se permite entrar a las horas de oficina.
- 2) No compares el honrado con el bribón.
- 3) El aceptó a condición que se le pagara bien.
- 4) El señor Martínez vive en medio de sabios.
- 5) Acordaos que soy vuestro padre.
- 6) No cabe duda que la acción fue indigna.
- 7) Hay que portarse bien con el amigo y el enemigo.
- 8) Pedro me lo dio a condición de devolvérselo.
- 9) Gasta mucho en relación a su caudal.
- 10) Esto lo hace por reconcimientto a ciertos favores que de él recibió.
- 11) Los romanos arrojaban a los cristianos a las fieras.
- 12) En el lugar que estaba puede observar un bello paisaje.
- 13) Aparte de esto, llegaba algún automóvil.
- 14) Aún no estaba segura que él la amase.
- 15) Busco sellos y colecciono a los franceses.
- 16) Está seguro que hará lo que me dice.
- 17) Iré al cine, a menos de que tenga sueño.
- 18) Los pies derechos trabajan a flexión bajo la acción de los jabalcones.

- 19) No he vacilado en tomar la palabra, convencido que..
- 20) Temo mucho a la excesiva juventud de mi hija, a la demasía de lisonjas en torno suyo.
- 21) La operación montaba a muchos millones.
- 22) Lámpara protegida bajo globo de cristal.
- 23) La energía se puede liberar bajo la forma de calor.
- 24) ¡En donde quiera que estés te encontraré!
- 25) Intentaré hacerlo, con tal de que no me estorben.
- 26) Le complaceré a fin que tenga un buen recuerdo de nosotros.
- 27) Las partidas han de ser comprendidas dentro la rúbrica de gastos generales.
- 28) Si atendemos a la circunstancia que mostraban una profunda comprensión...
- 29) La idea, tan generalmente admitida, que la creación artística...
- 30) El artista trabajó con pintura color rosa.

## EL GERUNDIO: SUS USOS CORRECTO E INCORRECTO

### 5.1. EL GERUNDIO

**5.1.1. Definición.** Se define como la forma verbal invariable del modo infinitivo, y denota la idea del verbo en abstracto sin importar tiempo, género y número, según la frase en que participa; V. gr.: "Estoy, estuve, estaré leyendo"; "volando la tórtola".

Se le considera también como el adverbio verbal, por ser una forma no personal o abstracta del verbo, (6) por cuanto modifica la significación del verbo expresando modo, condición, motivo o circunstancia; v gr.: "Vino corriendo"; "hablando se entiende la gente".

**5.1.2. El gerundio es de uso difícil y su empleo constituye una verdadera dificultad.** Sobre el particular, González Ruiz escribe: "El gerundio se emplea muchas veces mal. Tan honda es la convicción de este hecho, que ha llegado a producir otro: el que muchos realicen denodados esfuerzos para eludir el gerundio al escribir, como quien se encontrase ante un paraje peligroso y prefiriera dar un rodeo con tal de no transitar por él. Pero el rodeo no es nunca buen procedimiento de escribir. Se puede navegar perfectamente entre escollos conociendo cuáles son y dónde están".

### 5.2. EMPLEO CORRECTO DEL GERUNDIO

Consideramos que el lector puede minimizar o evitar la dificultad derivada del empleo del gerundio, si observa y sigue las normas y los ejemplos dados a continuación.

**5.2.1. Coincidencia con el verbo.** El gerundio tiene dos formas, la *simple* ("cantando") y la *compuesta* ("habiendo cantado"). Ambos casos expresan coincidencia temporal o anterioridad, pero jamás posterioridad, a la del verbo principal al que queda supeditado. De aquí que su empleo será correcto si la acción expresada por él, es simultánea con el verbo a que se refiere, o también si es anterior.

### EJEMPLOS:

- Llegó a su casa cantando. (Acción simultánea.)
- Acercándose a mí, me habló en voz baja. (Acción anterior.)
- Habiendo estudiado la proposición, la consideró buena y la aceptó. (Acción anterior.)

Sin embargo, cabe emplear el gerundio para expresar actos posteriores al verbo principal, cuando las dos acciones son tan inmediatas que se funden en la presentación con apariencia de simultaneidad.

### EJEMPLOS:

- Salió de la estancia dando un fuerte portazo.
- Entró dirigiéndose a su despacho sin saludar.

Es indudable que el portazo se produjo después de salir; pero los dos actos obedecen a un sólo impulso del sujeto, y pueden ser sentidos como simultáneo. En el mismo caso se hallaría el ejemplo segundo, pues el hablante puede fundir ambos actos inmediatos en una sola representación que justifica el empleo del gerundio. Estos casos son muy particulares y pueden confundir al hablante o al escribiente, por ello es mejor alejarse de toda construcción donde el gerundio exprese posterioridad, aunque ésta sea muy próxima a la acción indicada por el verbo principal. Por ejemplo, las frases anteriores puede redactarse así:

- Saliendo de la estancia dio un fuerte portazo. (Acción anterior.)
- Entró, y sin saludar se dirigió a su despacho. (Sin empleo del gerundio.)

**5.2.2. El gerundio como adverbio.** La función más general del gerundio es la de modificar al verbo como adverbio de modo.



**EJEMPLOS:**

- Hablaban gritando.
- Contestó sonriendo.
- Pasan corriendo.
- Repondió llorando.
- Viene volando.

En estas frases, gritando, sonriendo, corriendo, llorando y volando expresan la manera de producirse la acción verbal a que se refieren. Aunque el gerundio se coloca generalmente después del verbo, puede ir delante con el objeto de fijar más la atención en la manera que en la acción indicada por el verbo. En este caso el gerundio adquiere un relieve estilístico parecido al del adjetivo calificativo antepuesto al sustantivo.

**EJEMPLOS:**

- Gritando hablaban.
- Sonriendo contestó.
- Corriendo pasan.
- Llorando respondió.
- Volando viene.

**5.2.3. Su función como participio activo.** En ocasiones, cuando no hay verbo principal, el gerundio adquiere el carácter de participio activo del sujeto; por ejemplo, al pie de grabados y fotografía o en títulos de relatos y descripciones es frecuente leer:

- Aníbal pasando los Alpes.
- El Cordobés toreando de muleta.
- La actriz "X" recibiendo los aplausos del público.
- El pueblo de París tomando la Bastilla.

En casos como éstos se alude a la acción en transcurso, es decir, mientras o cuando se producía. Así se explica también el gerundio independiente en oraciones exclamativas, como las siguientes:

- ¡Mi hijo, muriendo!
- ¡Y siempre fastidiando!
- ¡El negocio prosperando!

Sin carácter exclamativo se usa también el gerundio en frases narrativas independientes.

**EJEMPLOS:**

- Pasando el rato.
- El niño durmiendo.
- Obreros trabajando.
- Bebiendo un trago.

**5.2.4. Como adjetivo.** Los gerundios ardiendo e hirviendo se han convertido en adjetivos autorizados por el uso antiguo y moderno, y pueden referirse también a un complemento circunstancial.

**EJEMPLOS:**

- Agua hirviendo.
- Un horno ardiendo.
- Echó a su hijo en un horno ardiendo.

(5)

- La mezcla se disuelve en agua hirviendo.

(5)

**5.2.5. Como explicativo.** Cuando el gerundio se refiere al sujeto tiene carácter explicativo.

**EJEMPLOS:**

- El capitán, viendo que el barco se hundía, mandó preparar las lanchas de salvamento.
- Se puso a contemplar la fotografía, dejando a un lado sus preocupaciones.
- Cazando en los bosques del sureste, vi lo más lindo que puedes imaginarte.

En los tres ejemplos anteriores el gerundio enuncia una acción secundaria del sujeto, con la cual explica la acción de verbo subordinante.

**5.2.6. Gerundio referido al complemento directo.** El sujeto del gerundio puede ser complemento directo del verbo principal; pero esto sólo es posible cuando los verbos principales significan percepción sensible o intelectual (ver, mirar, oír, sentir, notar, observar, contemplar, distinguir, recordar, hallar, etc.), o representaciones (dibujar, puntar, grabar, describir, representar, remedar, etc.)

**EJEMPLOS:**

- Encontré a tu padre escribiendo.

(3)

- Reconocimos a lo lejos La Bandera española ondeando en la popa del buque.

(3)

- Vi a una muchacha cogiendo manzanas.

(3)

- Observé a Juan contemplando aquella remota perspectiva.

(3)

Tu padre, bandera española, una muchacha y Juan, son complementos directos de las acciones verbales, encontré, reconocimos, vi y observé, al mismo tiempo que su-



jetos de escribiendo, ondeando, cogiendo y contemplando. En estos casos la acción expresada por el verbo principal coincide temporalmente con la del gerundio, ya que éste expresa acción durativa.

**5.2.7. Gerundio en frases absolutas.** El empleo del gerundio es correcto en este tipo de construcciones; es decir, en las que el gerundio tiene su propio sujeto; éste va siempre después de aquél.

**EJEMPLOS:**

- Estando yo presente, no se atreverá a cometer ninguna falta.
- Mañana, permitiéndolo Dios, saldremos de viaje.
- Habiendo entrado el Director, se pusieron a trabajar.

Yo, Dios y Director, son los sujetos de estando, permitiéndolo y habiendo entrado. Obsérvese que en el primer ejemplo el gerundio es coincidente con la acción del verbo principal, en tanto que en los dos siguientes la acción del gerundio es anterior a la de dicho verbo. Además, por ser el gerundio adverbio verbal, puede tener los siguientes significados:

a) Modal:

- Llegó encantado o silbando.
- Enviándole el paquete por correo aéreo, lo recibirá en pocos días.

b) Causal:

- Conociendo su manera de ser, no puedo creerlo.

c) Temporal:

- Vi a Juan paseando.
- Estando en la base llegó el orden de partir.

d) Condicional:

- Habiéndolo ordenado el mando, hay que obedecer.
- Procediendo con precaución, lo lograrás.

e) Concesivo:

- Siendo tan fácil el problema, pocos lo han resuelto al primer intento.
- Protestándole amor, la traicionaba.

**5.2.8. Gerundio y preposiciones.** La única preposición que puede acompañar al gerundio es en. Con ella se expresa anterioridad inmediata:

**EJEMPLOS:**

- En acabando de comer, saldrá a pasear contigo.
- En terminando el invierno, retornaré a la capital.

**5.2.9. Práctica para el lector.** Como síntesis de todo lo asentado, listamos una serie de oraciones correctas para

que el lector las ubique dentro de las reglas o normas relativas:

- Leyendo y fumando esperó a su novia.
- Encontrarás a tu padre jugando en el casino.
- Paseando por el parque vi pasar un avión supersónico.
- En diciendo las verdades, se pierden las amistades. (Refrán.)
- Y habiendo buscado a alguien que me explicase bien la pintura, compuse estos cuatro libros. (J. Valera.)
- Allí pasaban el rato charlando por lo bajo, leyendo novelas, dibujando caricaturas o soplándose recíprocamente la lección cuando el catedrático les preguntaba. (Pérez Galdós.)
- Las ranas pidiendo rey.
- Comiendo de prisa, se asfixió.
- En terminando de estudiar el expediente, dictaré sentencia.
- Lloviendo a cántaros, iría a tu casa.
- El perro huyó aullando.
- Bajando el terraplén se lastimó el tobillo.
- Habiéndolo ordenado el jefe, tenemos que partir.
- Desde el portal de su casa veía jugando a sus hijos.
- El satélite Telestar girando en torno a la Tierra.
- Se puso a contemplar el paisaje, dejando a un lado sus preocupaciones.
- Abriendo la puerta lo dejó entrar.
- Hablándome suave y pausadamente me hizo comprender sus propósitos.
- Levantando la mano me amenazó pegarme si no guardaba compostura.
- Me insultaron corriendo.
- Pintaban cantando.
- Cantando saltaban.
- ¡El proceso continuando!
- El perro vigilando.
- La multitud destruyendo la Embajada "X".
- Pedro, presintiendo lo que ocurría, se alejó del lugar.
- Encontré a algunos estudiantes ensimismados contemplando la catedral de Colonia.
- Corría por la calle pidiendo auxilio.

**5.3. EMPLEO INCORRECTO DEL GERUNDIO**

**5.3.1. Cuándo es incorrecto.** De lo expuesto hasta aquí se deduce que el empleo del gerundio será incorrecto cuando su acción no sea coincidente o anterior a la del verbo que lo acompaña, aun cuando lleven expresiones de tiempo, tales como: después, más tarde, pronto, etc. Así, no puede ni debe escribirse:

- Los obreros trabajaron toda la semana teniendo que cobrar el sábado. (Lo correcto: ...semana, y cobraron el sábado.)





- Mató de una estocada dando la vuelta al ruedo. (Imposible matar dando la vuelta al ruedo. Lo correcto: ...estocada y dio una vuelta al ruedo.)

- Decidí cultivar claveles, exportando a París los de mejor calidad. (Lo correcto: ...claveles y exportar a...; o bien, ...claveles para exportar a...)

- Unamuno nació en Bilbao, muriendo en Salamanca. (La acción de morir es posterior a la de nacer. Lo correcto: ...Bilbao y murió en Salamanca.)

- Recibí una carta, leyéndola en seguida. (La acción de leer es posterior a la de recibir una carta; por lo tanto, lo correcto es: ...carta y enseguida la leí.)

- Marché al parque, sentándome en un banco. (La acción de sentarse es posterior a la de marchar. Lo correcto: ...parque y me senté en un banco.)

- Fuimos a la fiesta, oyendo un concierto. (La acción de oír un concierto es posterior a la de ir a la fiesta. Lo correcto: ...fiesta y oímos un concierto.)

- El avión se estrelló, siendo encontrado... (Incorrecto, porque la acción indicada por el gerundio no puede ser posterior a la del verbo principal. Lo correcto es escribir: El avión se estrelló y fue encontrado posteriormente...)

- El agresor huyó, siendo detenido. (Imposible, si fue detenido no pudo huir. Lo correcto: El agresor huyo y fue detenido cuando intentaba subir a su coche.)

**5.3.2. Incorrecto como adjetivo.** Cuando el gerundio pierde su carácter verbal para convertirse en adjetivo, su empleo es incorrecto; tal sucede cuando tratamos de particularizar o especificar al sujeto. Así:

- Decretó nombrando director. (...que nombra director.)

- Ley regulando los créditos. (...que regula los créditos.)

## EJERCICIOS GENERALES

De las oraciones que se listan diga cuáles son correctas y cuáles incorrectas. Escriba en forma correcta estas últimas, sustituyendo el gerundio por la expresión que enuncie la idea que se intentaba comunicar.

- Discutieron comiendo. (Incorrecto.) Discutieron mientras comían. (Correcto.)

1. Iba delante un guía conociendo el país.
2. El autor describe a Don Quijote acometiendo a los molinos de viento.
3. Cazando en Lesbos, vi lo más lindo que vi jámas.
4. Habiendo descubierto el truco, perdió interés por el juego.
5. Decidí publicar un libro, enviando a América la edición.
6. Acabo de leer un reportaje describiendo el incendio.
7. Vi a Manuel volando sobre el mar.
8. Se pasa el día cantando.
9. Los atletas corrieron velozmente, perdiéndose de vista.
10. Bombardearon la posición enemiga, destruyendo tres fábricas.

- Ley reformando las tarifas aduaneras. (... que reforma las tarifas aduaneras.)

- Oficio remitiendo el expediente. (Oficio que remite el expediente.)

- Una caja conteniendo... (Se trata de un típico galicismo; traducción literal de la expresión francesa: "Une boîte contenant..." Lo correcto en español: Una caja que contiene... En los boletines oficiales es común leer: "Orden disponiendo...", cuando, en realidad debe decirse: ...que dispone.)

**5.3.3. Incorrecto como atributo.** Por igual razón, es contrario a la naturaleza del gerundio español su uso como atributo; por lo tanto, serán incorrectas frases como las siguientes:

- Era un hombre robusto, alto y gonzando de buena salud. (Lo correcto: ...alto y que gozaba de buena salud.)

- Vivía en aquel pueblo un hidalgo rico y viejo, teniendo hermosas fincas. (Lo correcto: ...viejo, que tenía hermosas fincas; o bien, ...viejo, que era propietario de hermosas fincas.)

- El rey ha declarado nulas las resoluciones adoptadas por los diputados... como siendo ilegales e inconstitucionales. Lo correcto: ...porque son (o eran)...

- Vi un árbol floreciendo. (No puede admitirse floreciendo, porque, como ya asentamos, el gerundio no debe expresar cualidad. Además, tampoco se refleja aquí el matiz de contemporaneidad, ya que es imposible que yo vea el florecimiento de un árbol, mientras se produce, a menos que se trate de una película de dibujos animados, o gracias a un procedimiento cinematográfico especial, capaz de captar el florecer de un árbol mientras se va produciendo. Lo correcto: Vi un árbol floreciente, o en proceso de florecimiento.)



11. Sufrió un grave accidente, muriendo poco después.
12. Estaba cogiendo flores.
13. La ley prohibiendo la importación de aparatos eléctricos es de fecha...
14. Se cayó del andamio, rompiéndose las piernas.
15. Se ha publicado un decreto, modificando las cuotas prediales.
16. Abriendo la ventana se dejó acariciar por la brisa.
17. El cohete fue disparado ayer, entrando felizmente en la órbita prevista.
18. El alpinista resbaló arrastrando a los demás encordados.
19. El pintor trabaja silbando.
20. El río bajaba muy crecido arrastrando troncos y ramajes.
21. Era una familia compuesta de cinco personas viviendo en una sola pieza.
22. Comiendo pescado, se tragó una espina.
23. Descansando tantas horas, no alcanzarás el éxito.
24. Procediendo con más cuidado, quizá lo habrías logrado.
25. Estaba disparando una bala.
26. Estaba disparando balas.

#### Notas de la lectura

(1) El sustantivo castellano correspondiente es "actualización" que significa, para este caso particular, proceso por el cual los elementos virtuales del lenguaje adquieren su significado y una función real en la frase; por ejemplo: aquella mesa, esta silla.

(2) Complemento = Cosa, cualidad o circunstancia que se añade a otra para hacerla íntegra o perfecta.

(3) Puede recurrirse al apéndice del Diccionario de sinónimos y contrarios, Editorial Varazán; o a Martín Alonso, Ciencia del lenguaje y arte del estilo, Editorial Aguilar.

(4) Recuérdese que al es contracción de la preposición a y el artículo el.

(5) Esta construcción indica la inminencia de un suceso.

(6) Las otras dos formas son: el infinitivo que hace de sustantivo, y el participio de adjetivo.



## TEMA: Recursos para la elaboración de escritos académicos.

### LECTURA: LAS FICHAS DE TRABAJO\*

Estas fichas se diferencian de la BIBLIOGRÁFICA por su tamaño (21 cms. de largo por 14 de ancho, aproximadamente, es decir, más o menos las dimensiones de una hoja de tamaño carta doblada a la mitad) y porque en ellas se asientan razonamientos, planteamientos o interpretaciones de un autor; asimismo, se caracterizan por ser el medio de expresión de comentarios, críticas, conclusiones, etc., que elabora el investigador en relación a los documentos que analiza.

Las FICHAS DE TRABAJO forman parte medular de la investigación documental, ya que en ellas se van acumulando las notas básicas que posteriormente serán incluidas en el trabajo que se elabore. De hecho podría afirmarse que constituyen el "esqueleto" de éste.

La elaboración de las FICHAS DE TRABAJO deberá estar vinculada estrechamente con las actividades que preceden y propician el desarrollo de la investigación. No se trata de producir fichas por llenar espacios vacíos. El esquema de trabajo y su objetivo determinarán el acopio de material, señalarán la perspectiva del trabajo e indicarán con precisión el tipo de material, el orden y la profundidad que éste deberá tener. Así, la calidad de las fichas va a depender de la lectura significativa y del análisis crítico de los textos que se maneje.

1. Datos para identificar la fuente. Se asientan en el ángulo superior izquierdo. Basta con el o los apellidos del autor con mayúsculas y el nombre, el título de la obra y las páginas a que se haga referencia. Puede abreviarse el título, en caso de que sea muy extenso, mediante el uso de puntos suspensivos.

2. Tema. En el ángulo superior derecho se asienta el tema y el subtema, si lo hay, correspondientes a la ficha de acuerdo al esquema de trabajo. Es conveniente escribir este dato con lápiz para que, en caso de emprenderse otra investigación diferente, la ficha pueda ser reclasificada en el fichero y sirva, de esta manera para futuros trabajos.

3. Texto. Ocupa la mayor parte de la tarjeta y representa propiamente el cuerpo de la ficha. Según las necesidades, puede utilizarse más de una ficha si el espacio de una sola resulta insuficiente. Incluso, podría usarse también la parte posterior de la ficha.

\* Oscar Jesús López Camacho, "Las fichas de trabajo"; en: Arias Ochoa Marcos Daniel y otros. Metodología de la Investigación I Antología, (LEP y LEPMI 90), México, UPN/SEP, 1991. pp. 76-91.

A continuación, se presentarán algunos de los principales tipos de FICHAS DE TRABAJO que se emplean en la investigación documental:

#### FICHA TEXTUAL

En ella se efectúa la transcripción literal de un párrafo que contenga algunas ideas relevantes para la investigación que se realiza.

Es necesario atender las siguientes observaciones para la elaboración de una adecuada FICHA TEXTUAL:

- Registrar solamente la información más significativa.
- Siempre deberá ser escrita la cita textual entre comillas.
- La cita textual debe ser breve, unitaria y debe presentar de preferencia una sola idea central.
- Pueden hacerse supresiones textuales, siempre y cuando se especifiquen mediante el uso de tres puntos suspensivos. En caso de que la omisión sea más extensa, se anotará una línea completa de puntos suspensivos para indicar que se ha suprimido un amplio fragmento.

Cuando dentro del texto que se transcribe aparece algún error ortográfico, tipográfico, sintáctico o de otro tipo, no deberá corregirse, sino que se anotará inmediatamente después la palabra "sic" entre paréntesis, que significa: así, textualmente, en el original.

Cuando la cita alude a un dato que se proporcionó con anterioridad y sin el cual se dificultaría su comprensión, es señala dicho dato entre corchetes: "Se calcula que en la actualidad [la población indígena de nuestro país] asciende a siete u ocho millones de seres"

Sólo se debe usar la cita textual cuando la idea no pueda ser sustituida, o bien cuando no pueda ser expresada con otras palabras; asimismo, debe utilizarse como elemento para probar y apoyar alguna idea, crítica, comentarios o punto de vista.

#### FICHA DE PARÁFRASIS

En esta ficha el investigador expresa la idea de un texto con sus propias palabras. Es necesario tomar en cuenta que no se debe distorsionar la idea que se trata de expresar. La paráfrasis no se escribe entre comillas.

#### FICHA DE RESUMEN

En ella se asientan las ideas centrales de un fragmento, un capítulo, una obra, etc., extraídas gracias al ejercicio de la capacidad de síntesis del investigador.

LAS FICHAS DE TRABAJO SE COMPONEN DE TRES PARTES

APELLIDO, Nombre. <i>Título de la obra.</i> Páginas.	Tema. Subtema.
Texto	



## FICHA DE COMENTARIO

Es una de las más complejas, pues en ella se registra lo que primero se ha asimilado del contenido de un texto y que se expresa posteriormente por medio de ideas personales. Representa, por lo tanto, la manifestación de críticas, juicios u opiniones de investigador. Este tipo de ficha es fundamental, porque llega a constituir, aunque parcialmente, la redacción misma del trabajo.

## FICHA DE USO MULTIPLE

Se caracteriza porque puede ser utilizada para registrar una gran variedad de información, proveniente de las más diversas fuentes, como asesorías especializadas, exposiciones de clase, diálogos, pláticas, conferencias, apuntes, asambleas, presentaciones, ponencias, debates, etc.

Para elaborar esta ficha, lo más recomendable es cambiar solamente la sección dedicada a la fuente (margen superior izquierdo). En su lugar, se emplean formas como las siguientes:

## FICHA DE USO MULTIPLE

Se caracteriza porque puede ser utilizada para registrar una gran variedad de información, proveniente de la más diversas fuentes, como asesoría especializadas, exposiciones de clase, diálogos, pláticas, conferencias, apuntes, asambleas, presentaciones, ponencias, debates, etc.

Para elaborar esta ficha, lo más recomendable es cambiar solamente la sección dedicada a la fuente (margen superior izquierdo). En su lugar, se emplean formas como las siguientes:

Apunte de clase.  
Teoría Pedagógica II.  
Dr. Juan Carlos Geneyro.  
8/Marzo/1991.

Conferencia.  
Mtra. Pilar Gonzalbo.  
25/Julio/1989.  
Plática con el  
Mtro. de Didáctica Crítica.  
10/Septiembre/1990

Asesoría con el  
Profr. Marcos D. Arias.  
4/Noviembre/ 1991.

Como se habrá notado, lo importante es mantener los datos mínimos que ayuden a dar cuenta precisa de la fuente de donde procede la información. No hay que olvidar señalar en el margen contrario (superior derecho) el tema de que se trate.

Con este tipo de ficha, se pretende sistematizar una cantidad considerable de información que regularmente no se canaliza por las vías más frecuentes

A continuación, se presentan algunos ejemplos de FICHAS DE TRABAJO. En este caso, las FICHAS DE PARAFRASIS, RESUMEN y COMENTARIO se derivan de la TEXTUAL:

Recuerde que para la elaboración de estas fichas es recomendable usar tarjetas de medidas más amplias, con el fin de que el espacio no se convierta en una restricción para la escritura del texto.

Para la ejemplificación, como se ha advertido, se tomó como punto de partida una cita textual, la cual quedó asentada en la ficha correspondiente; las siguientes tres se derivaron de ella. La última procede de una plática de pasillo, por lo tanto no necesariamente representa la expresión literal de lo expuesto por el maestro; sólo que la plática haya sido registrada en una grabación, entonces si se usarían las comillas de cita textual.

Por último cabe mencionar otra posibilidad en cuanto a las fichas de trabajo: la ficha MIXTA. Se forma ésta mediante la combinación de los cuatro primeros tipos, es decir, la TEXTUAL con la de PARAFRASIS, RESUMEN o COMENTARIO. Incluso pueden darse diversas combinaciones entre ellas, como por ejemplo, una de paráfrasis con una de comentario, una de comentario con una de resumen, etc. En todo caso, en la parte superior del cuerpo de la ficha se señala lo que se desarrollará de distinta manera en un texto en la parte inferior.



## FICHA TEXTUAL

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo.  
*Teoría y práctica de la  
educación indígena.*  
P. 31 y 32.

Educación indígena.  
Educación informal.

"En las comunidades indígenas en las que el individuo aprende incidentalmente, por la participación directa e imitación, la educación informal es el principal soporte de la continuidad social. El aprendizaje se lleva a cabo bajo condiciones genuinas; los patrones de conducta son presentados al niño en su contexto inmediato y lo que aprende está muy cerca de sus intereses y lo pone en uso y seguidamente; de hecho, aprende haciendo. La inculcación de valores se realiza con un *minimum* de propósitos conscientes, sin ser abstraídos de la vida diaria. En el habla, en los actos que se realizan en la casa, en el seno de la familia, en la pandilla de juego, en el grupo de trabajo, en las fiestas y ceremonias, donde quiera que la gente se comporta u opina, el niño aprende las responsabilidades de la vida y los beneficios de la cooperación. La cultura que asimila no sólo es hablada, sino actuada, acontece delante de sus ojos, cuando se hacen las cosas, conectada con las artes prácticas del vivir".

## FICHA DE PARÁFRASIS

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo.  
*Teoría y práctica de la  
educación indígena.*  
P. 31 y 32.

Educación indígena.  
Educación informal.

La educación informal permite que haya continuidad social en las comunidades indígenas. En estas el niño al mismo tiempo que hace, aprende, pues los modelos para que actúe los encuentra en su medio y los lleva a la práctica de inmediato. Los valores son inculcados a partir de lo que se hace todos los días y con intenciones mínimamente conscientes. Al comunicarse de manera oral, al actuar en la casa, con los familiares, con los compañeros de diversión, en el trabajo, en las festividades y en los eventos rituales de especial importancia, en fin, en cualquier espacio comunitario, el infante aprende a responsabilizarse por lo que hace, por un lado y lo benéfico de esa forma de interactuar con los demás, por otro. El niño asimila una cultura no sólo hablada, sino vinculada con los aspectos prácticos de la vida.

FICHA DE RESUMEN

AGUIRRE BELTRAN, Gonzalo.  
*Teoría y práctica de la  
educación indígena.*  
P. 31 y 32.

Educación indígena.  
Educación informal.

La cultura de las comunidades indígenas fundamentalmente se ha mantenido debido a la educación informal, la cual se centra en el aprendizaje del individuo a partir de lo que hace en la vida práctica cotidiana.





## FICHA DE COMENTARIO

AGUIRE BELTRAN, Gonzalo.  
*Teoría y práctica de la  
educación indígena.*  
P. 31 y 32.

Educación indígena.  
Educación informal.

El autor de este fragmento destaca la importancia de la educación informal dentro de las comunidades indígenas, aunque eso no significa que la educación formal, la escolar, no pueda en algún momento ser de especial relevancia para permitir su continuidad social. Sería interesante, entonces, cuestionarse cómo podrían armonizarse ambos tipos de educación, así como también podría serlo precisar cuáles de las instancias de educación informal resultan determinantes para el aprendizaje del individuo: ¿Qué tanto influyen la familia, la religión, los ancianos, las autoridades legales, los compañeros de juego, los grupos de trabajo, etc?.



FICHA DE USO MULTIPLE

Asesoría con el  
Prof. Marcos D. Arias.  
4/Noviembre/1991.

Metodología de la Investigación.  
Investigación-acción.

En la Asesoría de este día con el Profr. Arias, llevada a cabo en su cubículo en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), aclaró que la investigación educativa que se hace actualmente desplaza cada vez más la idea de que se debe mantener la pureza de los métodos. Esto significa que los investigadores adoptan una actitud un poco más ecléctica en cuanto a la manera de abordar su objeto de estudio; de este modo, no es difícil encontrar hoy trabajos que articulan diversos enfoques metodológicos, incluso algunos que aparentemente podrían parecer contradictorios.

## BIBLIOGRAFIA

ARIAS OCHOA, Marcos Daniel y otros. *Metodología de la Investigación I. antología* (LEP y LEPMI 90). México, UPN/SEP, 1991.

CORENSTEIN ZASLAV, Martha. *El significado de la investigación etnográfica en educación*. México, UPN, 1987.

ELLIOTT, John La. *investigación-acción en educación*. Madrid, morata, 1990.

GONZÁLEZ, Reyna Susana. *Manual de redacción e investigación documental*. México, trillas, 1991.

INSTITUTO DE ACCIÓN CULTURAL. *Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire*. Buenos Aires, Axis, 1975.

KEMMIS, Stephen y Robin McTaggart. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes, 1988.

PORLAN, Rafael y José Martín. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada Editoras, 1991.

SAAD. Antonio Miguel. *Redacción*. México, Continental, 1982.

SALCEDO Aquino, José Manuel. *Redacción e investigación documental II*. Volumen de Redacción. México, SEP-UPN, 1981.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1987.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
AREA DE SERVICIOS DE BIBLIOTECA  
Y DE APOYO ACADEMICO  
FECHA DE DEVOLUCION

ANTOI

1

OCENTE

ÍA:

El lector se obliga a devolver este material antes  
del vencimiento del préstamo señalado por el último sello

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

JUNIO DE 1994

Este libro se terminó de imprimir en  
agosto de 1994 en los talleres de  
Grafomagna, S. A. de C. V.  
Centeno 580-B Col. Granjas México  
08400 México, D. F.  
Tel. 650-1308  
el tiro fue de 15,000 ejemplares