

La elaboración de trabajos escritos

Arturo Delgado Cabrera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Correspondencia
Arturo Delgado Cabrera
Centro Superior de Formación del
Profesorado
Departamento de Didácticas
Especiales
Santa Juana de Arco, 1
Edificio de Formación del Profesorado
35004-Las Palmas de Gran Canaria
Tel. +34 928 451 760
Fax +34 928 452 778
adelgado@dde.ulpgc.es

RESUMEN

La correcta expresión escrita resulta indispensable en estudiantes de nivel universitario, esencialmente porque han de elaborar numerosos trabajos durante ese periodo de su formación académica. Escribir sin errores supone, además, que han alcanzado debidamente los objetivos establecidos en etapas curriculares anteriores. Sin embargo, es frecuente que tengan dudas (incluso elementales) en el uso de la lengua, como hemos podido comprobar con estudiantes de postgrado. Este trabajo pretende sugerir ideas para una revisión y mejora de la expresión escrita y para la correcta estructuración de los trabajos, incluyendo aspectos formales como la elaboración de relaciones bibliográficas o las técnicas de citación.

PALABRAS CLAVE: Expresión escrita, trabajos académicos.

The elaboration of written essays

ABSTRACT

Accurate writing is a must for college students, as they are often asked to draw up papers during their university training. Moreover, correct writing shows that objectives in previous academic levels have been attained. Unfortunately, doubts (even basic) in the usage of language are frequent among postgraduates. This paper offers ideas for a review of writing as well as for the correct structuration of essays, including formal aspects such as the making of bibliographical lists and quotation techniques.

KEYWORDS: Writing, academic essays.

1. Introducción

Se admite generalmente que la mayor parte del alumnado se expresa de modo deficiente, tanto oralmente como por escrito. Este problema parece abrumar a profesores de todos los niveles docentes, incluido el universitario, y aunque los programas oficiales vienen insistiendo con asiduidad, desde hace años, en la conveniencia de propiciar el buen uso de la lengua antes que un conocimiento teórico profundo de los fenómenos lingüísticos tanto en Primaria como en Secundaria, la mejora en los resultados se produce con gran dificultad.

Así, el alumnado que llega a la enseñanza superior y ha de afrontar la elaboración de trabajos escritos más complejos, sigue teniendo deficiencias significativas, que tampoco se resuelven siempre de modo eficiente a largo de los estudios universitarios, y nos consta que esta afirmación no es exagerada: lo hemos confirmado con nuestra propia experiencia, incluso en el caso de licenciados/as en diversas Filologías o en Traducción e Interpretación, carreras en las que se supone que los aspectos lingüísticos se cuidan de modo especial. La conclusión inevitable es que tales estudiantes no han tenido ocasión de hacer un número suficiente de trabajos durante sus estudios de licenciatura, o bien que no se les ha exigido un nivel acorde con esa etapa de su formación académica, o incluso que los trabajos, si han sido devueltos, no han merecido los necesarios comentarios orientativos por parte del profesorado, con vistas a propiciar la reflexión individual y una mejora ulterior.

Nuestra experiencia se basa esencialmente en la impartición, en varias ocasiones, del curso de doctorado «Expresión escrita y elaboración de trabajos científicos», en programas destinados a un alumnado proveniente de especialidades diversas de Filología y de Ciencias Sociales. El propio título del curso ya explicita sus dos grandes objetivos:

1. La revisión y mejora de la lengua escrita.
2. La adquisición de las normas básicas para la realización de trabajos formalmente correctos (como las técnicas de citación o de elaboración de listas bibliográficas), coherentes en su desarrollo y debidamente estructurados.

2. Necesidad de un diagnóstico inicial

El primer objetivo, aparentemente fácil de conseguir, ha resultado ser más complejo de lo que podría parecer en un principio: se trata de eliminar vicios y errores adquiridos durante largo tiempo y no corregidos en el momento oportuno. Aun convencido de la necesidad de lograr una expresión escrita absolutamente correcta (puesto que su intención final es llegar a la elaboración de una tesis de doctorado), el alumnado suele tener deficiencias notables y un buen número de vacilaciones a la hora de ponerse a redactar.

El primer paso consiste en establecer una especie de *diagnóstico* individualizado: cada estudiante debe localizar cuáles son sus problemas de expresión escrita, y admitir que tales problemas (cuya presencia sólo entrevén vagamente en la mayo-

ría de los casos, o incluso ignoran en ocasiones) existen realmente. Partimos de un dictado (recurso que podría parecer anticuado, pero que resulta eficaz para este propósito concreto) compuesto por quince frases, en las que aparecen los casos que con más frecuencia pueden resultar dudosos o prestarse a descuidos: ortografía de homófonos, de algunas palabras del vocabulario llamado disponible y de términos de origen extranjero de empleo frecuente; uso de la tilde diacrítica, de la diéresis y de algunos signos de puntuación (éstos no se especificarán en el momento del dictado); necesidad de destacar tipográficamente los títulos de obras (anexo 1). Un vez aclarados los casos problemáticos, procedemos a pasar una encuesta (anexo 2), cuyo análisis posterior indica que, aunque la mayoría considera que tienen hábito de escribir, al 69% del alumnado le han surgido dudas al escribir las frases, y que tales dudas pueden referirse incluso a normas tan elementales como la acentuación de ciertas palabras o el uso de los signos de puntuación; el 18% no tuvo dudas, pero cometió alguna incorrección; y sólo el 13% resolvió la prueba satisfactoriamente.

Esta encuesta se completa con un ejercicio de elección entre dos posibilidades en un conjunto de frases (apartado 5 del mismo anexo), cuya finalidad es resolver otros casos dudosos y, especialmente, proporcionar al alumnado más elementos para la elaboración de su propio diagnóstico. Es extremadamente importante que cada estudiante sepa desde el principio cuáles son sus deficiencias, pues sólo a partir de la constatación de que existen y de su exacta localización podrá establecerse un plan de revisión y perfeccionamiento. Por ello proponemos, para la consecución de ese primer objetivo global, una serie de actividades que supone el desarrollo de una especie de taller de escritura, pues únicamente con una práctica continuada se conseguirán buenos resultados.

La bibliografía reciente insiste en que el aprendizaje de las normas no es suficiente para la adquisición de la competencia en lengua escrita, ya sea materna o segunda. Es indispensable un *input* muy amplio, que permita la interiorización inconsciente de esas normas. Y puesto que la experiencia parece demostrar que un lector asiduo tiene muchas más posibilidades que un lector ocasional de convertirse en un escritor competente («el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto» según Cassany, 1989: 21), hay que recomendar al alumnado la práctica frecuente de la lectura, y no sólo de ensayos o artículos que pudieran interesarle por razones profesionales, sino también de libros cuya elección se base en el simple placer de leer. Es necesario, además, que el lector ejerza esa actividad con la mayor atención posible: no como un simple lector, sino *como un escritor* (concepto acuñado por F. Smith y explicado por Cassany, op. cit.), porque quien ha llegado a ser un escritor competente ha leído y lee textos escritos exactamente de la misma forma en que un niño escucha lo que dicen sus padres o sus amigos, de quienes aprenden subconscientemente el código.

3. Importancia del trabajo individualizado y de la reflexión

Para iniciar debidamente el proyecto de erradicar incorrecciones y dudas en la escritura o, al menos, intentar un cierto perfeccionamiento en la elaboración de trabajos escritos, el alumnado debe, pues, partir de la aceptación del hecho de que tales deficiencias existen y de que la mejora es posible, aunque exija esfuerzo y mucha práctica, y (a través de ésta) reflexión sobre los propios errores. Una primera toma de conciencia se ha hecho ya a partir de la encuesta inicial mencionada arriba, así como un esbozo de la primera estrategia que se recomienda: la lectura atenta y continuada. Resulta útil un análisis de las diferencias fundamentales entre lengua oral y lengua escrita, y una presentación de las *propiedades del texto*: normativa, cohesión, coherencia, adecuación, variación y presentación (que tomamos, por su claridad, de Cassany, 1993 y 1996). Como gran parte del trabajo será individual, y surgirá seguramente un buen número de indecisiones a medida que se vayan desarrollando las actividades propuestas, es indispensable que el alumnado disponga además del *material de consulta* necesario para la resolución de dudas (anexo 3), y que sepa también localizarlo y utilizarlo: no hay que suponerlo de entrada, aun tratándose de estudiantes de tercer ciclo. Y aunque parezca banal, no conviene descartar una visita conjunta a la(s) biblioteca(s) donde hallarán el material bibliográfico de referencia: diccionarios generales de la lengua o especializados (los llamados *de dudas* tendrán aquí una relevancia especial), enciclopedias, gramáticas o libros de estilo. El acceso a las bases de datos (*Internet* u otras) podrá ser también de utilidad.

Desde el principio, el alumnado debe saber que lo que se haga en clase será del todo insuficiente, por lo que la buena marcha del curso exigirá la realización de gran número de actividades fuera del aula, esencialmente ejercicios de escritura y trabajo de documentación, en la medida de las necesidades de cada cual. De entrada, se recomendará la revisión de las normas de acentuación (la encuesta inicial demostró que no siempre están tan claras como se debería) y del uso de los signos de puntuación (cuestión bastante más compleja, porque en muchos casos tiene implicaciones en el estilo y sólo la práctica frecuente de la escritura permite llegar a tener criterio suficiente para su buen empleo). En clase se hablará de los casos problemáticos, pero no se hará una explicación de todas las reglas, por innecesaria. Hemos visto, sin embargo, la conveniencia de revisar con cierto detalle algunos usos de la tilde diacrítica (*porque, porqué, por que, por qué; aun, aún*; con respecto a ciertos determinantes y pronombres demostrativos y a *solo/ sólo*, la R.A.E. se limita ya a pedir que se evite la anfibología). Ha resultado ser altamente problemático el empleo correcto de pronombres y adverbios interrogativos en frases interrogativas indirectas, y por ello hemos buscado un número amplio de ejemplos en autores diversos, con la esperanza de que resulten suficientemente clarificadores (anexo 4). Es seguramente la construcción sintáctica que más errores provoca, tanto por defecto como por exceso (ultracorrección).

4. Actividades para mejora en el uso del código escrito

Para la localización de los vicios ortográficos, morfosintácticos y léxicos más frecuentes nos basamos en Gómez Torrego (1985 y 1989). Nuestra metodología se desarrolla en tres etapas principales:

1. Detección y análisis de errores, a partir de textos escritos (libros, publicaciones periódicas, folletos de tipo diverso, instrucciones para el manejo de aparatos, recetas de cocina, cartas, invitaciones, publicidad...). Nos parece más rentable pedagógicamente partir de ejemplos contenidos en los llamados «documentos auténticos» que comenzar enumerando reglas: éstas deben ser deducidas por el alumnado, que también debe ser capaz de buscar respuestas a sus dudas en el material de consulta.

La selección debe ser amplia y contemplar la mayor variedad posible de incorrecciones; sin embargo, algunos de los textos elegidos son perfectamente correctos y sirven como modelos para llamar la atención sobre faltas o vicios frecuentes (se incluyen algunos ejemplos de ambos tipos en el anexo 5). Los/as estudiantes deben tener el *dossier* correspondiente por anticipado y revisarlo con tiempo suficiente (por ello les será entregado la primera sesión) para que puedan hacer a continuación las sugerencias de corrección pertinentes. Es muy importante que el profesor no especifique de antemano si se trata de un texto erróneo, ni diga cuáles son los errores si los hubiera, ni dé las «soluciones»: la detección de deficiencias en textos ajenos supone un entrenamiento rentable para la necesaria visión crítica de los textos propios. Según las necesidades, esta fase ocupará un número variable de sesiones, en las que se irá haciendo progresivamente la puesta en común correspondiente a cada epígrafe. Mencionamos a continuación los defectos (ortográficos, morfosintácticos, léxicos, de estilo, de contenido) que hemos encontrado con más frecuencia, y damos ejemplos (algunos de ellos se pueden encontrar en nuestro *dossier*):

- Acentuación errónea (*estátua, constituido, continuo, heróico*).
- Faltas de concordancia (*impresionante las extensiones; una ciudad y una provincia que siempre ha sabido*).
- Abuso (particularmente frecuente en textos publicitarios) o empleo incorrecto (denominación de días y meses) de las mayúsculas.
- Expresión innecesariamente -por no intencionada- confusa («Ruinas de Baelo Claudia»: segundo párrafo).
- Dequeísmo y queísmo (*Puedo garantizar (...) de que habrá un Gobierno de Canarias estable; Iremos o no: depende que tengamos tiempo*).
- Incorrecta grafía o acentuación de homófonos (*Pujol aboga porque España no retrase (...); tienes la ocasión de aprender, en directo, como se hace, como es el Morales Cocktail*).
- Errores de contenido (*El alcalde de Tenerife*).
- Falta de acentuación en las mayúsculas (*MIERCOLES*).

- Uso del punto para separar las unidades de millar en las fechas.
- Uso del verbo *haber* impersonal en plural (*hubieron fallos*).
- Ultracorrección en el uso de la *h* intercalada (*exhuberante*).
- Confusión en la palabras compuestas con prefijo (*antidiluviano, intravertido*).
- Errores en el empleo de artículos y determinantes ante sustantivos femeninos que empiezan por *a* o *ha* tónicas (*este aula*).
- Confusión de *deber* y *deber de*.
- Expresiones del tipo *programa a desarrollar, modelos a seguir; delante mío, detrás tuyo*.
- Uso torpe del gerundio (*Rogándole que compruebe que su nombre figura en el mismo, haciéndonos saber lo antes posible cualquier error con respecto a su inclusión*).
- Correcciones en la grafía de palabras extranjeras (*la crème de la crème*).

Con respecto al último caso mencionado, hay que aconsejar el uso de expresiones extranjeras (no indispensables) sólo si se está seguro de su grafía: su carácter de cultismos queda un tanto ridiculizado cuando aparecen mal escritas. Con respecto a términos y construcciones de origen extranjero mal adaptados al castellano, se ha generalizado un buen número de ellos, seguramente por influencia del cine y de la televisión (*Tenemos que discutir esto; ¿Qué le pasa a tu voz?*); hay ejemplos muy ilustrativos en la traducción de títulos de películas (*El gran rubio con el zapato negro, I como Ícaro, Mujer entre perro y lobo*) y en gastronomía (*Faisán Braseado a las Trufas y Foie*). Hemos observado también una gran tendencia al uso exagerado de *el mismo, la misma* (y sus correspondientes plurales) como formas pronominales (recomendamos evitar este empleo), y de frases exclamativas intercaladas, más típicas de la tradición anglosajona y que resultan poco naturales en castellano.

Para completar esta relación, recurrimos a los ejemplos que incluye Gómez Torrego en su apartado «Anacolutos más frecuentes» (1985: 158-160). Para una clasificación general de las faltas, recomendamos la lectura atenta de Cassany (1995: 121-136). Cada estudiante debe, finalmente, buscar ejemplos de errores en otros textos impresos, hacer el comentario pertinente y proponer formas de corrección.

2. Elaboración ejercicios escritos de diversa tipología

En esta fase, el alumnado debe comenzar a aplicar todo lo aprendido en la fase anterior. No es previsible que la redacción sea aún completamente correcta, y el profesor debe insistir en la gran importancia que tienen la *revisión* atenta de los textos una vez elaborados y la mirada crítica hacia la propia obra.

Partimos de imágenes proyectadas en una pantalla, que sirven de estímulo para la escritura. Aun contando con que se posee una cierta cultura icónica proveniente de un entorno cultural en el que la imagen está en todas partes, hay que insistir en que es indispensable «saber mirar». Las imágenes deben ser estimulantes (la motivación es fundamental en esta fase), bien por sus cualidades estéticas, bien porque representan objetos cuya identificación conlleva ciertas dificultades.

A partir de ellas, el alumnado debe elaborar descripciones (anexo 6), monólogos (anexo 7) y diálogos (anexo 8) en estilo directo, libres o contextualizados (estos últimos exigirán una cierta documentación previa), y una narración corta (que propiciará el uso del estilo indirecto en sus dos modalidades). Se trata de ejercicios de creación, donde la imaginación debe tener un papel importante y cuya finalidad es contribuir a la consolidación del hábito de expresarse por escrito.

3. Indicación de los errores detectados por el profesor en esos ejercicios y corrección por el alumnado que, en muchos casos, deberá entregar una segunda (incluso una tercera) versión. Esta fase tiene gran importancia, y debe dedicársele todo el tiempo necesario, porque el proceso de corrección es parte esencial en la adquisición de destrezas. No es conveniente, en ningún caso, que el profesor dé las soluciones por anticipado.

5. Razonamiento, documentación

El segundo objetivo global concierne más directamente a la estructura de los trabajos y a la coherencia en el desarrollo de los contenidos (se trata ahora de trabajos más propiamente científicos). Se intenta lograr por medio de otros ejercicios, en los que la imaginación tiene un papel mucho más restringido y la documentación se hace indispensable. Conviene empezar esta fase recordando detalles como la necesidad de establecer un índice y de paginar el trabajo, aparentemente demasiado básicos pero a veces olvidados, y proporcionando modelos adecuados de cómo hacer citas (que especifiquen los datos bibliográficos o que expandan el texto principal) y cómo elaborar relaciones bibliográficas (según el sistema que se prefiera de los dos más extendidos pero con la condición de que se siga siempre el mismo, por coherencia). El análisis de ejemplos poco correctos ayudará igualmente a la comprensión cabal de estas normas.

La primera actividad de esta fase consiste en pedir el establecimiento de hipótesis y el razonamiento de las respuestas, también a partir de imágenes, que ahora deben presentar cierta dificultad en su identificación o contener aspectos desconocidos para el alumnado, y propiciar preguntas como *¿qué es?*, *¿quién es?*, *¿de qué época?*, *¿dónde está?*, *¿qué hace?*, *¿cómo?*, *¿para qué sirve?* Este ejercicio, en apariencia banal, ha demostrado ser de utilidad para el desarrollo de la capacidad de deducción lógica (llegar a conclusiones, a veces parciales, pero fundamentadas en ciertos datos) a partir de indicios, visuales en este caso, y para inculcar el principio de que, en trabajos que pretenden ser científicos, no debe decirse nada gratuitamente.

Esta fase se completa con otros ejercicios: la recensión de un texto corto (artículo, capítulo), de otro largo (libro completo) y la elaboración de un artículo de opinión a partir de un texto dado (se proporcionan los modelos pertinentes). También aquí la fase de corrección y comentario resulta fundamental, puesto que la finalidad no es evaluar, sino la adquisición paulatina de destrezas.

6. Adecuación, cohesión, coherencia

El trabajo final implica conjuntamente, en un texto más extenso, todas las destrezas y normas adquiridas en las fases previas. El profesor buscará ejemplos en los que aparezcan recursos y términos no presentados antes (*sic, apud, vid.*) y proporcionará una relación bibliográfica especializada en investigación y elaboración de trabajos científicos (anexo 9).

De modo especial, hay que seguir ahora los principios pragmáticos de *adecuación* (elección del registro de lengua adecuado, usando el léxico específico necesario y evitando las expresiones de tipo familiar o coloquial), *cohesión* (ilación correcta de frases y párrafos) y *coherencia* (elección y desarrollo de la información, que debe ser lo más relevante posible). Se recomienda, además, que se tengan en cuenta las máximas que Grice aplica a la conversación, y que son igualmente válidas para la lengua escrita (explicadas por Reyes, 1996: 40):

Cantidad: que la contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del escrito; que no sea más informativa de lo requerido.

Cualidad: que la contribución sea verdadera; por lo tanto no hay que decir nada que se crea falso, o de cuya verdad no se tenga pruebas.

Relación: que la contribución sea relevante (es decir, pertinente).

Manera: que la expresión sea clara; debe ser, para ello, ordenada y, preferentemente, breve; debe evitar la oscuridad de expresión y la ambigüedad.

Las consignas para la elaboración de este trabajo final deben, por otro lado, ser muy claras y, en gran medida, restrictivas (por ejemplo, en cuanto a la extensión). Enumeramos las que nosotros establecemos (además de lo dicho antes):

- Que el título sea breve y se adecue perfectamente al contenido del trabajo.
- Que ocupe entre siete y diez páginas de ordenador.
- Que las partes del trabajo estén claramente delimitadas (el esquema más habitual consta de introducción, desarrollo y conclusión).
- Que se use bibliografía especializada.
- Que las citas y la relación bibliográfica estén debidamente realizadas.
- Que la expresión lingüística sea correcta.
- Que la presentación sea impecable (aspecto que incluye el uso adecuado de los recursos tipográficos).

También este trabajo final (de modo más imperativo si cabe) ha de ser comentado con cada estudiante: el profesor debe dar siempre su apreciación, sea positiva o negativa, pues ello supondrá una ayuda significativa para el alumnado en cuanto a la valoración de sus propias adquisiciones y a la detección de defectos aún por corregir. Además, el ensayo en cuestión es a veces el embrión del futuro trabajo para la obtención de la llamada suficiencia investigadora, e incluso de la tesis de doctorado.

7. Conclusión

Conscientes de que hay ya mucho dicho y publicado sobre la adquisición de la lengua escrita, hemos evitado voluntariamente las disquisiciones teóricas al respecto, para centrarnos en la explicación (cuya concisión hemos intentado, por exigencias de la extensión habitual de un artículo de estas características y para dar cabida a los anexos) de actividades que pueden ayudar en el perfeccionamiento de alumnos de postgrado, partiendo de la mera corrección lingüística e intentando llegar a lo que Colomer y Camps (1991) llaman nivel epistémico: dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera creativa y crítica. Nos parece que se trata de una simple (*but not least*) prolongación, en un nivel de enseñanza avanzado, de lo que señala el D.C. de Primaria publicado por el M.E.C.: «El objetivo último del aprendizaje y la enseñanza de la lengua ha de ser llegar a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje».

Anexo I

Dictado inicial

1. A *mí* me parece que *eso* no está claro. ¿Y a *ti*?
2. La Constitución debe respetar la *idiosicrasia* de los pueblos.
3. Es muy irónico y no deja de lanzar *pullas*.
4. Estaré en casa *solo* a las ocho y media.
5. Todos deben salir, *aun* los *valetudinarios*.
6. Preguntan *qué* razones tienes para actuar así.
7. *Asimismo*, se procederá a la elaboración del presupuesto.
8. Los *lingüistas* dicen a veces cosas demasiado *ambiguas*.
9. No me *des* más la tabarra, por favor.
10. Se marcharon a *Washington* la semana pasada.
11. Aquí yacen Pepe *Sáenz*, Pepe *Ruiz* y Pepe *Arnaiz*.
12. El material de *software* está ahora más caro.
13. Me *apabulla* tanto verdor: resulta *exuberante*.
14. A la derecha se ven varias palmeras, y a la izquierda, al fondo, un grupo de *huríes*.
15. De todos esos ensayos sobre literatura, el que *más* me interesó es el que se titula *Proust palimpsesto*.

Anexo II

Encuesta sobre dudas de morfosintaxis y de léxico

1. Licenciado/a en:
Filología Española
Otras Filologías
Traducción e Interpretación
Música (o diploma equivalente)
Pedagogía
Psicología
Psicopedagogía
Otras (especificar cuál, si se desea)
2. Sobre la escritura de las frases del dictado:
No me ha surgido absolutamente ninguna duda

Tengo ciertas dudas

3. Si han surgido dudas, especifica los casos en los que se han producido:

La acentuación de algunas palabras

La elección de consonantes en palabras españolas (y/ll, b/v, h ...)

El uso de la diéresis

La escritura de palabras compuestas

La ortografía de ciertas palabras no españolas

4. ¿Dirías que tienes costumbre de escribir?

Sí

No

5. De las dos alternativas que se ofrecen en cada una de las frases siguientes, subraya la que te parece correcta:

Preguntan *si/que si* tienes bastante dinero

Han caminado mucho: *deben/deben de* estar cansadísimos

No sabemos *cuando/cuándo* llegarán

Estamos seguros *que/de que* pretenden engañarnos

Cuenta bien el dinero: *tiene/tienen* que haber mil pesetas

Estos libros son interesantes, *grosso modo/a grosso modo*

¿*Que/Qué* si vamos a ayudarte mañana? ¡Ni hablar!

Todo el tiempo están hablando de la *libido/libido*

Ponen una ópera de *Rossini/Rossini* y otra de *Bizet/Bizét*

En la cena tomaremos un exquisito *burdeos/Burdeos*

Anexo III

Bibliografía I

- Agencia EFE (1991). *Manual del español urgente*. Madrid: Castalia
- Alcina, J. & Blecua, J.M. (1988[1975]). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alfaro, R. (1970). *Diccionario de anglicismos*. Madrid: Gredos.
- Alexandre, M. et al. (1990). *Ortografía*. Madrid: Cisma.
- Camps, A. et al. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Casares, J. (1957). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: G. Gili.
- Cassany, D. (1991[1989]). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Ed. 62/Rosa Sensat.
- Corominas, J. (1974). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. Madrid:

- Gredos.
- Corripio, F. (1990). *Gran diccionario de sinónimos*. Barcelona: Ediciones B.
- (1995). *Diccionario práctico. Incorrecciones y normas gramaticales*. Barcelona: Larousse.
- Diccionario manual de sinónimos y antónimos* (1990). Barcelona: Bibliograf.
- EL PAÍS (1990). *Manual de estilo*. Madrid: El País.
- Escarpanter, J. (1985). *Cómo eliminar los errores y dudas del lenguaje*. Madrid: Playor.
- Gómez Torrego, L. (1985). *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra.
- (1989). *Manual del español correcto*. Madrid: Arco Libros.
- Gran diccionario de sinónimos y antónimos* (1987). Madrid: Anaya.
- Hoyo, A. (1990). *Diccionario de palabras y frases extranjeras*. Madrid: Aguilar.
- Incorrecciones: dudas y normas gramaticales* (1989). Barcelona: Larousse.
- Juan, J. de (1994). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- León, V. (1989). *Diccionario de argot español y lenguaje popular*. Madrid: Alianza.
- Marsá, F. (1986). *Diccionario normativo y guía de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- Martínez de Sousa, J. (1984). *Diccionario internacional de siglas y acrónimos*. Madrid: Pirámide. (1985). *Diccionario de ortografía*. Madrid: Anaya. (1993). *Diccionario de redacción y estilo*. Madrid: Pirámide.
- Mesanza, J. (1995). *Cómo escribir bien. Ortografía y temas afines*. Madrid: Escuela Española.
- Moliner, M. (1973). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Onieva, J.L. (1993). *La Gramática de la R.A.E. resumida y aclarada*. Madrid: Playor.
- Polo, J. (1974). *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- R.A.E. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. (1983). *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. (1991). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reyes, G. (1996). *El abecé de la Pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Rosset, E. (1992). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Barcelona: Rayuela.
- Sánchez, A. (1989). *Ortografía española*. Madrid: Paraninfo.
- Seco, M. (1987). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Aguilar.
- Tierno, B. & Velasco, R. (1993). *Dudas y errores del lenguaje*. Madrid: Temas de Hoy.
- Viñuelas Solé, R. (dir.) (1994). *Diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua española*. Barcelona: Olimpo.
- Xuriguera, J.B. (1989). *Los verbos conjugados*. Barcelona: Claret.

Anexo IV

Oraciones interrogativas y exclamativas, con atención especial a las indirectas

GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *Diatriba de amor contra un hombre sentado*, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1995.

p. 12: «*Qué te creías: ¿que íbamos a cancelar a última hora la fiesta más hablada del año, para que yo quedara como la villana del cuento (...)?*».

p. 40: «*¡Qué vergüenza! Volviste idéntico a todos (...) ¿Qué podía hacer yo, con mi amor de loca, sino empeñarme con todos mis méritos para hacerme digna de ti?*».

p. 47: «*(...) una vez más me convenciste con tus artes de ilusionista, y ahora sé por qué: fue una orden del destino*».

p. 61: «*Qué va, me dijo él (...) ¡Qué maravilla!*».

GARCÍA MÁRQUEZ, G.: *La aventura de Miguel Littín clandestino en Chile*, Madrid, Ediciones El País, 1986.

pp. 7-8: «*Hace unos seis meses, cuando Miguel Littín me contó en Madrid lo que había hecho, y cómo lo había hecho, pensé que detrás de su película había otra película sin hacer que corría el riesgo de quedarse inédita*».

MARÍAS, Javier: *Corazón tan blanco*, Barcelona, Anagrama, 1994(15) (1992).

p. 28: «*Ese segundo no podía dárselo en aquel momento, cómo era posible, notaba con fuerza las dos presencias que casi me paralizaban y enmudecían, una fuera y otra dentro (...)*».

pp. 34-35: «*Mientras me ocupaba de Luisa había oído (...) cómo llegaban los tacones hasta la puerta de al lado y ésta se abría sin que llamaran a ella*».

p. 42: «*¡Yo qué sé las fotos! Pueden ser de tu hermana, de cualquier persona, de tu amante, yo qué sé si tienes otra*».

p. 43: «*Di, ¿eso es lo que quieres? ¿Que no te llame más cuando venga? ¿Que no sepas que he llegado y estoy aquí, ni cuándo? ¿Que pasen dos meses, y luego tres (...)?*».

p. 56: «*(...) lo dejé crecer más de lo prudente, porque lo estuve mirando durante unos segundos, cómo crecía y se iba ensanchando el círculo (...)*».

pp. 88-89: «*(...) una boca femenina y roja que vendría de quién sabe qué bisabuela o antepasada, una mujer presumida (...)*».

p. 103: «*Me levanté y me asomé a la ventana para ver quién lo tocaba, pero ni el músico ni el instrumento entraban en mi campo visual (...)*».

p. 107: «*(...) procuraba que me atendiera ella (vigilaba cuándo quedaba libre para abrir la boca) y no el padre o la madre*».

p. 108: «*No sé cómo es, por tanto, cuál es su carácter ni qué gustos tiene (...)*».

p. 110: «(...) la posibilidad de que la edad visible y el aspecto de una persona puedan depender de *quién* se le fue acercando, y de tener dinero».

p. 112: «(...) sin que (...) su hijo tuviera una idea clara de *cómo* las acupaba, al menos de niño».

p. 221: «*Quién* no ha tenido sospechas, *quién* no ha dudado de su mejor amigo, *quién* no se ha visto traicionado y delatado en su infancia (...)».

p. 231: «*Cuántas* cosas se van no diciendo a lo largo de una vida o historia o relato, a veces sin querer o sin proponérselo».

Anexo V

[recortes periodísticos adjuntos nº 1]

[recortes periodísticos adjuntos nº 2]

Anexos VI, VII y VIII

[fotos adjuntas, nº 1, 2 y 3]

[fotos adjuntas, nº 4 y 5]

Anexo IX

Bibliografía II

Investigación y elaboración de trabajos científicos

Alcina Franch, J. (1994). *Aprender a investigar*. Madrid: Compañía Literaria.

Asti Vera, A. (1986). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bunge, M. (1983[1969]). *La investigación científica. Su estructura y su filosofía*.
Barcelona: Ariel.

Carreras, A. (1994). *Guía práctica para la elaboración de un trabajo científico*. Bilbao:
Cita.

Carro, L. (1994). *Estrategias para el estudio y elaboración de trabajos en la universidad*.
Valladolid: Universidad.

Clanchy, J. & Ballard, B. (1995). *Cómo se hace un trabajo académico*. Zaragoza:
Prensas Universitarias.

Comes, P. (1971). *Guía para la redacción y presentación de trabajos científicos, informes
técnicos y tesis*. Barcelona: Oikos-Tau.

Currás, E. (1985). *Documentación y metodología de la investigación científica*. Madrid:
Paraninfo.

Chavaria, M. & Villalobos, M. (1993). *Orientaciones para la elaboración y presenta-
ción de tesis*. México: Trillas.

- Eco, U. (1983[1977]). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Fuentes, M^a E. (1992). *Documentación científica e información metodológica del trabajo intelectual y científico*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gallego, A. (1987). *Ser doctor. Cómo redactar una tesis doctoral*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- García Roldán, J.L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad.
- Lasso de la Vega, J. (1977). *Cómo se hace una tesis doctoral*. Madrid: Fundación Universitaria Española. (1985). *Técnicas de investigación y documentación. Normas y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Lugo de Peña, E. (1992). *Preparación de originales para publicar. Manual del autor de textos científicos y educativos*. México: Trillas.
- Pérez, S. (1993). *Cómo elaborar y presentar un trabajo escrito*. Bilbao: Ed. Deusto.
- Romano, D. (1987). *Elementos y técnicas del trabajo científico*. Barcelona: Teide.
- Sierra Bravo, R. (1994[1986]). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.
- Simón Díaz, J. (1971). *La bibliografía: conceptos y aplicaciones*. Barcelona: Planeta.