



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MARÍA CANO

SEMINARIO-TALLER METODOLOGÍA ABIERTA Y A DISTANCIA

MANUAL DEL ESTUDIANTE

PRIMERA EDICIÓN

Medellín, diciembre de 2003

Próspero José Posada Myer
Rector

John Fabio Soto Castañeda
Vicerrector Académico

Oscar Alberto Gaviria Palacio
Vicerrector Administrativo

Rocío Builes Bedoya
Compiladora

Su fin es exclusivamente didáctico y su circulación restringida a los profesores y estudiantes de la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MARÍA CANO

TABLA DE CONTENIDO

JUSTIFICACIÓN	1
OBJETIVOS	2
METODOLOGÍA	3
EVALUACION	4
BIBLIOGRAFÍA	5
LA METODOLOGÍA ABIERTA Y A DISTANCIA EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MARÍA CANO	6
CONCEPTO	6
PRINCIPIOS	6
CARACTERÍSTICAS	6
COMPONENTES	6
ESTRATEGIAS DE TRABAJO	7
EXIGENCIAS	7
LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACION	8
FUNDAMENTACIÓN	8
CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA ESCRITURA: 500 CONECTORES	11
A PROPÓSITO DE LOS CONECTORES O DE LAS CONEXIONES	11
EL ENSAYO “DIEZ PISTAS PARA SU COMPOSICIÓN”	29
LOS MAPAS CONCEPTUALES	32
SOBRE EL USO DE MAPAS CONCEPTUALES	33
LOS DIAGRAMAS V	36
CONCLUSIÓN	39
GUÍA PARA LA ELABORACION DE RELATORÍAS	41
¿CUÁL ES LA TESIS O LAS TESIS PROPUESTAS POR EL AUTOR O AUTORES?	41
¿CÓMO SE DESARROLLA LA ARGUMENTACIÓN?	41
¿A QUÉ CONCLUSIONES SE LLEGA?	41
¿EN QUÉ PARTES ESTA DIVIDA CADA LECTURA?	41
¿CÓMO SE PUEDEN APLICAR LAS LECTURAS EN LA PROFESIÓN PARA LA CAUL SEESTA USTED PREPARANDO?	41
EL SEMINARIO MÉTODO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	42
REQUISITOS DEL SEMINARIO	42
COMPONENTES	42
ESPECIALIDAD	43
TEMPORALIDAD	43
PRÁCTICAS	43
CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	44
EL MODELO DE SEMINARIO	46
PROCESO DE TRABAJO EN GRUPO	48
GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE RELATORÍAS	49
RECONOCIMIENTO DEL TEXTO.	49
PROYECCIÓN DEL TEXTO	49
GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE PROTOCOLOS	50
¿ QUÉ ES ?	50
¿ QUÉ NO ES ?	50
¿ CUÁL ES SU IMPORTANCIA ?	50
¿ CUÁL ES SU ESTRUCTURA ?	50
BÚSQUEDA DE PÁGINAS ESPECIALES	52
INTRODUCCIÓN	52
CONCEPTOS BÁSICOS	52
METODOLOGÍA DE LA BÚSQUEDA	57
REFERENCIAS	61

JUSTIFICACIÓN

Es necesario que el futuro profesional de la Fundación Universitaria María Cano examine críticamente las concepciones, prácticas y modelos que tipifican los procesos de formación a través de la metodología Abierta a Distancia

Es esta una invitación a conocer, el camino a seguir durante el desarrollo de todo el programa de formación universitario, a reflexionar y desarrollar los conocimientos, las habilidades, y destrezas necesarias para el logro de los aprendizajes significativos en el programa elegido. Es importante sustentar este trabajo desde las prácticas de la lectura y la escritura en el ámbito de la educación superior colombiana, para que usted como estudiante, sea capaz de generar proyectos y estrategias de trabajo que contribuyan a su realización educativa bajo criterios de calidad.

En consecuencia, es pertinente el ejercicio motivacional del desarrollo de competencias comunicativas, mediadas por los procesos lectoescriturales necesarios para el sobrevivir y disfrutar la era de lo digital, que ocurre en el mundo.

Desde la manipulación de los símbolos escritos, de ahí, que se requiere el desafío o la inquietud personal y profesional de experimentar el lenguaje escrito como una forma de pensar, comunicar y enseñar y como una contribución a la transformación de los contextos educativos a partir de una pedagogía de la lectura y de la escritura

OBJETIVOS

- Analizar las concepciones, el modelo y las prácticas que caracterizan la metodología abierta y a distancia en la Fundación Universitaria María Cano.
- Mejorar la experiencia de los futuros profesionales como lectoescritores
- Identificar estrategias y herramientas que contribuyan al manejo de la información y la comunicación en la educación Abierta y a distancia
- Aplicar modelos de lectura y procesos de escritura, buscando siempre encontrar implicaciones, sentido y significado dentro del proceso de formación.

METODOLOGÍA

La estrategia referencial para el desarrollo del módulo será el seminario-taller como método de formación e investigación que permite la creación y originalidad del pensamiento a partir de las lecturas previas, el análisis y la confrontación sobre las temáticas y autores seleccionados y en la escritura como función inherente a todo lector, donde habita, interpreta y reconstruye su propio texto, el cual desde la reflexión individual e interacción grupal permite se pongan en juego varias miradas de los procesos lectoescriturales, confrontándolas, discutiéndolas y ubicándolas en la época y en el contexto universitario.

EVALUACION

El trabajo desarrollado por cada estudiante será valorado durante todo el proceso, cada actividad será objeto de reflexión y retroalimentación, además se elaborarán los talleres que permiten la aplicabilidad de cada uno de los conceptos analizados desde la Educación abierta y a distancia

Se buscará el logro de los objetivos propuestos no como fin último sino como medio para mejorar y apoyar el continuo proceso de motivar a la mejor manera de dar cuenta de un ejercicio de lectura mediante la comprensión e interpretación a través de la escritura.

Lo anterior, traducido en los parámetros evaluativos establecidos por la Fundación Universitaria María Cano

BIBLIOGRAFÍA

CAMPO, Rafael y Restrepo Mariluz. “Un modelo de seminario para estudios de postgrado”. Maestría en educación. Pontificia Universidad Javeriana

ZULETA, Estanislao. “Sobre la lectura” en Sobre la Idealización en la vida personal y colectiva. Bogotá: Procultura, 1985, pp. 81-102.

ECO, Humberto. “Lector in fábula. Barcelona: lumen, 1981.

ESPINOSA, Germán. “La aventura del lenguaje”. Bogotá: Planeta, 1992

MEN. “Cuadernos de pedagogía” 54, 59,164.

BARTHES, Roland. “El Susurro del Lenguaje”. Barcelona. Ed Paídos, 1984.

LA METODOLOGÍA ABIERTA Y A DISTANCIA EN LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MARÍA CANO

CONCEPTO

La metodología abierta y a distancia en la institución es concebida como un gran sistema de comunicación multidireccional, personal o masivo, apoyado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos, bajo una organización y tutoría, que separados físicamente de los estudiantes propician en éste un aprendizaje significativo.

De otra manera, se acoge al concepto de metodología abierta y a distancia del Ministerio de Educación Nacional: “Conjunto organizado de criterios que orientan el modo de obrar y proceder para lograr procesos de formación integral que desarrollen en el individuo nuevos valores y niveles de concurrencia respecto al uso adecuado del tiempo, sin importar el espacio, con el apoyo de los medios y la tecnología”

PRINCIPIOS

La metodología abierta y a distancia se fundamenta en el Hombre como:

- Persona
- Ser social
- Libre y Autónomo
- Responsable y crítico
- Activo y creativo

CARACTERÍSTICAS

- Comunicación multidireccional
- Comunicación masiva
- Enfoque tecnológico
- Aprendizaje independiente y flexible
- Organización y apoyo con tutorías
- Utilización de medios técnicos
- Separación física de profesor y alumnos

COMPONENTES

- Materiales educativos, impresos o en medios electrónicos
- Uso múltiple de medios
- Tutorías

- Círculos de trabajo académico y social – Talleres participativos
- Bibliotecas
- Capacitación
- Red de interacción y comunicación

ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Fundamentadas en los criterios de Aprender:

- Aprender
- Reflexionando
- Haciendo
- Autoevaluándose
- Compartiendo
- Investigando
- Autorealizando

EXIGENCIAS

- Valores
- Disciplina
- Compromiso
- Actitudes
- Comportamientos
- Niveles de conciencia social
- Participación

LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACION

Rafael Campo V.

Mariluz Restrepo J.

FUNDAMENTACIÓN

La educación tiene un sesgo marcado hacia la escritura. Es tan obsesivo este sesgo, que un habitante de otro planeta que viniera a observar nuestro sistema educativo se llevaría seguramente la idea de que su objetivo principal es el aprendizaje y el ejercicio continuo de la lectura y la escritura.

El solo inventario de los objetos escritos y de los instrumentos que se utilizan para escribir servida para confirmar la hipótesis del extraterrestre. La huella de la escritura se encuentra en tableros, cuadernos, guías de clase, manuales, hojas sueltas, carteleras, textos y libros de lectura; en la utilería que acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje (instrumentos para escribir, cuadernos, tablero, tiza, borradores, maletines para guardar los libros) y en la proliferación de lugares como las bibliotecas, librerías, papelerías y fotocopiadoras que rodean a los centros de enseñanza y que están especializados en la función de conservar, organizar y distribuir los productos de la escritura. Los reglamentos, diarios de clase, parceladores y circulares, son también registros escritos que cumplen ya no una función pedagógica sino que sirven como pauta para el ordenamiento de la vida escolar. La misma interacción con los computadores, aunque pertenecen ya a la dimensión de lo digital, ocurre mediante la manipulación de los símbolos escritos. Dialogamos con el computador por medio de un teclado que contiene caracteres escritos y comprobamos los resultados de esta interacción gracias a la escritura alfabética que aparece impresa en la pantalla o en el papel de la impresora. Lejos de suplantar el lenguaje escrito, el computador ha aumentado la cantidad de hojas impresas y, algo mucho más importante, ha empezado a cambiar la forma de escribir.

En plena cultura de los medios electrónicos de comunicación, el libro y otros materiales impresos siguen siendo los medios de enseñanza más intensamente utilizados en todos los niveles de la educación. La observación de un día de clase en cualquier escuela colombiana pondría de manifiesto que la mayor parte del trabajo de profesores y estudiantes gira en torno a los contenidos y actividades propuestas en los textos y otros medios impresos. Aun en países como los Estados Unidos, investigaciones recientes muestran que más del noventa por ciento del tiempo de clase se emplea en trabajar con el libro de texto y que éste puede representar hasta el ochenta por ciento de la materia que se estudia en un curso.

Pero lo más importante no es la simple presencia de estos objetos escritos; ellos no son sino un indicador de la importancia que tiene y, sobretodo, del significado central que la educación le atribuye a la escritura. La escritura está en el centro de todo el proceso educativo. En cierta forma, la escuela es un resultado de la escritura, y la escritura ha encontrado su nicho ideal en la escuela. Por mucho tiempo, - aún ahora, en la cultura de los medios - la escolarización ha tenido como objetivo fundamental la enseñanza y el dominio de la palabra escrita. Uno de los fines principales de la educación primaria es enseñar a los niños a leer y a escribir, mediante el dominio de la lectoescritura podrán acceder al conocimiento y a la herencia cultural depositada en los libros. Muchos de los problemas de aprendizaje en todos los niveles de la educación, inclusive en la educación superior, tienen relación con la falta de dominio de la lengua escrita.

El énfasis que se ha hecho en considerar los materiales impresos como entidades físicas o como objetos puramente didácticos ha dejado oculto el problema fascinante de la estructura propia de la tecnología de la escritura y del impacto que ésta tiene en el proceso educativo. Al fin y al cabo, los materiales impresos no son otra cosa que los soportes que sirven para contener y transportar el lenguaje escrito. Y el lenguaje escrito es un sistema simbólico panicular, con una forma propia de representar la realidad y con una serie de características que le han valido un lugar de privilegio en la educación. Por lo tanto, la

pregunta por la razón de ser y por el valor que debe asignársele a los materiales impresos en la escuela no puede abordarse sin hacer referencia al sistema de símbolos para el cual dichos materiales hacen las veces de mediadores. En esta perspectiva, el análisis debe ir más allá de las características de los materiales y atender a la estructura y al modo de representar la realidad propia del código escrito, lo mismo que a las razones por las que se le asigna una función tan central en la escolarización.

¿Qué consecuencias tiene en la cultura de la escuela y en las estructuras de pensamiento de los profesores y estudiantes este sesgo obsesivo de la educación hacia la escritura? ¿Como sistema simbólico, la escritura tiene una forma particular de representar y de construir la realidad: qué es lo que caracteriza esta forma de representación por medio de símbolos escritos? ¿Qué implicaciones tiene en el proceso educativo? ¿Cuáles son sus alcances y limitaciones? ¿Cómo se podría contribuir a la transformación de los contextos educativos a partir de una nueva pedagogía de la escritura y de la lectura? ¿Cómo renovar los métodos para enseñarlas de manera que recuperen su sentido y adquieran todo su valor educativo? Este es el tipo de preguntas que se deben abordar desde las distintas acciones que se ocupan del estudio del lenguaje escrito.

Se ha querido abrir un espacio académico dedicado especialmente a estudiar el significado que tiene el uso social de los objetos escritos en la educación y a adelantar proyectos de investigación que contribuyan a una mejor comprensión de los problemas relacionados con el lenguaje escrito en la escuela y a sentar las bases que permitan fundamentar y poner en práctica una nueva pedagogía de la lectura y de la escritura.

En un primer plano muy inmediato, el objeto de estudio de son los textos escritos, es decir, las distintas formas como la escritura se realizan en mediaciones y en objetos concretos que están presentes en el proceso educativo.

Pero como los textos escritos sólo adquieren todo su sentido en tanto actos comunicativos, con intencionalidades concretas, el objeto de estudio del área es el lenguaje escrito en cuanto está presente en la educación en forma de textos de todo tipo pero, sobretudo, de prácticas sociales en las que se les asigna a los textos escritos un significado especial, casi ritual, y una función pedagógica como mediadores por excelencia de los saberes y los valores que le interesan a la escuela. En este sentido, el objeto de estudio es la lectoescritura, entendida no en el sentido restringido que a esta expresión suele dársele en la educación, como aprendizaje de las primeras letras en los niveles iniciales de la escolarización o de las habilidades de decodificación, sino en su sentido amplio, es decir, como el concepto que sintetiza y que mejor expresa tanto los procesos dinámicos de interacción de las personas con los objetos escritos como la integralidad de estos procesos por los cuales los seres humanos se apropian de la lengua escrita.

En efecto, aunque por razones metodológicas los investigadores hayan visto necesario dividir en áreas especializadas el estudio de la lectura y de la escritura, éstas deben pensarse más bien como dos momentos o dos caras de un mismo fenómeno. La falta de un enfoque más integral es lo que ha hecho que en Colombia se haya puesto en los últimos años un gran interés en el estudio y fomento de la lectura, pero con un olvido casi total de la escritura. Del mismo modo, el énfasis en el estudio de la lengua escrita no puede dejar de lado la reflexión sobre la naturaleza de la oralidad como forma primaria del lenguaje.

Pero más que el interés por la lectura y la escritura como objetos de estudio, la intención principal ha sido reunir a un grupo de educadores para que vivan la experiencia de crecer ellos mismos como productores y lectores de textos y poder compartir esta experiencia con sus compañeros y con las personas sobre las que ejercen su acción educativa. Además de la competencia que irán desarrollando gradualmente en el manejo de la escritura y la lectura, el propósito principal es que lleguen a apropiarse de ellas como herramientas de comunicación y de pensamiento y, más aún, a disfrutar la experiencia de leer y escribir. De donde se desprende que la condición esencial que deben cumplir quienes decidan embarcarse en esta área es el desafío o la inquietud personal y profesional que experimenten frente al lenguaje escrito como forma de pensar, de comunicar y de enseñar.

El lenguaje escrito no puede verse como un fenómeno independiente de lo que es la acción comunicativa total del ser humano. Por el contrario, la escritura sólo se genera y adquiere todo su sentido allí donde existe una alta carga de riqueza expresiva y en contextos comunicativos en los que los textos escritos

sean una forma natural de construir significados. De ahí que, además de ofrecer un espacio académico para el estudio de la lengua escrita en sus manifestaciones educativas, el área pretende ser también un taller de inmersión en la lengua escrita y un laboratorio permanente para estimular la creatividad y para experimentar con los textos escritos. La verdadera escritura está lejos de ser un ejercicio meramente formal, como desafortunadamente suele serlo en muchos contextos educativos. Escribimos para responder a una necesidad expresiva, para comunicarnos con los demás, con unos propósitos específicos. La escritura es fundamentalmente una actividad social por la que los hombres intercambian significados y construyen la cultura.

CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA ESCRITURA: 500 CONECTORES

“PARA QUE LA CAUSA ENCAJE CON EL EFECTO, LAS CONSECUENCIAS CORRESPONDAN A LOS ANTECEDENTES, Y PARA QUE LOS DIVERSOS PÁRRAFOS DE UN ESCRITO SE ARTICULEN DE MANERA VARIADA Y ARMONIOSA”

Fernando Vásquez Rodríguez

A PROPÓSITO DE LOS CONECTORES O DE LAS CONEXIONES

Según María Teresa Serafín, *Cómo Redactar un Tema*

Editorial Paidós, Barcelona, 1989

Las diferentes partes de un escrito bien hecho deben estar relacionadas entre sí, con el fin de ayudar al lector a seguir el hilo del discurso. Esta operación puede tener “éxito sólo cuando este hilo conductor de éste, es decir, cuando el texto ha sido bien planificado. En cambio, cuando el escrito le falta una estructura unitaria se hace imposible determinar las conexiones entre las frases. En ese caso, en lugar de esforzarse por resolver un problema mal planteado, es necesario replantear la organización general del escrito.

La conexión lógica que relaciona entre sí a dos proposiciones (o dos párrafos) a veces puede no estar expresada lingüísticamente. Por ejemplo, las dos frases: “Llueve. Tomo el paraguas”, están relacionadas por una situación causa-efecto que no requiere el uso de una conexión. En la mayor parte de los casos la relación entre dos proposiciones debe ser expresada lingüísticamente de diferentes formas:

1. Usando un pronombre que se refiere a un elemento anterior del texto. Por ejemplo “La vida de Garibaldi quien fue muy aventurero. El dedicó todos sus energías a la causa de la libertad”.
2. Repitiendo una palabra clave que se refiere al elemento central del discurso. Por ejemplo: “El libro de Calvino nos presenta... Este libro es importante porque...”
3. Usando una expresión que sintetiza la idea expresada en la frase o párrafo precedente del cual se parte. Por ejemplo: “la acción de los soldados tendía a alcanzar y destruir el puente por el que debía pasar el ejército enemigo durante la retirada.
4. Usando las expresiones de transición: 'además', 'en efecto', 'si bien'

Dos proposiciones o párrafos consecutivos pueden ser relacionados lógicamente en un número limitado de formas que la lingüística ha estudiado y catalogado (HALLIDAY, 1976; PRADL, 1979, CONTE, 1977-DRESSLER, 1974)

Veamos una lista de conexiones lógicas y las expresiones de transición correspondientes:

1. Consecuencia, causa efecto: entonces, por eso, por lo que sigue, entonces resulta que...
2. Ejemplificación: por ejemplo, es decir como...
3. Contraste y concesión: pero, a pesar de, al contrario, en cambio, si bien, por otra parte...
4. Reafirmación o resumen: en otros términos, en breve, en efecto...
5. Relación temporal: en cuanto, a continuación, hasta que, cuando, finalmente, después...
6. Relación espacial: al lado, arriba. Abajo, a la izquierda...
7. Semejanza y enfatización: de la misma manera. Similarmente, del mismo modo...

8. Agregación: y. Además. Después, también, por añadidura...

9. Conclusión: finalmente, para resumir, terminando...

Para escribir un texto con conexiones eficaces y explícitas no es indispensable conocer todas estas posibilidades lógicas haciendo un estudio sistemático de ellas es suficiente adquirir el hábito de preguntarse cuál es la conexión entre la frase o el párrafo sobre el que se está trabajando y el precedente, verificando que esta conexión lógica sea comprensible.

Un error muy común es el uso de una conexión que no corresponde a la relación Lógica presente entre dos partes de un texto. Por ejemplo: ¿Jorge no está bien en la escuela? En la prueba de matemáticas ha tenido un insuficiente". En este caso se usa una conexión que indica contraste cuando en realidad la relación entre ambas frases es de reafirmación.

Otro defecto típico es el insistente uso de conexiones de agregación usadas para relacionar entre sí frases escritas de golpe, una después de otra, sin una planificación real. Incluso la conexión es mal utilizada con frecuencia, en particular cuando introduce una idea que no es la ejemplificación de la idea precedente. El abuso de estas conexiones produce un texto descuidado, en el que no aparecen ligámenes más 'fuertes' entre las ideas (como la consecuencia o el contraste).

Se verifica otro error en el uso de las conexiones cuando el estudiante usa terminar el desarrollo de una secuencia de ideas, y luego introduce una idea, que Lógicamente está relacionada con la anterior.

Un error recurrente es la completa falta de conexiones típica de textos producidos sin planificación o con poca concentración. Se observa que la ausencia de -conexiones también es un error común en muchos estudiantes cuando comienzan a utilizar un esbozo. El uso de esbozo hace que el estudiante se concentre en el desarrollo de ideas separadas, descuidando su conexión. Este problema no debe desanimar en cuanto al uso sistemático del esbozo, ya que puede ser resuelto normalmente con la práctica. Con ejercicios apropiados se puede llamar la atención del estudiante sobre las conexiones.

En muchos casos el trabajo de revisión puede aclarar la relación justa entre partes del texto y llevar a la corrección de las conexiones.

A

A continuación...

A diferencia de...

A esas digresiones me ha conducido el,...

A este propósito...

A mi modo de ver ...

A partir de...

A pesar de (que)...

A primera vista...

¿A qué seguir? Los...

A veces, en cambio, hay...

Acaece, no obstante, que...

Acéptese o no...

Acerca de...

Aclaro todo esto porque...

Acudimos a este ejemplo para...
Además, la...
Admitamos que...
Admito que aquí mi tema recuerda...
Adviértase, pues,...
Adviértase que, a pesar de todo,...
Afirmaré ahora que...
Ahora bien: los...
Ahora veamos...
Al afirmar que...
Al contrario...
Al lado de ello...
Al llegar aquí...
Al llegar a este punto...
Al margen de...
Al mismo tiempo...
Al respecto conviene decir que...
Algo más hay que añadir...
Alrededor de...
Análogamente, cabe preguntarse sí...
Anotaré que...
Ante todo, rectificemos la idea sabida de que...
Antes de continuar insistamos en...
Añádase a este una...
Aquí conviene detenerse un momento a fin de...
Aquí he de referirme también a...
Aquí nos preguntamos cómo...
Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión sobre...
Así empezamos a cercar, pues, el...
Así y todo...
Atengámonos ahora a...
Aún así...
Avanzando en el tiempo, encontramos...

B

Basándose en...

Bien, pareciera por todo lo anterior que...

Bien sé que...

C

Cabe concluir que...

Cabe entonces preguntarse...

Cabe señalar...

Cierto es que...

Claro que esto no lo explica todo...

Comencemos con...

Comencemos por evocar...

Comenzaré dando algún ejemplo...

Como...

Como breve conclusión, creo que...

Como dijimos al principio...

Como es natural...

Como es sabido...

Como quiera, las explicaciones...

Como quiera que sea, la...

Como se indicó...

Como se ve, los...

Como si fuera poco...

Como última palabra deseo...

Como ya lo hice notar,...

Comprenda. No es que...

Comprendemos que...

Con este ejemplo he querido...

Con esto en mente...

Con esto hemos cumplido una...

Con esto no quiero decir que...

Con lo que llevo dicho hasta aquí, me parece...

Con respecto al primer punto...

Con sano criterio...

Con todo...
Con todo y lo anterior...
Concibo, pues,...
Concluamos, entonces, que...
Continuaremos la exploración de...
Contraponamos a...
Conviene distinguir...
Conviene, sin embargo, advertir que...
Corresponde preguntarse sí...
Creemos haber dicho lo suficiente para (sobre)...
Creo haber mostrado que...
Creo indiscutible la afirmación de que...
Creo que aquí se ve bastante bien cómo..
Creo que con estas indicaciones...
Creo que llegamos al núcleo de...
Cuando...
Cuando dije que...
Cuando se dice que...

D

Dado que...
De acuerdo con...
De aquí, que...
De cualquier modo,...
De entonces acá...
De estas circunstancias nace el hecho de que...
De esta manera...
De esta suerte es como...
De estas y otras páginas resulta que...
De igual modo...
De la misma manera...
De lo anterior...
De lo que llevo dicho...
De manera que...
De modo que el problema no es...

De otro lado...
De pronto...
De todos modos, cuando...
Debe quedar bastante claro que...
Debemos comprender...
Debo agregar que...
Dejando aparte, por un momento, al menos...
Dejando de lado...
Dejemos eso. La...
Del mismo modo...
Dentro de este contexto...
Dentro de este marco ha de considerarse la...
Desde entonces, este...
Desde este ángulo...
Desde luego...
Deseo, en este contexto, -subrayar...
Después...
Después de todo, los...
Dicho de un modo un tanto...
Difícil, cierto. Pero no tanto si...
Digamos que son diversos...
Dije, al comienzo de este artículo (ensayo, comentario)...
Diremos otro tanto respecto a...

E

Echemos una mirada en rededor...
El ejemplo más significativo de...
El haberme detenido a...
El tema que aquí nos interesa...
El trazar aquí los...
Empezaré por considerar...
En cambio...
En cierto sentido...
En concreto...
En contraste con...

En cuanto a...
En definitiva...
En efecto...
En el curso de esta búsqueda...
En el ejemplo dado...
En esta sección esbozo...
En este orden de...
En este punto de mis meditaciones...
En este punto, la discusión se...
En las anteriores palabras, advertamos...
En lo que toca a...
En mi opinión...
En otros términos...
En pocas (otras) palabras (términos)...
En realidad...
En relación con...
En resumen...
En resumidas cuentas...
En sentido contrario...
En suma...
En todo caso...
En una palabra...
En últimas...
Entendemos por...
Entiéndase bien. Yo no...
Entonces,...
Entonces resulta que...
Entre tanto, podemos...
Es así como...
Es decir...
Es el caso que, por ejemplo,...
Es fácil comprender por qué...
Es interesante examinar el problema también desde...
Es más...
Es natural que...
Es necesario recalcar que...

Es oportuno ahora...
Es por ello que...
Es prudente advertir que...
Es sabido, por ejemplo, que...
Es significativa la importancia que tiene...
Es significativo que...
Es sintomático que...
Es verdad. Él...
Esa iniciativa...
Eso es, pues,...
Estábamos diciendo lo que...
Esta descripción será incompleta si...
Esta línea de argumentación podría...
Esta revisión, tan somera como inevitablemente personal...
Estas consideraciones fundamentan mi propuesta de...
Este argumento corresponde -muy bien a lo que...
Este es, por decir así, el...
Este motivo puede entenderse también como...
Este punto se puede destacar observando...
Esto es absolutamente cierto. Sí...
Esto es, pues, lo que...
Esto nos lleva a...
Esto quiere decir que...
Exactamente...
Examinemos brevemente...
Examinemos minuciosamente este problema. En...

F

Finalmente...

H

Habría que decir también...
Ha llegado el momento de...
Hasta ahora...
Hasta aquí lo...

Hasta donde yo sé, nadie ha...
Hay, como se ve, elementos...
Hay en el fondo un...
Hay más: las...
Hay otro aspecto, entre tantos, del que...
Hay otro aspecto que...
Hay que advertir que...
Hay que reconocer...
Hay que repetirlo: los...
Hay, sin embargo, algunos...
He aquí, a mi juicio...
He aquí en pocas palabras, cómo
He aquí más o menos como pensaba...
He citado ya...
He hablado de...
He hallado...
He intentado probar que..
He llegado al término de...
He traído a colación...
Hemos llegado para el final...
Hemos dicho que...
Hemos discutido hasta ahora el...
Hemos examinado hasta aquí...
Hemos visto que...
Hemos aquí, no obstante, apenas...
Hubiera podido escoger...

J

Justo es decir que...

L

La idea es que...
La respuesta es fácil...
La tesis que ahora voy a exponer es...
La verdad es que...

Lo cierto es que...
Lo curioso es que...
Lo que acontece es que...
Lo que importa observar es que...
Lo que me interesa ahora es...
Lo que nos interesa aquí no es tanto...
Lo que nos lleva a decir que...
Lo que quiere decir que...

LL

Llegado a este punto
Llegamos aquí a...
Llegamos, pues, a...

M

Mas no se trata tan sólo de...
Más tarde, en efecto...
Me doy cuenta de que...
Me explicaré. Los...
Me gustaría dejar claro que...
Me parece que...
Me refiero, por supuesto, a...
Mi propósito es (era)...
Mirándolo así...
Muy al contrario de lo que pasa en (con)...

N

Nada, pues, más expresivo que...
Naturalmente que...
No cabe duda de que...
No continuaré exponiendo...
No digamos, pues, que...
No diré que...
No en vano me he detenido en...

No es de olvidar que...
No es difícil descubrir que...
No es eso todo...
No es extraño, pues, que...
No es fantasía afirmar que...
No es fortuito que...
No es preciso...
No es una casualidad el hecho de que...
No está probado que...
No estamos lejos de ver cómo el...
No gastamos muchas palabras en...
No hay que apresurarse a...
No hay que apresurarse, con todo, a...
No: la realidad es...
No parecería necesario...
No pongo más que un ejemplo: la...
No puede menos que...
No quisiera que estas afirmaciones parecieran...
No se lo tome, sin embargo, por...
No se trata, a mi juicio, de...
No se trata, pues, de...
No teniendo, pues, la urgencia de...
No voy a repetir aquí...
Notemos, entonces, cuán...

O

Observemos cómo...
Oigo ya venir una objeción...
O sea, los...
Otra cosa que se dice ahora con frecuencia es que...
Otro ejemplo de lo que...

P

Paralelamente a...
Para algunos...

Para empezar...

Para ilustrar mejor...

Para los fines de nuestro argumento..

Para mejor entender

Para poner a prueba

Para precisar cómo...

Para quienes sostienen que...

Para simplificar podríamos decir que...

Parece perfectamente claro que...

Parece, sin embargo, como si...

Partiendo de...

Pasemos a...

Penetrémonos, ante todo, de que..

Pero...

Pero antes de...

Pero antes de seguir adelante consideremos...

Pero conviene precisar los...

Pero dejando de lado la...

Pero el caso es que...

Pero hay más: la...

Pero hay otra definición...

Pero no nos perdamos en consideraciones...

Pero no se juzgue, por eso, que...

Pero recapitulemos: ¿Es...

Pero quizá la respuesta que realmente corresponde a...

Pero si se consideran cuidadosamente...

Pero, sobre todo, pienso en...

Pero tal vez debamos pasar primero revista a...

Pero todo esto, más que...

Pero volvamos a nuestro asunto. El...

Pienso, por eso, que...

Podemos decir que...

Podemos distinguir...

Podemos interrumpir aquí esta...

Podemos observar como...

Podemos preguntarnos si...

Pongamos otro ejemplo...

Por añadidura...

Por consiguiente...

Por ejemplo...

Por el contrario...

Por ende...

Por eso...

Por eso, cabalmente, es...

Por eso, para mí,...

Por eso señalé que...

Por esta razón (vía)...

Por esto puede decirse que...

Por lo expuesto al inicio de...

Por lo general...

Por lo pronto...

Por lo que sigue...

Por mi (su) parte...

Por otra parte...

Por simplicidad, podemos suponer que...

Por supuesto que...

Por todo esto creo que...

Por último...

Porque...

Porque, en teoría, la...

Porque no se trata de...

Precisa advertir que...

Precisamente por (porque)...

Presuponemos -decisivamente- que...

Procedo ahora a la...

Prosiguiendo con el tema...

Pudiera creerse que...

Puede afirmarse (pensarse) que...

Puedo, por lo tanto, definir también...

Pues bien: los...

Pues lo mejor es que...

S

Se comprende que...

Se deduce (infiere) que...

Se diría, pues, que...

Se enfrenta, pues, con...

Se ha dicho (pretendido) que...

Se me figura, así de momento, que...

Sé que mi planteamiento es...

Se trata, desde luego, de...

Sea, a modo de ejemplo. Sea cierta o no esta...

Sea como (lo que) fuere...

Sea otro caso (ejemplo). Un...

Seguramente que...

Señalemos en pocas palabras...

Sería prudente...

Si bien...

Sí echamos un vistazo sobre...

Si llamamos...

Si pensamos que este...

Si quisiera escoger un símbolo propicio para...

Si se comprende que...

Se deduce (infiere) que...

Se diría, pues, que...

Se enfrenta, pues, con...

Se ha dicho (pretendido) que...

Se me figura, así de momento, que...

Sé que mi planteamiento es...

Se trata, desde luego, de...

Sea, a modo de ejemplo...

Sea cierta o no esta...

Sea como (lo que) fuere...

Sea otro caso (ejemplo). Un...

Sería prudente...

Si bien...

Sí echamos un vistazo sobre...

Si llamamos...

Si pensamos que este...
Si quisiera tal vez que...
Sostengo que...
Soy de los que creen...
Subyace en todos estos detalles...
Suele decirse que...
Supongamos ahora...

T

Tal es, por lo demás...
Tal vez quepa hacer algunos comentarios. La...
Tales son algunos de los...
Tales son, en síntesis (en general), los...
También es de comparar...
También es cierto...
Tampoco nos corresponde exponer...
Tan pronto como...
Tenemos, en consecuencia, que...
Tenemos, pues, en grado...
Terminaré diciendo que...
Tiempo hubo en que...
Todavía más: los...
Todo esto parece confirmar la...
Todo lo dicho hasta ahora explica por qué...
Todos reconocemos, en cambio, que...
Tomemos como punto de partida (ejemplo) la...
Torno a decirlo, esto...
Tras esta digresión, abordemos...
Tratemos de...

U

Un corolario más...
Un poco de historia...
Una aclaración sobre...
Una última observación...

Una vez hecha esta precisión...

V

Valga la verdad: el...

Vamos a intentar concluir pensando...

Vamos a recordar, una vez más,...

Vamos a ver rápidamente por qué...

Veamos cuál es el contexto de

Veamos. El...

Veamos un, ejemplo muy sencillo

Veamos lo que significa...

Volvamos a...

Volvamos a examinar...

Volvamos a intentar ahora...

Volvamos a nuestro asunto: ese...

Volvamos ahora la mirada hacia...

Volvamos al comienzo: el...

Volviendo ahora a...

Voy a referirme brevemente a...

Vuelvo a decirlo: la...

Y

Y además: el...

Y ahora debemos abandonar...

Y así...

Y como siempre,...

Y esto nos conduce (lleva)...

Y llegamos a otro punto...

Y más frecuentemente todavía es...

Y no es mera coincidencia que...

Y no podría ser de otro modo, si...

Y ocurre, indefectiblemente, porque...

Y por eso, la...

Y, sin embargo,...

Y estamos, sin lugar a dudas en...

Ya hemos hablado de...

Ya hemos, pues, descubierto...

Ya hemos visto cómo (que)...

Ya indiqué que...

Ya lo veis: las...

Ya se sabe que...

Yo creo, en realidad, que...

Yo estimo que, para...

Yo no quería decir que...

A continuación algunos párrafos en donde puede verse, de algún modo, el uso de los conectores. O, si se me permite, un ejercicio escritural para evidenciar la utilidad de las conexiones lógicas.

"SOLO LO DIFÍCIL ES ESTIMULANTE"

A mi modo de ver, escribir es tanto como componer. Es reunir varias piezas en un todo, de manera que cada parte se relacione armónicamente con las demás. De acuerdo con esta idea, la escritura es un trabajo artesanal: de trato, de lucha con las palabras. En definitiva, escribir es un trabajo, en el sentido de esfuerzo, de transpiración.

Aclaro todo esto porque se confía demasiado en la "inspiración", o en los "flujos repentinos o mágicos de la escritura". Nada más equivocado. A lo mejor la inspiración brote después de una larga disciplina, o como consecuencia de un persistente trabajo. Es probable que la "inspiración" sirva de motivo o de inicio, pero nunca podrá remplazar el ejercicio de composición o de encuadre, elaborado -por lo general- con lentitud y con sumo cuidado. Es más: sólo en ciertas circunstancias de la escritura, en determinados momentos, la "inspiración" realmente contribuye a un logro en la redacción; caso contrario, es ella la causante de la desorganización, del caos o de la falta de ilación en lo que escribimos.

Como ya lo hice notar, escribir es una actividad artesano. Es oportuno ahora decir algunas cosas, sobre la materia con la cual trabaja el escritor- las palabras. Esos signos son escurridizos, ambiguos, inciertos. Entonces, dada esas características de las palabras, escribir se convierte en una continua tarea de "talla", de escultura con y sobre el lenguaje. Escribir es como ir esculpiendo. Difícil, cierto. Pero no tanto si uno se propone establecer un "trato" con las palabras, - si comienza a "reconocerlas"- si inicia una relación o una "convivencia" con ellas. En cierto sentido, aprender a escribir es, también, aprender a familiarizarse con las palabras.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de redondear mejor la idea precedente. ¿Qué es o en qué consiste esa familiaridad con las palabras? En principio, es un trabajo de, acercamiento, de intimidad con el lenguaje. Mirar sus características. Si es un adverbio o una conjunción, si es una preposición o un verbo reflexivo; reconocer sus genealogías, su etimología y su procedencia; Indagar, en últimas, la fisonomía y la descriptiva de las palabras. En segundo lugar, la familiaridad con el lenguaje Consiste en ir creando un cierto 'hábito', una cierta 'aclimatación'; es tanto como disponer de un tiempo para adaptarse o darse alguna confianza con las palabras.

Es verdad. Si uno no se habitúa, si no vive fogueándose con el lenguaje, si no lo hace familiar, muy difícilmente podrá escribir con propiedad o con holgura. Esto quiere decir que los más grandes escritores, por ejemplo, dedicaron muchas horas y muchos días de su vida a desentrañar el ser de las palabras, antes de comenzar a 'producir' sus creaciones. Fueron enormes cantidades de tiempo empleados en descubrir el funcionamiento del lenguaje; infinidad de lecturas, en donde ya no sólo se disfrutaba de] placer del texto, sino que -además- se veía su arquitectura, su diseño de base.

Algo más hay que añadir con respecto a la familiaridad con las palabras. Se me ocurre, entre otras cosas, el valor del diccionario. Y no hablo únicamente del diccionario tradicional, sino de otros igualmente ricos e indispensables: el de sinónimos y antónimos, el etimológico, el de dudas y correcciones y, ese que es quizás el más importante, el de uso del español. Cualquiera que se dedique a escribir debe consultar una y otra vez el diccionario. Ese libro, ese "lomo de buey", es un 'granero del idioma' como -decía Neruda- entonces, hay que usarlo cotidianamente, no sólo cuando se tengan dudas ortográficas. Al diccionario debemos ir, la mayoría de las veces, con curiosidad, como si fuera un vasto país de fantasía.

Con lo que llevo dicho hasta aquí, me parece haber bordeado algunas ideas sobre el "oficio de escribir". Por supuesto, apenas son esbozos. La escritura tiene demasiados intersticios, infinidad de vericuetos. Con todo, cada vez que uno se propone "emborronar" una cuartilla hay una cuota de riesgo y de aventura que convierte el trato con las palabras en un goce particular, en una tarea altamente satisfactoria. De pronto, y la idea es del escritor cubano José Lezama Lima, en la escritura se cumple ese principio según el cual, "sólo lo difícil es estimulante".

EL ENSAYO “DIEZ PISTAS PARA SU COMPOSICIÓN”

Fernando Vásquez Rodríguez

1. Un ensayo es una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, tiene un elemento creativo - literario - y otro lógico - de manejo de ideas -). En esa doble esencia del ensayo (algunos hablarán por eso de un género híbrido) es donde radica su potencia y su dificultad. Por ser un centauro -mitad de una cosa y mitad de otra- el ensayo puede cobijar todas las áreas del conocimiento, todos los temas. Sin embargo, sea el motivo que fuere, el ensayo necesita de una "fineza" de escritura que lo haga altamente literario.

2. Un ensayo no es un comentario (la escritura propia de la opinión) sino una reflexión, casi siempre a partir de la reflexión de otros (esos otros no necesariamente tienen que estar explícitos, aunque, por lo general, se los menciona a pie de página o en las notas o referencias). Por eso el ensayo se mueve más en los juicios y en el poder de los argumentos (no son opiniones gratuitas); en el ensayo se deben sustentar las ideas. Mejor aún, la calidad de un ensayo se mide por la calidad de las ideas, por la manera como las expone, las confronta y las pone en consideración.

Si no hay argumentos de peso, si no se han trabajado de antemano, el ensayo cae en el mero parecer, en la mera suposición.

3. Un ensayo discurre. Es discurso pleno. Los buenos ensayos se encadenan, se engarzan de manera coherente. No es poniendo una idea tras otra, no es sumando ideas como se compone un buen ensayo. Es tejiéndolas de manera organizada. Jerarquizando las ideas, sopesándolas (recordemos que ensayo viene de "exagium", que significa, precisamente, pesar, medir, poner en la balanza). Si en un ensayo no "hay una lógica de composición, así, como en la música, difícilmente los resultados serán aceptables. De allí también la importancia de -un plan, de un esbozo, de- un, mapa guía para la elaboración del ensayo.

4. En tanto que discurso, el ensayo requiere del buen uso de los conectores (hay que disponer de una reserva de ellos); Los conectores son como las bisagras, los engarces necesarios para que el ensayo no parezca desvertebrado. Hay conectores de relación, de consecuencia, de causalidad; los hay también para resumir para enfatizar. Y a la par de los conectores, es indispensable un excelente manejo de los signos de puntuación. Gracias a la coma y al punto y coma (este es uno de los signos más difíciles de usar), gracias al punto seguido..., es como el ensayo respira, tiene un ritmo, una transpiración. Es el conocimiento adecuado de los signos de puntuación el que convierte a nuestros ensayos en monótonos o livianos, interesantes o densos. Ágiles o farragosos.

5. Hay dos grandes tipos de ensayos: uno, línea Montaigne (pueden leerse, por ejemplo, "De la amistad", "De los libros"); y otro, línea Bacon (léanse, al menos dos: "De los estudios", "De las vicisitudes de las cosas"). En el primer caso, el ensayo es más subjetivo, abunda la citación - de manera muy propia -; en el ensayo es más objetivo, y no hay ninguna referencia explícita, o son muy escasas. Tanto Montaigne como Bacon son maestros para desarrollar las ideas. Tanto uno como otro hacen lo evidente, profundo; lo cotidiano, sorprendente. Ambos apelan a otras voces, ambos recurren al pasado a otros libros para exponer sus puntos de vista. Ambos emiten un juicio: Se aventuran a exponer su pensamiento. Es importante releer a estos dos autores; fuera de ser un goce y un reencuentro con la buena prosa, son ensayos-modelo, aprovechables por cualquiera que desee aprender a perfeccionar su escritura ensayística. En el mismo sentido, deberíamos apropiarnos de la creación ensayística de Emerson y Chesterton, recomendada una y otra vez por Jorge Luis Borges.

6. Otros ensayos exquisitos son los escritores por Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña. Un mexicano y un dominicano. Ensayos de peso, con profundidad y, sobre todo, realizados con todos los recursos literarios y el poder de la imaginación. Quién que haya leído, "Notas sobre la inteligencia americana" de Reyes, o "Seis ensayos en busca de nuestra expresión" de Ureña, no ha sentido como una revelación de la escritura potente, de la escritura gestora de mundos. Hay una "marca de estilo" en estos dos ensayistas, una "impronta" personalísima, que pone al ensayo en el mismo nivel del cuento o el

poema. Cuando uno lee los ensayos cae Reyes o de Ureña, lo que lee -además de un pensamiento vigoroso- es una excelente literatura.

7. Reyes y Ureña son los iniciadores, por decirlo así, de una larga tradición que va hasta Sábato y Borges. Consúltese la compilación *El Ensayo hispanoamericano del siglo XX*, hecha por John Skirius; en ese texto se condensan voces de Ensayistas latinoamericanos valiosos: Manuel González Prada, Fernando Ortiz, José Carlos Mariátegui, Ezequiel Martínez Estrada, Luis Alberto Sánchez, Germán Arciniegas, Arturo Uslar Pietri, Eduardo Caballero Calderón, Enrique Anderson Imbert... y, por supuesto, Octavio Paz, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. Puede mirarse, de igual manera, la selección hecha por José Luis Martínez, *El ensayo mexicano moderno*; en este libro resaltan los ensayos de José Vasconcelos, Ramón López Velarde, Julio Torri, Xavier Villaurrutia, Jorge Cuesta, Edmundo O'Gorman y Leopoldo Zea, entre otros. Y para una perspectiva más nuestra, sería interesante y necesario conocerla selección elaborada por Jorge Eliécer Ruiz y Juan Gustavo Cobo-Borda, *Ensayistas colombianos del siglo XX* en esta selección descubriremos voces poco conocidas, la de Baldomero Sanín Cano ("De lo exótico", "La civilización manual"), y la de Hemando Tellez ("la originalidad literaria", "Traducción"). Basten estos textos y estos autores para mostrar cómo hay una enorme tradición en la producción ensayística. Tómense, entonces, como abre bocas o "textos de iniciación".

8. Para elaborar un ensayo, entre las muchas cosas que deben tenerse en cuenta, resaltaría las siguientes:

- Cuál es la idea o ideas base que articulan el texto. En otros términos, cuáles son los argumentos fuertes que se desean exponer o la idea que quiere debatirse o ponerse en cuestionamiento. Esta idea (o estas ideas) tiene que ser lo suficientemente sustentada en el desarrollo del mismo ensayo.
- Con qué fuentes o en que autores se sustenta nuestro argumento; a partir de qué o quienes, con qué material de contexto se cuenta; en síntesis, cuáles son nuestros puntos de referencia. Este es el lugar apropiado para la bibliografía, para la citación y las diversas notas.
- Qué se va a decir en el primer párrafo, qué en el segundo, qué en el último (recordemos que la forma del ensayo es fundamental; recordemos también que antes del ensayo hay que elaborar un esbozo, un mapa de, composición). Qué tipo de ilación (sin hache) es la que nos proponemos: de consecuencia, de contraste, de relación múltiple. Es muy importante el "gancho" del primer párrafo: cómo vamos a seducir al lector, qué nos interesa tocar en él; igual fuerza debe tener el último párrafo: cómo queremos cerrar, cuál es la última idea o la última frase que nos importa dejar en la memoria de nuestro posible receptor.
- Aunque no siempre el último párrafo es una conclusión, sí debe el ensayo tener un momento de cierre (de síntesis), desde el cual puedan abrirse nuevas ventanas, otras escrituras. El último párrafo es una invitación a un nuevo ensayo (los ensayos se alimentan de otros ensayos: un nuevo ensayo abre camino a otros aún no escritos).
- El ensayo no debe ser tan corto que parezca una meditación, ni tan largo que se asemeje a un tratado. Hay una zona medianera: entre tres y diez páginas (por decir alguna magnitud). Pero sea cual sea la extensión, en cada ensayo debe haber una tesis (con sus pros y sus contras), y la síntesis necesaria. No olvidemos que el ensayo es una pieza de escritura completa.

Las anteriores puntualizaciones no son excluyentes con otros estilos o con otras maneras de elaboración del ensayo, ni pueden leerse como una camisa de fuerza; son y tan sólo recomendaciones. Indicaciones Generales. Indicios.

9. Cuando el ensayo oscila entre las dos y las tres páginas, sobran los subtítulos. Cuando tiene un número de páginas mayor, puede recurrirse a varios sistemas: uno, subtitulando; otro, separando las partes significativas del ensayo con numerales (yo llamo a este tipo de ensayo, de "cajas chinas"). No debe olvidarse que cada una de las partes del ensayo precisa estar interrelacionada. Aunque "partamos" del ensayo (con subtítulos, frases o números), la totalidad del mismo (el conjunto) debe permanecer compacto. Si dividimos un ensayo, las piezas que salgan de él exigen estar en relación de interdependencia.

10. No podría terminar estas diez pistas sobre la elaboración de ensayos, sin mencionar el papel fundamental del género para el ejercicio y el desarrollo del pensamiento. Por medio del ensayo es que "nos vamos ordenando la cabeza"; es escribiendo ensayos como comprobamos nuestra "lucidez" o nuestra "torpeza mental". Cuando Theodor Adorno, en un escrito llamado -precisamente- "El ensayo como formal" señala el papel crítico de este tipo de escritura, lo que en verdad sugiere es la fuerza del ensayo como motor de la reflexión, como generador de la duda y la sospecha. El ensayo siempre "pone en cuestión", diluye las verdades dadas, se esfuerza por mirar los grises de la vida y de la acción humana. El ensayo saca a la ciencia de su "excesivo formalismo" y pone la lógica al alcance del arte. Es simbiosis. Otro tanto había escrito Georg Lukács en su carta a Leo Popper: La esencia del ensayo radica en su capacidad para juzgar. Los ensayistas de oficio saben que las verdades son provisionales, que toda doctrina contiene también su contrario, que todo sistema alberga una fisura. Y el ensayo, que es siempre una búsqueda, no hace otra cosa que "hurgar" o remover en esas grietas de las estructuras. Digamos que el ensayo -puro ejercicio del pensar- es el espejo del propio pensamiento.

LOS MAPAS CONCEPTUALES

A. Notoria, Una Técnica Para Aprender

En un sentido amplio, los mapas conceptuales son apenas diagramas que indican relaciones entre conceptos. Más específicamente, sin embargo, ellos pueden ser vistos como diagramas jerárquicos que procuran reflejar la organización conceptual de una disciplina o parte de una disciplina. O sea, su existencia se deriva de la estructura conceptual de una disciplina.

En principio, esos diagramas pueden tener una, dos o más dimensiones. Los mapas unidimensionales son apenas listas de conceptos que tienden a presentar una organización lineal vertical. Aunque simples, tales diagramas dan solamente una visión grosera de la organización conceptual de una disciplina o subdisciplina.

Los mapas bidimensionales, por otro lado, sacan partido no sólo de la dimensión vertical sino también de la horizontal y, por lo tanto, permiten una representación más completa de las relaciones entre conceptos de una disciplina. Obviamente, mapas con un mayor número de dimensiones permitirían una representación todavía mayor de esas relaciones y posibilitarían la inclusión de otros factores que afectan la estructura conceptual de la disciplina. No obstante, los mapas bidimensionales son más simples y más familiares.

En principio, esos diagramas pueden tener un, dos o más dimensiones. Los mapas unidimensionales son apenas listas de conceptos que tienden a presentar una organización lineal vertical. Aunque simples, tales diagramas dan solamente una visión grosera de la organización conceptual de una disciplina o subdisciplina.

Al margen de eso, mapas con más de tres dimensiones no serían más representaciones concretas de estructuras conceptuales y sí abstracciones matemáticas de limitada utilidad para fines instruccionales.

Siendo así, de aquí en adelante los mapas conceptuales deben ser entendidos como diagramas bidimensionales que muestran relaciones jerárquicas entre conceptos de una disciplina y que derivan su existencia de la propia estructura de la misma.

Los mapas conceptuales pueden ser trazados para toda una disciplina, para una subdisciplina, para un tópico específico de una disciplina y así sucesivamente.

Existen varias maneras de trazar un mapa conceptual, es decir, existen diferentes modos de mostrar una jerarquía conceptual en un diagrama. Mapas conceptuales trazados por diferentes especialistas en una misma área probablemente reflejarán pequeñas diferencias en comprensión e interpretación de las relaciones entre conceptos claves de esa área. El punto importante es que un mapa conceptual debe ser siempre visto como “un mapa conceptual”, no como “el mapa conceptual” de un determinado conjunto de conceptos. O sea, cualquier mapa conceptual debe ser visto como apenas una de las posibles representaciones de una cierta estructura conceptual.

De un modo general, los mapas conceptuales pueden ser usados como instrumentos de enseñanza o de evaluación del aprendizaje. Además, pueden también ser utilizados en el análisis conceptual del contenido curricular.

Como recursos instruccional, los mapas conceptuales pueden ser usados para mostrar las relaciones jerárquicas entre los conceptos que están siendo enseñados en una única clase, en una unidad de estudio o en un curso entero. Ellos muestran relaciones de subordinación y superordinación que posiblemente afectarán al aprendizaje de conceptos. Son representaciones concisas de las estructuras conceptuales que están siendo enseñadas y, como tales, probablemente facilitarán el aprendizaje significativo de esas estructuras.

Otra posibilidad de uso de los mapas conceptuales está en la evaluación del aprendizaje significativo. Sin embargo, en ese caso la evaluación no debe ser pensada en el sentido de medir conocimiento y

atribuir una nota al alumno, con el fin de clasificarlo de alguna manera, sino más bien en el sentido de obtener informaciones sobre el tipo de estructura relacional que el estudiante ve para un conjunto de conceptos.

Por lo tanto, el uso de mapas conceptuales como instrumento de evaluación implica una posición que para muchos difiere de lo usual. En la evaluación a través de mapas conceptuales la idea principal es la de evaluar lo que el alumno sabe en términos conceptuales, es decir, cómo él estructura, jerarquiza, diferencia, relaciona, discrimina, integra, conceptos de una determinada unidad de estudio, tópico disciplina, etc.

Como se dijo antes, aquello que el alumno ya sabe, esto es, su conocimiento previo, parece ser el factor aislado que más influencia el aprendizaje posterior (Ausubel, 1978). Si fuera así, se torna extremadamente importante para instrucción evaluar, de la mejor manera posible, se conocimiento. Los mapas conceptuales se constituyen en una visualización de conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos que puede ser muy útil, para el profesor y para el alumno, como una manera de exteriorizarlo el alumno ya sabe. Obviamente, no se trata de una representación precisa y completa del conocimiento previo del alumno, pero sí, probablemente, de una buena aproximación.

Si entendemos la estructura cognoscitiva de un individuo, en una cierta área de conocimiento, como el contenido y organización conceptual de sus ideas en esa área, los mapas conceptuales pueden ser usados como instrumentos para representar la estructura cognoscitiva del aprendiz.

En términos curriculares, los mapas conceptuales pueden ser construidos par el contenido de una clase, de una disciplina, de un conjunto de disciplinas o de un programa educacional enero que conduzca a la obtención de un diploma profesional. Todo depende de la generalidad o de la especificidad de los conceptos, del nivel de inclusividad de los conceptos incluidos en el mapa. Conceptos abarcentes, integradores, pueden servir para el diseño curricular de un determinado curso, mientras que conceptos más específicos, menos inclusivos, pueden orientar la selección de materiales y actividades instruccionales específicos.

Los mapas conceptuales pueden ser una herramienta importante para localizar la atención del planificador de currículum en la enseñanza de conceptos y en la distinción entre contenido curricular y contenido instrumental. Esto es, entre el contenido que se espera que sea aprendido y aquél que servirá de vehículo para el aprendizaje (Stewart et al., 1979).

Un buen diseño de currículum implica un cuidadoso análisis de cuáles son los conceptos centrales para el entendimiento de la disciplina, o parte de la disciplina, que está siendo considerada. Los mapas conceptuales pueden ser extremadamente útiles en esta tarea.

Un ejercicio interesante es intentar hacer el mapeamiento conceptual de un programa educacional (curso) completo. A veces es sorprendente observar cómo, en el fondo, el número de conceptos importantes es relativamente pequeño. Ocurre que tales conceptos son repetidos con nombres diferentes, en distintas disciplinas. No es raro, al hacer esto, llegar a la conclusión de que el programa está lleno de repeticiones inútiles y no focaliza adecuadamente los conceptos que son realmente centrales.

SOBRE EL USO DE MAPAS CONCEPTUALES

El uso de mapas conceptuales como recurso instruccional no es más una novedad. Se trata de una estrategia originalmente desarrollada por el Profesor

Joseph Novak y sus estudiantes de postgrado, a mediados de los años setenta en la Universidad de Cornell, que hoy se utiliza con alumnos de cualquier edad en cualquier disciplina.

Con todo, el amplio uso de los mapas conceptuales que se observa actualmente trajo consigo algunas distorsiones que intentaré discutir en esta presentación.

Mapas conceptuales tipo "paraguas", como el de la figura 1 son muy parecidos con cuadros sinópticos de conceptos. Los cuadros sinópticos son útiles para una vista conjunta de un todo y sus partes con fines

instruccionales, pero es difícil considerarlos una innovación didáctica o una estrategia metacognitiva como se pretende que sean los mapas conceptuales.

Este tipo de mapa conceptual es muy común. Es también usual encontrar profesores que dicen que ya utilizaban mapas conceptuales mucho antes de haber oído hablar de ellos. En realidad, lo que ellos usaban eran cuadros sinópticos y este conocimiento previo sirvió de idea-áncora (subsumidor) para dar significado al concepto de mapa conceptual, de tal manera que lo interpretan apenas como un nuevo tipo de cuadro sinóptico (un caso de aprendizaje significativo subordinado derivativo!)

Ya hice muchos de esos mapas e incluí varios de ellos en artículos y materiales instruccionales, pero hoy son críticos de ese modelo en la medida en que tales mapas son confundidos con simples cuadros sinópticos clasificatorios. Mapas conceptuales no son cuadros sinópticos. En un mapa conceptual no se busca presentar en un diagrama las "partes" de un concepto. (Conceptos tienen significados, no partes). Tampoco se trata de clasificar conceptos. Se trata, eso sí, de identificar los conceptos-clave de un cierto conocimiento, de organizarlos en un diagrama con algún tipo de jerarquía (es decir, diferenciando, de alguna manera, entre conceptos subordinados, superordenados, inclusivos, específicos, ejemplos) y de relacionarlos explícitamente (a través de líneas conectando conceptos y de palabras-clave sobre tales líneas dando significado a las relaciones).

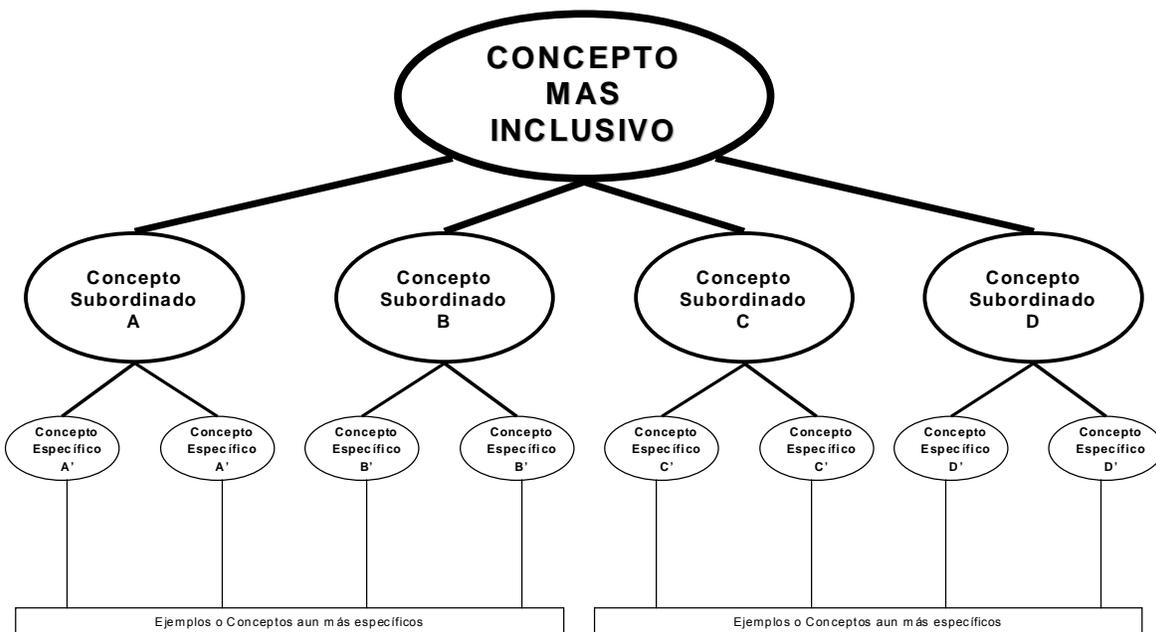


FIGURA 1: Una visión esquemática de mapa conceptual como cuadro sinóptico

Además de esto, los mapas conceptuales tipo cuadro sinóptico tienden a enfatizar apenas relaciones (generalmente pobres) de subordinación, omitiendo relaciones horizontales importantes y otras relaciones cruzadas que son cruciales para la reconciliación integrativa y para el aprendizaje significativo superordenado. Las relaciones conceptuales y la estructura conceptual de un cierto cuerpo de conocimiento son mucho más complejas de lo que se puede obtener a través de un mapa conceptual, en particular del tipo cuadro sinóptico.

Otra interpretación errónea acerca de los mapas conceptuales es pensarlos, o construirlos, como diagramas de flujo. Mucha gente utiliza varias flechas en sus mapas conceptuales, de tal modo que se pueda "leer" cada ramificación que aparece en el mapa.

Por ejemplo, en un mapa conceptual del tipo "paraguas", no sería raro encontrar una ramificación como la sugerida en la figura 2. ¿Será necesario un mapa conceptual para expresar esta secuencia proposicional de conceptos? Ciertamente no. ¡Sería una pérdida de tiempos!

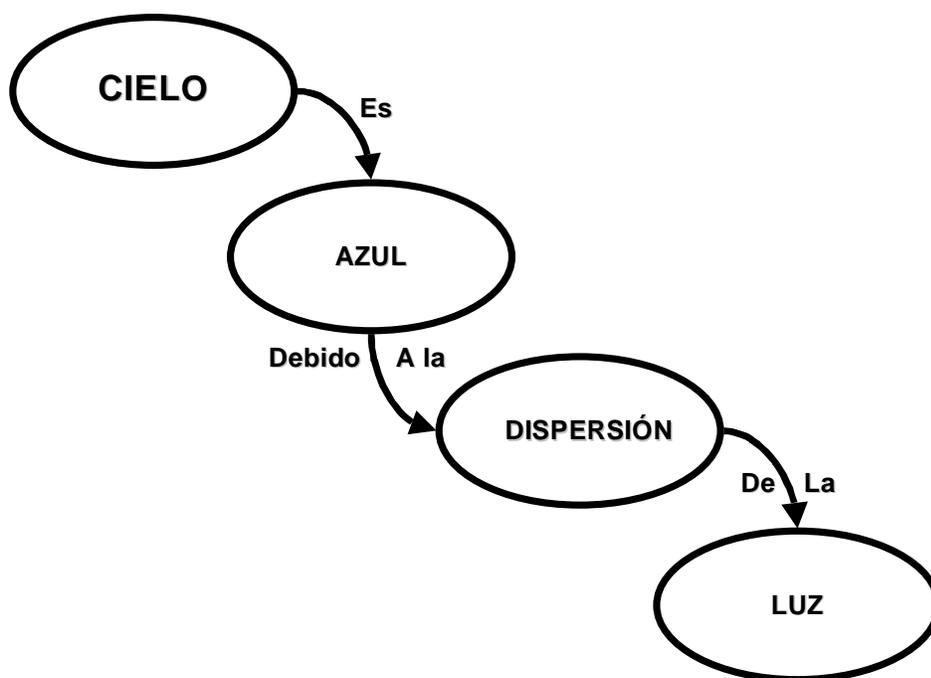


FIGURA 2: Una ramificación ficticia de un mapa conceptual tipo diagrama de flujo

Al hacer el mapa conceptual de un artículo de investigación, por ejemplo, muchas personas intentan trazarlo de tal manera que el artículo pueda ser "leído" a través del mapa. O sea, el mapa parece una visión esquemática del trabajo, llena de direcciones preferenciales indicadas por medio de flechas. Esto es una distorsión de la idea de mapa conceptual y un desperdicio de su potencial para facilitar el aprendizaje significativo. Los mapas conceptuales son útiles para desvelar la estructura conceptual del artículo que, generalmente, esta implícita, subyacente, subentendida, y no tiene nada a ver con un diagrama de flujo: conceptos no son pasos en una secuencia de operaciones. El mapa conceptual de un artículo, o de otro texto cualquiera, no es una lectura, una estilización, o una compactación del artículo o texto en un diagrama de flujo. Es únicamente un diagrama (con algún tipo de jerarquía) de los principales conceptos embebidos en el trabajo y de las relaciones entre ellos. "Materiales y métodos", "resultados", "hipótesis" no aparecen en el mapa conceptual de una investigación.

Los mapas conceptuales tampoco son organigramas conceptuales. Los conceptos en una estructura no tienen posiciones bien definidas y sus relaciones no son de poder. Las jerarquías de conceptos son contextuales: un concepto clave en una jerarquía puede ser secundario en otra.

Además de esas confusiones con cuadros sinópticos, diagramas de flujo y organigramas, otra crítica que tengo hacia los mapas conceptuales, tal y como comúnmente son utilizados por profesores y alumnos, se refiere a las palabras-clave que deben ser colocadas sobre las líneas a fin de explicitar las relaciones.

No es fácil hallar una palabra clave que exprese una relación significativa entre dos conceptos. Entonces, la tendencia es caer en el uso de verbos y proposiciones que, en la mejor de las hipótesis, sugieren relaciones muy pobres y desperdician la gran potencialidad ofrecida allí para una negociación de significados. Conectivos como "y", "son", "puede ser", "pertenece", "depende", "tiene", "o", "de", "de la", aparecen frecuentemente en mapas conceptuales, pero, rigurosamente, no dicen mucho sobre las relaciones entre los conceptos. Por ejemplo, el verbo "es" podría ser usado como palabra-clave (o palabra de enlace o, aún, conectivo) en un mapa conceptual para relacionar los conceptos "cielo" y "azul", formando la proposición "cielo es azul" que no diría nada sobre la relación entre cielo y su coloración azulada.

Al principio, las líneas que aparecían en los mapas conceptuales no eran rotuladas. Muchos ejemplos dados en los primeros artículos sobre mapas conceptuales no tienen nada escrito sobre las líneas.

Posteriormente, se introdujo la rotulación de las líneas con palabras-clave a fin de aumentar la potencialidad instruccional de los mapas. Fue una evolución, pero muchos de los usuarios no explotan esa potencialidad y quedan satisfechos con relaciones triviales expresadas a través de conectivos muy pobres.

A título de conclusión de estos momentarios, voy a listar algunas preguntas que generalmente son hechas en talleres o charlas sobre mapas conceptuales, y dar mis respuestas:

- ¿El mapa tiene que ser jerárquico? Es necesario seguir el modelo ausubeliano?
- ¿Se pueden, o deben, usar flechas?
- ¿Se pueden usar ecuaciones en vez de palabras-clave?
- ¿Se pueden incluir procesos en los mapas?

Creo que los conceptos incluidos en un mapa conceptual deben estar jerarquizados de alguna manera. Es preciso evidenciar, de algún modo, cuáles son los conceptos subordinados, los superordinados, los inclusivos, los específicos, los más relacionados, los flojamente vinculados. El modelo ausubeliano hace esta jerarquización de manera clara, hasta rígida, pero tiene el problema de sugerir los cuadros sinópticos o los organigramas.

La cuestión de las flechas ya fue abordada. Claro que pueden ser usadas. El problema es que tienden a dar direccionalidad al mapa conceptual y, consecuentemente, recordar los diagramas de flujo.

No es recomendable utilizar ecuaciones en sustitución de palabras-clave (conectivos) porque pueden enmascarar el desconocimiento de la relación entre los conceptos. Un alumno, por ejemplo, puede usar una fórmula matemática como conexión entre dos conceptos simplemente porque los dos aparecen en esa fórmula y no tener la menor idea sobre una relación más significativa entre ellos.

Procesos, en principio no deben ser incluidos, dado que el mapa es de conceptos y solamente de conceptos.

En estos comentarios intenté hacer una (auto) crítica al mal uso de los mapas conceptuales. Sin defender reglas rígidas y prohibiciones en la confección de mapas conceptuales, mis críticas dan como resultado el siguiente mensaje al usuario de mapas conceptuales:

Vea el mapa conceptual con otros ojos, imagínelo como una cosa nueva. Despréndase de las ideas de cuadro-sinóptico, diagrama de flujo y organigrama. Jerarquice los conceptos de una manera que tenga sentido contextualmente. No se conforme con relaciones pobres, apenas de arriba para abajo, y con conectivos triviales. Haga un esfuerzo para encontrar una palabra-clave que de significados no triviales para las relaciones conceptuales. Busque relaciones cruzadas.

Encare el mapa conceptual como un instrumento para negociar significados, para facilitar el aprendizaje significativo. Así, el mapa es un diagrama que cambia a medida que ocurre el aprendizaje significativo. Los mapas conceptuales no son definitivos, son instrumentos para representar y aprender la estructura conceptual de un cuerpo de conocimientos.

Haciendo esto, podrá ciertamente, darse cuenta de la enorme potencialidad de los mapas conceptuales como recurso instruccional. (Hice esta crítica y estos comentarios para intentar evitar que otros lleven tanto tiempo como yo llevé para percibir esto).

LOS DIAGRAMAS V

El conocimiento científico, como cualquier otro campo de conocimiento, es caracterizado por representaciones, conceptos, proposiciones y sus relaciones. Con ellos se construyen principios, modelos y teorías que explican fenómenos y guían la investigación científica, teniendo por detrás sistemas de valores y modos de ver el mundo (filosofías). Naturalmente, esa construcción no es definitiva, sino más bien de naturaleza evolutiva.

La Figura 3 presenta un instrumento heurística conocido por Ve epistemológica de Gowin, o diagrama V (Gowin, 1981; Novak y Gowin, 1988, p. 21), para la comprensión y la producción del conocimiento.

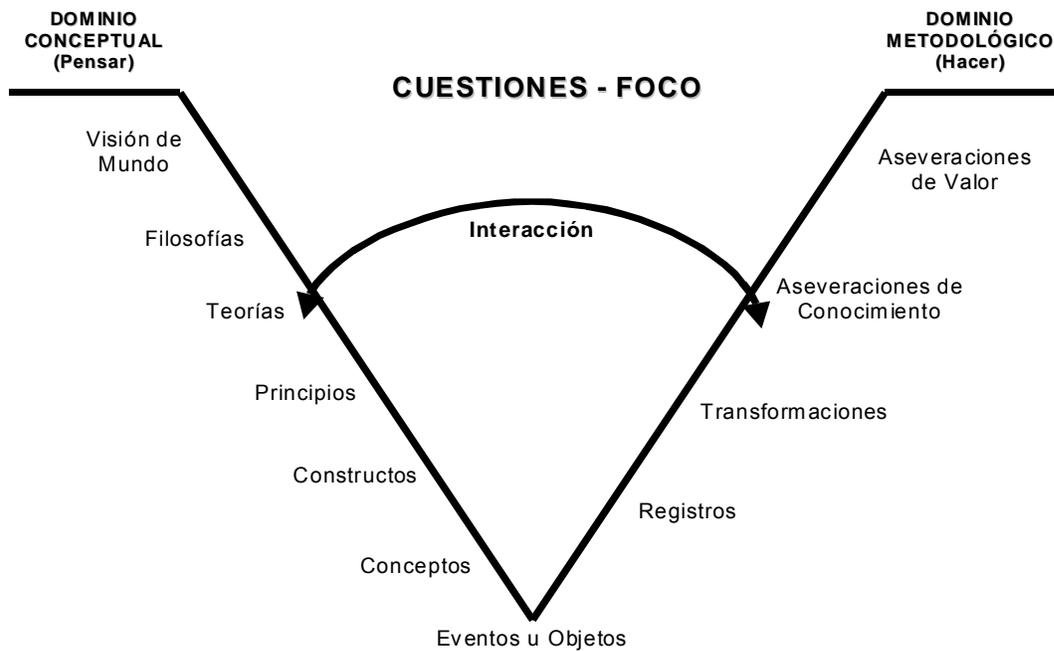


FIGURA 3: El diagrama V de Gowin original

Aplicando la técnica heurística de Gowin a la producción del conocimiento científico podemos llegar a la siguiente interpretación de ese proceso: La investigación científica consiste en buscar respuestas para preguntas claves sobre eventos (acontecimientos) u objetos, a través de la interacción entre un dominio conceptual (el pensar) y un dominio metodológico (el hacer). Los conceptos (los principios y teorías son construidos con conceptos) actúan de una forma explícita en el proceso seleccionando los acontecimientos y los objetos que decidimos observar y los registros y las transformaciones de los registros que decidimos hacer. No es posible estudiar un evento o un objeto sin hacer registros. Los registros, a su vez, son transformados en datos y éstos, en general, sufren sucesivas transformaciones e interpretaciones hasta que se llegue a respuestas a la pregunta clave. Esas respuestas son afirmaciones sobre conocimiento O, simplemente, el conocimiento producido en la investigación. Ese conocimiento es interpretado a la luz de los conceptos, principios y teorías, bajo los cuales la pregunta central fue formulada y seleccionados los acontecimientos y/u objetos a observar y registrar. Sin embargo, el nuevo conocimiento puede corroborar aspectos del dominio conceptual, diferenciarlos aún más, establecerles límites de validez o refutarlos. Estos son los elementos claves involucrados en la producción del conocimiento científico.

La V intenta enfatizar el hecho de que la producción del conocimiento científico implica una interacción entre dos componentes: la del pensamiento (rama izquierda de la V) y la de la actuación (rama derecha). Sin embargo, ninguna de las dos ramas denota un proceso lineal como puede sugerir la figura. El proceso de producción del conocimiento no es lineal como sugiere la descripción del " método científico" que se puede encontrar en la mayoría de los libros de texto de ciencias. Lo importante es la idea de interacción entre el pensar y el hacer.

La técnica heurística de Gowin es también muy útil para "desempaquetar" conocimientos documentados. Es decir, para transformar en contenido curricular enseñable el conocimiento implícito en documentos como artículos y capítulos de libros. Es también una técnica útil para el análisis del currículum de experimentos de laboratorio (Moreira y Levandowski, 1983) y de la estructura de una investigación (Moreira, 1990).

La V epistemológica nos sugiere que, en último término, el significado de todo el conocimiento científico se desprende de los acontecimientos y/u objetos que Investigamos. Ahora bien, no hay nada en los registros de esos eventos y/u objetos que nos indique lo que significan esos registros. Este significado debe ser construido, y somos nosotros quienes debemos poner de manifiesto cómo interaccionan todos elementos involucrados cuando construimos significados (Novak y Gowin, 1988, p. 78). En términos simples, los significados científicos y, por ende, el conocimiento científico, son construcciones humanas.

Esas construcciones, como ya fue dicho, no son definitivas, sino más bien de naturaleza evolutiva. Sin embargo, algunas ideas claves (conceptos, proposiciones, constructos) tienen mayor estabilidad y diferenciación dentro de ciertos límites de validez. Esas ideas pueden ser interpretadas como subsumidores. Los subsumidores científicos tienen significados denotativos compartidos por la comunidad (en general, los científicos y los profesores de ciencias) de usuarios y significados connotativos de naturaleza idiosincrática. En una reunión científica, por ejemplo, los Participantes se comunican a través de los significados compartidos. Los artículos científicos son escritos en un lenguaje cuyos significados son compartidos por la comunidad científica. Los investigadores en el laboratorio comparten significados. El compartir significados (denotativos) es indispensable para hacer ciencia.

En la enseñanza, como ya fue dicho, la situación es análoga. Un episodio de enseñanza ocurre cuando el compartir significados es alcanzado entre profesor y alumno (Gowin, 1981, p. 63). Según Gowin, usando materiales educativos del currículum, profesor y alumno buscan congruencia de significados.

SOBRE EL USO DE LOS DIAGRAMAS V

Los diagramas V fueron creados para ayudar a los estudiantes a identificar los componentes del proceso de producción de conocimiento o, en otras palabras, la estructura del conocimiento. La idea subyacente es que como el conocimiento no es descubierto, sino que es producido por las personas, ello tiene una estructura que puede ser analizada (Gowin, 1981). Al entender cómo el conocimiento es construido, los aprendices pueden darse cuenta de su propia construcción. En ese sentido, los diagramas V son también estrategias metacognitivas.

Así como los mapas conceptuales, los diagramas V fueron originalmente usados con estudiantes de postgrado de la Universidad de Cornell, mediados de los años setenta, pero hoy son utilizados en todos los niveles de instrucción y en la mayoría de las asignaturas. El diagrama v original, tal como fue propuesto por Gowin, es lo que se presentó en la Figura 3.

Sin embargo muchos profesores y estudiantes están interpretando y usando la V como si fuera un cuestionario a ser llenado, esta interpretación trivializa la V e ignora, y oscurece, sus aspectos más relevantes: la interacción entre pensar y hacer en la construcción de conocimientos y su convergencia en los eventos u objetos sobre los cuales son formuladas las cuestiones de investigación. Al no dar importancia a la permanente interacción entre las dos ramas de la V, profesores y alumnos tienden a interpretar la rama derecha como una secuencia de pasos conducirá al descubrimiento de alguna cosa. Es decir, ellos parecen percibir en la rama derecha la visión empirista-inductivista del método científico. Esta perspectiva es hoy muy criticada desde el punto de vista epistemológico y no debe ser enfatizada en la enseñanza de las ciencias. Probablemente, estamos delante de otro caso de aprendizaje significativo subordinado derivativo: el método científico como una receta inductivista, independiente de la teoría, es un significado bastante común y estable en la estructura cognitiva de muchos profesores y alumnos respecto a la producción de conocimiento; naturalmente, ellos tienden, entonces, a dar el mismo significado a la rama izquierda. Además de eso, desafortunadamente, la disposición diagramática de la rama derecha, yendo de registro hasta aseveraciones de conocimiento y de valor, tal vez refuerce la visión inductivista de método científico que estamos hoy intentando superar en la enseñanza de las ciencias.

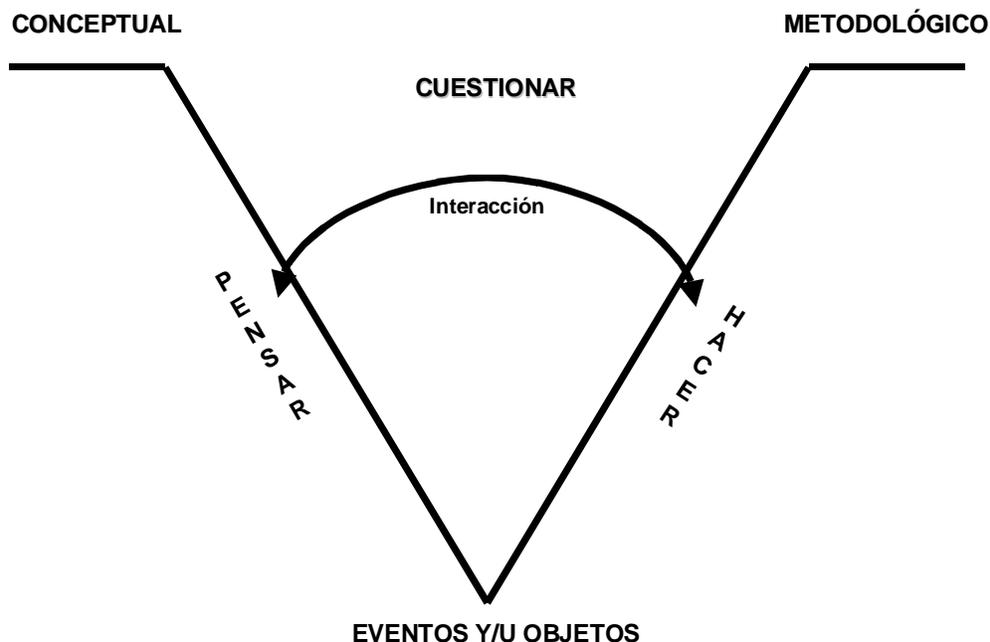


FIGURA 4: Una visión más esquemática de la V de Gowin

Una crítica adicional que ahora tengo respecto al diagrama v, tal como fue propuesto por Gowin, es que él negligencia las componentes "sentimiento" y "contexto" en la construcción del conocimiento. El conocimiento es producido por seres humanos cuyos pensamientos y acciones no pueden ser separados de sus sentimientos. Asimismo, el conocimiento que ellos producen depende del contexto en el cual están.

Estos aspectos de la construcción del conocimiento no están contemplados, explícitamente en la V original-. Obviamente, en trabajos de investigación, y otras producciones intelectuales los autores, en general, no relatan sus sentimientos o algunos indicadores de ellos. De manera análoga, el contexto tampoco está claramente descrito (a pesar de que, en ese caso, a veces se pueden "desempaquetar" conocimientos documentados, frecuentemente no somos capaces de identificar las componentes sentimiento y contexto en la producción del conocimiento. Pero eso no debe ser motivo para mostrar a los aprendices un diagrama que enfatiza apenas el pensar y el hacer. El punto es que a -pesar de que, en la mayoría de los casos, sentimientos y contextos no puedan ser identificados o inferidos, ellos-están presentes en la producción del conocimiento.

Deberíamos, entonces, en la enseñanza, enfocar la producción del conocimiento desde un punto de vista más abarcador, antes de llegar a los pensamientos y acciones que son más fácilmente detectados en el proceso de construcción del conocimiento.

Estos comentarios son una crítica tanto al mal uso instruccional de la Ve de Gowin como del propio diagrama V original. Sin embargo, es una crítica que surge ahora después de casi veinte años de uso de la V en mis escritos, investigaciones y clases. La V es un importante e innovador recurso instruccional, pero para explorar toda su Potencialidad es preciso ser crítico y evitar visiones simplistas, reduccionistas, epistemológicamente superadas, de la producción del conocimiento. En realidad, es también una autocrítica que espero sea útil a los actuales futuros usuarios de la Ve epistemológica de Gowin.

CONCLUSIÓN

En esta presentación, empecé con una visión general de los principales enfoques al aprendizaje y a la enseñanza en las últimas décadas. Después, dentro de ese panorama, ubiqué el constructivismo y

propuse una teoría: la teoría del aprendizaje significativo. A continuación, a la luz de esa teoría discutí el asunto de las concepciones alternativas y del cambio conceptual. Finalmente, introducir -desde un punto de vista crítico, dos estrategias facilitadoras del aprendizaje significativo: los mapas conceptuales y los diagramas V.

Todos esos temas son actuales y relevantes para el cambio didáctico / pedagógico que se hace necesario en la enseñanza contemporánea. El alumno y el conocimiento (currículum) deben ser mirados desde otra perspectiva y nuevas estrategias instruccionales son necesarias.

El aprendizaje significativo puede ser el foco de dicho cambio y bajo esa hipótesis fue aquí destacado. Sin embargo, su facilitación implica mucho más que el uso de mapas conceptuales y diagramas V; requiere una nueva postura

Didáctica pedagógica y énfasis en principios como la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora y la consolidación. Implica también esfuerzo para intercambiar significados con el alumno respecto a los conocimientos impartidos en las clases. ¡No es fácil, pero vale la pena!.

GUÍA PARA LA ELABORACION DE RELATORÍAS

A Continuación se presentan algunos parámetros que le ayudarán en la elaboración de las relatorías, para que usted como estudiante pueda elegir, según sus intereses e inquietudes.

Las relatorías deben de tener una extensión de 3 y 5 páginas y se deben elaborar, con la metodología ICONTEC.

¿CUÁL ES LA TESIS O LAS TESIS PROPUESTAS POR EL AUTOR O AUTORES?

Presentar de una manera explícita y puntual un análisis de la afirmación o afirmaciones correspondientes.

¿CÓMO SE DESARROLLA LA ARGUMENTACIÓN?

Analizar de forma organizada el método argumentativo utilizado para fundamentar o justificar la tesis o tesis propuesta.

¿A QUÉ CONCLUSIONES SE LLEGA?

Analizar las inquietudes alcanzadas en el desarrollo del contenido, bien sean preguntas, conclusiones definitivas o problemas Sin resolver, mostrando las razones por las cuales se llega a ellas.

¿EN QUÉ PARTES ESTA DIVIDA CADA LECTURA?

Cada autor da una forma a la organización de los elementos del texto para darle determinado sentido a su exposición. Se trata, de analizar las partes en que está dividido.

¿CÓMO SE PUEDEN APLICAR LAS LECTURAS EN LA PROFESIÓN PARA LA CAUL SEESTA USTED PREPARANDO?

Se trata de proponer posibles usos de las lecturas en actividades propias de la carrera para la cual usted se está preparando

EL SEMINARIO MÉTODO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

REQUISITOS DEL SEMINARIO

El seminario se establece como un método que facilita la creación y originalidad del pensamiento a partir de la lectura, el análisis y la confrontación sobre temáticas o autores específicos.

Es evidente que la concepción de seminario en el ámbito universitario se inspira en diversos procesos de enseñanza practicados desde el Liceo y la Academia griega en donde la interrogación hacía aflorar la verdad y, más tarde, en los albores y desarrollo de las instituciones en formas como la 'lectio' en donde maestros y alumnos leían y comentaban textos, o la 'collatio' y la 'disputatio' que se basaban principalmente en la discusión abierta para confrontar opiniones y doctrinas distintas.

La institución contemporánea, indistintamente de sus objetivos e intereses, se reconoce como el espacio propicio para consultar diversas posibilidades de verdad, para averiguar y analizar hechos y datos, para plantearse interrogantes, para analizarlos y escudriñarlos bajo todas las luces para despejar incógnitas, para estudiar a los que nos precedieron discutiendo sus hipótesis, teorías e interpretaciones con el fin de ir decidiendo como asumir sus aciertos y desaciertos.

“La presentación y el debate de diversos modos de ver las cuestiones donde con más abundancia de resultados se realiza en los seminarios, en los cuales, además, se fomenta la emulación en la investigación individual pero también el interés por el trabajo en equipo gracias a la combinación de tareas personales con su discusión en mesa redonda. Y son ocasiones inagotables para dar la posibilidad a la iniciativa y al trabajo original de los estudiantes; o sea, para la formación de futuros profesionales, investigadores y creadores de ciencia, cabalmente por eso se llaman seminarios: semilleros de sabios”.

El seminario fundamentado en esta concepción puede realizarse de muchas maneras. El 'seminario alemán' no es el único, éste fue apropiado con modificaciones por otras escuelas europeas y más recientemente por instituciones del nuevo mundo. Son famosos, por ejemplo, los seminarios de la academia francesa como el de Barthes, o como el de Lacan que, con ingeniosas variaciones, se desarrolla al margen de lo institucional.

Son, entonces, múltiples las fortunas de seminario. No podría en este sentido hablarse de 'el método de seminario', sino más bien del 'seminario como método', como camino que, con ciertas propiedades que lo especifican dándole su identidad, puede variar en sus maneras de recorrerse.

Las propiedades fundamentales del seminario se refieren a sus componentes esenciales, a la concepción de tiempo y espacio, a las prácticas que se realizan y a la caracterización de sus procesos.

COMPONENTES

El seminario se configura en el análisis de 'textos' a partir de la reflexión individual y la confrontación en pequeños grupos.

El texto entendido en su sentido amplio como escritos, discursos, acciones que, porque pueden registrarse, 'inscribirse', son susceptibles de interpretación. El texto es un punto de partida, un 'pre-texto' para la actividad de seminario.

La reflexión individual caracterizada por la interiorización, el análisis y la expresión porque el saber sólo se reconoce en cada quien. Se requiere de las operaciones del pensamiento que permiten sistematizar, explicar y formalizar; de la reflexión que corresponde al momento en que el pensamiento es capaz de autoconsiderarse, de metasistematizarse; y de la expresión donde se concreta y se dice el pensamiento.

Es acción que permite construir el sentido del mundo y de sí mismo, leyéndolo y rescribiéndolo permanentemente.

La interacción en grupo en donde la conversación sea la base. Esta sólo es posible en grupos pequeños, no en aras de la intimidad, sino de la complejidad, para que la relación corporal se abra al diálogo, y se pongan en juego varias versiones confrontándolas y discutiéndolas.

ESPECIALIDAD

El seminario combina el espacio real con el de la imaginación. Real porque por institucional se demarca, se limita y también porque es algo que se efectúa en un aquí y un ahora; y, simultáneamente, imaginario porque es el que cada cual y el grupo crea, se inventa y reinventa todos los días, espacio que se configura en los siguientes campos:

El de la realización, en donde se va haciendo 'real' el deseo, ese deseo de ser que impulsa al hombre en sus acciones, y también el deseo del otro, del encuentro con el otro, del buscar y el buscarse, que es la base de la investigación y la existencia.

El del conocimiento, en donde se apropia el mundo externo y el propio, percibiéndolo, explicándolo y comprendiéndolo en sus distinciones, relaciones y matices para rehacerlo de nuevo. "Conocer es insertar algo en lo real y por lo tanto reconstruir lo real"

El de la producción, en donde se realiza 'trabajo intelectual' en la escucha y la lectura, y sus correlatos: el habla y la escritura.

TEMPORALIDAD

El tiempo del seminario es a la vez cronológico y existencias. De una parte, ocupa un tiempo definido y, de otra, se expande y se cuele, permanece como suspendido en un presente que no puede asirse más que en la existencia. El tiempo del seminario se puede caracterizar de la siguiente manera:

Es limitado porque se lleva a cabo en ciertos días, a cierta hora cumpliendo con un horario establecido.

Simultáneamente, es ilimitado porque está siempre abierto, diciendo NO a lo absoluto; las ideas se ensartan unas en otras, se ensanchan y ratifican constantemente. De ahí que vaya generando su propio 'tiempo': el proceso de trabajo marca cadencias, ritmos que se van armonizando en el mismo transcurrir del tiempo.

Su modalidad es la circularidad -entendida en el sentido hermenéutica, nunca vicioso sino más bien virtuoso- porque en el presente existencias se pone en movimiento el 'arqué' con el 'telos', se conjugan la tradición, el arraigo, las concepciones del mundo con utopías y fines proyectados en un permanente futuro. En el seminario toda configuración se re-figura desde la pre-figuración y, a su vez, la pre-figuración es re-figurada por las nuevas configuraciones.

PRÁCTICAS

Son varias las acciones que constituyen al seminario y que en su mismo devenir se convierten en habituales.

Escuchar-conversar: Aquí no se trata de oír a otro, sino de escucharse entre sí, de reconocer puntos de vista, de dejar hablar al otro, de reconocer los horizontes que se despliegan en los discursos propios y de

los demás. Como dice Barthes, “de una escucha ágil, de un ‘swing’ de la atención, en el que todos quieren tomar la palabra, pero lo que embriaga, lo que aplaza, lo que subvierte es ‘tomar la escucha’”.

Leer: Es un verbo transitivo pero sin ninguna pertinencia de objetos: “se leen libros, imágenes, ciudades, rostros, escenas, etc.”. Leer es reconocer estructuras, dejarse guiar por las ‘instrucciones’ de lo leído pero reconociendo que hay un sujeto que lee. La lectura es interpretación y para ello la metáfora musical es pertinente: un buen intérprete es quien siendo fiel a la partitura es creativo en su ejecución.

Escribir: Como acción en donde se escribe el sujeto inscribiéndose como autor. La escritura es la marca, la huella, en la que se ‘deposita’ el individuo, pero que una vez al ser huella se desprende del autor, se vuelve ‘obra’ y vive por sí sola poniéndose a disposición de los demás, siempre abierta a nuevas y conflictivas interpretaciones.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Es propio de un seminario que las actividades se distingan por ciertas características que bien pueden especificarse tomando tres de las categorías que Calvino ‘propone para el próximo milenio’:

Exactitud: Siempre en tensión con lo indeterminado porque es de allí, de lo vago e impreciso, de donde siempre se parte en el trabajo de seminario. Se requiere de una atención extremadamente precisa y meticulosa, de la definición minuciosa de los detalles, de la selección refinada de los objetos, para alcanzar la vaguedad. Exactitud, la representa Calvino con la metáfora de la llama y el cristal, y la define como “un diseño de la obra bien definido, la evocación de imágenes nítidas, incisivas, memorables y un lenguaje preciso, posible como léxico y como expresión de los matices del pensamiento y la imaginación”. En el rigor del seminario van apareciendo las ideas como por ‘azar’, indirectamente, precisamente por la precisión de sus matices.

Multiplicidad: Que supone la pluralidad de perspectivas y, desde ellas, el reconocimiento y la producción de la diferencia. En el seminario se recupera la originalidad y se estallan los discursos repetitivos, y las posturas dadas por el prestigio y la rivalidad. Los procesos del seminario luchan contra lo absoluto y el totalitarismo. El seminario es como una ‘enciclopedia’ que establece redes de conexiones entre los hechos, las personas y las cosas del mundo. En términos de Calvino, “Cualquiera sea el punto de partida, el discurso se ensancha para abarcar horizontes cada vez más vastos y si pudiera seguir desarrollándose en todas las direcciones llegaría a abarcar al universo entero”.

Consistencia: Que, a pesar de no haber sido desarrollada por Calvino, desde su inspiración puede entenderse como la solidez, como aquello que en el continuo hacerse toma forma establemente. La estabilidad supone duración, no rigidez; requiere del reto permanente de su inestabilidad para durar. El seminario sólo existe porque sus miembros lo hacen existir: el seminario es el lugar del compromiso, de la decisión de permanecer permaneciendo, de participar participando, de hacerlo haciéndolo...

El seminario, en síntesis, corresponde al método de una práctica educativa, al camino para un ‘hacer’ particular que, basado en unos principios y con unas propiedades que lo especifican, se realiza a través de diferentes modalidades. Estas modalidades pueden entenderse como ‘estilos’ de seminario que lo individualizan de acuerdo con las maneras en que el hombre en su ‘trabajo’ establece relaciones creando formas particulares de hacer. El seminario va desarrollando su propio estilo a partir del sentido que tiene como método apropiado de estudio.

Teniendo en cuenta que son múltiples los caminos por los que el hombre trata de conocer el mundo y a sí mismo, todo intento de conocimiento sistemático se fundamenta en la definición del método que lo sustenta. Las ciencias, por ejemplo, que en un momento se definían por ‘el método científico’, hoy reconocen la multiplicidad metodológica con la que se puede abordar un hecho científicamente. Así también, en la educación formal se han ido desarrollando diversas ‘metodologías pedagógicas’ que corresponden siempre a las formas en que se concibe el conocimiento, la educación, y los sujetos y elementos que la configuran.

Método: Etimológicamente, significa camino, recorrido. Y es importante tomarlo en todo su sentido: siguiendo a Morin, el método es camino que se abre, pero que sólo se construye en el andar; es “actividad pensante y consciente del sujeto que invita a pensarse en la complejidad”. En este sentido, el método no puede ser un corpus de recetas, de aplicaciones cuasi-mecánicas, de fórmulas que tienden a excluir la actividad del sujeto.

Un proyecto pedagógico supone, entonces, definir un método que sea coherente con sus principios y que permita, en el mismo recorrido, generar su desarrollo. En este sentido, los programas de la Fundación proponen para su realización el seminario como método apropiado y pertinente a los presupuestos y objetivos que la constituyen. El seminario se entiende aquí como la conjunción entre ‘textos’, reflexión individual y trabajo en pequeños grupos en donde la escucha, la lectura y la escritura son la base de la confrontación, la discusión y el diálogo, siempre abiertos a la construcción de sentido y de mundos posibles.

El seminario como método no puede ser más que una guía, un ‘viático’ para pensar, para correr los riesgos inevitables de todo pensamiento; un camino que nunca cierra, ni limita, ni regula, sino que por el contrario, abre el espacio a la creatividad, al descubrimiento y a la invención; que no parta de falsas claridades, de lo claro y distinto, sino de lo oscuro y lo incierto, de la ignorancia, la incertidumbre y la confusión; que “detecte y no oculte las uniones, articulaciones, solidaridades, implicaciones, imbricaciones, interdependencias y complejidades... porque lo que enseña a aprender, eso es el método”.

El método de seminario es un camino privilegiado en tanto que:

Primero, los estudios están fundamentados en la investigación, la cual no puede separarse del proceso mismo de formación y no puede prescindir de instancias de aprendizaje de conocimientos ya acuñados en la tradición. El seminario permite conjugar el aprendizaje de conocimientos ya existentes, con la generación de conocimiento, porque su forma de proceder es, precisamente, la de la investigación; investigación entendida en su sentido amplio, como descubrimiento que se realiza en la reflexión y confrontación con los otros. En el seminario puede decirse que se aprende investigando y se investiga al aprender porque se van descubriendo nuevas formas para explicar y comprender el mundo.

Segundo, la temática de la educación corresponde a una problemática compleja que requiere abordarla desde una perspectiva interdisciplinaria buscando fortunas creativas e innovadoras para poder establecer la comunicación entre lo que es diferenciado.

El seminario nunca gira en torno a disciplinas, sino referido a autores o temáticas para conocerlos integralmente. Allí se conjugan temas, se apela a una variedad de textos, se asume la pluralidad de puntos de vista buscando articular lo que está fundamentalmente disjunto y que para comprenderse debe estar fundamentalmente junto. “Este esfuerzo no pretende llevar a la totalidad del conocimiento de cada esfera, sino a los conocimientos cruciales, a los puntos estratégicos, a los nudos de comunicación, a las articulaciones orgánicas entre las esferas” como base para abordar temáticas complejas.

Tercero, es urgente apoyar y fomentar el desarrollo de la autonomía y la autogestión como base del modelo de democracia participativa con el que nos reta el nuevo proyecto nacional. En el seminario se da especial atención al trabajo generado y valorado desde cada quien y en grupo, sin que dependa prioritariamente de un juicio externo de autoridad. Allí no se puede esperar que sea ‘un otro’ el que apruebe o desaprove, el que incite y apoye. La actitud de ‘mate maje’ en la que alguien lleva de la mano a los demás, se sustituye por la de la acción generada desde el interior, impulsada por el mismo deseo de aprender y de existir. En el seminario cada quien construye sus explicaciones que se confrontan y sustentan con las de los demás, cada cual se impulsa; allí “cada quien trabaja, investiga, produce, recopila, escribe ante los otros y todos se incitan, se llaman, ponen en circulación textos y senderos que pasan de mano en mano como el anillo en el juego de la sortija”.

Cuarto, toda educación se centra en el aprendizaje, en la actividad propia del educando quien a partir de la permanente tensión-distensión entre información externa, operaciones reflexivas e interacción con el otro va construyéndose en la permanente construcción del mundo. El seminario se basa en el aprendizaje, no en la enseñanza. Esto quiere decir dos cosas: primero que la información necesaria que se transmite en el seminario, por lo demás, en todo proceso educativo- vale porque es testimonio de lo que otros hacen. Esta no se ‘imparte’ ni se ‘impone’; se presenta como una posibilidad entre otras, como

“un espectáculo, el espectáculo de un hacer, en el que el aprendiz, atravesando la rampa, se va introduciendo poco a poco”. Y, segundo, el eje del seminario es el estudiante, es a quien le corresponde construir aprendiendo y en ese proceso “no solamente aprende a aprender, no solamente reaprende, no solamente desaprende, sino que reorganiza su sistema mental para reaprender a aprender”.

El seminario como método para el estudio y la investigación es circular, pero no entendiendo el círculo como vicioso, sino como virtuoso. El método parte de teorías y en su hacer la regenera y así mismo se autoconstruye constantemente. En el seminario se va:

De la posición individual → al texto → a la reflexión → a la confrontación en grupo → y, de nuevo, al individuo.

Es un continuo girar que se ensancha enriqueciéndose. En este proceso se va desarrollando conocimiento que reflexiona sobre sí mismo y que va generando un pensamiento complejo que comprende su propia reflexividad. Esta es base fundamental del desarrollo humano. En el seminario se construye, se realiza actualizándose permanentemente. La circularidad se da, entonces, porque se propone un camino siempre abierto que sólo se configura en los diversos recorridos. Depende del hacer de sus actores, pero a su vez los actores se hacen en las mismas acciones que lo originan, sustentan y fundamentan.

EL MODELO DE SEMINARIO

El seminario es en donde se pone en práctica el proyecto educativo que lo respalda. En el seminario se hace explícita la estructura triádica del currículo y es en donde se actualizan las dimensiones curriculares de traducción, articulación y proyección.

El seminario define su estilo al integrar formación e investigación de una manera particular. A través del seminario se aporta a la formación para la práctica profesional; y es precisamente esta formación la que posibilita y a la vez es posibilitada por el desarrollo de investigaciones. En este sentido, la investigación es el eje de acción del seminario; es en donde éste se concreta y específica, pero siempre reconociendo que aquella sólo es posible desde el desarrollo de conocimientos y sensibilidades en quienes investigan. De la formación depende la investigación y, a su vez, la investigación es la base de la formación. Se pone de presente la circularidad del seminario en esta integración entre formación e investigación.

CARACTERÍSTICAS

El trabajo en todo seminario, se desarrolla a partir de textos, de la reflexión individual y del trabajo en grupo.

Los textos, en este caso corresponden a las lecturas sobre los diversos temas, a las conferencias sobre temas específicos de las Sesiones, al desarrollo de los módulos, al trabajo de campo de las investigaciones y a las experiencias profesionales de los educandos.

La reflexión individual corresponde al trabajo de preparación previo a cada sesión que cada estudiante realiza en forma rigurosa, lo que supone análisis y comprensión de los diversos textos.

El trabajo en grupo es el espacio privilegiado del seminario que corresponde al trabajo estable de los equipos de investigación que se realiza mediante reuniones quincenales, en las propias del proyecto de investigación, y en aquellas otras que cada grupo realiza por su cuenta. El seminario, entonces, se define por el trabajo en grupos en el que se va profundizando e integrando la temática con el aspecto específico de investigación que cada grupo esté desarrollando.

Puesto que las características de las actividades de cualquier seminario son la exactitud, la multiplicidad y la consistencia, conviene recordar algunas cualidades que son esenciales al seminario para hacerlas efectivas:

- Una actitud de apertura para la aceptación de las posturas de los otros.
- Hábitos de trabajo donde la excelencia y el profesionalismo sean la base del rigor que un seminario exige.
- Puntualidad, cumplimiento y compromiso en donde el respeto por el otro sea el fundamento del respeto propio.
- Autoevaluación y autocontrol del grupo a partir de la definición -en grupo- de un código ético que se asuma por todos como base de la responsabilidad individual frente a las acciones que se realicen.

REGLAS DE JUEGO

Si bien es cierto que el seminario se caracteriza por su apertura y por su apoyo a la creación, se requiere de ciertas reglas que guíen su operación. Así como en todo juego existen reglas, y es precisamente gracias a ellas como se puede jugar, en el seminario las reglas no son reglamentos, son acuerdos para poder 'jugar'.

Las 'reglas de juego' básicas para el desarrollo del seminario se refieren principalmente a los trabajos escritos y al proceso de trabajo en grupo:

TRABAJOS ESCRITOS

Los trabajos escritos, a excepción de las relatorías presenciales, deben ser presentados a máquina, a doble espacio, con su correspondiente carátula, utilizando la metodología del ICONTEC. Son tres los tipos de trabajo propios del Seminario:

- Relatorías: Son trabajos individuales de preparación previa para cada tema del seminario. En ellos debe reflejarse un trabajo riguroso de análisis y de apropiación de la temática. En ningún caso son un resumen, corresponden más a una síntesis; esto es, a una reconstrucción de lo esencial de los textos refiriéndolos a la temática en estudio. Una relatoría, entonces, es una forma propia de configuración de la información en donde, además de dar cuenta del contenido, se relacionen temáticas, se establezcan comparaciones, se profundice en algunos aspectos, o se critiquen posiciones.
- Protocolos: Son el recuento de lo que ocurre en cada sesión del seminario. El protocolo lo realiza un estudiante en cada ocasión, responsabilidad que se va rotando entre los miembros del grupo.

El protocolo no es un acta lineal, sino que se requiere procesar la información para dar cuenta ordenadamente y no cronológicamente de los asistentes, objetivos, temas centrales, aspectos principales de la discusión, acuerdos, interrogantes y tareas de cada sesión. Los protocolos en tanto 'diarios' se van constituyendo en la memoria del seminario, permiten darle continuidad a cada tipo de sesión y facilitan su interrelación temática. En el encabezamiento de cada protocolo debe indicarse lo siguiente:

- Fecha
- Participantes (indicando el coordinador de la sesión y el protocolante)
- Tema central de la sesión
- Lecturas
- Objetivo principal de la sesión
- Relatorías presenciales: Son aquellas que se realizan trimestralmente como parte del proceso de autoevaluación. Aquí los coordinadores plantean problemas y/o interrogantes que cada estudiante ha de responder presencialmente. Para estas relatorías se requiere sistematizar, integrar y apropiar las temáticas estudiadas. La relatoría elaborada presencialmente es el momento para explicitar la manera particular en que cada estudiante ha ido comprendiendo y desarrollando los temas tratados.

PROCESO DE TRABAJO EN GRUPO

El trabajo en seminario requiere de la definición de varias funciones:

Un moderador de cada grupo, función que se va rotando en cada sesión. Le corresponde moderar la sesión, dar la palabra, puntualizar el tema, proponer problemas para la discusión, resumir lo discutido, ampliar y/o proponer nuevas relaciones.

Un protocolante de cada sesión, función que se rota cada vez. Le corresponde tomar nota del desarrollo de la sesión y preparar el protocolo correspondiente.

Una sesión de trabajo en grupo se desarrolla a partir de las siguientes actividades básicas:

- Lectura y/o exposición del tema por cada uno de los integrantes
- Ubicación de uno o dos problemas básicos para discutir según la guía del Coordinador.
- Discusión de la temática
- Síntesis en donde se puntualicen acuerdos, interrogantes y/o desacuerdos, y se evalúe el proceso de trabajo, lo cual se consigna en el protocolo respectivo.

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE RELATORÍAS

RECONOCIMIENTO DEL TEXTO.

En este punto se da cuenta de la temática del texto, según el siguiente parámetro:

Según su criterio, cuál es la tesis propuesta por el autor o autores?

Presentar de una manera explícita y puntual cuál es la postura y/o compromiso asumido por el autor(es) frente al tema, analizar tal postura y justificar sus apreciaciones.

La TESIS es una postura o un compromiso asumido por el autor del texto frente al tema por él abordado. Por esto no puede ser confundida ni con el tema (sobre lo que se escribe) ni con un resumen global del texto. La tesis presentada por el lector debe surgir de un proceso cuidadoso de lectura en el cual se combina el análisis y la síntesis. De acuerdo con lo anterior, ésta es, por supuesto, una aproximación que se da de acuerdo con los niveles de lectura logrados, los cuales pueden alcanzar cada vez mayor complejidad. Por tal motivo, la tesis presentada por el lector debe ser adecuadamente justificada (los motivos por los cuales se considera que esta es la tesis).

Después de expuesta la tesis, exponga si está de acuerdo o no con esta.

PROYECCIÓN DEL TEXTO

Articulación del texto con su práctica: Qué elementos conceptuales y/o metodológicos retoma de la lectura para articular con la experiencia profesional.

Lo cual involucra lo siguiente:

¿Qué nuevas ideas descubrió?

Presente las ideas que aprendió con la lectura y muestre cómo encajan o no con sus práctica profesional.

¿Qué no entendió del texto ?

Exponga los aspectos del texto que no comprendió o se le dificultó entender.

¿Qué citaría del texto ?

Escoja un párrafo o unas frases del texto que le hayan llamado la atención y explique conceptualmente por qué.

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE PROTOCOLOS

Por Fernando Vásquez y Penélope Rodríguez

¿ QUÉ ES ?

Un protocolo es una síntesis que reorganiza, ordena y jerarquiza los puntos más relevantes tratados durante un evento. Consiste, en primera instancia, en una descripción objetiva de los temas, hechos o sucesos acaecidos durante la sesión o reunión y, en segundo lugar, es un producto escritural de registro que narra, de manera precisa, el desarrollo de los aspectos fundamentales de un trabajo realizado.

¿ QUÉ NO ES ?

Un protocolo es más que un acta, es decir, va más allá de recapitular de manera cronológica y puntual cada uno de los sucesos ocurridos en un evento o reunión. Tampoco un protocolo es un simple resumen: no se limita a presentar una síntesis global de un tema genérico. De igual manera, el protocolo no es un ensayo crítico sobre un determinado proceso de trabajo. Y, menos todavía, un protocolo consiste en una compilación de opiniones sueltas, expuestas a lo largo de una sesión, encuentro o seminario.

¿ CUÁL ES SU IMPORTANCIA ?

El protocolo, como instrumento de trabajo y seguimiento de un proceso, es importante porque permite, entre otras cosas:

- Convertir las opiniones sueltas en enunciados con sentido.
- Enterar a las personas ausentes de un trabajo desarrollado durante algún tipo de sesión.
- Concentrar la atención de los participantes hacia los temas prioritarios de una exposición, a la vez que dirigirla de manera consciente.
- Reforzar el proceso de enseñanza - aprendizaje en tanto la reconstrucción de un proceso permite fijar con mayor fuerza campos de información.
- Contar con una descripción narrada de primera mano que posibilita construir la memoria de un proceso y, al mismo tiempo, registrar las decisiones fundamentales que se tomen en el curso de la discusión.
- Conocer las distintas formas y maneras como los participantes de un evento interpretan la experiencia, resaltando determinados hechos o enfatizando algunos puntos.
- Identificar aquellos temas en los cuales el grupo logró una adecuada o inadecuada asimilación de los contenidos. De la misma manera, detectar cuáles temas que eran importantes pasaron desapercibidos por el grupo, o los vacíos que deben cubrirse en posteriores oportunidades. Y finalmente, evidenciar las zonas de consenso en tomo a decisiones, asuntos o problemas

¿ CUÁL ES SU ESTRUCTURA ?

Por su valor de registro, el protocolo debe tener una estructura lo suficientemente ágil y concreta como para que cualquier lector pueda enterarse, sin gran dificultad, de lo ocurrido durante el evento que se

describe narrativamente. Por lo mismo, es recomendable que un protocolo contenga las siguientes partes:

- Una identificación de la situación: lugar geográfico, fecha, hora, ambiente espacial, objetivo o motivo del evento, participantes, duración, momentos de la sesión, etc.
- Descripción de las actividades: si se hizo mediante una exposición o en trabajo de grupo, si fue utilizando un taller o una plenaria, o un grupo focal o una dinámica de observación, etc.
- Temas tratados en orden de importancia: cuáles fueron las columnas vertebrales de la discusión, cuáles las líneas - fuerza que soportaron el desarrollo del evento. Aquí es donde el trabajo de escritura es de suma importancia, pues no se trata de enumerar los temas, sino de desarrollarlos narrativamente.
- Decisiones a acuerdos fundamentales a que se llegaron: pueden referirse al inmediato o largo plazo, pueden haber surgido durante el desarrollo del evento y no siempre al final, pueden no haberse evidenciada como decisiones de manera explícita por lo cuál, hay que inferirlas.
- Tareas asignadas, compromisos establecidos, responsables: es el puente de conexión entre uno y otro evento o entre sesiones. Pueden consistir en : lecturas asignadas, trabajos por realizar, ejercicios formales y no formalizados, productos de diversa índole, etc. Es clave registrar la importancia de la tarea dentro del proceso, y si hay responsables directos o si es una responsabilidad grupal.

BÚSQUEDA DE PÁGINAS ESPECIALES

INTRODUCCIÓN

Ante el rápido crecimiento del volumen de información disponible en Internet, se hace necesario mejorar los mecanismos de búsqueda, y aprovechar, al máximo, las posibilidades que nos ofrece la propia Internet. Para ello, es necesario conocer cómo funcionan los buscadores como herramienta básica, así como otros métodos, para realizar búsquedas.

Si se busca un documento en Internet que realmente existe, tarde o temprano, lo encontraremos, pero se trata de encontrarlo en el menor tiempo posible. Un conocimiento de las características de los diferentes buscadores, permite elegir el método de búsqueda, en cada caso. Dentro de un mismo buscador, además, el resultado puede variar muchísimo, como veremos, refinando la interrogación a la base de datos. Por tanto, la idea principal es saber las posibilidades de los distintos buscadores, y establecer una comparación entre las características de cada uno, de ellos.

Este documento, se dedica a los llamados "buscadores", que en sus inicios, buscaban, únicamente, entre los documentos HTML (páginas Web) pero en la actualidad, la mayoría de ellos, buscan, tanto en éstas, como en las news y en directorios FTP. Se estudian, específicamente, los cuatro buscadores que se han considerado más representativos: Yahoo, Altavista, Infoseek y Lycos.

CONCEPTOS BÁSICOS

Un motor de búsqueda, o mecanismo de búsqueda (search engine) es un programa que realiza búsquedas dentro de una base de datos. En el caso que nos ocupa, la base de datos es de documentos HTML.

Un robot, según el WWW Robots FAQ, es un programa que, de manera automática, atraviesa la estructura de documentos Web, extrayendo un documento; y a partir de éste, extrayendo recursivamente todos los documentos que está referenciados por enlaces. Los documentos son introducidos en una base de datos e indexados, para su posterior localización, por un mecanismo de búsqueda.

Un índice, o directorio, es una recopilación manual de documentos, que pueden mantenerse como directorio, o bien, ser introducidos, también, en una base de datos para permitir que se realicen búsquedas.

LOS ROBOTS

Los robots nacieron con la función de medir el tamaño del WWW, pero rápidamente, se convirtieron en herramientas muy útiles para localizar documentos. El criterio para seleccionar las páginas que visita un robot, depende de cada robot. En general, parten de una lista de servidores inicial, y a partir de ahí, van visitando los diferentes enlaces de cada página, hasta un nivel arbitrario respecto al inicial. Cuando un robot entra en un nuevo servidor, busca un fichero que se llama robots.txt, en el que se le indican los directorios permitidos y los prohibidos. Si este fichero no existe, considera todos, permitidos.

Además, se puede solicitar al robot, direcciones de páginas para que sean visitadas e incluidas en la base de datos. Para esto, se suele rellenar un formulario (submission form).

La manera en que cada robot indexa el contenido de las páginas que visita, también varía, de unos a otros. Algunos robots indexan los títulos de páginas HTML, los primeros párrafos o el contenido entero del documento, etc. Últimamente, se ha generalizado el uso del elemento HTML <META>, que está

oculto para el usuario, y que permite al creador de la página indicar al robot qué palabras clave quiere que sean indexadas y la descripción de la página que aparecerá cuando un usuario la localiza.

LOS MOTORES DE BÚSQUEDA (SEARCH ENGINES)

Como hemos dicho, se trata de realizar búsquedas dentro de una base de datos de documentos, que puede haber sido recopilada por un robot, o bien puede ser un índice recopilado manualmente.

En cualquier caso, el motor de búsqueda recibe la interrogación del usuario (query), que consiste en una o varias palabras, realiza la búsqueda en la base de datos y extrae una lista ordenada de documentos que cumplen entera o parcialmente con la interrogación. El orden depende de una puntuación (score) que asocia el programa a cada documento cuando realiza la búsqueda, y en cada caso varía. Normalmente se suelen tener cuanto antes aparecen las palabras, cuanto más juntas se encuentran entre sí, etc. Estudiaremos en cada caso de los 4 cómo se realiza el scoring.

CARACTERÍSTICAS DE LOS BUSCADORES ESTUDIADOS

ALTAVISTA

DESCRIPCIÓN

Altavista sale al público en diciembre de 1995, tras un proyecto llevado a cabo desde el verano de 1995 por Digital. El objetivo era crear la base de datos más completa de Internet combinando un rápido robot (según la compañía, su robot "husmea" 3 millones de páginas, por día) con un potente programa de indexación.

En el momento de su lanzamiento, la base de datos contenía unos 16 millones de páginas; en mayo del 96, el número de páginas indexadas superaba los 30 millones y el servidor recibía más de 12 millones de peticiones diarias.

MÉTODO DE INDEXADO Y PUNTUACIÓN DE LOS RESULTADOS (SCORING).

Altavista indexa los primeros 1024 caracteres de cada documento. Utiliza los elementos de HTML <META>, si los encuentra.

Altavista ordena los documentos, según una puntuación que obedece a los siguientes criterios:

- Las palabras, o frases requeridas, se encuentran en las primeras palabras del documento (por ejemplo el título).
- Cuanto más cerca se encuentren entre sí, las palabras o frases requeridas.
- Cuantas más veces aparezcan las palabras o frases solicitadas.

En la página de resultados de búsquedas simples no aparece la puntuación, mientras que en las avanzadas, sí.

BÚSQUEDAS SIMPLES

Las búsquedas en Altavista pueden ser simples o avanzadas. Cada uno de estos dos tipos, tiene asociada una página ayuda en la que se explica detalladamente las posibilidades.

Veamos las características de las búsquedas simples. En realidad, las posibilidades de búsquedas simples son tan grandes si se aprovechan todos sus recursos, que rara vez, se hará necesario utilizar las avanzadas. Por defecto, Altavista busca documentos que contengan una o varias de las palabras clave, ordenados de forma que los documentos que contienen mayor número de palabras clave, son presentados, antes.

Altavista considera las frases como palabras separadas por espacios. Para que considere una frase completa, debe encerrarse entre comillas, o bien, sustituir los espacios entre las palabras por ";".

Cuando las palabras clave se introducen en minúsculas, Altavista buscará esas palabras tanto en minúsculas como en mayúsculas; mientras que si se introduce alguna letra en mayúscula, buscará la coincidencia exacta.

Se puede forzar con palabras requeridas o prohibidas, poniendo delante de la palabra un + o un - respectivamente. Asimismo, se puede utilizar el *, como comodín, por ejemplo, para buscar palabras derivadas de una misma raíz.

Ejemplos:

[balears] buscará balears, Balears, BALEARES, etc., mientras [Balears] sólo busca, exactamente, Balears.

[pulp fiction] busca todos los documentos que contengan la palabra pulp y todos los que contengan fiction.

["pulp fiction"] o bien [pulp;fiction], buscan todos los documentos que contienen la frase "Pulp fiction".

[pulp -fiction] busca todos los documentos que contienen la palabra pulp y NO contenga la palabra fiction.

También se puede restringir la búsqueda a palabras clave, dentro de elementos HTML; simplemente, decir, de esta posibilidad, un ejemplo. Podemos buscar los documentos, cuyo URL contenga uibhome.html poniendo: url:uibhome.html. Para más información, ver la página de ayuda de Altavista, para peticiones simples.

Por último, vamos a ver el tema de los acentos que tanto en catalán, como en castellano tiene mucha importancia, a la hora de realizar búsquedas. Altavista trata los acentos de manera similar a las mayúsculas/minúsculas. Es decir; si el usuario entra la palabra "matematicas", buscará tanto "matemáticas" como "matemáticas", mientras que si ya la entra con acento, buscará la coincidencia exacta. Aunque dentro del documento la palabra "matemáticas" va escrita en HTML como "matem´ticas", Altavista lo considera como acento; se puede comprobar introduciendo en una búsqueda la palabra "matem´ticas", y se ve que prácticamente no encuentra nada.

INFOSEEK

DESCRIPCIÓN

Infoseek fue lanzada en febrero de 1995, creada por la empresa The Infoseek Corp. Aunque su método de recopilación de páginas es también mediante un robot, su comportamiento es diferente al de robots "típicos" como Altavista o Lycos.

Infoseek se creó en un principio con una parte de búsquedas gratuitas, mientras que otra parte de búsquedas más selectas se hacía mediante suscripción pagada por parte del usuario. Esta filosofía parece que no prosperó, y en la actualidad se financia, como todos los buscadores, por la publicidad que introduce en sus páginas (en los banners). En cualquier caso sigue teniendo dos tipos de búsquedas, el Infoseek y el Infoseek Ultra. En este documento, para comparar buscadores, nos hemos ocupado únicamente de la versión "normal" de Infoseek.

Según la compañía, las páginas en Infoseek se indexan mediante TODO el texto (exceptuando lógicamente artículos, palabras muy comunes, etc.), no únicamente las primeras palabras del documento como ocurre normalmente. La base de datos de Infoseek es mucho menor que Lycos o Altavista, pero según ellos la búsqueda es más selecta.

MÉTODO DE INDEXADO Y PUNTUACIÓN DE LOS RESULTADOS(SCORING).

El método que sigue Infoseek, de elegir y ordenar los resultados de las búsquedas, se basa en los siguientes criterios:

- Número de veces que la palabra, o frase, aparece en la página
- Las palabras muy usuales, generan puntuación menor que las poco usuales.
- Las frases generan mayor puntuación que las palabras sueltas (al ser menos habituales).

Infoseek asocia una puntuación de, 0 a 100, a las páginas, basada en los criterios anteriores. En la lista de resultados, cada página listada tiene asociada esta puntuación, que indica cuánto (cree Infoseek que) se acerca la página a la búsqueda deseada.

BÚSQUEDAS

Infoseek coincide con Altavista, en muchos puntos de la nomenclatura para realizar búsquedas. Por ejemplo. para agrupar palabras para formar una frase se puede hacer con comillas. Con los signos + y -, inmediatamente delante de palabras se obliga a su presencia o ausencia en la búsqueda. También distingue mayúsculas de minúsculas si encuentra alguna mayúscula. Por otro lado, permite utilizar paréntesis para encerrar palabras que deben encontrarse a menos de 100 palabras entre ellas. En cuanto a los acentos, parece que trata como caracteres distintos los acentuados de los no acentuados, pero con el sistema que tiene de sacar palabras "similares", también encuentra las palabras acentuadas, aunque no en los primeros lugares. Teniendo en cuenta que muchas veces las palabras se escriben sin acentos, el sistema de Altavista es mejor en este caso concreto, ya que al ponerse la palabra sin acento, la busca tanto acentuada, como no.

Los resultados de la búsqueda también tienen información complementaria, muy valiosa, que son los Related topics. Por ejemplo, al hacer una búsqueda de "matematicas", nos ofrece como related topics "mathematics journals" y "mathematics". Otro punto interesante es que te permite realizar otra búsqueda, únicamente en los documentos encontrados en la primera (en el campo de búsqueda al pie de página).

En la primera búsqueda, se puede elegir dónde se puede realizar: en el WWW, en las News, o entre las Web FAQs. La búsqueda en las FAQ, es muy útil, cuando buscamos información general sobre un tema.

LYCOS

DESCRIPCIÓN

Lycos se encuentra en la Carnegie Mellon University en Estados Unidos, donde fue inicialmente desarrollado como una herramienta para medir el tamaño del WWW. Consta de un robot que explora el WWW, indexa las páginas y actualiza la base de datos.

La base de datos es interrogada por el motor de búsqueda, del que veremos las características. El tamaño de las bases de datos es difícil de comparar, ya que cada base de datos utiliza métodos distintos para contar el número de referencias que tiene. En el caso de Lycos, contabiliza como nuevas referencias todos los enlaces de cada página que indexa, aunque estos nuevos enlaces no los explore.

Cuando se da de alta una nueva referencia tardan en la actualidad una 4-6 semanas en incluirla en su base de datos.

MÉTODO DE INDEXADO Y PUNTUACIÓN DE LOS RESULTADOS (SCORING).

Lycos indexa el título, cabecera del documento , cabeceras y subcabeceras (<H1>..<<H6>), enlaces, las 100 palabras más utilizadas en el documento y las primeras 20 líneas. Parte de su base de datos, no está totalmente indexada, sino que únicamente tiene el título y el URL.

El método que sigue Lycos de elegir y ordenar los resultados de las búsquedas, se basa en los siguientes criterios:

- Número de veces que aparece la palabra buscada.
- En qué campos aparece (título, cabeceras o texto).
- Número de veces que este documento está referenciado por otros (consideran que el documento es más importante, si otros documentos tiene enlaces hacia él).

Lycos asocia una puntuación de 1 a 1000 a las páginas, basada en los criterios anteriores. En la lista de resultados, cada página listada tiene asociada esta puntuación, que indica cuánto (cree Lycos que) se acerca la página, a la búsqueda deseada.

BÚSQUEDAS

Lycos no permite muchos refinamientos en las búsquedas (hasta la fecha). Por defecto, busca dentro del WWW, y de servidores Gopher y FTP. Las (pocas) posibilidades que ofrece son:

- Utilizar el signo "-", inmediatamente delante de una palabra para obligar a la ausencia de una palabra en la búsqueda (por ejemplo Monthy - Python, buscará todas las referencias a Monty que no vayan con Python).
- Un punto inmediatamente detrás de una palabra, buscará la coincidencia exacta (por ejemplo, bank. buscará sólo bank y no banking, bankers, etc.).
- El símbolo \$ se puede utilizar como comodín: esto es, vel\$ buscará vela, velería, velero, etc.

YAHOO!

DESCRIPCIÓN

Yahoo!, según sus propias palabras, es un índice jerárquico de la Internet, en el que se puede "navegar", o realizar búsquedas. Las entradas en Yahoo!, son clasificadas e introducidas, manualmente, aunque sus enlaces son recopilados tanto por las peticiones particulares, como con ayuda de robots que buscan en listas de recursos nuevos.

Yahoo! fue creado por dos estudiantes predoctorales de la Universidad de Stanford, David Filo y Jerry Yang, en abril de 1994, como una manera de tener listados sus intereses personales en Internet. Rápidamente, se convirtió en un amplio directorio de recursos Internet consultado por miles de personas. Antes del final de 1994 convirtieron Yahoo! en una base de datos, diseñada para permitir a los usuarios, realizar búsquedas.

A principios de 1995, Marc Andreessen, cofundador de Netscape, les ofreció trasladar los ficheros de Yahoo!, de sus estaciones personales, a ordenadores mayores en Netscape.

MÉTODO DE INDEXADO Y PUNTUACIÓN DE LOS RESULTADOS (SCORING).

El indexado de las páginas en Yahoo! es manual. El usuario solicita a Yahoo! la inclusión de una página y propone en qué directorio del índice. En la solicitud, se incluye el título del servidor y una breve descripción. Estos dos campos son los únicos en los que se basa el motor de búsqueda de Yahoo!, no deja introducir palabras clave, ni tiene en cuenta los elementos <META>.

Los resultados no vienen ordenados, según una puntuación, sino en el orden en que se encuentran en el directorio.

NAVEGACIÓN POR YAHOO!

Al ser Yahoo! un índice jerárquico, nos permite hacer, no sólo búsquedas concretas, sino también navegar buscando por temas. La idea general es que si buscamos un servidor en concreto, o una página en concreto, hay que utilizar la búsqueda, rellenando el campo y enviándolo.

En cambio, si no buscamos un servidor en concreto sino todo lo relacionado con cierto tema, se va a través del índice jerárquico a buscar el tema deseado. Dada la gran extensión del índice en la actualidad, a veces interesa combinar ambos métodos; empezar realizando una búsqueda, que sacará un listado de directorios y páginas. A partir de ahí entramos en uno de esos directorios habiendo ahorrado el tiempo de cargar varias páginas.

Para navegar por el "árbol" de Yahoo! conviene conocer el significado de algunos símbolos que utilizan. Las categorías están en negrita; con el número de entradas que corresponde a esa categoría entre

paréntesis al lado. La arroba (@) al final de una categoría significa que ésta está listada en múltiples sitios en Yahoo!.

Por otro lado, Yahoo! otorga unas "gafas" a los servidores que les parecen interesantes por su contenido, diseño, novedad, etc. En el listado, ponen un icono con unas pequeñas gafas para destacarlos.

BÚSQUEDAS

Todos los motores de búsqueda, permiten al usuario, variar ciertos parámetros para personalizar la búsqueda. Por defecto, Yahoo! busca la(s) palabra(s) solicitada(s) dentro de las categorías, títulos y descripción de las páginas listadas. El título, en este caso, no coincide con el título de la página, que utilizan los robots.

Los resultados de búsquedas, contienen tres tipos de información:

- Categorías en Yahoo!, que cumplen el criterio de búsqueda
- Servidores o páginas (websites), que cumplen el criterio
- Categorías de Yahoo!, donde estas páginas están listadas.

Esta característica de Yahoo!, posible al ser un índice jerárquico, proporciona al usuario la posibilidad de consultar otras páginas listadas en el mismo directorio de temática similar, y por tanto constituye una ventaja, respecto a las búsquedas en bases de datos, recopiladas por robots.

Si Yahoo! no encuentra nada relacionado con la palabra solicitada en su base de datos, realiza una conexión automática con Altavista, con la misma solicitud, y al usuario le aparecen los resultados de la búsqueda en Altavista.

Por defecto, Yahoo! busca dentro la base de datos, estradas añadidas en los últimos 3 años, con todas las claves, y de éstas, considera las subcadenas. Saca 25 entradas por página.

Las posibilidades son:

- Buscar en: (Yahoo!, Usenet News , direcciones e-mail)
- Entradas añadidas en los últimos (3 años/1 mes/ 1 semana)/ 1 día)
- Entradas que contengan: al menos 1 entrada / todas
- Las claves se consideran : subcadenas / palabras completas
- Mostrar 10 / 25 / 50 / 100 entradas por página.

METODOLOGÍA DE LA BÚSQUEDA

Una vez conocemos cómo funcionan en líneas generales, los buscadores, vamos a ver cómo ahorrar muchísimo tiempo y conseguir mejores resultados en las búsquedas. Las bases de datos de los buscadores, tienen una enorme cantidad de información entre la que, muy probablemente, se encuentra la que buscamos. Para encontrarla, debemos utilizar un programa (el motor de búsqueda), aprovechando todas su posibilidades (o posiblemente con algunas de ellas bastará).

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el buscador es un programa, y por tanto, hará lo que le decimos, no lo que le queremos decir. Por ejemplo, dado que el método de búsqueda se basa en palabras clave, palabras con más de un significado, provocarán que el buscador devuelva muchas referencias que no tienen nada que ver con lo que queremos. Por otro lado, como no entiende los significados (con excepción del buscador Excite, que tiene la opción de búsqueda por concepto, pero todavía no está muy perfeccionado), no devolverá referencias a sinónimos de la palabra buscada. Debemos afinar la búsqueda, para que lo que le decimos coincida con lo que le queremos decir.

Veamos una serie de propuestas para realizar una búsqueda sistemática.

¿DÓNDE BUSCAR?

Es la primera decisión que hay que tomar. En primer lugar, debemos decidir si nos interesa buscar en un índice o en un "robot" (a partir de ahora llamaremos robots a las bases de datos o buscadores que utilizan a éstos para recopilar páginas). Si queremos buscar un servidor en concreto, o un fichero o documento en concreto, hay que ir a uno de los buscadores, basados en robots. En cambio, si queremos investigar acerca de un tema, buscar servidores relacionados con algo, habrá que ir a un índice (normalmente, será Yahoo!).

Veamos unos ejemplos: si queremos buscar información relacionada con la Vela, en general, hay que buscar en Yahoo!. No hace falta pasar todos los directorios y subdirectorios : entertainment -sports-sailing, etc. Vale la pena realizar una búsqueda del tema en primer lugar, y podremos ir, en un solo paso, al directorio buscado.

En cambio, si queremos ver si hay algún curso de Access en la red, hay que ir a los robots porque, probablemente, no estará incluido en la base de datos de Yahoo!. Veremos cómo podemos refinar la búsqueda, para conseguir encontrarlo.

También, debemos tener en cuenta que los servidores importantes se dan de alta en Yahoo!. Por tanto, para algún tipo de búsquedas, puede interesar ir a Yahoo!, pero utilizado como motor de búsqueda. Pongamos un ejemplo de este caso. Si buscamos el servidor oficial del Tour de Francia, en los robots aparecerán muchas páginas o servidores sobre el Tour de Francia, y no es seguro que el oficial aparezca en la primera página. En cambio en Yahoo!, al tener muchas menos páginas sobre este tema, probablemente localizaremos en la primera página, el directorio donde estará el servidor oficial, y muchos otros relacionados.

Si hemos decidido buscar, mediante un robot, hay que decidir en cuál de ellos. Esta decisión es más difícil, y muchas veces, depende sólo de gustos personales. La velocidad puede servirnos de criterio, a la hora de elegir el buscador; ante la duda, elegimos el que habitualmente es más rápido. La velocidad, como se sabe, varía muchísimo con la hora del día, día de la semana, etc, pero además, unos buscadores van más cargados que otros y por tanto más lentos.

Cabe citar también, en cuanto al tema de la velocidad, que si la primera interrogación a una base de datos se hace desde una página en local (por ejemplo la página de búsquedas de la UIB), nos ahorraremos el tiempo de cargar la primera página del buscador solicitado.

Un criterio de partida, si no tenemos otra razón mejor para elegir uno de ellos, podría ser:

- Búsqueda temática general: Yahoo! (p.ej. "music")
- Búsqueda concreta, a referencia muy amplia: Infoseek o Yahoo! (p.ej. "Beatles")
- Búsqueda concreta, referencia poco general: Altavista o Lycos (p.ej. "Ms-access course")

También, hay otros robots que no hemos mencionado, en los que se pueden obtener muy buenos resultados. Podemos destacar: Excite, OpenText, Webcrawler, HotBot.

Por último, cabe citar que, si la búsqueda se refiere, únicamente, a servidores en España, o en las regiones de habla catalana, puede ser buena idea utilizar buscadores, o índices específicos (Vilaweb, Olé, dónde, El índice, Ozú, por ejemplo).

REFINAR LA BÚSQUEDA

Hay que aprovechar las posibilidades que ofrece el buscador elegido. Se puede completar la información de este documento, con las páginas de ayuda de los buscadores (Help). Veamos los "trucos" que pueden ser útiles, más habitualmente.

- Utilizar más palabras. Cuanto más restringimos el criterio, más posibilidades de que, entre las primeras páginas, encontremos lo que buscamos.
- Localizar frases o grupos de palabras. Podemos agrupar palabras (normalmente encerrando las palabras entre comillas) incrementando drásticamente el resultado de nuestra búsqueda. Incluso hay palabras que por ser muy comunes, el buscador ignora; si la encerramos como frase dejamos de tener este problema. Por ejemplo: si buscamos Web search engines, como palabras sueltas, ignorará Web, y el resultado será por completo irrelevante. En cambio, si buscamos "Web search engines" encontraremos en la primera o segunda página resultados relevantes.
- Obligar la presencia (o ausencia) de palabras o frases. Normalmente se hace con el signo "+" inmediatamente delante de la palabra o frase. Siguiendo el ejemplo anterior, si lo que buscamos son documentos comparativos de motores de búsqueda, podríamos poner: +"Web search engines" ranking test o algo así. Es decir, agrupar la frase e imponer su presencia, y añadir palabras que pueden tener que ver.

APROVECHAR LOS RESULTADOS

En vista de los resultados obtenidos se debe decidir el siguiente paso: puede refinarse más la búsqueda incluyendo alguna palabra encontrada en la primera, puede navegarse por las primeras referencias cuyo título sea prometededor, volviendo a la lista. En Infoseek otra posibilidad es probar los related topics, si vemos que realmente ha "entendido" lo que buscamos.

A menudo encontramos una página relacionada con el objeto de nuestra búsqueda, pero que no concuerda exactamente, y puede ir bien buscar dentro del mismo servidor. También podemos hacer esto para buscar más información acerca de un tema. En primer lugar mirar en la página hallada si tiene un enlace a la página principal o a otras páginas del servidor. En caso contrario se puede ir subiendo directorios, quitando uno a uno desde el campo "location" del navegador.

Veamos un ejemplo: buscando un curso de Access, llegamos a la siguiente página: Getting started with Access, que está en: <http://www.leeds.ac.uk/ucs/docs/beg24/beg24.html>. Si probamos el directorio correspondiente (<http://www.leeds.ac.uk/ucs/docs/beg24/>), nos prohíbe el acceso, y lo mismo ocurre con el siguiente (<http://www.leeds.ac.uk/ucs/docs/>), pero repitiendo el proceso, encontramos el índice de documentos en <http://www.leeds.ac.uk/ucs/>. Buscamos la página principal de este directorio, que es docs.html y hemos encontrado, de esta manera, un índice de documentos muy interesante.

BÚSQUEDAS EN LAS NEWS. FAQs

Las News son grupos de discusión acerca de temas determinados. Hay gran cantidad de grupos correspondientes a los temas más variados. Si encontramos el grupo en el que se discute un tema del que queremos información, nos puede ser de gran utilidad. El usuario puede ir leyendo los títulos de las preguntas que han formulado otros usuarios al grupo; si la pregunta le interesa, puede leer las respuestas que ha recibido.

Más interesante aún sería encontrar un fichero FAQ del grupo, en cuestión. El fichero FAQ (Frequently Asked Questions) es un fichero que reúne las preguntas más habituales formuladas en el grupo, recopiladas por algún usuario del grupo. Los FAQ suelen ser el mejor punto de partida, para buscar información sobre un tema. Un buen ejemplo es el WWW FAQ.

Podemos buscar un FAQ de un determinado tema, en primer lugar, en los buscadores; por ejemplo, para buscar información sobre el lenguaje VRML probamos "VRML FAQ" y "VRML frequently asked questions", y también en Infoseek probamos VRML con la opción de buscar en los FAQs. Como la búsqueda no dio resultado, probaremos buscar el FAQ, a través de su grupo de News.

Para encontrar grupos relacionados con el tema hacemos una primera búsqueda sobre las News. Esto, podemos hacerlo, mediante Altavista o Infoseek utilizando la opción de búsqueda en la news, o bien utilizar un buscador específico de News como es el Dejanews. La búsqueda nos encontrará artículos enviados a grupos relacionados. En el ejemplo anterior, mirando a qué grupos habían sido enviados los artículos, encontramos el grupo comp.lang.vrml.

Los FAQ de muchos grupos son reenviados a los mismos periódicamente, para que la gente no repita las preguntas básicas. Por tanto, una vez hallado el grupo que nos interesa, leyendo los títulos de los mensajes enviados últimamente, probablemente, encontraremos el FAQ del grupo o una referencia a éste. Si no encontramos el FAQ, directamente, muchas veces, es posible encontrarlo, leyendo artículos del grupo.

BÚSQUEDAS DE FICHEROS. ARCHIE

El primer punto que hay que resaltar a la hora de realizar búsquedas de ficheros por FTP, es la "proximidad". La proximidad no es geográfica, sino que depende de cómo están distribuidas las líneas por las que circula nuestra petición. Siempre que sea posible, se deben "bajar" los ficheros desde servidores FTP "cercaños". Por ejemplo, si podemos encontrar el fichero buscado en algún servidor en España, tardaremos muchísimo menos tiempo en bajarlo y no cargaremos sin razón, las líneas internacionales, habitualmente, las más colapsadas.

El ejemplo más típico, es el de programas muy conocidos. Supongamos que queremos cargar la última versión de un navegador muy conocido, como el Netscape o el Microsoft explorer. Si hacemos caso a lo que sugieren gran cantidad de páginas WWW (download it now!) nuestra llamada al pulsar el botón irá a buscar el fichero al servidor de Netscape o Microsoft. Aparte de que estos servidores suelen ir muy lentos por la carga de peticiones que reciben, el fichero deberá atravesar las líneas que unen Europa con USA. Es mucho más racional perder algo de tiempo buscando en servidores FTP españoles el mismo programa de forma que luego el tiempo de cargarlo se reducirá notablemente. En el ejemplo que proponemos, podemos partir de la página de búsquedas de ficheros de la UIB, y buscar en alguno de los servidores que se listan. Nos metemos en el primero de ellos, el servidor FTP de RedIris, de ahí directorio mirror, y ya encontramos el directorio Netscape. Seguimos navegando, sucesivamente, por los directorios navigator, el correspondiente a la versión del navegador que queremos, y el de plataforma (mac, unix, windows).

Normalmente, al realizar este tipo de búsqueda, en el servidor FTP, partimos del directorio "pub" (de público), y a continuación "mirror", o bien directamente "mirror". Los mirrors ("espejos") son copias de directorios o servidores enteros, que se actualizan por las noches. El mirror no carga cada noche todos los ficheros, sino sólo los que han cambiado. De esta manera el usuario tiene mucho más a mano los programas para bajarlos. En el ejemplo anterior, todos los programas del servidor FTP de Netscape están duplicados en RedIris (y en muchos otros mirrors), por lo que tardaremos, muchísimo menos, en cargarlo desde aquí.

Como hemos dicho antes, este ejemplo es muy claro porque el programa buscado es muy conocido y seguro que encontramos un mirror rápidamente. Si el programa no es muy conocido, este método puede no ser muy efectivo, porque será complicado encontrarlo en los servidores FTP cercaños. En este caso, podemos utilizar el Archie.

Archie es una base de datos de servidores FTP anónimo y sus componentes, que guarda el contenido completo de un gran número de servidores y permite realizar búsquedas de ficheros en éstos. Si conocemos el nombre del fichero que queremos cargar, realizando una búsqueda en Archie, nos proporcionará una lista de servidores en distintos países en los que lo podemos encontrar. De esta lista, elegiremos, evidentemente, los más cercaños. El nombre del fichero no hace falta que sea completo, sino que podemos realizar la búsqueda, por una subcadena. Desde el navegador de WWW, podemos realizar búsquedas en Archie, mediante pasarelas montadas a tal efecto; por ejemplo, la pasarela de la UCM o la de RedIris.

En general, cuando encontramos un fichero que nos interesa en un servidor lejano, por ejemplo en USA, antes de bajarlo (o bien simultáneamente para ver cuál es más rápido) es recomendable mirar su nombre exacto y hacer una búsqueda en Archie a ver si se encuentra en algún servidor más próximo. La búsqueda inicial para encontrar el nombre exacto; la podemos hacer, mediante los buscadores, o bien, en servidores especializados en shareware .

REFERENCIAS

- WWW robots FAQ
- Infoseek Search Tips
- Alta Vista simple search help
- Internet search services
- Searching the WWW with Lycos and Infoseek
- The Spider's Apprentice