ESCRITURA DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN PREGRADO Y POSGRADO

GUÍA PARA LA REDACCIÓN ACADÉMICA

Grupo de Investigación
Comunicación Digital y Discurso Académico

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

Católica del Norte
Fundación Universitaria

25 años Revolucionando la Educación

ESCRITURA DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN PREGRADO Y POSGRADO

GUÍA PARA LA REDACCIÓN ACADÉMICA

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

Grupo de Investigación Comunicación Digital y Discurso Académico

Sánchez Upegui, Alexánder Arbey
La escritura de la práctica investigativa en pregrado y posgrado: guía para al redacción académica . Alexánder Arbey Sánchez Upegui. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria, 2022.
336 p.; 17 x 24 cm.

ISBN versión impresa: 978-958-8776-79-8
ISBN versión digital: 978-958-8776-80-4

Incluye lista de referencias.
1. Alfabetización académica. 2. Análisis retórico funcional.
3. Géneros discursivos. 4. Lingüística aplicada. 4. Redacción
CDD 808.04

© Católica del Norte Fundación Universitaria
Alexánder Arbey Sánchez Upegui

ISBN versión impresa: 978-958-8776-79-8
ISBN versión digital: 978-958-8776-80-4
Primera edición: junio de 2022

Editor académico: Alexánder Arbey Sánchez Upegui
Corrección: Yenny Cañas León
Diseño de portada: Sandra Yulieth Guisao Pérez - Centro de Virtualidad y Cultura Digital
Figuras: Maryori Colorado Meneses - Centro de Virtualidad y Cultura Digital
Diagramación: Sandra Yulieth Guisao Pérez - Centro de Virtualidad y Cultura Digital
impresión y encuadernación: Impresos BECOR S.A.S.
- Impreso en Medellín - Colombia

Cantidad: 1000 ejemplares
Esta publicación cumple con el depósito legal, en los términos de la normativa colombiana

Puede reproducirse con fines académicos citando la fuente respectiva

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

El autor es responsable, moral y legalmente, de la información presentada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por tanto, no compromete en ningún sentido a la Fundación Universitaria Católica del Norte.

Direcciones
Cra. 21 No. 34B-07, Santa Rosa de Osos
(Antioquia-Colombia) PBX: (57) (4) 605 15 35
Calle 52 No. 47-42, Medellín, Edificio Coltejer, piso 5
(Antioquia-Colombia) PBX: (57) (4) 605 15 35
Correo: info@ucn.edu.co / Portal: http://www.ucn.edu.co/

Contenido

Prólogo 7

1. Introducción: reflexiones iniciales sobre la lectura y la escritura en perspectiva de la alfabetización académica 11

2. Aproximación al concepto de género discursivo 23

3. Consideraciones sobre el propósito comunicativo en el análisis y escritura de géneros académicos 35

4. Citar y referenciar: actividades discursivas en la construcción del conocimiento 45

5. La argumentación académica 77

6. Estructuras textuales y funciones comunicativas en géneros discursivos académicos e investigativos 107

6.1. Apuntes y parámetros para la escritura de una reseña 109

6.2. La escritura de un artículo breve 117

6.3. El artículo de carácter divulgativo 123

6.4. La escritura de ensayos académicos en posgrado desde un enfoque investigativo y lingüístico 131

6.5. Estructura del artículo teórico 151

6.6. El resumen analítico de investigación (RAI) 153

6.7. Reflexiones y recomendaciones sobre la escritura de la práctica investigativa mediante la estructura resumen, introducción, revisión antecedentes, marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones (RIRAMTMRDyC) 159

6.8. Pautas para diseñar presentaciones académicas 197

6.9. Recomendaciones para transformar la tesis de maestría o doctorado en libro de investigación 207

6.10. La redacción de informes 215

6.11. Estrategias e instrumentos mediadores en la escritura en investigación 227

6.12. Orientaciones para la escritura del marco teórico en el género académico e investigativo trabajo de grado..... 269

Referencias..... 307

Prólogo

Fundación Universitaria
Católica del Norte
25 años de proyección y
productividad académica

Nacida del corazón de la Iglesia, la Universidad Católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad.

S.S. JUAN PABLO II.
Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas

Estas páginas vienen a sumarse a las muchas buenas noticias y aportes sociales que la Fundación Universitaria Católica del Norte, primer centro de educación superior virtual en Colombia, ha generado desde su fundación en aquel 20 mayo de 1997 hasta este 2022, cuando se celebran los 25 años de vida institucional al servicio de la sociedad.

Este tiempo ha sido de búsqueda constante por abordar una educación con sentido humano. Búsqueda, por demás, de lectura investigativa en las nuevas formas de expresión de la formación disciplinar y la alfabetización académica; también, y como eje central, la educación en modalidad virtual y sus progresos significativos en estos últimos tiempos, debido a que la Institución, como se mencionó anteriormente, inició y trazó el camino de dicha modalidad en Colombia hace ya un cuarto de siglo.

Esta Institución, pues, halló en las TIC unos medios, mediadores y mediaciones innovadoras para concretar su enfoque pedagógico evidente en prácticas de educación hasta los contextos significativos

de sus estudiantes en una sola resolución: a lo largo de 25 años la Institución ha llegado hasta donde está su estudiante.

Por esta razón, le asiste la responsabilidad de promover procesos de reflexión, construcciones conceptuales y prácticas, así como de generación y sostenimiento de la comunidad académica y de aprendizaje en torno a la virtualidad como espacio educativo presente y de relación social que le posibilita a la educación seguir construyéndose y configurándose día a día para contribuir en el mejoramiento de las condiciones de los contextos y entornos.

En particular, y de acuerdo con lo precedente, con esta nueva obra que los lectores tienen ante sí nuestra Institución sigue cumpliendo su Misión por medio del estudio en profundidad y la puesta al día, que consiste en preguntarse y actuar de acuerdo con las necesidades de la sociedad y del ser humano actual. Esto, en un contexto caracterizado por los rápidos avances de la ciencia y la tecnología donde la virtualidad es virtud y potencialidad de producir un efecto; en nuestro caso, un efecto educativo y de producción académica al servicio de la sociedad, específicamente en el campo de la alfabetización académica que es uno de los focos investigativos de la Institución.

En educación superior, dicha alfabetización se relaciona con leer y escribir la ciencia y las disciplinas en ámbitos tales como: la formación de estudiantes de pregrado, las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado, las estrategias de divulgación y producción científica de los grupos de investigación; esto es: la escritura, edición y publicación de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, informes y ponencias, entre otros géneros discursivos. En suma, la escritura de la práctica investigativa como lo indica el título de este libro.

De tal manera, la comunidad académica encontrará en esta obra un nuevo resultado del Grupo de Investigación Comunicación Digital y Discurso Académico (CD&DA) orientado a una de las competencias determinantes en la actualidad: la escritura a nivel de pregrado y posgrado en la universidad.

Para ello, la obra esta estructurada en varios capítulos articulados entre sí. Los tres primeros apartes ofrecen una fundamentación conceptual sobre sobre la lectura y la escritura en perspectiva de la alfabetización académica, aproximación al concepto de género discursivo y consideraciones sobre el propósito comunicativo en el análisis y escritura de géneros académicos.

Después de esto, la obra se adentra en la citación y referenciación como actividades discursivas en la construcción del conocimiento, para luego abordar con detalle diferentes estructuras textuales y funciones comunicativas en géneros discursivos académicos e investigativos, tales como: la reseña, el artículo, la escritura de ensayos. Además, el artículo teórico, la problemática de investigación, reflexiones y recomendaciones sobre la escritura de la práctica investigativa, estrategias e instrumentos mediadores en la escritura en investigación y orientaciones para la escritura del marco teórico en el género académico e investigativo trabajo de grado y cómo elaborar presentaciones académicas, entre otros géneros propios de la vida universitaria.

Enhorabuena esta nueva producción institucional en el marco de nuestros primeros cinco lustros de educación virtual con calidad, cobertura y sentido humano, que en el pensamiento de San Agustín traído a colación en la Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas (y en nuestras publicaciones anteriores), bien puede sintetizarse como el gozo de buscar la verdad, descubrirla y comunicarla en todos los campos del conocimiento a partir de su proyección social y productividad académica.

Pbro. Diego Luis Rendón Urrea
Rector Fundación Universitaria Católica del Norte
Santa Rosa de Osos (Antioquia), abril de 2022

1 Introducción

Reflexiones iniciales sobre la lectura y la escritura en perspectiva de la alfabetización académica

La lectura y la escritura son centrales para la realización de aptitudes humanas más plenas e interiores
(Ong, 1994)

La lectura y la escritura constituyen una competencia determinante en la actual sociedad de la información y del conocimiento, para la adecuada realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber, bien sea en el campo educativo, en su amplia acepción, como en ámbitos culturales y editoriales. Esto se relaciona de manera directa con el desempeño académico e investigativo de los estudiantes, los docentes e investigadores en sus diferentes contextos.

De manera particular, el éxito de una investigación depende de que esta sea conocida, citada y utilizada, lo cual tiene que ver, en primer lugar, con el dominio que los investigadores tengan del discurso académico, de acuerdo con las consideraciones de Bolívar y Beke (2011) en su texto *La lectura y la escritura para la investigación;* en segundo lugar, con el nivel de originalidad o contribución, según lo plantean Phillips y Pugh (2005) en los 15 criterios de originalidad que proponen en la escritura de las tesis de doctorado; y, en tercer lugar, con su publicación como un paso indispensable para la innovación y apropiación social y académica del conocimiento.

En este contexto tiene una gran relevancia la alfabetización académica en la educación superior, no solo en pregrado, sino también en posgrados, grupos de investigación, editoriales académicas y revistas científicas, como sistemas contextuales de pensamiento especializado (Bazerman, 1988). Esto implica además que los docentes, en las diversas disciplinas, deben ser mediadores en el desarrollo de competencias discursivas en los estudiantes.

Ciertamente, leer y escribir son formas de acción, ejercicios del pensamiento y creación, que revelan, transforman y hacen avanzar a la sociedad, a la vez que construyen la realidad. Como lo señala Bazerman (2008), la lectura y la escritura son algo más que lo que se puede encontrar en un texto, puesto que tienen que ver también con la manera como las personas transforman sus modos de pensar. Esto quiere decir que el uso del lenguaje ––lectura, escritura, oralidad y deliberación interior–– tiene consecuencias cognitivas, lo que deviene en cambios sociales, culturales y, por supuesto, disciplinares, dado que la construcción, enseñanza y comunicación del conocimiento –y los procesos editoriales que esto implica– son asuntos esencialmente discursivos.

De acuerdo con este autor, cuando leemos escuchamos las palabras de personas distantes en el tiempo y en el espacio, es decir, los textos viajan en estas dos dimensiones. Esto lleva a que la lectura y la escritura ––que son interacciones–– estén "íntimamente unidas a los contenidos de nuestras mentes y, por lo mismo, vemos que los mayores efectos de la alfabetización son de carácter psicológico", toda vez que permiten "el crecimiento cultural de la interioridad (...) y la concientización" (Bazerman, 2008, párr. 3). Así las cosas, la pregunta retórica (individual) que surge es la siguiente: ¿qué versión construyo, reafirmo, modifico y proyecto de mí mismo mediante mi lenguaje interior y exterior en sus diversos contextos, por ejemplo, en el académico-investigativo?

Siguiendo esta línea de reflexión, de manera general, la noci ué esionacia lingüística (en adelante CL) se refiere al conocimiento reflexivo y explícito acerca de la lengua en términos gramaticales, en sentido amplio, pragmáticos y discursivos, y a la percepción de aspectos

comunicativos que –– sin una actitud reflexiva, crítica y de introspección –– pasarían inadvertidos; implica, pues, el acceso al conocimiento que alguien tiene sobre aquel referente a su lengua y habla (Diccionario ELE Centro Virtual Cervantes, 2020, s. p.).

Agrega el Instituto Cervantes, en su Diccionario ELE, que, en el ámbito de la enseñanza, las actividades docentes centradas en la CL son eminentemente inductivas y reflexivas. Esto indica que los estudiantes hacen "aflorar en el discurso de aula sus intuiciones sobre la organización y funcionamiento del sistema lingüístico, sobre sus propias necesidades de aprendizaje y sobre la forma de satisfacerlas" (2021, s. p.).

Veamos otras consideraciones sobre la conciencia lingüística:

> En cuanto a lo afectivo, la CL afecta a la formación de actitudes, al despertar de la atención y a su fortalecimiento, a la sensibilidad, a la curiosidad o el interés, a la relación entre lo racional y lo emotivo.
>
> En la dimensión social, un desarrollo de la CL redunda en una mayor tolerancia y en el incremento del plurilingüismo y la pluriculturalidad.
>
> En cuanto a las relaciones de poder, la CL se centra en aquellas prácticas sociales en las que se producen casos de manipulación y opresión mediante el lenguaje, y contribuye a la formación de ciudadanos capaces de enfrentarse a ellas.
>
> A la dimensión cognitiva atañen tanto las relaciones que se dan entre pensamiento y lenguaje como el desarrollo de la capacidad de análisis; dicha capacidad se estimula en el estudio de la lengua y es fácilmente extrapolable a otras áreas de conocimiento.
>
> En la dimensión performativa, el conocimiento adquirido mediante CL puede conducir a una mejora en el aprendizaje y

[1] El DRAE (2020, párr. 1) lo define así:
"Extraer, a partir de determinadas observaciones o experiencias particulares, el principio general implícito en ellas".

el uso de la lengua, y en un estrechamiento de la relación entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. (Diccionario ELE Centro Virtual Cervantes, 2021, s. p.)

Finalmente, el Instituto Cervantes expone que las propuestas de CL no constituyen un énfasis en los enfoques centrados en la gramática (el sistema de reglas de una lengua), dado que la atención y la conciencia de los estudiantes se dirigen hacia otros niveles y fenómenos de la descripción y el uso de la lengua. Por ejemplo, atienden a las diversas funciones, a los estereotipos sociales en el habla, a los géneros discursivos y sus características como lenguajes de especialidad, así como al mismo proceso de aprendizaje y transformación interior.

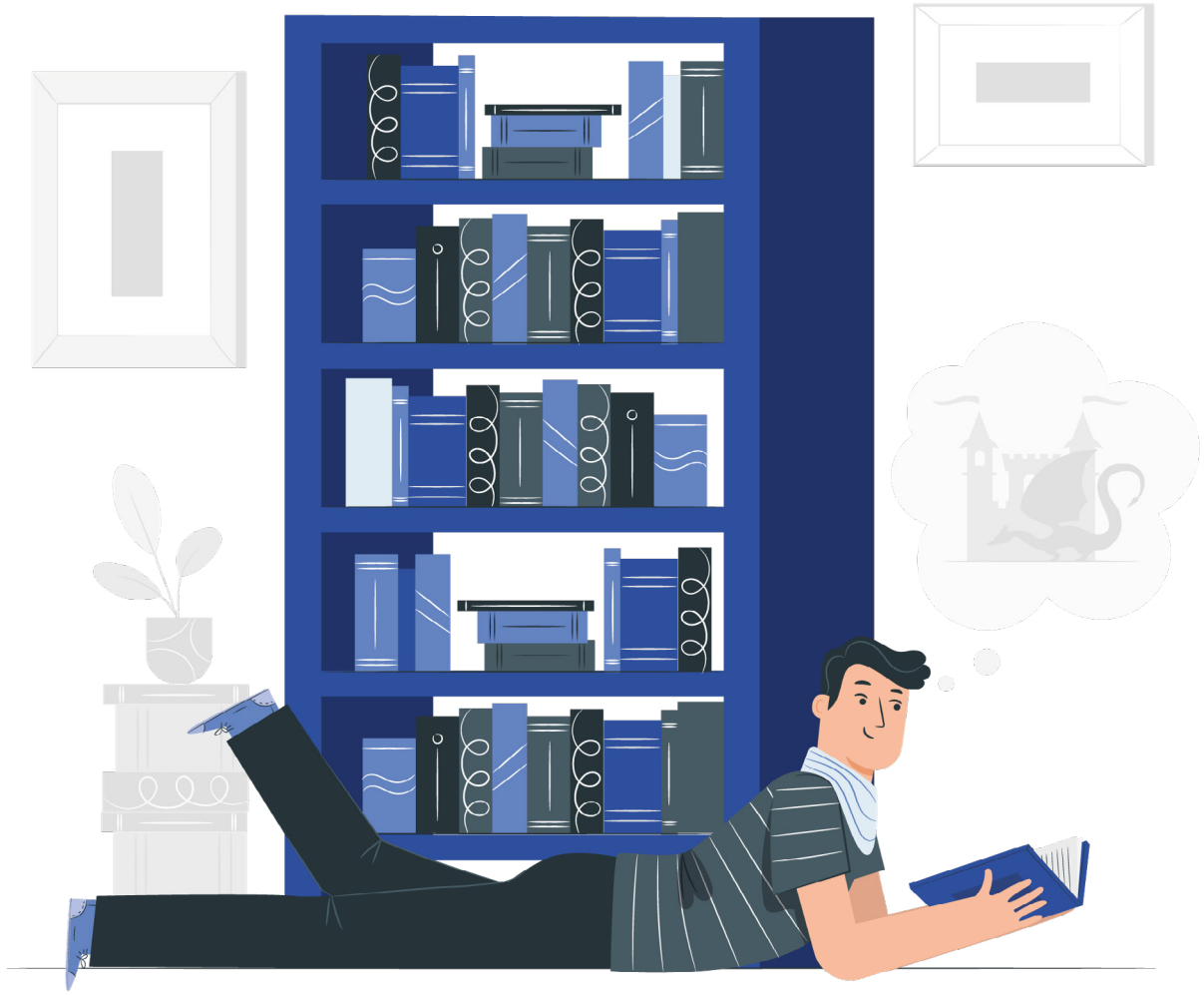
1. La lectura y la escritura académica, profesional e investigativa

En adición a lo anterior, y precisamente por ser un asunto discursivo, los debates acerca de la lectura y la escritura académica, profesional e investigativa giran en torno a preguntas como ¿debe la universidad (a través del currículo) hacerse cargo del desarrollo de competencias en la comprensión o producción textual de orden superior?, ¿tanto los estudiantes (de pregrado y posgrado) como los autores, los docentes e investigadores, por su formación (cuyo foco es con frecuencia gramatical) y dominio de la lengua materna, no requieren ningún tipo de acompañamiento en este campo? o ¿el conocimiento gramatical/oracional garantiza un uso adecuado del lenguaje, la lectura y la escritura de textos en diferentes contextos y comunidades específicas? (Parodi, 2010).

Una respuesta posible puede ser la siguiente: la enseñanza de la gramática –que estudia la estructura de las palabras (morfología), las formas en que estas se relacionan (sintaxis), los significados a los que tales combinaciones dan lugar (semántica) y el uso social que hacen los hablantes/escritores de los recursos idiomáticos (pragmática) (Real Academia Española, 2021) – es esencial, pero debe hacer parte de una estrategia integral fundamentada en el análisis retórico-funcional de los tipos de textos y los discursos académicos, así como en la manera de escribirlos y comprenderlos.

En relación con el análisis retórico-funcional como una herramienta teórico-metodológica, este enfoque fue propuesto originalmente por Swales (1981,1990, 2004). Dicho modelo ha tenido una gran relevancia en numerosos estudios sobre la retórica de textos investigativos, académicos/disciplinares y profesionales, y en la evaluación lingüística de la escritura académica en general.

La propuesta de este autor se ha extrapolado al estudio de diversos géneros académicos e investigativos, en sus diferentes secciones o apartados, con base en distintas nociones, tales como: 1) movidas y pasos retóricos, entendidos como segmentos que cumplen funciones comunicativas específicas en la organización estructural de los textos;



2) comunidad discursiva (*discourse community/ speech community*), la cual, en el contexto de la alfabetización múltiple (o literacidad) y académica, se considera como como aquella que está vinculada a una institución y organiza sus actividades en torno a la producción de ciertos tipos de textos o prácticas letradas que la particularizan (normas compartidas).

Aparte de los mencionados, otros conceptos que complementan el enfoque retórico funcional son: 3) el propósito comunicativo, el cual significa que los géneros se definen en términos de sus tareas o finalidades sociales y culturales, puesto que a cada género corresponde una forma convencionalizada de usar el lenguaje para cumplir con unos requerimientos específicos. La noción de propósito es útil para caracterizar, analizar, enseñar y escribir diferentes tipos de textos, de ahí que el propósito no debe surgir a priori, sino precisamente mediante el análisis retórico (Askehave, 1999).

4) El posicionamiento, que es el que se emplea cuando, al escribir, ejercemos la opción de señalar lingüística y discursivamente nuestra actitud y compromiso ante el conocimiento y los lectores; es decir, nos permite indicar postura, actitud, tomar partido, distancia o enfatizar. Para Bolívar et al. (2010), el posicionamiento, como macrofunción valorativa, es una acción social que se refleja textualmente en tres dimensiones articuladas entre sí: lo objetivo (se concibe y evalúa algo, el objeto y/o las ideas), lo subjetivo (el escritor se posiciona así mismo, el yo) y lo intersubjetivo (el autor se ubica en relación con el editor, los evaluadores y los lectores).

5) La intertextualidad es, en el campo de la lectura y la escritura académica, una actividad discursiva. No solo es la inclusión en un texto del conocimiento previo que se tenga de otros textos con base en unas normas bibliográficas determinadas (citación); es, además, una característica central de la ciencia, es decir, se trata de una estrategia retórica al servicio de la orientación y finalidad discursiva que el escritor del artículo tenga. Esta atribución intencionada del conocimiento ha sido vista como la función central de la intertextualidad y la respectiva citación, pero no es la única: el posicionamiento, la persuasión y la interacción también están presentes en la intertextualidad, puesto

que todo artículo científico es lectura (interpretación) y escritura (construcción de significados) (Sánchez, 2015).

Estas cinco categorías devienen, como se mencionó anteriormente, en herramientas centrales para reflexionar, investigar y generar espacios y estrategias para abordar ––en el marco del análisis y la lingüística retórico-funcional–– las dificultades que entrañan la lectura y la escritura; lo cual se relaciona de manera directa con el desarrollo académico, la proyección institucional y el desempeño profesional e investigativo en diversos ámbitos.

Aunque la lectura y la escritura son actividades inherentes a la vida social, cultural y educativa, es usual escuchar que los estudiantes, incluso en posgrado, e investigadores en formación presentan deficiencias, no sólo en aspectos gramaticales, sino en la argumentación, estrategias de pensamiento crítico (usualmente la lectura y escritura se asumen como reproducción de ideas) y comprensión y escritura de textos disciplinares e investigativos, dado que constituyen exigencias y retos para los cuales no han sido preparados. Esto es considerado como un factor de deserción (Marinkovich y Velázquez, 2010).

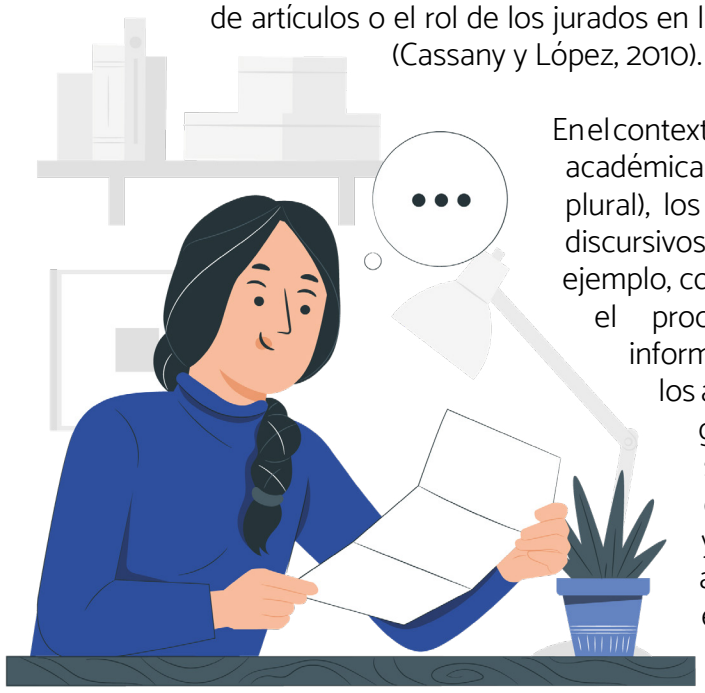
Por ejemplo, ¿en qué momento se prepara, discursivamente, a un estudiante para escribir el trabajo de grado o al maestrando o doctorando para redactar la tesis? ¿En qué punto un investigador (sin experiencia) recibe la formación para formular el proyecto de investigación, construir el problema y producir las diferentes tipologías científicas, como los libros, las ponencias y las variantes de artículos científicos? En el mejor de los casos esto se intenta subsanar con cursos o seminarios remediales aislados, sin foco disciplinar y lingüístico, en los centros de educación. En este aspecto, los enfoques escribir en las disciplinas y escribir a través del currículo plantean la importancia de desarrollar procesos de enseñanza de la escritura precisamente en todas las disciplinas y a lo largo del currículo (Bazerman et al., 2005).

Ciertamente, las problemáticas referidas a la lectura y escritura se relacionan de manera directa con el supuesto de que los estudiantes, incluidos los de posgrado, por el solo hecho de ingresar a la universidad o ascender dentro del nivel educativo terciario cuentan con el

conocimiento retórico necesario y las herramientas lingüísticas para asumir los requerimientos discursivos que se presentan en estos niveles y en la disciplina respectiva; por ello, desde la alfabetización académica, se señala que:

> La lectura y la escritura son procesos cuyo aprendizaje no ha culminado al comienzo de la universidad, sino que, para acceder a la nueva cultura de las disciplinas, los estudiantes [y los investigadores en formación] deben aprender a leer y a escribir en ella. (Cisneros y Jiménez, 2010, p.301)

Acerca de las actividades de los académicos en su sentido amplio, en cuanto a la productividad científica y la publicación, las personas utilizan textos (como lectores, evaluadores y escritores) con el fin de lograr unos objetivos determinados, para lo cual deben seguir unas pautas específicas, las cuales son el resultado de prácticas históricas y culturales situadas en cada comunidad discursiva. Además de las competencias cognitivas y lingüísticas necesarias, los procesos de lectura y escritura están relacionados con la construcción de identidades sociales y los ejercicios de poder, por ejemplo, la labor de los editores y evaluadores de artículos o el rol de los jurados en la valoración de tesis (Cassany y López, 2010).



En el contexto de la alfabetización académica (alfabetizaciones en plural), los asuntos formales y discursivos relacionados, por ejemplo, con la citación reflejan el procesamiento de la información por parte de los autores de diferentes géneros discursivos, son un indicador de lectura crítica y comprensión, y, además, evidencian el nivel de profundización en

la revisión de la literatura, la discusión y la apropiación del conocimiento disciplinar. Dicho grosso modo, en la medida en que los autores tengan un mejor manejo de la citación, en sus aspectos formales, y, por ende, de la intertextualidad, tendrán mayor apropiación y comunicación del conocimiento (Aguilar y Fregoso, 2013). No obstante, la intertextualidad es solo uno de los temas referidos a la alfabetización académica que los escritores académicos y en distintos ámbitos de especialidad deben resolver.

En general, sobre las dificultades y retos en la escritura, Charles Bazerman (2014) – investigador y catedrático sobre escritura académico-investigativa, y uno de los exponentes de los enfoques escribir en las disciplinas y escribir a través del currículo, además de su orientación retórica– reitera lo que usualmente manifiestan profesionales, investigadores, docentes y estudiantes que se encuentran en la lectura y escritura de diferentes tipos de textos: leer y escribir son labores arduas por los retos que implican (2014). Algunos de estos son:

- La exigencia de decir (escribir) algo nuevo desde una perspectiva disciplinar y desde quien escribe.
- Acercarse a la comprensión de conceptos desconocidos.
- Abordar analíticamente el tema, a partir de la familiarización con los planteamientos postulados por distintas teorías, enfoques, escuelas y perspectivas.
- Leer, pensar y escribir según las convenciones, la terminología y las tradiciones disciplinares
- Ser selectivo, reflexivo y crítico con lo que se lee para fundamentar el propio trabajo.
- Tener un posicionamiento sobre el tema, con base en el trabajo de diversos autores y desde los planteamientos de los asesores y profesores.
- Ser sistemático en la manera de trabajar y escribir mientras se

consulta y se resignifica, parafrasea, resume y se integra lo que se lee al propio texto investigativo y/o académico. Bazerman señala que mientras más se practique la inclusión de la propia voz o perspectiva de manera deliberativa con las lecturas (otras voces), se irá avanzando de la reproducción a la construcción de conocimiento. Se trata de no ceder totalmente la voz de nuestra escritura a la de otros textos. Escribimos basándonos en las lecturas de la disciplina y posicionamos nuestras propias aserciones.

- Familiarizarse con la estructura, el propósito y el contexto en el que se producen determinados géneros discursivos.

Leer y escribir son actividades y acciones sociales que tienen lugar en diferentes situaciones comunicativas prototípicas o convencionalizadas, con diferencias disciplinares y según los géneros o tipos de textos, esto implica poseer competencias (habilidades en contexto) en el uso, no solo del código escrito, en cuanto a lo normativo, sino también de las diversas prácticas de lectura y escritura. Como lo señala Cassany (2006), es necesario identificar los géneros discursivos, comprender los roles de autor y lector, ser conscientes de los valores y representaciones sociales en los textos, y reconocer retóricas, identidades, prácticas de poder por medio del discurso y estrategias de intertextualidad. A modo de cierre, y con base en los planteamientos precedentes sobre la lectura y la escritura, es conveniente exponer algunas consideraciones sobre la noción género discursivo que hemos mencionado en esta fundamentación teórica.

Consideraciones finales sobre el género discursivo

El concepto de género usualmente se vincula con determinadas situaciones comunicativas o discursivas y tipos de textos orales, escritos y/o audiovisuales. Es decir, a las variadas formas de uso del lenguaje en diversos ámbitos de la vida, como, por ejemplo: una homilía, un discurso político, unas palabras en un acto de graduación, un comercial de televisión, un texto educativo, las interacciones en redes sociales virtuales, la redacción de una carta comercial, un informe, un ensayo

y un artículo científico, entre múltiples posibilidades comunicativas e informativas, en las cuales el uso convencionalizado del lenguaje es fundamental para el logro de determinados propósitos sociales, culturales e institucionales.
Aunque los términos género, texto y discurso en ocasiones parecen referirse a lo mismo y se usan indistintamente, estos representan niveles diferentes en el abordaje de la lectura, la escritura y el análisis lingüístico. De modo general, puede decirse que los textos son un entramado o entrecruzamiento de significados (Eggins y Martin, 2000), dicho de otro modo, son estructuras materiales específicas de carácter semántico y léxico-gramatical producidas por alguien en un contexto determinado (Ibáñez, 2008). Mientras que el género es ese conjunto relativamente estable de textos en cuanto a su estructura, funciones comunicativas, propósitos específicos socialmente reconocidos, perfiles de participantes (comunidad discursiva) y características de producción e interpretación (Sánchez, 2021; Sánchez et al., 2020); por consiguiente, el género no preexiste a los textos, sino que es una abstracción establecida a partir de los rasgos, las regularidades y las variaciones de ese conjunto de textos que lo conforman (Jara, 2009). Por su parte, el discurso es un haz de prácticas sociales y supuestos ideológicos relacionados con el uso del lenguaje y/o la comunicación (Biber et al., 2007). Así, texto, género y discurso constituyen una tríada central en el análisis lingüístico.

En relación con las nociones de propósito comunicativo y comunidad discursiva mencionadas anteriormente, Swales (1981, 1990, 2004) –en el marco de la retórica funcional – planteó una serie de consideraciones sobre el género precisamente como un evento comunicativo (que implica propósitos), describió las características retóricas del artículo científico y explicitó las características de las comunidades discursivas.

Con respecto a este último concepto, comunidades discursivas, Swales (1990), en su trabajo Genre Analysis: English in Academic and Research Settings, propone seis características para su identificación (pp.24-27):

a. Posee un conjunto ampliamente concertado de intereses públicos comunes.

b. Tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros.

c. Utiliza sus mecanismos participativos primariamente para suministrar información y realimentación.

d. Una comunidad de discurso utiliza y, por ende, posee uno o más géneros en el fomento comunicativo de sus pretensiones.

e. Además de tener géneros, una comunidad discursiva ha adquirido algunos registros estilísticos que la caracterizan.
f. Una comunidad discursiva tiene un umbral de miembros con un grado adecuado de contenido relevante y experticia discursiva.

Según lo anterior, tenemos entonces que una comunidad discursiva puede ser entendida como una esfera en el uso particular del lenguaje donde confluyen los conocimientos y creencias de las personas; es decir, las comunidades discursivas académicas utilizan el lenguaje disciplinar e investigativo para mantener y diseminar el conocimiento que producen, mediante terminologías específicas y diversas estrategias retórico-discursivas que permiten su estabilidad, reconocimiento e interacción.

Por último, para Swales (1990), el género es una convencionalización de patrones textuales (estructura esquemática convencional) y modelos léxico-gramaticales, que dependen del propósito u objetivo de comunicación de una comunidad en particular; por lo tanto, se utiliza en una situación retórica determinada. Es también una categoría o herramienta de análisis aplicable a diferentes situaciones de comunicación y procesos de lectura y escritura. Así, cualquier tipología textual convencionalizada y determinada culturalmente se puede considerar como un género discursivo.

2
Aproximación al concepto de género discursivo

El concepto de género[2] usualmente es asociado con determinadas situaciones comunicativas o discursivas y tipos de textos orales, escritos y/o audiovisuales; es decir, con las variadas formas de uso del lenguaje en diversos ámbitos de la vida, como por ejemplo una homilía, un discurso político, unas palabras en un acto de graduación, un comercial de televisión, las interacciones en redes sociales virtuales, la redacción de una carta comercial, un informe, un ensayo y un artículo científico, entre múltiples posibilidades comunicativas e informativas, en las cuales el uso convencionalizado del lenguaje es fundamental para el logro de determinados propósitos sociales, culturales e institucionales.

Una de las clasificaciones más conocidas sobre la división de la retórica en tres clases de discursos o géneros se debe a Aristóteles: *el deliberativo* (consejo y disuasión), *el judicial* (acusación y defensa) y *el epidíctico* (elogio y censura) (Aristóteles, trad. en 1990, p. 194). Esta categorización tiene que ver con el uso que dichos géneros tenían en la vida social (finalidad, participantes, temas según el ámbito), en un contexto histórico oral, en el que la vida pública institucional era

[2] Algunas consideraciones sobre género discursivo fueron publicadas por el autor en avances teóricos y resultados parciales de esta investigación doctoral en Sánchez (2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2015, 2016a, 2018, 2021, 2022), Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia (GELIR) y Grupo Comunicación Digital y Discurso Académico, Fundación Universitaria Católica del Norte (GCD&DA). Ahora se presenta una versión integrada con mayor desarrollo y actualización.

muy importante[3]. Con respecto a los géneros en el discurso escrito de carácter artístico (lírico-poético, épico-narrativo, dramático-teatral), según lo explican Calsamiglia y Tusón (2008), estos tienen sus bases en la *República* de Platón y también en la *Poética* de Aristóteles, que han sido fundamentos retóricos de la teoría y crítica literarias.

En la actualidad, la noción de género discursivo –con base en la conceptualización basilar de Bajtín (2009)–, en el contexto social e institucional (oral y/o escrito), es central en el análisis lingüístico y, particularmente, en lo que se denomina discurso académico e investigativo, alfabetización académica y retórica de la ciencia (Sánchez, 2018, 2021, 2022). No obstante, se trata de un término polisémico, amplio, en ocasiones de difícil delimitación y objeto de debates teóricos con diferentes matices y enfoques (cognitivo, social, textual, retórico, filosofía del lenguaje).

Género, texto y discurso

Al respecto, aunque los términos *género, texto y discurso* en ocasiones parecen referirse a lo mismo y se usan indistintamente, estos representan niveles diferentes en el análisis lingüístico, veamos: de modo general puede decirse que los textos son un entramado o entrecruzamiento de significados (Eggins y Martin, 2000).

Es decir, son estructuras materiales específicas de carácter semántico y léxico-gramatical producidas por alguien en un contexto determinado (Ibáñez, 2008). Mientras que el género es ese conjunto relativamente estable de textos en cuanto a su estructura, funciones comunicativas, propósitos específicos socialmente reconocidos, perfiles de participantes –para el caso del artículo científico, como género, tenemos perfiles participantes como el autor-investigador, el evaluador-experto, el lector,

[3] En esta traducción de Aristóteles por Quintín Racionero (1990), editorial Gredos, es importante destacar ota 73: "En Ét. Nic. III 7, 1115b23, Aristóteles afirma que «todo se define por su fin». El fin último de los discursos es el auditorio, puesto que es a su persuasión a lo que ellos se dirigen. Por lo tanto, los oyentes son la causa de la división en géneros de los discursos y habrá tantas clases de discursos como clases de auditorios. Esto sugiere que la clasificación aristotélica es pragmática y que, por contraste con la tradición, que ha convertido los géneros en *génē didaskaliká* inmodificables, Aristóteles concebía la retórica como una investigación abierta a la aparición de nuevos auditorios" (p. 194).

el editor, el corrector y, en algunos casos, el traductor– y características de producción e interpretación.

Por consiguiente, el género no preexiste a los textos, sino que es una abstracción[4] establecida a partir de los rasgos, las regularidades y las variaciones de ese conjunto de textos que lo conforman (Jara, 2009). Por su parte, el discurso es un haz de prácticas sociales y supuestos ideológicos relacionados con el uso del lenguaje y/o la comunicación (Biber et al., 2007). Así, *texto, género y discurso* constituyen una tríada central en el análisis lingüístico.

El concepto de género discursivo

Enfocándonos en el término género discursivo, en el marco de varias vertientes de reconocida tradición y de autores que estudian el lenguaje, se destaca para este trabajo, entre otros, Bajtín (2009), que, en el ámbito de lo que él denominó la estética de la creación verbal, se ocupó de los géneros del discurso, del carácter dialógico del texto y del enunciado. En sus planteamientos sobre la relación entre los múltiples usos lingüísticos, la dinámica de la vida social, la expresión de las ideologías y la historia, concibe los géneros como tipos relativamente estables de enunciados que otorgan estabilidad al discurso. En sus palabras:

> Cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos *géneros discursivos.* La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma (Bajtín, 2009, pp. 248-249).

En esta visión de los géneros, de acuerdo con Bajtín (2009), se deben incluir las diversas manifestaciones científicas. Asimismo, él destacó el

[4] Abstracción en el sentido en que lo indica el DRAE: "1. tr. Separar por medio de una operación intelectual las cualidades de un objeto para considerarlas aisladamente o para considerar el mismo objeto en su pura esencia o noción" (2022).

carácter dialógico e ideológico del lenguaje manifiesto en los géneros discursivos e indicó, en su momento, que estos no se habían abordado como objeto de estudio, excepto los géneros literarios. Además, subrayó la diversidad de los géneros debido a que las posibilidades discursivas –y, por ende, los tipos de discursos-textos– son inagotables; de ahí la complejidad para abordar su estudio, lo cual se relaciona con el planteamiento de este autor en el sentido de que los enfoques para su análisis también deben ser diversos.

En adición a lo anterior, y específicamente desde el campo de estudio lingüístico, en la actualidad, los géneros discursivos son abordados como objeto de estudio desde perspectivas teórico-metodológicas que centran su enfoque en aspectos léxico-gramaticales, textuales, contextuales, sociales o cognitivos o, de forma integradora, en todos ellos.

Por ejemplo, en el marco de la Nueva Retórica (NR) está la propuesta de Perelman (1998) basada en la actividad argumentativa, y en cuyo trasfondo está la retórica como teoría y praxis de la comunicación persuasiva. Charles Bazerman (1988), quien ha estudiado el origen y los cambios del artículo científico experimental, ha planteado el género discursivo como una construcción retórica orientada al logro de determinados propósitos sociales. Para este autor: "A genre consists of something beyond simple similarity of formal characteristics among a number of texts. A genre is a socially recognized, repeated strategy for achieving similar goals in situations socially perceived as being similar" [Un

género consiste en algo más que una simple similitud de características formales entre una serie de textos. Un género es reconocido socialmente a partir de una estrategia repetitiva orientada a lograr objetivos similares en situaciones socialmente percibidas como recurrentes] (p. 62).

Por consiguiente, agrega Bazerman (1988), un género otorga al escritor una manera de dar respuesta discursiva a ciertas circunstancias; de ahí que se trate de una construcción social que regulariza la comunicación, la interacción y las relaciones. Un género es una solución lingüístico-simbólica a un problema o a determinada situación en la interacción social. Pero, además de esto, hay que explicitar y considerar la noción de propósito comunicativo como uno de los criterios centrales para el análisis de géneros y como categoría que determina ciertas características en estos; ciertamente, "(...) of the contextualized factors associated with a conventionalized speeuéesent, communicative purpose is the most privileged criterion for the identification of genres" [(...) de todos los factores contextualizados asociados a un evento de habla convencionalizada, el propósito comunicativo es el criterio privilegiado para la identificación de géneros] (Bhatia, 1993, p. 43).

De esta manera, puede decirse que cada género discursivo es una instancia del logro de un propósito comunicativo específico, y está validado socialmente a partir de la utilización del conocimiento convencionalizado de los recursos lingüísticos y discursivos en una determinada comunidad de habla y escritura. Valga decir que la noción de propósito comunicativo se abordará con mayor detalle en la parte final de este capítulo.

En suma, para Bathia (1993, 2004), el dominio del género discursivo es determinante en el éxito comunicativo en comunidades discursivas o ámbitos de conocimiento convencionalizados. Él también propone la idea de colonia de géneros (*genre sets*), es decir, grupos de textos que comparten propósitos similares y hacen parte de un dominio discursivo y disciplinar, por ejemplo, los géneros académicos e investigativos que difieren en sus estructuras, pero comparten similares propósitos y convenciones estilísticas y léxico-gramaticales.

De igual modo, Hyland (2009b) concibe los géneros como tipos de acciones comunicativas, lo que significa que para participar en cualquier situación social reconocida (como, por ejemplo, publicar en una revista científica) los individuos deben estar familiarizados con los géneros respectivos. De ahí que el género discursivo sea una categoría central en la enseñanza de las disciplinas y de lo que significa investigar. En este sentido, hay revistas que, mediante sus procesos de evaluación y edición, contribuyen a ello desde una perspectiva formativa.

En relación con las nociones de propósito comunicativo y comunidad discursiva, mencionadas anteriormente, Swales (1981, 1990, 2004) –en el marco de la retórica y la enseñanza del inglés para propósitos académicos y en la perspectiva de los géneros discursivos como construcciones retóricas que pueden ser enseñadas (*English for Academic Purposes*)– planteó una serie de consideraciones sobre el género –precisamente, como un evento comunicativo (que implica propósitos)– describió las características retóricas del artículo científico y explicitó las características de las comunidades discursivas[5].

Con respecto a este último concepto, comunidades discursivas, Swales (1990) propone seis características para su identificación (pp. 24-27):

1. Posee un conjunto ampliamente concertado de intereses públicos comunes.

2. Tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros.

[5] En el contexto de la alfabetización académica, se considera que una comunidad discursiva (*discourse community/ speech community*) es aquella que está vinculada a una institución y organiza sus actividades y objetivos en torno a la producción de ciertos tipos de textos o prácticas letradas que la particularizan (normas compartidas). Véase Sánchez (2012a).

3. Utiliza sus mecanismos participativos, primariamente, para suministrar información y realimentación.

4. Una comunidad de discurso utiliza y, por ende, posee uno o más géneros en el fomento comunicativo de sus pretensiones.

5. Además de tener géneros, una comunidad discursiva ha adquirido algunos registros estilísticos que la caracterizan.

6. Una comunidad discursiva tiene un umbral de miembros con un grado adecuado de contenido relevante y experticia discursiva.

Según lo anterior, tenemos entonces que una comunidad discursiva puede ser entendida como una esfera en el uso particular del lenguaje en la que confluyen los conocimientos y creencias de las personas. Es decir, las comunidades discursivas académicas utilizan el lenguaje disciplinar e investigativo para mantener y diseminar el conocimiento que producen, mediante terminologías específicas y diversas estrategias retórico-discursivas que permiten su estabilidad, reconocimiento e interacción (Martínez, 2010, 2012). Ejemplo de comunidades discursivas académico-investigativas en el contexto colombiano son los denominados grupos y semilleros de investigación (estos últimos, en un nivel formativo), las revistas científicas o académicas, además de las disciplinas con sus diferentes grados de experticia (pregrado, especialización, maestría y doctorado).

Regresando a Swales (1990), el género es una convencionalización de patrones textuales (estructura esquemática convencional) y modelos léxico-gramaticales, que dependen del propósito u objetivo de comunicación de una comunidad en particular; por lo tanto, se utiliza en una situación retórica determinada. Es también una categoría o herramienta de análisis aplicable a diferentes situaciones de comunicación. Así, cualquier tipología textual convencionalizada y determinada culturalmente se puede considerar como un género. Para este autor:

> A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes.

> These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation. [Un género incluye un tipo de eventos comunicativos, cuyos integrantes comparten determinados propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva, y por tanto constituyen la base (fundamento) del género. Esta base conforma la estructura esquemática del discurso y limita e influye en las opciones de contenido y estilo. El propósito comunicativo es un criterio privilegiado y permite que el alcance del género, según lo concebimos, se relacione estrechamente con una acción retórica comparable. Además del propósito, los ejemplares de un género comparten algunos patrones en términos de estructura, estilo, contenido y audiencia prevista. Si todas las expectativas son realizadas, el ejemplar será considerado como prototípico por los integrantes de la comunidad discursiva y asumido por otros, lo cual constituye una valiosa etnografía de la comunicación; pero para ello, por regla general, necesitará validación general] (p. 58).

Esta definición de Swales, de acuerdo con las fuentes citadas previamente, indica que el género es una convencionalización de patrones textuales (estructura esquemática convencional) y modelos léxico-gramaticales, que dependen del propósito u objetivo de comunicación de una comunidad en particular, por lo tanto, se utiliza en una situación retórica determinada.

En relación con *English for Academic Purposes*, aludido anteriormente, Berkenkotter et al. (1991) retoman como antecedentes algunos aspectos del trabajo de Swales (1990) en el análisis de introducciones de artículos científicos, y señalan "that students entering academic disciplines need a specialized literacy that consists of the ability to use discipline-specific rhetorical and linguistic conventions to serve their purposes as writers. Academic disciplines have been characterized as discourse communities [los estudiantes que ingresan a las disciplinas académicas necesitan una alfabetización especializada que consiste en la capacidad de utilizar las convenciones retóricas y lingüísticas específicas de la disciplina para servir a sus propósitos como escritores. Las disciplinas académicas se han caracterizado como comunidades discursivas] (1991, p. 191)". Pero esta alfabetización especializada no solo se circunscribe a estudiantes que ingresan a las disciplinas, sino que implica a los de posgrado y docentes-investigadores en formación.

En coherencia con lo expuesto hasta acá, puede decirse que los géneros académicos e investigativos son elementos identitarios de comunidades discursivas específicas, además, no son solo formatos, estructuras textuales o guías, "(...) son sistemas de acción que generan expectativas entre lectores y autores. Conocer un género discursivo implica, para un autor, saber qué es lo que el lector está esperando que diga un texto" (Carlino, 2006, p. 14), lo cual incide en el registro (selección léxica) y en la estructura del texto, que cumple una función o tarea social-cultural.

Tenemos entonces que un grupo de textos convencionalizados y determinados culturalmente (por ejemplo, los artículos científicos) se podrá considerar un género discursivo, cuyas características y estilo no permanecen fijas. En este punto, es importante tener en cuenta, como lo señala Berkenkotter (2008) que "Several researchers in rhetoric and applied linguistics (...) have used the concept of 'evolution' to characterize the development of the (...) medical article" [Varios investigadores de la retórica y la lingüística aplicada (...) han utilizado el concepto de evolución para caracterizar el desarrollo del (...) artículo médico] (pp. 187-188).

Aunque este autor está de acuerdo con el concepto de cambio o evolución, lo que cuestiona son las razones para que esto ocurra. En

todo caso, el punto central es que los géneros no son estáticos, sino dinámicos y cambiantes, según las transformaciones, los medios de interacción y las necesidades del contexto (García Izquierdo, 2007, p. 122); en nuestro caso, el contexto académico e investigativo.

Esta concepción de género implica, de acuerdo con Bhatia et al. (2008), la idea de que el lenguaje debe ser analizado no solo como un conjunto abstracto de normas, sino como una herramienta para la acción social. Estos autores complementan enfatizando en que el foco de análisis de las aproximaciones contemporáneas al análisis del discurso o del lenguaje en uso tiene sus raíces en el trabajo del filósofo Wittgenstein (1988), quien vio el lenguaje como una serie de "juegos" a través de los cuales las personas construyen lo que él llamó "formas de vida" (en el lenguaje), maneras particulares de ser en relación con los demás y su entorno.

Por último, desde la Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV), Parodi et al. (2010) proponen una concepción multidimensional del género discursivo, esto es, *psicosociolingüística,* cuyos ejes son lo social, lo lingüístico y lo cognitivo, y cuyas interacciones se expresan en un conjunto específico de "rasgos lingüístico-textuales coocurrentes sistemáticamente, a través de las tramas de un texto (...) a partir de los cuales se identifican las regularidades que caracterizan un género" (p. 251). Es decir, se trata de un constructo complejo que debe abordarse a partir de dichas dimensiones indisolublemente interrelacionadas (Martínez, 2012). De ahí la propuesta de Parodi *et al.*:

> El género constituye una constelación de potencialidades de convenciones discursivas sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores, almacenados en la memoria de cada sujeto. Dicho conocimiento se articula a través de representaciones mentales dinámicas, por lo que los géneros discursivos se constituyen a partir de determinadas constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos de los que forman parte. De esta manera, el género es una potencialidad de recursos que se instancia en selecciones convencionalizadas que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades estáticas (p. 251).

En la ELV, a diferencia de los demás enfoques y autores, se le da una especial relevancia al aspecto cognitivo. Esto quiere decir que los géneros no se definen solo desde aspectos sociales, culturales, textuales, retóricos o convencionales, a partir de las prácticas discursivas de las disciplinas, sino que "son los individuos con su cognición quienes configuran los géneros mediante el material lingüístico y en un determinado contexto" (Meza, 2013, p. 47).

La noción de género propuesta por Parodi (2008a, 2010a), en el marco de su grupo de investigación, y la ELV ofrece una perspectiva bastante integral con respecto a las demás concepciones al incluir el aspecto cognitivo. Aunque para el presente trabajo estamos de acuerdo con sus

postulados y definición del género, no incluimos el aspecto cognitivo como una variable cualitativa para el análisis, dado que no es el alcance de este trabajo abordar dicha dimensión, por lo cual el foco principal lo constituyen los aspectos lingüísticos (retórico-funcionales), en el marco de la alfabetización académica.

En esta línea de reflexión, la diversidad de géneros discursivos es inagotable, debido a que las mismas posibilidades y complejidades de la actividad comunicativa (oral/escrita) humana son cambiantes. En esta investigación, como se ha mencionado, dentro del amplio espectro de los géneros académico-investigativos, el objeto de estudio es el denominado artículo científico original en ciencias sociales y humanas, dado que es el género por excelencia en la industria del conocimiento y en razón de las dificultades de escritura que implica. De este género nos ocuparemos en el tercer capítulo.

Luego de la anterior aproximación al concepto de género discursivo desde varios autores, a continuación, se presentan con mayor desarrollo algunas consideraciones sobre la noción de propósito comunicativo.

3 Consideraciones sobre el propósito comunicativo en el análisis y escritura de géneros académicos

Con base en las diversas perspectivas y concepciones sobre los géneros, el propósito comunicativo es un criterio caracterizador recurrente. En el marco de los enfoques en los que se basa esta aproximación teórica (*alfabetización académica de orden superior, el análisis de género y la retórica de la ciencia*), los géneros se definen en términos de sus propósitos sociales, puesto que a cada uno corresponde una forma convencionalizada de usar el lenguaje para cumplir con unos requerimientos culturales y personales (Eggins y Martin, 2000; Swales, 1990, 2004; Parodi, 2010a).

Esto es consistente con uno de los modelos teóricos validados en el ámbito de la literacidad académica y el enfoque retórico-funcional: el denominado análisis de género, propuesto por Swales (1990), que utiliza las categorías género de discurso y propósito comunicativo como unidades/herramientas de análisis, en diferentes planos y situaciones de comunicación, para la alfabetización académica en la educación superior (Swales, 1990, 2004; Parodi, 2008a, 2010a).

De esta manera, al analizar un texto asumido como un "entramado compuesto de muchas hebras diferentes portadoras de significado que actúan de manera simultánea" (Eggins y Martin, 2000, p. 339), es importante preguntarse qué función cultural cumplen: ¿dar a

conocer el resultado de una investigación o reportar resultados parciales?, ¿convencer sobre algún avance?, ¿describir el estado de un determinado tema?, ¿explicar una metodología?, ¿educar o cumplir un propósito cultural, transmitir un comentario, conmover, buscar adhesión con respecto a una situación, criticar...? El propósito(s) puede establecerse mediante la forma como el texto se desarrolla a partir de sus funciones comunicativas (*movidas*) y configura relaciones de coherencia pragmática.

No obstante la importancia de este concepto, Askehave (1999) reflexiona sobre la noción de propósito comunicativo utilizada en el análisis de género, puesto que la definición de este término y su discusión no son del todo claras. Para Swales (1990), este concepto es clave como determinante de los géneros, dado que estos son vehículos comunicativos para alcanzar objetivos, pero a la vez (el propósito) puede ser poco fiable, veamos:

> *The principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes*
> (...) At this juncture, it may be objected that purpose is a somewhat less overt and demonstrable feature than, say, form and therefore serves less well as a primary criterion. However, the fact that purposes of some genres may be hard to get at is itself of considerable heuristic value. Stressing the primacy of purpose may require the analyst to undertake a fair amount of independent and open-minded investigation, thus offering protection against a facile classification based on stylistic feature and inherited beliefs, such as typifying research articles as simple reports of experiments. In some cases, of course, identifying purpose may be relatively easy (...). In others it may not be so easy.
>
> [*La característica o criterio principal que convierte una colección de eventos comunicativos en un género es un conjunto compartido de propósitos comunicativos*
> (...) En este punto, se puede objetar que el propósito es una característica menos manifiesta y demostrable en cierto modo que la forma y por lo tanto no funciona tan bien como un criterio primario. Sin embargo, el hecho de que los propósitos de algunos géneros sean difíciles de obtener es en sí mismo de un valor heurístico [para la indagación y el descubrimiento] considerable. Enfatizar la primacía del propósito puede requerir al analista el emprender una cantidad de investigación independiente y de mente abierta, ofreciendo así protección contra una clasificación superficial basada en características estilísticas y creencias heredadas, tales como tipificar los artículos de investigación como simples reportes o experimentos. En algunos casos, por supuesto, identificar el propósito puede ser relativamente fácil (...). En otros no tanto] (Swales, 1990, p. 46).

Puede interpretarse que el criterio "propósito comunicativo" tiene cierta relatividad, es decir, puede no ser el primario, sino una categoría o variable más en el análisis del género (o un punto de partida provisional). Además, puede hablarse de "propósitos comunicativos" del género, según las intenciones y expectativas de la comunidad discursiva como tal y, sobre todo, según los intereses (a veces ocultos = personales/no manifiestos) de quien escribe, por ejemplo, el artículo de investigación y busca su publicación.

A modo de ejemplo, tenemos que los propósitos comunicativos "comunicar resultados de investigación" o "comunicar nuevo conocimiento" son compartidos por géneros académicos e investigativos diferentes, a saber: las tesis de maestría y doctorado, los informes de investigación, los capítulos y libros resultado de investigación y las variantes estructurales de artículos de investigación, como son los textos tipo estudio de caso, revisión, reflexión, comunicaciones cortas y el artículo original (RIMRDyC).

Esto lleva a preguntarse, ¿qué tan conveniente resulta asignar propósitos comunicativos amplios a un determinado género? ¿Géneros distintos y/o similares comparten propósitos comunicativos? ¿O resulta conveniente partir del concepto de macrogénero, colonia de géneros o sistemas de géneros con propósitos comunicativos generales que van especificándose más según los textos que los conforman?

Con todo esto, el criterio de propósito comunicativo puede no resultar del todo fiable si se da por sentado un determinado propósito en un género específico sin analizarlo de manera crítica. Dicho criterio sigue siendo bastante útil en el análisis de género, desde una perspectiva retórico-funcional y en su dimensión plural, es decir, cuando se refiere a propósitos comunicativos propios u oficiales del género como actividad social (la comunidad científica y la institución) y los del autor/escritor (implícitos u ocultos), como los denomina Askehave (1999): "Thus here the purpose of the text could be characterised as the 'hidden' purpose –a more covert purpose– which is not necessarily accepted or known by all users of the genre" [De esta manera el propósito del texto puede ser caracterizado como el propósito "oculto" –un propósito más encubierto– que no necesariamente es aceptado o conocido por todos los usuarios del género] (p. 17).

Entonces un determinado género está constituido por un haz o conjunto de propósitos que pueden ser identificables mediante el análisis lingüístico y, sobre todo, a partir de configurar o concebir analíticamente el género objeto de estudio, es decir, de acercarse a este con una mirada inédita. En suma, afirma Askehave (1999) que

> The absence of a clear consensus as to what communicative purpose is and -if we finally decide what we understand by 'communicative purpose'- the fact that sets of purposes may be associated with a text makes it very difficult to use the concept as a tool texts and for analysing texts in general [La ausencia de un claro consenso sobre lo que es propósito comunicativo y –si finalmente decidimos lo que entendemos por "propósito comunicativo" –, y el hecho de que conjuntos de propósitos pueden ser asociados con un texto hace muy difícil usar el concepto como una herramienta para categorizar los textos y para analizar los textos en general]. (p.19).

Aunque las reservas de Askehave (1999) son consistentes, en realidad la categoría propósitos comunicativos es útil para caracterizar y analizar los géneros, lo que sucede es que el propósito no debe surgir *a priori,* sino precisamente mediante el análisis retórico; por supuesto, en ese balance entre las expectativas sociales con respecto a un determinado

tipo de texto (el contexto en el cual es utilizado y sus participantes) y los datos que emergen del género como tal a partir del análisis retórico. En complemento, el enfoque analítico del género tiene en la retórica un criterio central para la identificación y descripción del objetivo o propósito y funciones comunicativas de una "categoría genérica particular" (tipo de texto), como, por ejemplo, el libro de investigación, la tesis, el artículo científico, entre otros.

Dicha identificación de los propósitos comunicativos de un género en particular (a partir de evidencia lingüística) –que, en términos de procedimiento metodológico, es con frecuencia un punto de partida– presenta ciertas restricciones, debido a que este concepto se ha hecho complejo, así como los géneros. No obstante, es una situación que puede resolverse, sobre todo si se tiene en cuenta "(...) that genres are best conceptualized as goal-directed or purpose" [(...) que los géneros se conceptualizan mejor identificando las metas a las cuales están dirigidos o sus propósitos] (Askehave y Swales, 2001, p. 195).

Consecuentemente con lo anterior, "rhetorical genres have been defined by similarities in strategies or forms in the discourses, by similarities in audience, by similarities in modes of thinking, by similarities in rhetorical situations" [los géneros retóricos han sido definidos por sus similitudes en las estrategias o formas discursivas, por sus similitudes en la audiencia, por sus similitudes en los modos de pensamiento [científico/disciplinar], por sus similitudes en las situaciones retóricas] (Miller, 1984, p.151). Aquí emerge una categoría de análisis

que puede plantearse como semejanzas, prototipos o esquemas recurrentes.

A este respecto, precisa Miller (1984) "that a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the acting it is used to accomplish" [que una definición retóricamente sólida de género no debe estar centrada en la sustancia o forma del discurso, sino en la acción que genera su realización] (p.151); es decir, en los efectos que causa y las tareas sociales que cumple.

Además, como lo anotan Askehave y Swales (2001), el propósito interactúa con las características del texto en cada nivel del discurso (semántico, pragmático, textual, léxico-gramatical). Lo que significa, por ejemplo, que, en lo estructural, consideraríamos analíticamente las secciones de un determinado género discursivo como instancias no solo estructurales, sino funcionales; y en lo retórico, se abordarían fenómenos como la intertextualidad, el posicionamiento y *las movidas* (funciones comunicativas = segmentos que realizan acciones específicas). Aspectos estos (entre otros) que están orientados a contribuir al cumplimiento socialmente aceptado del género en cuestión y de los propósitos particulares del escritor del texto.

Así las cosas, un determinado género no cumpliría un propósito simple, sino un haz de intencionalidades (género = discurso multifuncional), algunas más explícitas y reconocidas que otras, así como su proceso de producción y valoración (el contexto), con lo cual se podría comenzar a responder lo siguiente: *¿es este texto un artículo de investigación?* Ahora bien, siguiendo esta línea de reflexión, el propósito comunicativo no necesariamente determina la estructura esquemática del género; también ocurre que textos similares tienen propósitos diferentes, como en el caso de las variantes de los artículos de investigación o de géneros distintos en su composición interna, pero con propósitos similares (artículo, ponencia, tesis).

Tenemos entonces que, en el análisis de género, el propósito comunicativo es un punto de partida provisional para la indagación y se establece mediante la investigación (*determinar acciones retóricas similares, comparables y tipificadas*), por lo que no es algo determinado

de antemano. A este respecto, Askehave y Swales (2001) sugieren un procedimiento para especificar de mejor manera y asignar el propósito comunicativo. Se trata de explorar y explicitar las variables del género (enfoque tradicional o texto-primero, ver Figura 1), pero, también, de manera alternativa, abordar el contexto-primero (ver Figura 2), es decir, el propósito de una forma integradora y balanceada.

En este primer enfoque (Figura 1) la atención se centra en la estructura y el contenido, en términos de lo que incluye y de lo que no se menciona, "(...) because it is often in omissions that we find disciplinary a ué esionalnal conventions most strongly at work" [(...) porque a menudo es en las omisiones donde encontramos las convenciones profesionales y disciplinarias más marcadas en el trabajo] (Askehave y Swales, 2001, p.207). En todo caso, advierten estos autores, los pasos 1 y 2 (Figura 2.2) deben tener un estatus provisional en el análisis, mientras se profundiza en el contexto que es, como dicen ellos, una caja negra, para luego replantear el propósito del género y revisar su estatus (su significado y límites).

Figura 1.
Un procedimiento determinado por el texto para análisis de género.

Nota. Imagen traducida y adaptada de Askehave, I. (1999). Communicative purpose as genre determinant. *Hermes, Journal of Linguistics*, 23, 13-23.

Por su parte, determinar el propósito comunicativo mediante el enfoque alternativo, contexto-primero, es una etapa posterior (no inicial) del proceso. Dicho sea de paso, el contexto puede referirse a cómo las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el contexto situacional e institucional afectan la configuración de un género en particular, en el proceso de conferirle nuevos propósitos. En síntesis, esta perspectiva apunta a indagar sobre los textos en sus contextos (ver Figura 2).

Figura 2.
Un procedimiento determinado por el contexto para el análisis del género.

Nota. Imagen traducida y adaptada de Askehave, I. & Swales, J. M. (2001). Genre Identification and Comunicative Porpuse: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, 22/2, 195-212.

A modo de cierre

En síntesis, en el análisis de género resulta conveniente una mirada balanceada entre ambos procedimientos ilustrados anteriormente (texto y contexto) para caracterizar de manera más precisa un determinado género. Esto indica la conveniencia de segmentar y categorizar el género para una mejor comprensión e identificación de su estructura y dinámica retórica.

Con respecto a la categorización, se trata de una forma de "identificar un tipo de objeto o experiencia destacando ciertas propiedades, desfocalizando otras y ocultando otras (...) y esto es lo que ocurre siempre que categorizamos algo. Centrarse en un conjunto de propiedades aparta nuestra atención de otras" (Lakoff y Johnson, 2012 [1980], p. 205). Esto sucede, por ejemplo, cuando establecemos el propósito comunicativo de un género discursivo investigativo, nos enfocamos en la tarea social/cultural que se le ha asignado, pero omitimos por diversas razones aspectos de su proceso de escritura, de la persona que lo genera (su experticia e intereses), de su contexto particular, de la disciplina, del diseño metodológico y la intervención de asesores, evaluadores y editores. Así que abordamos los géneros con base en lo que es más visible y aceptado en las comunidades discursivas específicas. En síntesis, siguiendo a Lakoff y Johnson (2012), cuando destacamos ciertas propiedades que se ajustan a nuestros propósitos, probablemente estamos alejando (o descentrando) nuestra atención de otras particularidades, por ejemplo, cuando decimos que el artículo científico:

1. Comunica nuevo conocimiento.
2. Informa sobre un proceso de investigación realizado y sus resultados.
3. Se publica en revistas indexadas.
4. Es variable según la disciplina y el tipo de investigación.
5. Es un requisito de grado en la maestría y en el doctorado.
6. Es un indicador, cuando está publicado, de la productividad científica en la universidad.
7. Es objeto de evaluación por parte de pares externos.
8. Es objetivo, factual e impersonal.

9. Es un reporte experimental.
10. Es una construcción retórica, puesto que se trata de un discurso subjetivo, con elementos objetivos, fijado por la escritura.
11. Debe ser útil para la apropiación y transferencia del conocimiento.
12. Va dirigido a otros investigadores.
13. Es un indicador del desempeño de los investigadores.
14. Publicado en una revista indexada, otorga puntajes para la escala salarial de los docentes-investigadores.

Las anteriores son maneras de entender y caracterizar el artículo científico, y destacan ciertos aspectos con respecto a otros e, incluso, pueden llevar a pensar que textos similares en estructura y considerados como de un mismo género presentarían propósitos diferentes o, mejor, que a un género le correspondería un haz de propósitos sociales e individuales. Nos referimos, entonces, a un texto multifuncional en una esfera en particular. De ahí la pertinencia de lo que expresa Parodi al referirse al género discursivo como una constelación de potencialidades discursivas (2008a, 2010a).

Tenemos entonces que establecer que el propósito comunicativo dependerá de qué características destacamos y en qué orden las focalizamos: "al hacer una aserción, hacemos una elección de categorías, porque tenemos alguna razón para centrarnos en ciertas propiedades y desfocalizar otras" (Lakoff y Johnson, 2012, pp. 205-227). Ahora bien, estas propiedades, ante todo, son producto de nuestras percepciones e interacciones con respecto a este; es decir, el artículo científico en cuanto género discursivo es una construcción retórica que responde a determinadas convenciones. Sobre esto, una de las convenciones en escritura académica es la forma de ejercer la intertextualidad, aspecto que abordaremos a continuación.

4 Citar y referenciar

Actividades discursivas en la construcción del conocimiento

Hay consenso en la comunidad universitaria y editorial con respecto a que las dimensiones textuales que más dificultades generan durante la escritura, la evaluación por pares y la revisión, entre otras, son la citación y la referenciación. Se trata de actividades discursivas para la construcción del conocimiento denominadas como intertextualidad, que es una de las propiedades constitutivas de los textos académicos, profesionales e investigativos.

> La tarea del analista del discurso y del lingüista consiste en develar esos misterios y de traerlos a la luz para tomar conciencia sobre nuestra forma de actuar con las palabras
>
> Bolívar, 2011

Desde el ámbito lingüístico, la intertextualidad se entiende como la relación de copresencia entre dos o más textos o la presencia de un texto en otro, cuya forma más explícita es la citación, bien sea directa o indirecta[6]. Este tema ha sido objeto de estudio y de enseñanza-aprendizaje en el marco de lo que se denomina actualmente alfabetización académica de orden superior.

[6] Algunos apartes sobre intertextualidad fueron publicados originalmente por el autor en: Sánchez Upegui (2005, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2018, 2021). En este capítulo se presenta una reflexión integrada y actualizada con orientación hacia el taller didáctico.

En relación con la intertextualidad, estas son algunas de las inquietudes que varias investigadoras en el campo del análisis lingüístico han planteado: ¿cómo es el discurso de los estudiantes, académicos e investigadores en el contexto de la citación? ¿Cómo nos relacionamos e interactuamos con otros mediante el texto escrito? ¿De qué manera los estudiantes, los docentes e investigadores presentan o evidencian las fuentes o el saber de otros en sus textos? ¿Cómo fortalecer la integridad académica y evitar el plagio? (Beke, 2011; Bolívar et al., 2010; Bolívar, 2004; Calsamiglia y Tusón, 2008). En este texto no se pretende dar respuesta a estos interrogantes, pero sí orientar esta reflexión preliminar con base en dichas preguntas y fuentes.

La importancia de las citas en el discurso académico e investigativo

Citar, una estrategia para fortalecer la integridad académica

Dice Charles Lipson, en su libro *Cite Right* (2011), que existen varias razones para citar los materiales y recursos que utilizamos en nuestros trabajos académico-investigativos, veamos:

- Dar el crédito al trabajo e ideas de otras personas, así usted esté o no de acuerdo con los planteamientos de ellos, e independientemente de que usted use sus propias palabras o utilice citas directas.
-
- Mostrar a los lectores (profesores y/o compañeros de estudio) los materiales en los cuales usted basa sus análisis, conclusiones, su estilo, prosa o narrativa
-
- Guiar a los lectores de manera clara y directa al material que usted ha usado, para que ellos vayan a la fuente directa y lo examinen por sí mismos
-
- Las citas (y su uso legítimo) revelan la calidad y pertinencia de sus fuentes; esto es, dan cuenta de la integridad de su trabajo (p. 3).

No obstante lo anterior, es frecuente que en el afán de terminar una redacción, elaborar un texto guía para un curso, estructurar un informe de gestión u obtener una nota, haya autores que se apropien de ideas, diseños metodológicos, frases o datos... En ocasiones esto sucede por desconocimiento de las formas de documentación, citación y referenciación o de una manera deliberada.

En ambas situaciones hay un problema: o bien el de pensar exclusivamente por mente ajena (algo bastante diferente a organizar las voces o la intertextualidad para construir un discurso definido) o el de apropiarse de manera indebida de lo que otro ha construido, investigado o comprendido (Sánchez, 2005). Digámoslo de manera directa: tomar información de una fuente y presentarla como propia es, sin duda alguna, plagio. (Carrillo, 2004). En relación con este tema, la American Psychological Association (APA, 2010), dice sobre el plagio que

> (...) ya sea parafraseando, citando directamente a un autor o describiendo una idea que influyó en su trabajo, usted debe dar crédito a su fuente. Para evitar acusaciones de plagio, tome notas detalladas cuando haga la investigación [o trabajo académico] a fin de recordar sus fuentes y citarlas de acuerdo con las pautas [respectivas]. (p.169)

También existe una variedad de plagio denominada autoplagio, que consiste en "presentar un trabajo propio publicado previamente como si fuera reciente" (APA, 2010, p. 170). Es decir, como si fuera nuevo, original o inédito. En consecuencia, cuando usted utilice información de trabajos previos, cite la fuente e indique al lector que se trata de información ya publicada, que usted retoma de manera justificada. En esta misma línea de reflexión, Charles Bazerman y colaboradores, en su libro *Writing across the curriculum*, nos dicen que el plagio es

el uso de material intertextual (u otros), en los cuales no se identifica adecuadamente el origen de estos recursos (2005).

En efecto, tomar información de una fuente, sin dar los créditos y presentarla como propia se considera plagio. Esto va en detrimento de la integridad académica, que es una condición básica para la profesionalización y el avance del conocimiento[7]. Así las cosas, durante la escritura uno de los retos es encontrar y posicionar la propia voz mediante la intertextualidad, que según se mencionó anteriormente, es una de las propiedades esenciales de los textos académicos e investigativos.

La citación y referenciación desde una perspectiva discursiva

La citación no sólo es la utilización en un texto del conocimiento previo que se tenga de otros textos, es también una estrategia retórica al servicio de la orientación y finalidad discursiva que tengamos. Así, "(...) mientras escribimos nos responsabilizamos o no del contenido proposicional [lógico-semántico] de nuestros textos y señalamos de manera explícita nuestra actitud y compromiso ante el conocimiento" (Beke, 2011, p. 18).

Ciertamente, la citación da cierta idea de rigurosidad y objetividad, características de la escritura informativa y científica. No obstante, la elección del verbo de reporte introductor de la cita, y la misma cita, es ya una decisión retórica y un componente subjetivo. Las citas tienen un valor comunicativo. Por ejemplo, en la cita indirecta o paráfrasis hay una interpretación y un uso intencional. Hay una reproducción de un discurso previo, pero desde el sistema referencial de quien escribe: "el sistema de referencias deícticas está siempre anclado en el narrador" (Maldonado, 1999, p. 3553).

En relación con la intertextualidad, dice Beke (2011) retomando diversos aportes sobre esta materia, que se trata de textos escritos sobre la base de otros textos previos y/o contemporáneos. Lo que significa que "(...) mientras construimos y conformamos nuestra experiencia, nuestros enunciados están en una interacción constante con los enunciados de

[7] Algunos apartes de esta reflexión fueron publicados originalmente por el autor en: Sánchez Upegui (2005, 2011, 2012, 2013, 2018, 2016, 2021).

otros" (p. 54). Esta es una de las características esenciales de la escritura académico-investigativa. En general, "la posibilidad de reproducir un discurso es un universal del lenguaje (...) los hablantes [escritores] tienen siempre la posibilidad de citar palabras –propias o ajenas–, y no solo de hacer referencia a ellas" (Maldonado, 1999, p. 3551).
En este contexto, la autora citada señala que "el reporte se considera como cualquier fragmento de lengua en el que el escritor señala de una forma u otra la 'voz' del otro en su discurso" (2011, p. 56). Ahora bien, ¿cuáles son los recursos y estrategias más comunes en cuanto al reporte de otras voces en el texto académico-investigativo? Pueden nombrarse la referencia o mención de diversas fuentes o autores, la cita directa, la cita indirecta y el resumen.

Mediante estas estrategias de intertextualidad, quien escribe da a entender al lector o al público destinatario, usualmente la comunidad discursiva especializada, los siguientes aspectos (Sabaj y Páez, 2010; Beke, 2011; Calsamiglia y Tusón, 2008; Sánchez, 2011, 2012d, 2013):

- Reconocer el trabajo previo de otros investigadores (atribución del conocimiento).
- Posicionarse en el contexto de las discusiones disciplinares y metodológicas.
- Fortalecer la argumentación, mediante el reporte de las voces de expertos en el tema (polifonía, diálogo vivo, multiplicidad de puntos de vista, activación de sujetos en el discurso).
- Evidenciar que se conoce o se está profundizando en el estado de la disciplina.
- Sintetizar conocimientos fragmentados a partir de la revisión bibliográfica.
- Actualizar e informar sobre el estado de un tema (recopilar la información más relevante sobre el tema de investigación mediante fichas de lectura y resumen).
- Comunicar nuevos conocimientos.
- Informar y evaluar la literatura publicada.
- Comparar la información de diferentes fuentes.
- Establecer tendencias investigativas.
- Indicar y documentar el origen/procedencia de un determinado conocimiento.

- Establecer relaciones de intertextualidad entre una serie de textos previos y el texto que se está escribiendo, con un propósito comunicativo concreto: contrastar, analizar, debatir, informar, contextualizar, etc.
- Identificar las especialidades que surgen en un determinado campo del saber.
- La citación es una de las formas como el sujeto/escritor se constituye al interior del discurso académico investigativo.
- La citación es una forma de posicionamiento mediante la elección de la voz propia y/o las voces de los otros.

La decisión sobre quienes participan en el diálogo académico-investigativo en un determinado tipo de texto la toma quien escribe; de esta forma, "(...) nuestros enunciados están en interacción constante con los enunciados de otros" (Beke, 2011, p. 55).

Los verbos de reporte en la citación

"Los verbos forman el motor de nuestros textos. Con el verbo sujetaremos al lector mejor que con cualquier otra parte de la frase, porque el verbo transmite la película que intentamos contar. El verbo es la acción, y lo demás, el decorado"
Bolívar, 2011

"Los verbos forman el motor de nuestros textos. Con el verbo sujetaremos al lector mejor que con cualquier otra parte de la frase, porque el verbo transmite la película que intentamos contar. El verbo es la acción, y lo demás, el decorado" (Grijelmo, 1997, p.181).

En relación con el acto de escritura, en el discurso propio o de base aparece el discurso ajeno mediante expresiones citativas y/o la citación propiamente dicha, la cual se presenta a partir de una expresión que introduce la cita y un verbo enunciador o de reporte. Este verbo indica cuál es el acto de habla o la función comunicativa que cumple, por ejemplo, afirmar, validar, criticar, preguntar, replicar, etc. (Calsamiglia y Tusón, 2008). En adición a lo anterior, los verbos de reporte que utilizan los escritores en las expresiones introductoras de las citas "(...) son marcas discursivas de compromiso y actitud hacia la información reportada" (Beke, 2011, p. 61).

Figura 3.
Verbos de reporte.

A manera de contexto, consideremos el siguiente análisis que propone María Marta García Negroni (2008, pp. 5-31), sobre las expresiones introductoras de las citas y los verbos de reporte, el cual presento con algunas modificaciones en el siguiente aparte:

Marcas de subjetividad en la citación

La naturaleza del verbo de reporte, o de la expresión adverbial o prepositiva que introduce las referencias, permite además dar cuenta de una cierta actitud del locutor-autor (comentario valorativo) frente a las investigaciones evocadas y a los discursos citados. Es cierto que, en las citas destacadas, la palabra ajena es generalmente introducida sin marcas de evaluación, con la ruptura sintáctica marcada por los dos puntos y las comillas después del verbo introductor, característica del modo directo del discurso referido. Por su parte, en las citas integradas y referencias semi-integradas, es frecuente que quede señalada además la actitud que, frente a lo "ya dicho", adopta el sujeto enunciador.

Así, en ocasiones, la actitud manifestada será de acuerdo o aceptación. Es frecuente que, junto a verbos de decir como 'señala' y 'reconoce', aparezca el adverbio de modo 'como', que normalmente indica conformidad con el punto de vista introducido. Dicha conformidad puede verse reforzada por la presencia del adverbio 'bien' (por ejemplo, cuando el discurso

ajeno es incorporado mediante un *"como bien dice X"*), o por la ocurrencia del antecedente 'tal'; ejemplos: *Como señala Swales (1990); tal como lo reconoce Parodi (2009)*.

Beke (2009, 2011), en su trabajo sobre análisis de citaciones, con base en algunos trabajos previos de otros investigadores, clasifica los verbos de reporte en tres categorías: discurso, investigación y cognición. Dichos verbos pueden aparecer en cualquiera de las tres, dependiendo del contexto comunicativo de la citación.

Tipos de verbos de reporte

Verbos de discurso

Son verbos que expresan las actividades lingüísticas que las personas realizan con la intención de comunicar algo. De ahí que también se denominan verbos de comunicación (*verba dicendi*). Son verbos activos (flexionados –P/N/T–) y no tienen valor factivo o fáctico; es decir, no presuponen la veracidad de sus complementos (Beke, 2011; Maldonado, 1999, p.3558; Gómez y Peronard, 2007).

En relación con el aspecto retórico, los verbos de discurso o comunicación verbal (*verba dicendi*) expresan las valoraciones y actividades verbales que las personas emplean para comunicar algo. Ciertamente, los verbos incluidos en las expresiones introductoras de las citas aportan diferentes tipos de información acerca del acto lingüístico, incluso, muchos de estos verbos incluyen una información que condiciona la manera en que el lector interpretará el discurso citado, es decir, mediante esta estrategia retórica los autores imponen una cierta lectura al destinatario (Maldonado, 1999, pp. 3551-3595).

De acuerdo con lo anterior, el hablante establece la fuerza ilocutiva (hacer algo con el lenguaje) de la cita según use, para introducirla, uno u otro verbo, por ejemplo: *insistir, revelar, pretender, responder, concluir, argumentar, relatar, demostrar, comentar, suplicar, prometer, concluir, afirmar, revelar, develar...*

(4) Al respecto, analicemos estos ejemplos de citación tomados de un texto educativo:1) Rosemberg (2001), en su documento *E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital,* insiste en que los tutores deben evaluar no sólo el aprendizaje de conocimientos, sino también el de las habilidades.

(2) McLoughlin y Luca (2001) insisten en la necesidad de superar la evaluación meramente cognitiva de contenidos o conocimiento "inerte", para llegar al pensamiento de alto orden.

Discursivamente, los anteriores ejemplos (1 y 2) están condicionados por el tipo de verbo estructurador e introductor de la cita (insistir), que es una elección del investigador-escritor. Se trata de un verbo de discurso o de comunicación (*verba dicendi*) (Maldonado, 1999, pp. 3551-3595; Beke, 2011), de carácter intransitivo (requiere un complemento), asociado con acciones como *persistir, instar, repetir, hacer hincapié en algo, hacer un llamado urgente sobre una certeza inapelable*. Es decir, es un verbo que urge a comprender o a asumir una perspectiva que no admite cuestionamiento. Muy diferente habría sido utilizar otros verbos de comunicación o discurso de carácter más neutro. Analicemos de nuevo los anteriores ejemplos, pero modificados con otro tipo de verbos de discurso:

(3) Rosemberg (2001), en su documento *E-learning*: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital, dice que los tutores deben evaluar no sólo el aprendizaje de conocimientos, sino también el de las habilidades.

(4) McLoughlin y Luca (2001) expresan la necesidad de superar la evaluación meramente cognitiva de contenidos o conocimiento "inerte", para llegar al pensamiento de alto orden.

En los ejemplos 1 y 2 la fuerza retórica o grado de compromiso con lo citado es muy diferente con respecto a los verbos de los ejemplos 3 y 4. En estos últimos, las actividades discursivas de los verbos (dice/expresan) son de carácter informativo, no establecen compromiso del escritor con lo reportado y hay poca interactividad con el lector.

Verbos de investigación (verbos epistémicos y/o de conocimiento)

Son verbos que reportan las actividades relacionadas con el proceso investigativo por parte de la fuente citada. Estos pueden referirse a asuntos relacionados con la revisión de la literatura, definición de conceptos, indicación de factualidad, procesos, interacción, resultados, argumentación, etc. Algunos de estos verbos pueden ser: *analizar, adquirir, argumentar, aseverar, calcular, comparar, comprobar, considerar, definir, demostrar, descubrir, determinar, diseñar, explorar, indicar, mostrar, narrar, observar, presentar, precisar, proponer, realizar, recopilar, referenciar, revisar, sistematizar.* Estas formas verbales pueden estar directamente relacionadas con los objetivos, los resultados, la discusión y las conclusiones de la investigación referenciada.

Ejemplos:

(1) De Mesa, Guyer, Wildes y Kovačič demuestran que hoy en día la visión de máquina es una disciplina en progreso con multitud de aplicaciones (2011; 1986; 1996; 2003).

(2) Tafhg Brosnan presenta una revisión de los avances más recientes con investigaciones que han puesto en manifiesto el potencial de la visión por máquina para la inspección y clasificación de productos en la industria alimentaria (2004).

(3) Briceño Hever realiza un sistema de reconocimiento y clasificación de patrones (2010)...

(4) Estas tensiones legales, analizadas por Rodríguez y El'Gazi (2007) y, en menor medida, por Alí (2011), se manifiestan en la exigencia de los pueblos indígenas por construir un marco legal.

Verbos de cognición (percepción / actividades mentales)

Estos verbos se refieren a procesos mentales, como, por ejemplo: asumir, creer, concebir (en el sentido de formar una idea), considerar, entender, examinar, escuchar (no en sentido físico), imaginar, intuir, pensar, reconocer (en el sentido de examinar, sopesar), reflexionar, suponer, ver/observar (no en sentido físico), entre otros.

Ejemplos:

(1) Algunos autores conciben al niño como un sujeto que construye una experiencia subjetiva de ser un sí-mismo...

(2) Foucault (2006, p. 15), entiende el biopoder como un "(...) conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general del poder".

(3) Sin embargo, Conill y Cortina (2000, p. 1) ven en ello una tendencia utilitarista cuyo fundamento debe estar puesto en la tensión entre *poiesis* y praxis.

(4) Hortal (2002) intuye que el camino está en la consideración de un mundo mediatizado, en el cual no se puede ejercer una profesión sin considerar estos elementos inherentes a la relación del que ejerce una profesión y el ámbito en el que esta se desarrolla.

Como complemento, a continuación, presento un listado de verbos de reporte (Tabla 1) encontrados en un corpus de veinte textos de investigación, incluidos en las Expresiones Introductoras (EI) de las citas integradas, directas e indirectas. Los números que acompañan cada verbo indican la cantidad de ocurrencias de cada uno.

Tabla 1.
Verbos incluidos en las expresiones introductoras de las citas integradas directas e indirectas.

Discurso	Relacionados con procesos investigativos	Cognición
Abordar (1)	Aclarar (1)	Influenciar (1)
Advertir (1)	Analizar (1)	Ver (1)
Afirmar (7)	Clarificar (1)	

Discurso	Relacionados con procesos investigativos	Cognición
Abordar (1)	Aclarar (1)	Influenciar (1)
Advertir (1)	Analizar (1)	Ver (1)
Afirmar (7)	Clarificar (1)	
Añadir (1)	Conceptualizar (1)	
Apelar (1)	Concluir (3)	
Aportar (1)	Definir (2)	
Asegurar (1)	Describir (1)	
Considerar (1)	Diseñar (1)	
Decir (4)	Encontrar (2)	
Explicar (1)	Evaluar (1)	
Expresar (1)	Pretender 1	
Aclarar (1)	Realizar (3)	
Influenciar (1)	Seleccionar (1)	
Manifestar (1)		
Parafrasear (1)		
Plantear (11)		
Presentar (1)		
Proponer (4)		
Reconocer (2)		
Resaltar (1)		
Seguir (1)		
Señalar (1)		
Volver (1)		
46	19	2
Total: 67		
69%	28%	3%
Total: 100%		

Estructuras de reporte del discurso

Sintaxis del Discurso Directo (DD): "(...) reproducción literal de las palabras propias o ajenas" (Maldonado, 1999, p. 3551).

Siempre está integrado por una Expresión Introductora **(EI)** que lleva o contiene un verbo de decir flexionado y una Cita Directa **(CD)** entrecomillada, "(...) y que es siempre la reproducción literal de un enunciado. La expresión introductora y la cita directa están separadas por una pausa, marcada tipográficamente por los dos puntos" (Maldonado, 1999, p.3554) o la conjunción que (sin los dos puntos), ejemplo:

- [**DD** [**EI** Locke dice]: [**CD** "El lenguaje de la ciencia es una parte ineludible de la metodología de la ciencia (...) el lenguaje no describe meramente lo que el científico hace, sino que, en realidad, contribuye a determinarlo (1997, p. 58)".]]
- [**DD** [**EI** Locke dice] que [**CD** "El lenguaje de la ciencia es una parte ineludible de la metodología de la ciencia (...) el lenguaje no describe meramente lo que el científico hace, sino que, en realidad, contribuye a determinarlo (1997, p. 58)".]]

En las citas directas, por lo general, gráficamente, la información de autor, año y página aparecen entre paréntesis. Aunque estos elementos o datos de la fuente pueden presentarse desagregados con fines discursivos. Entonces, cuando los datos de la fuente (y esta misma) aparecen encapsulados dentro del paréntesis, el énfasis está en lo que se cita (mensaje). Los datos de la fuente están fuera del enunciado, no tienen una relación sintáctica con él. El discurso directo siempre va entre comillas.

Sintaxis del Discurso Indirecto (DI): está constituido por una Expresión Introductora **(EI)** que contiene un verbo de decir flexionado (a veces con adverbios) y una Cita Indirecta **(CI)** "cuya marca es la conjunción que, y que está subordinada al verbo de la expresión introductora" (Maldonado, 1999, p. 3554), ejemplo:

[**DI** [**EI** David Locke afirma] [**CI** que el lenguaje de la ciencia es una parte ineludible de la metodología científica, puesto que el lenguaje no

describe únicamente lo que el investigador realiza, sino que, en realidad, contribuye a determinarlo (1997, p. 58).]]

En las citas indirectas, el nombre del autor desempeña la función sintáctica de sujeto en el enunciado. El énfasis recae, en primera instancia, en el autor. Estas citas textuales no interrumpen el texto, pues hacen parte del discurso del autor de este. Pueden ir entre comillas, sin comillas o en cursiva.

El discurso *pseudo-directo* (resumen con citas directas e indirectas): "(...) consiste en hacer el resumen de un texto e intercalar en la sinopsis algunos fragmentos literales entrecomillados" (Maldonado, 1999, pp. 3551-3595), ejemplo:

(1) Dice Parodi que, en general, se asume que la escritura académica y científica es una habilidad básica que se logra durante la formación universitaria; sin embargo, "(...) la alfabetización lingüística superior del discurso especializado", de una parte, no está suficientemente consolidada; y por otra, es un proceso permanente que se va fortaleciendo a medida que los escritores "(...) participan en las prácticas discursivas en sus disciplinas" (2008, p. 77). De ahí la importancia de asumir las revistas, la gestión editorial, la evaluación textual y la dinámica de los grupos de investigación, como estrategias formativas e interaccionales.

4.4. La construcción pasiva de participio: aspectos generales

La gramática establece que el sentido pasivo significa el que recibe el resultado de una acción. La voz pasiva es una forma compuesta por el verbo copulativo /ser/, más el participio del verbo principal (perífrasis *ser + participio*), en la cual el sujeto no realiza la acción, sino que la padece.

En la Nueva Gramática de la Lengua Española (2010) se establece que las "oraciones pasivas expresan el mismo contenido que las activas correspondientes. Aun así, no son apropiadas en los mismos contextos, ya que las funciones informativas no se distribuyen en ellas de igual manera" (p. 774).

Estructura de la voz pasiva de participio

Con base en el gramático Gómez Torrego (2011), planteo la siguiente estructura y ejemplos en relación con este tema:

Objeto (sujeto) + verbo copulativo + participio pasado + complemento agente

Indica quién es el que ejecuta la acción expresada por el verbo.

Por su parte, la estructura de la voz activa es la siguiente:

Sujeto + verbo + complemento

Tal y como se mencionó, en las oraciones construidas mediante la voz pasiva, el sujeto no realiza la acción, sino que la padece. Veamos algunos ejemplos:

VOZ PASIVA

El ponente fue aplaudido por el auditorio

Sujeto | Verbo copulativo | Participio Pas. | Comp. Agente

VOZ PASIVA

Este proyecto fue diseñado por los investigadores

Sujeto que recibe la acción del complemento agente

VOZ ACTIVA

El auditorio aplaudió al ponente

S | V | CD

VOZ ACTIVA

Los investigadores diseñaron este proyecto

↓

Sujeto agente realizador de la acción

↔

El investigador escribió el artículo / El artículo fue escrito por el investigador

En suma, puede haber casos en los cuales el complemento agente no está presente en la voz pasiva (Gómez Torrego, 2011), ejemplos:

- La primera revista científica fue publicada en 1665
- El libro ha sido editado
- Los proyectos serán analizados

Es frecuente que los escritores académicos recurran a la voz pasiva cuando desconocen quién o qué es el sujeto preciso o agente activo de su información o cuando hay un interés de parte de quien escribe de ocultarlo. Veamos algunos ejemplos: si quien escribe sabe que unos docentes han diseñado un proyecto investigativo, pero ignora quiénes son, o de qué facultad, podrá escribir:

- **VA.** Los docentes de Ingeniería diseñaron un proyecto investigativo sobre docencia informática.

- **VP.** Un proyecto investigativo sobre docencia informática fue diseñado en la Católica del Norte Fundación Universitaria.

Otros ejemplos

- **VP.** Ha sido (fue) comprado el programa Atlas TI para el análisis cualitativo.

- **VP.** Se adquirió el programa Atlas TI para el análisis cualitativo.

Es importante enfatizar que cuando trasformamos una oración activa en una pasiva se producen algunos cambios. Veamos la propuesta (con

adaptaciones) de Gómez Torrego (2011):

- El **complemento directo** de la oración activa pasa a ser el **sujeto** de la pasiva.

Ejemplo:

El investigador del grupo **leyó** el informe.
CD

El informe **fue leído** por el investigador del grupo.
Sujeto

- El **sujeto** de la oración activa pasa a ser el c**omplemento agente** de la pasiva.

Ejemplo:

Swales **descubrió** rasgos coocurrentes en introducciones de artículos.
Sujeto

Los rasgos coocurrentes en introducciones de artículos **fueron descubiertos** por Swales.
Predicado CA.g.

- El verbo de la segunda oración también cambia. El **verbo en voz pasiva** se forma sustituyendo un verbo transitivo por la perífrasis **ser + participio.**

Ejemplos:

Los resultados de Minciencias **generaron** sorpresa en los investigadores
Sujeto CD

Los investigadores **fueron sorprendidos** por los resultados de Minciencias

Sujeto CA.g.

La radio **difundió** con rapidez la noticia científica.

Sujeto CD

La noticia científica **fue difundida** por la radio con rapidez

Sujeto CA.g.

Ejemplos de estructuras pasivas en la citación

Otra de las utilidades de la voz pasiva reside en que por medio de ella se pone de relieve alguno de los elementos de la oración que deseamos destacar (foco informativo). Así, preferimos las estructuras pasivas de participio en vez de oraciones activas, cuando queremos destacar al paciente o mantener al agente en un segundo plano (Real Academia Española, 2010).

1. La sección de conclusiones, en los artículos de investigación, ha sido estudiada, entre otros académicos, por Swales (1990), Gnutzmann y Oldenburg (1991), Ciapuscio y Otañi (2002), Espejo (2006), Ferrari (2006) y Bolívar y Bolet (2011).

2. La realimentación en la educación virtual ha sido una práctica que se ha desarrollado desde diferentes perspectivas y metodologías (Puerta y Sánchez, 2012).

3. Tradicionalmente, el maestro ha sido concebido, por las corrientes conservadoras de la pedagogía y la sociedad, como un trasmisor de conocimiento y de información a sus estudiantes, afirma Méndez (2012).

En los ejemplos anteriores (1-3), los escritores utilizan estructuras pasivas para poner en primer lugar aquellos aspectos que desean destacar y, a su vez, impersonalizar las afirmaciones. En (2) aparece una doble construcción pasiva.

Grupos o construcciones preposicionales

Son construcciones formadas por una preposición[8] y un complemento o término de la preposición, que puede ser un sustantivo o un grupo nominal (enunciado o conjunto de palabras que tiene como núcleo un sustantivo) (Gómez, 2011; Nueva Gramática de la Lengua Española, 2010).

Ejemplos

1. Según lo reportan Ruiying y Allison (2003), los hallazgos con respecto a las movidas y pasos de la sección de resultados en los artículos científicos objeto de estudio van en la misma dirección de resultados previos de otras investigaciones.

2. Se retoman aspectos del trabajo de Bazerman (1988) y del modelo (con adaptaciones según cada investigación) de las movidas y pasos propuesto originalmente por Swales (1990, 2004).

3. Por el contrario, el artículo científico, "(...) pese a ser rutinario, pese a ser convencional, lleva a cabo su propia pequeña defensa de la novedad o, de lo contrario, no sería publicable" (Locke, 1997, p. 156).

La referencia bibliográfica

Esta estrategia establece una relación entre un contenido y una fuente sin recurrir a la citación como tal. Este tipo de referencias cumplen la función de dirigir la atención, encaminar, contextualizar, apoyar y/o sustentar de manera general lo que el autor plantea.

[8] Definición del DRAE: "1. f. Gram. Palabra invariable que introduce elementos nominales u oraciones subordinadas sustantivas haciéndolos depender de alguna palabra anterior. (Ejs. *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, pro, según, sin, sobre, tras, versus, vía -pasando por-*)" (2022, párr. 1).
Nueva Gramática de la Lengua Española (2010): "Las preposiciones son palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por introducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina término" (2020, p. 557).

Ejemplos

1. En relación con la producción textual y la utilización del lenguaje, en contextos como el científico, hay una serie de trabajos desde perspectivas sociolingüísticas, retóricas, de enseñanza de la redacción académica, de análisis del discurso académico y de aproximaciones lingüístico-textuales (Bazerman, 1988, 2008; Beaugrande y Dressler, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999; Cassany, 1997, 1999, 2006; Ciapuscio, 1998, 2002; Day, 2005; Eggins y Martin, 2000; Gallardo, 2006; García, 2007; García Negroni, 2008).

2. Por ejemplo, los géneros académicos e investigativos son accesos discursivos al conocimiento (Parodi, 2008), que identifican a los grupos de investigación, las asociaciones profesionales y a quienes participan, en diferentes roles, en escenarios de publicación científica con procesos de evaluación previamente establecidos, mediante repositorios universitarios digitales organizados por áreas y tipos de textos, además de los portales científicos, los centros de escritura universitaria, las editoriales universitarias y las revistas académico-investigativas, entre otros medios (Swales, 1990; Arnoux et al., 2010; Parodi et all, 2010).

Aspectos generales sobre estrategias discursivas en la citación

El uso de citas integradas da mayor relevancia al autor citado, puesto que generalmente este cumple la función sintáctica de sujeto de la información que se le atribuye (Beke, 2011). Así, la manera que tienen los investigadores de citar depende de varios factores: el estilo individual de escritura, las competencias textuales, el tema, la disciplina, el género textual, el diseño de la investigación como tal, las intenciones comunicativas de quienes escriben y la forma en la que se realizó la revisión bibliográfica

Cuando se escriben textos académico-investigativos se cita a otros

(de manera integrada o no integrada en la sintaxis) mediante la reproducción literal o textual, bien sea por medio de una cita breve o en bloque. También, se puede recurrir a la cita indirecta o parafraseo, a la generalización de varios autores, al resumen de ideas, posiciones y contenidos; además, a una alusión referencial o alguna expresión citativa que atribuya una determinada información o evidencie la fuente o el origen de esta. La fuente aludida puede ser una persona, entidad, disciplina, corriente o campo del saber, etc.

En adición a lo anterior, valga decir que las citas directas, breves o en bloque, permiten reproducir o duplicar de manera exacta un fragmento original. Se recurre precisamente a los enunciados o contenidos literales para fortalecer aspectos argumentativos y evitar que haya alguna tergiversación en la idea o asunto que se está comunicando. Esto indica que cuando hay la necesidad de transmitir una información lo más fiel posible a la fuente , no se recurre al parafraseo o resumen, que implican reelaboración e interpretación de un contenido original (Beke, 2011).

Con respecto a las citas en bloque (directas, extensas), dice Beke (2011) que estas obedecen a la necesidad que tiene un escritor de destacar al autor citado y de reproducir de manera exacta sus palabras. Generalmente, se citan en extenso a autoridades en el tema, lo que, a la vez, es una forma de reconocer sus aportes. Este tipo de citas, por lo regular, refleja la posición de quien escribe y desempeña una función importante en el texto. En relación con lo anterior, la forma como los investigadores incluyen y presentan las citas y referencias de diversas fuentes incide en sus textos e influye de manera directa en la argumentación que presentan y en la credibilidad sobre su trabajo (Beke, 2011).Todo lo precedente nos permite plantear algunas reflexiones sobre la utilización de las citas –para que sea eficaz y estas no aparezcan como una facilidad discursiva– en la que son necesarias la interpretación, la discusión y el posicionamiento de quien escribe. Veamos[9]:

[9] En este apartado se retoman algunas reflexiones publicadas originalmente por el autor en: Sánchez Upegui, (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos.* Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/manual-de-redaccion-academica-e-investigativa.aspx

- Todo el que escribe imita un gesto anterior, nunca original, cuyo poder está en mezclar las escrituras, contrariar unas con otras y ponerlas a dialogar para construir una polifonía del saber (Barthes, 1994). Esto es cierto, pero bajo la guía de un director de orquesta (escritor científico) que encauza y articula dichas voces (intertextualidad) con un fin determinado.

- Las citas deben cumplir una función subordinada en el texto, para contrastar u ofrecer una información o un dato.

- La cita es una labor de incrustación, que adquiere relieve y sentido en la medida en que realiza una función (coherente y cohesiva) que no puede ser reemplazada fácilmente, por ello, el contenido de la cita es tan importante como la fuente misma.

- La cita pone en escena una nueva situación por intermedio de la fuerza de su expresión, en tanto sirve de incentivo, voz autorizada y hace progresar informativamente al texto. A la vez, dinamiza el relato en la medida en que surge sorpresivamente, es ruptura, desvía, crea un nuevo sentido y concede un descanso en la tensión del texto.

- Una cita por sí sola no constituye una prueba contundente sobre un asunto determinado, pues casi siempre es posible proporcionar otra cita contraria a la que se acaba de escoger.

- En la cita no sólo se confirma que el escritor no es fuente de su palabra, sino que habla desde una multiplicidad de voces.

- Cuando sea imprescindible utilizar citas extensas o en bloque, es conveniente justificar esto ante el lector, además de presentar la interpretación o análisis respectivo luego de la cita.

- Una forma de darle cohesión a la cita consiste en aludir al contexto en que surge o hacer una breve presentación del autor, luego agregar la cita propiamente dicha y, finalmente, un comentario crítico, interpretativo del redactor.

- Independientemente del sistema bibliográfico utilizado, todas las citas deben estar documentadas de forma clara y precisa para que el lector tenga acceso a las fuentes y pueda ampliar o contrastar información.

- Una de las principales estrategias discursivas para el desarrollo de la intertextualidad es el trabajo con fichas de escritura. A continuación, se presenta el taller y un ejemplo para su aplicación.

Taller desarrollo de una ficha de escritura con intertextualidad

En cursos de investigación, seminarios, escritura de proyectos, revisiones de la literatura, marcos teóricos, tesis, artículos de investigación, entre otros géneros, es importante trabajar en tres momentos articulados:

1. Abordar los conceptos relacionados con intertextualidad, voz propia y voces de otros, posicionamiento, argumentación académica, tipos de citas, clases de verbos de reporte y funciones discursivas de la citación[10].

2. Analizar muestras auténticas de citaciones. Es muy productivo hacerlo a partir de los avances de los estudiantes en relación con sus actividades de escritura investigativa. Paralelamente, es importante examinar secciones de textos ya publicados.

3. Y, finalmente, explicarles a los estudiantes, con ejemplos auténticos, la importancia de la elaboración de fichas de escritura, con el fin de objetivar lo que se lee y pasar paulatinamente de una escritura muy reproductiva del saber de otros a una escritura basada en la intertextualidad y el posicionamiento de quien escribe, con base en el conocimiento precedente o actual.

La ficha de escritura, que no es de resumen, de reproducción o sólo de metadatos, permite que el estudiante construya de forma eficiente la escritura de su práctica investigativa. Es un asunto de proceso y

[10] Al respecto amplíese información en Sánchez Upegui (2016a, 2016b).

desarrollo, pues una serie de fichas pueden constituir un avance muy significativo del estudiante. Además, estas funcionan como piezas multiformes que permiten diferentes ensamblajes en la escritura y realizar distintas funciones comunicativas.

A continuación, presento el modelo de ficha con las orientaciones hacia el estudiante y, luego, un ejemplo auténtico de escritura en el cual se pueden evidenciar, con convención de colores y subrayados, los conceptos abordados en esta temática. Así finalizamos este apartado.

La ficha como actividad de escritura

Orientaciones para el estudiante

- Para realizar la ficha de escritura, en primer lugar, elija un tema académico de su interés relacionado directamente con su disciplina o trabajo investigativo.
- En segundo lugar, consulte por palabra clave, acerca del tema escogido, en una base de datos académica u otra fuente pertinente y confiable.
- Tercero, seleccione y descargue entre tres y cinco textos académicos. El formato puede ser: artículo académico o de investigación, capítulo de libro, libro, video, conferencia, etc. También, puede optar por buscar información en otras fuentes que considere pertinentes para su tema, como sitios web, periódicos, etc. Incluso, puede utilizar fuentes que esté leyendo o trabajando en otro contexto o asignatura.
- Cuarto, descargue la información y realice una lectura inicial.
- Quinto, comience a realizar la ficha de escritura.

Es importante que desarrolle la ficha con convenciones de colores para identificar en el ejercicio las fuentes y los tipos de citas, etc. A continuación, las recomendaciones y parámetros para la ficha de escritura.

Ficha de escritura[11]
Aquí se incluyen, en orden alfabético, las tres referencias consultadas y citadas en la ficha (para este caso, siga las normas APA, séptima edición).
Intertextualidad (en este apartado se incorporan citas directas, indirectas, síntesis, reflexiones y la voz del escritor-estudiante, etc.) **Orientaciones para realizar la ficha** Escriba como lector/a, es decir, piense en la comunicabilidad y la calidad en la escritura. Antes de citar en esta sección, ofrezca al lector una contextualización del tema y de los autores, plantee generalizaciones, ejemplos, encuadre la perspectiva o enfoque asumido por las fuentes, formule preguntas, etc. Al inicio, redacte entonces uno o dos párrafos a partir de su propio saber. Es decir, no comience a citar inmediatamente. Luego de esta apertura o preámbulo, comience a citar y, de manera alterna, incluya sus reflexiones, interpretaciones, expresiones *realizativas* (es decir, proposiciones en las que usted plantee aseveraciones, enunciados descriptivos, acciones discursivas,) y posicione sus planteamientos. El objetivo de lo anterior es que usted no ceda su propia voz a la de los autores, sino que construya una interacción reflexiva a partir de su propio saber y el de las fuentes: esto es lo que se denomina intertextualidad. **Parámetros** Fuente: Times New Roman 13, espacio sencillo, con indentación de primera línea. Extensión de la intertextualidad (ficha): mínimo siete párrafos, máximo doce (extensión promedio ocho a doce líneas). **Debe incluir mínimo estos tipos de citas y cantidad en el desarrollo de la ficha:** Dos parafraseos (citas indirectas): uno integrado y otro no integrado. Dos citas directas breves (hasta 39 palabras): una integrada y otra no integrada.

[11] Elaborada por Alexánder Sánchez Upegui, 2022.

Dos citas directas extensas (cuarenta palabras en adelante). En las citas integradas debe incluir, en la expresión introductora, los respectivos verbos de reporte (comunicación, cognitivos o de investigación). Se valorarán la correcta citación, las referencias incluidas en la parte superior de la ficha, la corrección en la escritura, la cohesión en el ejercicio de intertextualidad y la claridad de su posicionamiento como escritor-estudiante.
Palabras y expresiones clave (de tres a cinco conceptos centrales propuestos por los autores consultados):
Observaciones personales e interpretación: Escriba aquí sus apreciaciones personales con respecto al tema consultado, entre dos y tres párrafos.
Fecha de consulta: día, mes y año.

A continuación, presento un ejemplo de ficha realizado por una de las estudiantes en un curso de escritura académica de un programa de posgrado. Cabe aclarar que se cuenta con la autorización respectiva y se conserva el anonimato de la fuente:

Ejemplo ficha de escritura
Colciencias. (3 de febrero de 2018). *Modelo de clasificación de revistas científicas - Publindex. Colciencias.* https://www.colciencias.gov.co/convocatorias/investigacion/convocatoria-para-indexacion-revistas-cientificas-colombianas-0 Casallas, E. (2015). Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura,* 20(3), 343-358. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a05 Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos.* Católica del Norte Fundación Universitaria. Sánchez, A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional.* Católica del Norte Fundación Universitaria. Valle, P. (2018). Los condicionantes "externos" del corrector (la RAE, el libro de estilo, el cliente, el género discursivo. En Colonia del Sacramento (Ed.), *Actas del 5° Congreso Internacional de Correctores de Textos en Español. Asociación Uruguaya de Correctores de Estilo y Profesionales de la Lengua Española Correcta de Argentina* (pp. 69-75). https://www.aacademica.org/5cicte/2/2.pdf
Corrección textual al servicio de la edición académica Actualmente, la comunicación científica está regida por la angustiante frase "publicar o perecer", aforismo que refleja la presión que tienen los investigadores para dar a conocer su producción intelectual. También afecta a los equipos editoriales de revistas científicas, que deben cumplir con un sinnúmero de criterios editoriales y de calidad para mantener sus revistas indexadas y clasificadas. (contexto). Anteriormente, Colciencias tenía en cuenta solo el proceso de gestión editorial, ahora tiene más peso en la clasificación la validación del proceso de evaluación por pares y los indicadores de visibilidad. Además, esta entidad pública evalúa el impacto de la revista científica con base en el cálculo del h5, índice bibliométrico que mide la cantidad de producción científica de un investigador en relación con las citas que recibe su trabajo (Colciencias, 2018). Todo esto, sumado a los nuevos cambios en los parámetros de medición de la calidad –establecidos por bases de datos e indexadores, particularmente en Colombia por Publindex–, ha hecho que se concentren esfuerzos editoriales, académicos y de formación en la pospublicación (visibilidad, indexación, difusión, impacto, marcación...), sin darles a los procesos previos la relevancia que ameritan. Uno de estos procesos, que puede considerarse el más remoto y fundamental, es la enseñanza de la escritura académica, incluso desde el pregrado. La escritura académica está en relación directa con la creación, difusión y apropiación del conocimiento; es el medio para llevarlo a las comunidades y generar impacto social. Lo anterior no se cumple si el contenido que se difunde es ininteligible, solo para unos pocos, y si no se tiene claro en principio cuál es la intención de dar a conocer lo que se investiga. Es pertinente aquí retomar la reflexión de la profesora Elsa Ortiz-Casallas (2015), quien expone que

> Precisamente, son las comunidades disciplinares y discursivas las que definen qué, para qué y cómo escribir; por eso, la enseñanza de la escritura [académica] exige un abordaje dentro del contexto propio de cada asignatura, es decir, que las prácticas de escritura son constitutivas de cada campo de conocimiento. (p. 357)

Ahora bien, la universidad no es la única llamada a asumir la tarea de la alfabetización académica; las revistas científicas también "(...) se pueden constituir entonces en estrategias ideales para enseñar a escribir en las disciplinas (si entre otras estrategias estructuran sus guías a partir de criterios lingüístico-textuales)" (Sánchez, 2016, p. 62) . Además, se debe considerar que las revistas no son solo referentes normativos para los autores, sino también para todos los agentes que participan en el proceso de gestión editorial (autores, evaluadores, editores, asistentes de edición, correctores), quienes deben estar en consonancia con esta denominada *alfabetización académica o literacidad*. Un investigador que hoy funge como autor, mañana puede estar en el rol de evaluador, incluso de editor, y las mismas falencias que tiene o tuvo a la hora de escribir su propio trabajo las va a replicar al momento de evaluar el trabajo de alguien más: puede omitir, tergiversar, ultracorregir...

Por su parte, el evaluador se encarga de un artículo como "unidad de comunicación". La corrección viene entonces a complementar esta tarea y a velar por el qué y el cómo, no solo de un artículo como unidad, sino como parte de un conjunto de artículos que conforman un número y de los números que, a su vez, componen un volumen, es decir, vela por la cohesión y la coherencia de toda la revista. De esta forma,

> (...) el árbitro realiza una actividad integral: a la vez que se da una evaluación de lo disciplinar, investigativo, intertextual y de género, realiza una didáctica de la corrección textual (Cassany, 1997). Evaluación y corrección van unidas, pues se deben marcar los usos inadecuados que se encuentran en el texto y brindar soluciones a estos errores mediante observaciones y ampliar información lingüística sobre algún aspecto concreto. Corrección y evaluación se superponen. (Parodi, 2000, citado en Sánchez, 2011, p. 126)

Si bien la corrección es un proceso contemplado en la gestión editorial académica, no se ha considerado como herramienta para la elaboración de guías de estilo, necesarias en las revistas, pues cada una de ellas y cada área del conocimiento tienen sus particularidades e intención comunicativa. Con lo único que cumplen las revistas –porque comporta un criterio editorial– es con tener un apartado de "guía para autores", que, por

lo general, se concentra en simples delimitaciones: número de páginas y tablas, número de palabras en el título, en el resumen, estructura y secciones. También replican la norma de citación-referenciación y presentan algunos ejemplos con base en esas normas, sin que se encuentre concordancia de su aplicación en los artículos ya publicados.

En la política editorial se aclara que la revista puede reservarse el derecho de realizar corrección textual, pero la figura del corrector queda reducida a ser "personal de limpieza y adecuación" y a aplicar a rajatabla el manual que por el área del conocimiento se debe seguir (APA, Vancouver, etc.) y la RAE, que resulta ser una herramienta insuficiente a la hora de enfrentarse a este tipo de textos, pues, tal y como lo plantea Valle (2018), el corrector "(...) no va a encontrar en la RAE todas las respuestas, ni siquiera procediendo por analogía, que siempre es un buen recurso, pero tampoco alcanza. No toda la lengua está en la RAE; y corregir no es jugar al Scrabble" (p. 71).

La intención no es entonces restringir la escritura de los autores a formas únicas; la intención es poner al servicio de la escritura académica, teniendo en cuenta las falencias ya expuestas sobre su enseñanza, el proceso de corrección. Como se ha podido evidenciar a partir de la literatura sobre el tema, hay poca investigación y educación con respecto a la escritura académica, y hay todavía más vacíos en cuanto a la edición y corrección de textos académicos, por eso se insiste en que la formación debe ser para todos los agentes involucrados, no solo para autores. El corrector puede, a partir de las normas ya establecidas, identificar aquellos aspectos recurrentes que deben ser contemplados en una guía de estilo y vincular las guías para autores y los formatos de evaluación para que sean consultados en unidad. Para ello, debe conocer las particularidades del género discursivo al que se enfrenta y aplicar los conocimientos que este requiere, pues además del *estilo* propio del autor, cada género tiene también su propio estilo (Valle, 2018), al igual que cada revista y área del conocimiento.

Una guía que sirva de ruta a todos los agentes involucrados fomenta el aprendizaje autónomo. Registrar y sistematizar los hábitos presentes en la escritura de artículos académicos implica reconocer aquellos que son valiosos y los que deben ser corregidos, cambiados o mejorados.

Así pues, para delimitar el trabajo del corrector hay que decir que este no pretende reemplazar ni reescribir el texto del autor, y que tampoco es su labor coordinar un proceso editorial, aunque en todo caso su trabajo es fundamental en la edición. La corrección al servicio de la edición de

textos académicos no pretende ganar representatividad ni protagonismo, sino cumplir con la función de complementariedad que sí le corresponde y ayudar a "pensar mejor la publicación".

Palabras y expresiones clave: corrección textual, edición académica, revistas científicas.

Observaciones personales e interpretación:

Se viene insistiendo en que las guías para autores, principal fuente de consulta para la escritura académica, no cuentan con la información ni suficiente ni pertinente para "guiar" al autor en esta labor de escritura, tampoco para orientar al corrector en la tarea de normalización. Se ocupan de la forma (estructura), mas no del contenido. Además, no son solo los autores los llamados a mejorar sus procesos de escritura, por eso las revistas no se pueden limitar a la publicación de guías únicamente para ellos. Deben contemplar la creación de una guía de estilo que sirva de norte: al editor, para seleccionar mejor los textos que serán publicados; al evaluador, para tener más fundamentos a la hora de aceptar o rechazar un artículo; al corrector, para que pueda velar por la normalización y uniformidad en la intención comunicativa de la revista.

Para terminar, cabe recordar que, aunque aún desconocida y poco valorada, la corrección se remonta hasta el mismo siglo de nacimiento de la imprenta, y más anterior aún es el reconocimiento de que el error es inherente a la escritura. Ya desde el Medioevo se le atribuían los errores a Titivillus, el demonio que "entorpecía" el trabajo de los escribas. En la actualidad, por supuesto, ya no se culpa a Titivillus por las erratas y se es consciente de que siempre habrá algo que corregir en un texto; sin embargo, el corrector sigue trabajando a la sombra, realizando un trabajo casi desconocido para muchos. Se habla de la invisibilidad del traductor, pero este rasgo lo comparte también el corrector. Se espera de un texto la perfección y solo se es consciente de la presencia o, mejor, ausencia del corrector, ante una errata, sin pensar que por esa errata que se escapa hubo un sinnúmero de correcciones que contribuyeron a mejorar el texto. La perfección es otro cuento.

Fecha de consulta: 29 de junio del 2021.

Consideraciones finales

Como se planteó en el desarrollo de este apartado, la citación se inscribe en la intertextualidad, dado que en un texto cualquiera, a medida que en él se recurre a una fuente, el autor pone a dialogar los diferentes discursos entre sí. Tener esto presente durante la planeación, la fase de escritura o revisión textual es particularmente importante, debido a que nos permite plantearnos lo siguiente: ¿cuál es la voz que le dará la entrada a mi texto?, ¿cuál es la que lo desarrollará?, ¿y cuál es la que lo concluye? Pueden ser las voces del autor que se posiciona, la de la historia (recuento, comparación), la voz del investigador que cuenta y describe o la del analista que valora e interpreta... Y toda esta polifonía debe estar articulada mediante una intención comunicativa: revelar, argumentar, controvertir, exponer, adherir, criticar, etc.

La escritura entonces, y por supuesto la lectura, es una actividad consustancial al desarrollo comunicativo, académico e investigativo de los estudiantes y docentes. No obstante, presenta diferentes problemáticas, como, por ejemplo, el inadecuado uso de la citación y referenciación, en detrimento del análisis y del procesamiento de la información, para redactar textos autónomos que reconstruyan el conocimiento a partir del saber previo de quien escribe y de los otros (Tapia et al., 2003, como se citó en Marinkovich y Velásquez, 2010, p. 128).

Lo anterior revela la pertinencia de reflexionar e investigar la intertextualidad, dada la centralidad que tiene en la escritura académico-investigativa, que sigue dos direcciones paralelas: la que presenta nuevo conocimiento (un saber original, algo no dicho todavía) y la que propone una transformación y reorganización de este con base en textos existentes u otras voces (creatividad + innovación). En ambos casos nos referimos a un lenguaje constructor y comunicador de ciencia que se apoya en diversas fuentes y contextos (Cisneros y Jiménez, 2010).

5
La argumentación académica

Elementos de persuasión

La persuasión ha sido uno de los tópicos de mayor interés en el ámbito académico desde la antigüedad. La primera y más influyente teoría de la persuasión fue desarrollada por el filósofo griego Aristóteles, para quien, a la hora de desarrollar un argumento, se deben tener en cuenta estas categorías: los medios o recursos de persuasión, el lenguaje y la disposición o preparación de sus partes y tratamiento (Anthony y Gladkov, 2007).

Una adecuada organización discursiva, en orden a construir una argumentación formal, usualmente tiene tres partes: introducción, argumentación y contraargumentación, y epílogo. Esta secuencia discursiva puede ser identificada en el análisis de su estructura. En relación con los aspectos introductorios, Aristóteles recomienda: "Lo que debes

El estilo retórico (organización discursiva) depende del propósito comunicativo del género (texto, audiencia, contexto) y de los propósitos explícitos y ocultos del autor.

La escritura como proceso retórico orientado a la expansión de ideas/ planteamientos en perspectiva de adhesión

hacer en tu presentación es plantear tus temas, para que el punto a ser evaluado sea totalmente claro; en el epílogo debes resumir el argumento mediante el cual haya sido demostrado el caso" (Aristóteles, como se citó en Anthony y Gladkov, 2007, p. 122).

Categorías de análisis discursivo (*topoi, ethos, phatos, logos*)

Los medios o recursos de persuasión son estrategias orientadas al *topoi, ethos, phatos y logos* (ver Figura 4). *Topoi* se refiere a los valores y conocimientos admitidos por una comunidad discursiva en particular. El *ethos* se relaciona con el carácter del orador (escritor) y el *phatos*, con la manera de involucrar a la audiencia (propiciar un estado de ánimo en el público destinatario). Por último, el logos son las pruebas, los recursos racionales o elementos demostrativos mediante las palabras del discurso, es decir: ejemplificaciones descriptivas o narrativas, clasificaciones, comparaciones, contraste, grado o niveles, causa/efecto, exposición de modelos o situaciones prototípicas, etapas o fases de un proceso, ideales o principios aceptados e información (datos, cifras, definiciones, caracterizaciones) (Anthony y Gladkov, 2007).

Figura 4.
Categorías argumentativas

Nota. :Elaborada con base en: Ann M. Gill y Karen Whedbee (2000). Retórica, en: Van Dijk, Teun A. (compilador) *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.*

Un discurso persuasivo recurre a estas cuatro categorías que pueden ser identificadas en los textos utilizando un enfoque descendente (*top down*) en el análisis de la estructura discursiva (Anthony y Gladkov, 2007, p. 122,). Es de anotar que el lenguaje de la argumentación exige una cuidadosa elección de las palabras y las metáforas, puesto que "(...) el argumento es una cierta demostración" (Aristóteles, 2007, p. 85).

Veamos cómo Aristóteles definió estas tres categorías de persuasión:

> De los argumentos procurados por el razonamiento, hay tres clases: unos que radican en el carácter del que habla [*ethos*];

> otros, en situar al oyente en cierto estado de ánimo [*phatos*]; otros, en fin, en el mismo discurso, por lo que en realidad significa o por lo que parece significar [*logos*]. (2007. p. 87).

No se incluye aquí la categoría *topoi*, que, como se mencionó, tiene que ver con valores, creencias y conocimientos del público. Por ejemplo, el texto académico es esencialmente una construcción discursiva en la cual se despliegan múltiples estrategias o modos discursivos validados por las comunidades disciplinares respectivas.

Analicemos un poco más en detalle: en primer lugar (como se cita en Anthony y Gladkov, 2007),

> (...) el *ethos* se usa para crear un carácter positivo del escritor (...) el carácter del orador es una causa de persuasión cuando (...) el discurso es tan verbalizado como para que sea creíble; generalmente confiamos más en los hombres probos, y más rápidamente acerca de las cosas en general, mientras estas traten acerca de temas por fuera del ámbito del conocimiento exacto, cuando la opinión está dividida confiamos en ellos absolutamente. (122)

Es decir, la persuasión puede lograrse solo por los oradores que representen caracteres positivos para la audiencia. Según Aristóteles, la valía de la causa es la presentada por los oradores mismos. Así, la imagen del orador en la retina de la audiencia es el punto crucial frente al cual esta confrontará la valía de la causa. Por lo tanto, es responsabilidad del escritor producir una imagen tal de sí mismo de modo que sea percibido como una persona confiable e indefectible.

Phatos es otro de los medios básicos de persuasión, se usa cuando la audiencia es llevada a un estado emocional por parte del orador. "La persuasión se logra sobre el público cuando este es llevado mediante el discurso a un estado de emoción; tomamos diferentes decisiones bajo la influencia del dolor o la alegría por gusto o desagrado" (Aristóteles, como se cita en Anthony Gladkov, 2007, p. 122-123).

Solo una audiencia inquieta emocionalmente puede reaccionar en la

forma pretendida por el orador, porque las emociones sirven como impulsos para realizar una acción determinada y, a menudo, el público observará el caso presentado a través del prisma de sus emociones. Como mencionó Aristóteles, para el público que es entusiasta y optimista, el objeto propuesto parecerá valioso y loable, mientras que, para un público pesimista y desconfiado, el mismo objeto parecerá lo contrario (p. 122).

Finalmente, *logos* se emplea cuando el orador apela al lado razonable del público utilizando argumentos racionales. Como anota Aristóteles, "la persuasión se lleva a cabo mediante argumentos, cuando demostramos la verdad, real o aparente" (Aristóteles, como se cita en Anthony y Gladkov, 2007, p. 122-123). Dicho de otro modo, los hechos, estadísticas e información son parte esencial de la persuasión. La retórica aristotélica es poderosa; se ha sostenido a través de los siglos. Los retóricos y filósofos de todos los siglos la aprecian, la elogian significativamente y la usan como la base sólida para sus teorías.

Nociones sobre la argumentación

Charles Bazerman en su trabajo titulado: *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science* [Dar forma al conocimiento escrito: el género y la actividad (discursiva-retórica) del artículo experimental en ciencias], presenta el siguiente planteamiento sobre la retórica:

> By rhetoric I mean most broadly the study of how people use language and other symbols to realize human goals and carry out human activities. Rhetoric is ultimately a practical study offering people greater control over their symbolic activity. Rhetoric has at times been associated with limited techniques appropriate to specific tasks of political and forensic persuasion within European legal institutions [Por retórica quiero significar en general el estudio de cómo las personas usan el lenguaje y otros símbolos para alcanzar metas y cumplir actividades. La retórica es fundamentalmente un estudio práctico que ofrece a las personas gran control sobre su actividad simbólica. La

> retórica ha sido en los últimos tiempos asociada con técnicas limitadas apropiadas a tareas específicas de política y persuasión entre las instituciones legales europeas]. (Bazerman, 1988, p. 6).

Aunque las definiciones son variadas, hay dos temas que se presentan con frecuencia: política (el discurso político como objeto de la práctica retórica) y actividad discursiva. Históricamente, las actividades de la retórica se han situado en el campo político; sin embargo, en los últimos años, varios autores la han ubicado también en los campos religioso, filosófico, literario y científico.

Como actividad discursiva, la retórica es vista como un discurso o texto calculado para influir sobre un auditorio. En general, las perspectivas varían a la hora de precisar sus objetivos. Algunos la consideran un medio para persuadir a los oyentes o lectores; otros, un recurso para inducir a la actividad cooperativa (lograr adhesión) o una estrategia demostrativa *(logos).*

Pese a que las ideas sobre los fines de la retórica son variadas, lo que sí es estable es que se trata de un tipo de discurso instrumental: "De un modo u otro, es un vehículo para reforzar, alterar o responder a las opiniones de un público determinado, o del tejido social de la comunidad" (Bazerman, 1988, p. 234).

Argumentación y escritura académica

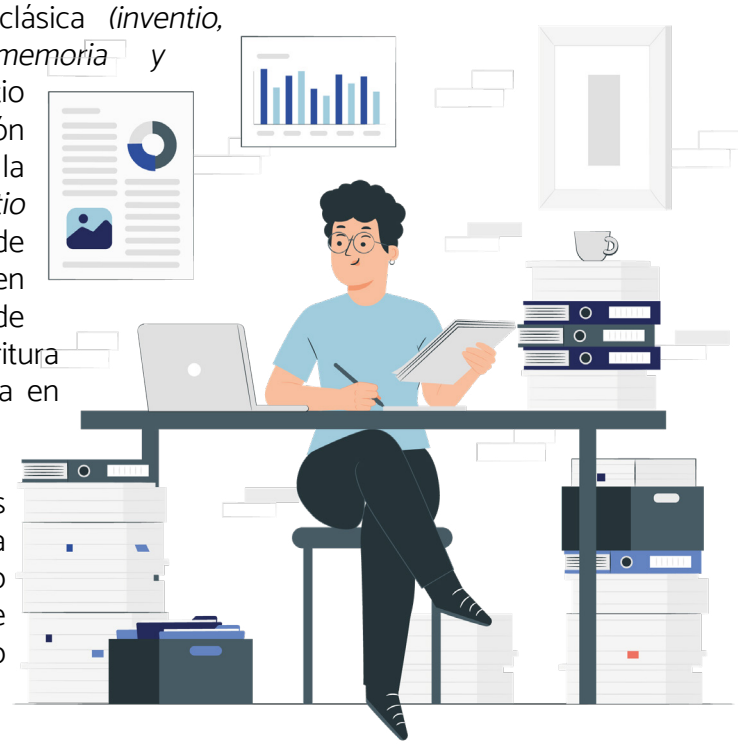
La comunidad académica e investigativa espera que los textos "(...) estén escritos en una prosa claramente argumentada, organizada coherente, cohesiva y con un léxico preciso, dado que los textos con notorios defectos en su redacción generan rechazos en las comunidades académicas" (Díaz, 2014, p. XIII).

El investigador Álvaro Díaz relata su experiencia, como docente de escritura académica, en relación con las dificultades de redacción de sus estudiantes (pregrado/posgrado) que, en general, no se originaban en deficiencias ortográficas y gramaticales, sino en problemas relacionados con el razonamiento crítico y argumentación con respecto a los

contenidos, **la organización retórica** (estructura) y la falta de variedad y precisión léxica (2014). En este sentido, un texto bien elaborado tiene mayores niveles de autonomía y depende menos del contexto para ser comprendido.

En la actualidad, en un contexto social amplio, el término retórica tiene una marca o connotación negativa (peyorativa), es decir, discursos artificiosos, coactivos demagógicos y/o carentes de acción y contenido; persuasivos, pero con problemas de ética, honestidad y actitud crítica. Sin embargo, desde la perspectiva lingüística, la retórica no se circunscribe a las estrategias estilísticas y emocionales de persuasión, sino a la organización eficiente y clara de los planteamientos y la argumentación diseñada para lograr determinados propósitos comunicativos frente a públicos específicos y a partir de géneros textuales determinados (Díaz, 2014).

Este autor añade que esta manera de entender la retórica actual (nueva retórica) se ocupa de los procedimientos involucrados en la estructura y organización textual, la toma de decisiones, la intertextualidad, y la relación entre escritor y lector. En este sentido, de las cinco partes que conforman la retórica clásica *(inventio, dispositio, elocutio, memoria y pronunciatio)*, la inventio (búsqueda y organización de medios para la persuasión) y la *dispositio* (la disposición optima de las ideas y contenidos en el texto) se relacionan de manera directa con la escritura académica e investigativa en la actualidad.



En los géneros académicos e investigativos se destaca la argumentación como un modo explícito de organización discursiva o

secuencias textuales prototípicas orientadas a persuadir o convencer con respecto a un planteamiento, una tesis, un punto de vista, una idea, tema o asunto, mediante razones y hechos (Rodríguez y Rivera, 2013; Díaz, 2014).

Rodríguez y Rivera (2013, p. 56) recopilan una serie de estrategias para la argumentación académica. Veamos, con modificaciones, algunas de ellas:

- **Tesis y ocultamiento de la antítesis:** la organización discursiva está orientada a llevar al lector a centrar la atención en la tesis del autor, dejando de lado, en una especie de ocultamiento, las tesis alternativas o la antítesis.

- **Argumentar mediante la ejemplificación:** se trata de fundamentar un punto de vista o argumento mediante ejemplos aleccionadores, claros y prototípicos.

- **Presentar argumentos in crescendo:** consiste en una serie de argumentos de manera gradual (-/+ impacto), con el fin de fortalecer el análisis final o conclusión.

- **Argumentar con base en conclusiones intermedias:** con este tipo de argumentos, que funcionan como cierre de apartados específicos y como transición entre secuencias temáticas o apartados, el autor fortalece la cohesión textual, la recordación y el desarrollo argumentativo.

- **Ofrecer contraste:** mediante esta estrategia argumentativa se da mayor realce al término, situación o concepto que se contrapone a otro.

- **Causalidad:** se expone una secuencia de causa-efecto / causa-consecuencia.

- **Establecer analogías:** se utiliza un grado de semejanza entre diferentes aspectos con el fin de fundamentar la argumentación, para lo cual se recurre a semejanzas y metaforizaciones (establecer relaciones abstractas). Se fundamenta la tesis mediante una similitud o razones de semejanza entre el hecho propuesto y lo que se concluye.

- **La definición:** se recurre a la terminología especializada y a conceptos validados o de aceptación general, para lograr un acuerdo básico y/o adhesión por parte del interlocutor.

- **La cita de autoridad:** es un recurso muy usado en la argumentación. Se trata de explicitar un criterio de autoridad en el desarrollo de la misma.

Aunque se apliquen algunas de las estrategias anteriores, la eficacia y claridad de una argumentación pueden verse afectadas por varias razones que plantean Rodríguez y Rivera (2013): "(...) extraer conclusiones a partir de datos imprecisos, inconsistentes, una muestra demasiado pequeña, una información incompleta; o no tomar en cuenta las posibles alternancias de un hecho, proceso, interpretación o teoría" (p. 56).

Estos autores agregan que

> Quien despliega una argumentación académica debe tener presente que el receptor se sentirá inclinado también a argumentar espontáneamente –tácita o explícitamente– a propósito de su discurso, con el fin de adoptar una postura al respecto y determinar el crédito que debe concederle. (Rodríguez y Rivera, 2013, p.57)

En este sentido, el objetivo de los escritores académicos es argumentativo y persuasivo:

> Demostrar la validez de sus aportaciones y persuadir de ello a los lectores. Mediante muchas de las técnicas retóricas de la argumentación y determinados recursos lingüísticos, hay que hacer evidente la propuesta propia: valorar y ponderar los datos dotando de énfasis especial a los más relevantes.(Rodríguez y Rivera, 2013, p. 85).

Es importante anotar en este punto que, adicional a la argumentación,

hay otros modos discursivos, como la descripción y la exposición. En relación con esta última (asumida también como explicación fundamentada) y la argumentación, el profesor Vargas (2015) dice que la oposición entre ambas es "(...) artificiosa y contradice la esencia de los textos académicos en los cuales se producen solapamientos constantes entre estos dos tipos de secuencias textuales" (p. 71). Esto dado que explicar y exponer implica con frecuencia argumentar para fundamentar la propia posición. Es decir, los textos expositivos incluyen argumentación –conclusiones basadas en razones– para reforzar su validez.

En relación con lo precedente, según lo exponen Rodríguez et al. (2007, p. 378-383), los elementos centrales de una argumentación académica se organizan usualmente de manera deductiva (de lo general a lo particular), así:

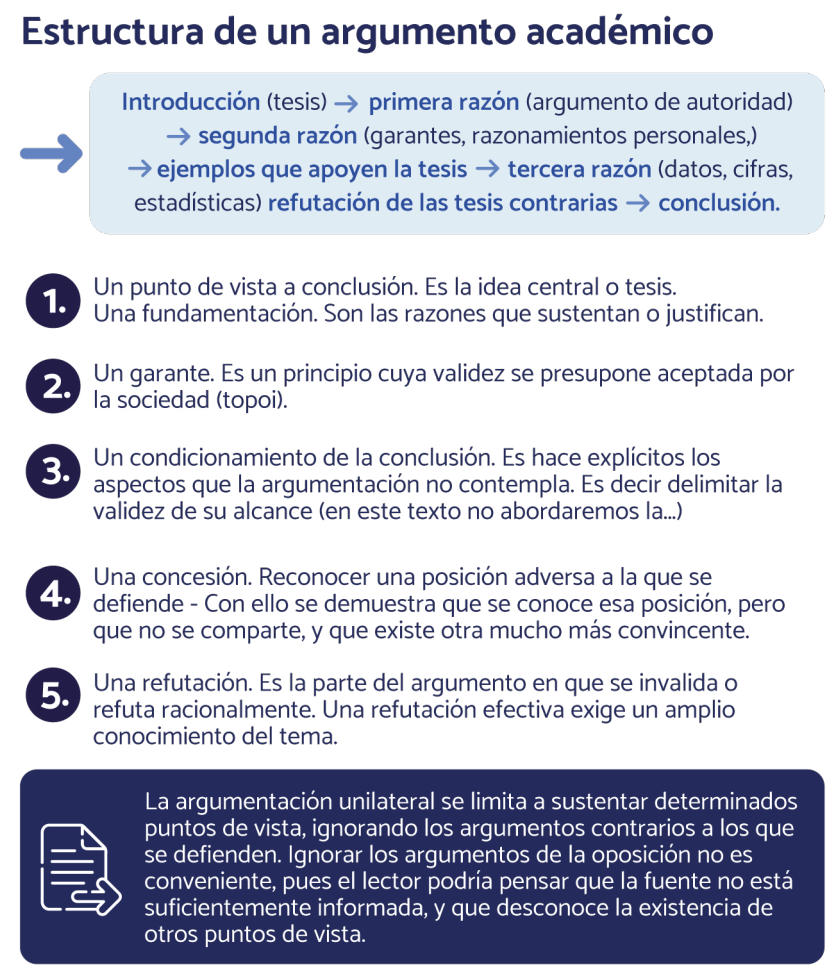
1. Introducción: presentación/exposición de los hechos y formulación de la hipótesis (tesis provisional o afirmación)
Aquí se presenta un contexto y planteamiento de la cuestión (tema y tópico), para luego pasar a una premisa (enunciado) inicial, en la cual se presenta una información nueva, que, a modo de hipótesis –pregunta, afirmación o tesis provisional,– debe ser posteriormente explicada, sustentada y validada.

2. Cuerpo: demostración argumentativa (convertir la hipótesis en tesis mediante razones válidas)
Está conformado por una serie de enunciados (argumentos), que fundamenta la hipótesis o afirmación inicial, mediante razones, datos contrastados, ejemplos, citas de autoridades, explicaciones causales, hechos, testimonios, experiencias, refutación de posibles objeciones o réplicas (anticipar oposiciones: contraargumentar), etc.
Así, en el cuerpo se confirma la tesis.

3. Conclusión: exposición de las consecuencias de la demostración
Se resumen las ideas planteadas. En esta parte se valida la hipótesis inicial (ya convertida en tesis) de manera reflexiva e interpretativa, en el contexto de los argumentos planteados. Es decir, se exponen las consecuencias, el alcance, las implicaciones, los aportes, sugerencias y/o el significado de la tesis.

Otra manera, muy similar, de desglosar una estructura argumentativa se presenta en la Figura 5:

Figura 5.
Estructura de un argumento académico



Nota. : Elaborada con base en: Díaz Rodríguez, Álvaro. (2002). L*a argumentación escrita.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

En síntesis, "en la argumentación se parte de la presentación o exposición de una proposición y, a continuación, se pretende demostrar la validez de la hipótesis para desembocar en una conclusión" o buscar adhesión (Rodríguez et al., 2007, p. 380).

Para lo anterior, a continuación, planteo una serie de estrategias argumentativas que pueden ser utilizadas según el contexto, el público y el tema. Luego de esto, propongo un breve ejercicio argumentativo:

Ficha de estrategias argumentativas

1. Analizar contrastivamente las ideas (comparación).
2. Plantear causas/consecuencias; problema/solución.
3. Presentar datos en forma deductiva (general/particular; extraer una verdad a partir de un principio general) o inductiva (particular/general; explicitar un principio a partir de la observación y la experiencia).
4. Acudir al testimonio de una autoridad en el tema.
5. Recurrir a citas académicas.
6. Proponer/desarrollar la centralidad del tema (justificaciones).
7. Plantear analogías, semejanzas.
8. Evidenciar experiencia y conocimiento del tema *(ethos)*.
9. Desplegar recursos retóricos, lingüísticos (metáforas, posicionamiento, involucrar a la audiencia, creatividad lingüística, énfasis para generar recordación, estrategias impersonales...).
10. Plantear premisas compartidas por el destinatario (generalizaciones aceptadas, verdades evidentes).
11. Apelar al sentido común establecido en la sociedad.
12. Criterio sapiencial: proverbios, máximas, sentencias (fraseología).
13. Ofrecer datos (estadísticas, cifras).

14. Brindar detalles ilustrativos.
15. Basarse en experiencias previas.
16. Recurrir a estudios o resultados de investigación validados (antecedentes).
17. Consultar directamente a expertos o involucrados en el tema (pregunta/respuesta).
18. Controvertir o contraargumentar con razones (exposición, explicación, descripción).
19. Responder por adelantado posibles objeciones.
20. Conceptualizar, explicar, precisar, delimitar términos (léxico especializado, disciplinas, diccionarios generales y/o temáticos).
21. Disponer los argumentos con *claridad, pertinencia, concisión, orden, exactitud, sencillez, fundamentación* (solidez) y *objetividad* (hechos, asuntos externos).
22. Prestar especial atención a la organización discursiva, la calidad lingüística y el cuidado de los aspectos formales (redacción, ortografía, presentación), pues fortalecen la estructura argumentativa y la credibilidad del escritor.

Actividad: elija un tema de interés investigativo, delimítelo y argumente sobre la centralidad y necesidad de abordarlo. Para ello, seleccione dos de las veintiún estrategias presentadas en la tabla anterior. Puede fundamentar mediante la citación (opcional). Extensión: 120–150 palabras.

Nota. Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica: Cervera; Hernández; Pichardo y Sánchez (2007); Vargas (2015), Díaz (2014), Sánchez (2016, 2018, 2020, 2021).

La argumentación en perspectiva de discurso académico

Uno de los propósitos comunicativos de quien escribe un texto científico, como el artículo y la tesis (entre otros géneros académicos), es comunicar los resultados de un proceso de investigación, para que la comunidad académica respectiva (evaluadores, editores, lectores y pares) acepte este nuevo conocimiento y lo valide. Para lograrlo, el autor

no solo debe escribir de manera clara, estructurada y ajustada a las convenciones académicas y de su disciplina, sino también, fundamentar sus hipótesis, supuestos y tesis (afirmaciones), así como el problema de investigación, los planteamientos teóricos, los conceptos utilizados, el diseño metodológico de su trabajo, los hallazgos y su interpretación (discusión), y las conclusiones a las cuales llegó.

Es decir, debe escribir en *modo argumentativo* durante todo el desarrollo de su texto, con el fin de que su exposición, explicaciones, descripciones y razonamientos persuadan a los lectores (interlocutores), con respecto a la solidez y validez del trabajo. Para conseguir esto, según lo plantean Erlich y Shiro (2011), debe *problematizar, posicionarse y probar,* veamos:

Como primer paso, el autor presenta o describe de manera clara e inequívoca el problema que trata de resolver. En una segunda instancia, adopta una posición ante este, basándose en hechos y observaciones que fundamentan su postura. Puede posicionarse de varias maneras, bien sea adoptando un punto de vista a favor o en contra de una postura, o examinando las posibles perspectivas sin inclinarse inicialmente por ninguna de ellas, pero, en todo caso, debe decir qué elementos le permiten hacer o apoyar una aserción o propuesta. Evidentemente, no basta con presentar el problema y adoptar una determinada posición, también es importante fundamentarla, o proporcionar pruebas y justificaciones que permitan validarla y otorgarle confiabilidad, con miras a obtener la adhesión de sus lectores (p. 164).

Lo anterior indica que la argumentación no es una actividad que ocurre en segmentos aislados de texto, sino que es un proceso recurrente e interaccional orientado a sustentar y desarrollar diversos asuntos del proceso investigativo y, además, a realizar los propósitos personales del autor/escritor. Adicional a esto, argumentar es algo más que persuadir o intentar modificar el punto de vista del interlocutor/lector. Es una manera de razonar, cooperar, fortalecer y evolucionar una determinada posición (en nosotros y en los demás). Esto indica que la validez de una argumentación se ubica en dos escenarios: *la aceptación que el público otorga* –el efecto que la argumentación genera en la audiencia– *y el procedimiento argumentativo como tal* –cada esfera del saber comparte procedimientos retóricos y, a la vez, valida sus propios procedimientos argumentativos– (Erlich y Shiro, 2011).

Explican Erlich y Shiro (2011) que en un texto en el cual se pretende convencer o persuadir al lector, no se puede prescindir de tres componentes esenciales de la estructura argumentativa (desarrollados por diferentes teóricos en la literatura sobre este campo), a saber: *la conclusión* (tesis, afirmación u opinión fundamentada), *los datos* (hechos, pruebas, razones) *y la garantía* (principios, reglas generales, premisas compartidas, leyes o valores que actúan –de manera implícita o explícita– como puentes o conexión entre la conclusión y los datos). Estas tres categorías no tienen un orden establecido, por lo que su presencia es dinámica en cada texto y depende de la estrategia retórica de cada escritor. Así, se puede iniciar una argumentación ofreciendo datos, pasando luego a la garantía y estableciendo, al final, la tesis o conclusión.

Actividad

- **En el ejemplo (1),** identifique estas tres categorías argumentativas: *la conclusión* (tesis, afirmación, opinión fundamentada o posición que defiende el autor), *los datos* (hechos, pruebas, razones, soportes) y *las garantías* (principios, reglas generales, premisas compartidas, leyes o valores que actúan –de manera implícita o explícita– como puentes o conexión entre los datos y la conclusión).

Ejemplo 1. El discurso académico

¿Qué es el discurso académico?, ¿qué conocemos de él en una determinada disciplina? y ¿cómo formar a los integrantes de esta, específicamente, en él? El discurso académico se refiere a lo que una comunidad discursiva particular considera relevante en investigación, con base en sus convenciones, ideologías[12] y metodologías, así como en las formas de escribir, proyectar, aplicar o poner en práctica sus procesos investigativos y la manera de

[12] Dicen Fairclough y Wodak (2001) que "la ideología no es un cúmulo de ideas, sino una manera de pensar relacionada con las prácticas sociales y materiales en una cultura o institución" (p.372).

comunicar mediante géneros específicos. También se refiere, en general, a los modos de pensar y al uso del lenguaje en la universidad para hacer parte de una comunidad discursiva específica.

La importancia de esta noción *(discurso académico)* radica en que las actividades sociales complejas –la formación disciplinar e investigativa, el desarrollo de competencias discursivas como la argumentación, la comprensión, la identificación de patrones retóricos, la construcción del conocimiento y la difusión de las ideas– se basan en el *lenguaje* para lograrlo. De ahí el foco de interés investigativo en el análisis de las estructuras y las funciones textuales, así como la caracterización de diferentes géneros, las comunidades que los producen y los contextos de escritura.

De esta manera, en un contexto de escritura como el universitario, puede decirse que son fundamentales para la empresa académica y se erigen como la materia misma de la educación y la creación de conocimiento en la institución y por fuera de ella: la revisión de la literatura, la formulación de proyectos, redacción de objetivos y problemas de investigación, la evaluación textual, la escritura de libros de texto y científicos, la creación de ensayos, las presentaciones de conferencias, disertaciones, tesis y defensas de estas y las ponencias y artículos de investigación, según las etapas del proceso investigativo, entre otros. –. Por consiguiente,

> The academy cannot be separated from its discourses and could no exist without them (...) the promotion of knowledge and establishment of reputation depend on it (...) No new discovery, insight, invention or understanding has any significance until it is made available to others and no university or individual will receive credit for it until it has seen the light of day thorugh publication [La academia no puede estar separada de sus discursos y no puede existir sin ellos, puesto que la promoción del conocimiento y el establecimiento de su reputación dependen de esto. Ningún descubrimiento nuevo, comprensión de algo, invención o conocimiento tiene ningún significado hasta que se pone a disposición de los demás, y ninguna universidad o individuo recibirá crédito por esto hasta que la publicación no vea la luz del día]. (Hyland, 2009a, p. 2)

En adición a lo anterior, James Paul Gee, en la introducción a la tercera edición (2008) de su libro *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses,* dice que los discursos no son únicamente lenguaje, son maneras de comportarse, interactuar, valorar, leer y escribir que son aceptadas como instancias de ciertas identidades, tipos de personas o grupos específicos. Los discursos, entonces, son maneras de ser en el mundo, formas de vida que constituyen identidades socialmente situadas: son productos e historias sociales e institucionales.

Esto indica que hay diferentes tipos de *literacidades o alfabetizaciones* (este concepto se aborda en detalle en el capítulo dos) vinculadas de manera compleja en distintos discursos (lenguajes sociales), como es el caso del académico, que conforman una constelación de potencialidades textuales (Parodi, 2008). A propósito, como observa Gee (2008), las palabras están conectadas al conocimiento y a las creencias, están encapsuladas dentro de historias y teorías que constituyen modelos culturales y formas de acción. Bolívar (2011) complementa lo anterior, de manera profunda, al decir que "la tarea del analista del discurso y del lingüista consiste en develar esos misterios y traerlos a la luz para tomar conciencia sobre nuestra forma de actuar con las palabras" (p. 13).

Nota. Fuente: Sánchez Upegui, A. A. (2016). *El discurso académico: investigar, escribir y publicar para innovar.* Documento de trabajo.

Adicional, se presenta este otro taller y conceptualización sobre la argumentación:

Taller: estrategias para escribir y evaluar críticamente la estructura interna de la argumentación como modo discursivo en la escritura académica

Desarrolle los ítems de esta ficha[13].

Orientaciones para realizar la actividad

1. Elija, de una base de datos, un artículo académico-investigativo directamente relacionado con el tema de su investigación

[13] Elaborado por Alexánder Sánchez Upegui, 202-2022.

(idealmente, un texto que no haya leído y sea pertinente para su trabajo).

2. A partir de la lectura del texto, desarrolle la siguiente ficha (en este mismo formato).

Datos del estudiante(s): nombres, apellidos, asignatura, correo.

Ficha de lectura elaborada por Alexánder Arbey Sánchez Upegui, docente Documento de trabajo – noviembre de 2021

Fuentes - intertextualidad

Bolívar, A. (2012). *Coherencia y patrones textuales. IX Semana del Licenciado de Idiomas Modernos.* http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_evts/article/view/6439/6195#

Perelman, C. (1998). *El imperio retórico. Retórica y argumentación.* Grupo Editorial Norma.

Díaz Rodríguez, A. (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva.* Editorial Universidad de Antioquia.

Escandell, M. V. (2014). *Introducción a la pragmática* (2ed.). Ariel.

Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos.* Arco Libros.

Weston, A. (1998). *Las claves de la argumentación.* Ariel

La capacidad argumentativa tiene una relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico y científico. Por consiguiente, en el proceso investigativo, la argumentación como modo o secuencia discursiva es central en la construcción de nuevo conocimiento o innovación. Además, es un indicador de rigurosidad y capacidad reflexiva, las cuales son centrales, por ejemplo, en las secciones de análisis de resultados o discusión en los textos investigativos.

En ciencias, el proceso de argumentación es necesario para construir nuevo conocimiento, a partir de la evaluación de la evidencia y de la rigurosidad con que se construyen y aceptan los argumentos. En esta línea de reflexión, es importante anotar que la argumentación no genera evidencia, más bien interviene cuando esta última es discutida, en el caso,

por ejemplo, de los principios iniciales de una ciencia o sus definiciones.

Aquí es cuando se recurre a los razonamientos dialécticos y a las diferentes técnicas argumentativas que la nueva retórica provee para hacer prevalecer diferentes verdades metafóricas (Perelman, 1998, p. 25). Así, el fin de una argumentación [incluida la deliberación interior] es "producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento" (p. 29), instar a la acción o crear un ambiente favorable para ella. Pero, antes de iniciar la controversia, este autor agrega que es fundamental preguntarse si uno tiene como objetivo subsanar la diferencia, contribuir a un mejor razonamiento y llegar a un consenso. La argumentación implica el "contacto de los espíritus".

La metáfora anterior se relaciona con la intertextualidad o citación. Esto nos indica que la argumentación como persuasión, deliberación, demostración (ciencias exactas), lógica formal (silogismos adecuados), evidencia/fundamentación teórica o como el acto de hacer admisible mediante la retórica un determinado asunto (ciencias sociales y humanas) es una construcción dialógica en la que intervienen múltiples voces.

De manera general, un argumento es una serie de enunciados, mediante los cuales se aducen razones, datos, ejemplos y hechos para fundamentar una determinada tesis y, así, persuadir, lograr adhesión o modificar el punto de vista de nuestros interlocutores/lectores. Puede decirse entonces que argumentar es razonar críticamente a partir de la escritura, puesto que "quien argumenta sobre algún tema debe seleccionar cuidadosamente aquellas premisas sobre las cuales asume que existe un acuerdo con el lector, aunque sea parcial, y a partir de ellas proponer nuevos acuerdos en su argumentación" (Díaz, 2014, p. 118).

Por su parte, Escandell (2014) lo plantea de la siguiente manera:

> Por *argumentación* se han venido entendiendo al menos dos cosas diferentes, dependiendo de a qué ámbito se ligara el término: desde una perspectiva retórica, la argumentación comprende el conjunto de estrategias que organizan el discurso persuasivo; desde una perspectiva lógica, una argumentación es un tipo de razonamiento (...) puede decirse que la *argumentación* es un tipo particular de relación discursiva que liga a uno o varios argumentos con una conclusión. Ahora bien, el término *argumentar* no debe entenderse como demostrar formalmente la validez de una conclusión, o la veracidad de una aserción. La expresión clave (...) es *hacer admitir:* se trata de presentar algo como *si fuera* una buena razón para

llegar a una conclusión determinada; pero no se afirma que lo sea realmente. (p. 95)

De acuerdo con los planteamientos anteriores, puede decirse que en los géneros académicos e investigativos (proyectos, trabajos de grado, tesis, artículos, etc.) se destaca la argumentación como un modo explícito de organización discursiva o secuencias textuales prototípicas orientadas a persuadir o convencer con respecto a un planteamiento, una tesis, un punto de vista, una idea, tema o asunto, mediante razones y hechos (Rodríguez y Rivera, 2013; Díaz, 2014; Weston, 1988).

Algunos apuntes reflexivos

- "(...) a diferencia de las demostraciones científicas, una argumentación práctica solo puede ofrecer premisas verosímiles, probables, admisibles por un auditorio particular, pero no pruebas rigurosas e irrefutables" (Díaz, 2014, p. 119).
- "Una aseveración, per se, no constituye un argumento mientras no esté respaldada con razones y datos ilustrativos solidarios con la conclusión" (p. 150).
- "En un argumento, las razones pueden aparecer antes o después de su conclusión, pero su veracidad o confiabilidad debe estar garantizada con evidencias" (p. 150).

Pautas para evaluar críticamente la estructura interna de un argumento en un texto académico-investigativo

Tomado y adaptado de Díaz (2014, pp. 123-153).

En el texto científico que ha elegido, explicite e identifique lo siguiente:

Referencia en normas APA (séptima edición) con una breve descripción de tres a cuatro líneas:

Información o contexto como introducción o preámbulo para plantear y desarrollar el argumento

1. ¿Cuál es el tema general del artículo?: XXX
2. ¿Cuál es el tópico o tema específico?: XXX
3. Luego de una lectura crítica, ¿cuáles considera que son los propósitos o intenciones comunicativas del autor/a y por qué (explique brevemente): XXX
4. Determine la tesis, la conclusión del argumento o la afirmación central planteada por el autor en el texto (puede ser más de una): XXX
5. Luego de haber identificado la tesis, responda a estas preguntas:
   - ¿Para usted, qué motiva al escritor-investigador a pensar así?
   - ¿Qué razones expone el autor para sustentar su conclusión o argumento central?
   - ¿Qué autoridades centrales en el tema respaldan la conclusión del autor? (se mencionan brevemente unas 3)
   - ¿Qué experiencias personales o de otros respaldan la tesis del autor? (en caso de que no haya experiencias, indíquelo como N/A)
   - Una vez identificada la conclusión del argumento, aplíquele la estrategia del "por qué". Siga este esquema:

El autor del texto cree que _____

[conclusión] *porque* _____

[debido a... razones]. Ejemplos _____

6. Amplíe lo anterior describiendo brevemente los hechos, los datos, las evidencias o conceptualizaciones –en los cuales el autor basa su tesis, su conclusión o punto de vista–, tales como:
   - Situaciones: indique una situación (en el caso de que no aplique, N/A)
   - Ejemplos: indique un ejemplo propuesto por el autor (en caso de que los haya): IV.
   - Detalles ilustrativos, datos o ejemplos expuestos por el autor (en caso de que los haya):

- Indique si aparece alguno de estos patrones retóricos en el texto y ofrezca el ejemplo:

  » Causa-consecuencia
  » Problema-solución
  » De lo general a lo particular
  » Reporte-evaluación
  » Recapitulación-evaluación
  » Pregunta-evaluación
  » Hipotético-real
  » Enumeración-prospectiva
  » Proceso-etapas

- Datos, cifras, estadísticas: ¿qué datos ofrece el autor?

- Criterios y citas de expertos, instituciones y autoridades en el tema: ¿cuáles son las fuentes centrales en la cuales el autor se apoya para desarrollar su punto de vista en el artículo?

- Conceptualizaciones: ¿cuáles son los conceptos centrales que el autor desarrolla? (enuncie unos dos o tres con una breve definición propuesta por la fuente)

7. Por último, determine el garante *(warrant):* este es un supuesto implícito o explícito que actúa como un valor, un principio rector, norma social o convención que legitima la argumentación y crea un nexo o articulación entre los datos y la conclusión del argumento. En otras palabras, ¿cuál es la ideología o valores que proyecta el autor del texto?

Referencia: incluya en normas APA (séptima edición) la fuente

En adición, se presenta una ficha final sobre la argumentación (Weston, 1998) y su relación con los principios de cooperación comunicativa de Grice (1983). Se plantea una actividad adicional.

Ficha de escritura	
1. Título (subtítulo): 2. *Las claves de la argumentación*	**3. Datos bibliográficos** **4.** Weston, A. (1998) Las claves de la argumentación. Ariel. **5.** Grice, P. (1983). La lógica y la conversación. En: Lenguaje y sociedad. Universidad del Valle (s.d.).
País, ciudad, lugar de consulta, fecha Colombia, Medellín, UdeA (biblioteca), diciembre de 2021-enero de 2022. Elaboración por Alexánder Sánchez Upegui.	

Algunas reflexiones iniciales

Argumentar no es exponer prejuicios ni es una confrontación verbal o disputa. "Dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión (...) los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones" (Weston, 1998, p. 13).

¿Por qué es importante la argumentación?

La argumentación es una estrategia didáctica que lleva a los docentes a indagar sobre cuáles opiniones tienen mayor fundamento que otras. ¿Cómo argumentan los estudiantes en favor de sus opiniones o afirmaciones en textos escritos digitales? Argumentar es importante también debido a que, una vez se ha llegado a una conclusión sustentada en razones, hay que explicarla e ilustrarla con argumentos (aducir razones y pruebas).

Los ensayos académicos o artículos de reflexión derivados de investigación basados en argumentos

Los ensayos académicos o artículos de reflexión derivados de investigación basados en argumentos son actividades o secuencias de escritura que llevan a las personas a pensar de forma crítica, al tener que exponer de manera consistente sus puntos de vista.

> Para escribir un buen ensayo basado en argumentos usted debe usar argumentos tanto como un medio para indagar, como para explicar y defender sus propias conclusiones. Debe presentar el trabajo examinando los argumentos de sus contrincantes y luego escribir el ensayo mismo como un argumento defendiendo sus propias conclusiones

con argumentos y valorando críticamente algunos de los argumentos de la parte contraria. (Weston,1998, p.17)

La composición de un argumento corto: algunas reglas esenciales

Anthony Weston (1998) propone varias reglas esenciales para la composición de un argumento corto, las cuales relaciono con las máximas de modo, relación y calidad, propuestas por Paul Grice (1980). A continuación, se presentan de manera resumida en la Tabla 2, como estrategia discursiva para fortalecer la competencia comunicativa y argumentativa en la escritura académica.

Tabla 2.
La composición de un argumento corto: algunas reglas esenciales

1. Distinguir entre premisas y conclusión:	El primer paso en la argumentación es preguntarse qué se está tratando de demostrar o probar, ¿cuál es la conclusión? La conclusión es la afirmación en favor de la cual se presentan ciertas razones, que se conocen como premisas. Un esquema para la conformación de argumentos breves puede ser de esta manera: • **Primero,** realice su afirmación o conclusión. • **Segundo,** pregúntese cuáles razones (premisas) tiene para extraer dicha conclusión. En términos de evaluación de argumentos, se deben analizar las razones que alguien da para sostener un punto de vista o afirmación. **Por ejemplo:** La evaluación de artículos académicos es una actividad lingüística y disciplinar, pues estos son construcciones retóricas que pertenecen a un género de escritura, cuyo objetivo es la divulgación académica. De igual forma, son textos que deben responder al código de la disciplina, es decir, un texto de matemáticas debe evidenciar el léxico, las estructuras y prácticas de esa ciencia.

	Conclusión o afirmación central: la evaluación de artículos académicos es una actividad lingüística y disciplinar. Premisa 1 (razón): son construcciones retóricas que pertenecen a un género de escritura, cuyo objetivo es la divulgación académica. Premisa 2 (razón): son textos que deben responder al código de la disciplina, es decir, un texto de matemáticas debe evidenciar el léxico, las estructuras y prácticas de esa ciencia. **Actividad:** en el marco de su tema de investigación o de interés académico, redacte un párrafo (100 a 150 palabras) en el cual se incluyan la conclusión y las premisas, como se ilustra en el ejemplo anterior.
2. Presentar las ideas en un orden lógico ↓ Se relaciona con las máximas de: Modo: tiene que ver con la forma en que se dice lo que se dice (o escribe), es decir: inteligible, legible, claro, breve, ordenado. Relación: se refiere a la pertinencia de acuerdo con los objetivos y tópicos del intercambio.	Por lo general, los argumentos cortos se redactan en uno o dos párrafos. La estructura textual puede ser así: **Primero,** se presentan las razones o premisas y luego la conclusión. Independiente de la estructura, lo fundamental es exponer las ideas de una manera lógica (cada afirmación debe conducir de forma natural a la otra). Las conclusiones, cuando van al final de la argumentación, generalmente están precedidas de marcadores conclusivos y/o consecutivos. Ejemplos: *por lo tanto, en suma, en síntesis, por ello, así las cosas...*

3. Partir de premisas fiables ↓ Se relaciona con la máxima de calidad: usted debe garantizar que su contribución sea verdadera.	Si las premisas o razones utilizadas en la argumentación son débiles, entonces la conclusión también lo será. Las premisas se pueden someter a examen preguntándose si son plausibles, si tienen un sustento sólido, si están bien justificadas, si son verdaderas, si constituyen una generalización. Cuando una premisa no resulta confiable, se debe recurrir a la indagación o investigación para sustentarla o probarla, mediante datos, citas, ejemplos, referentes.
4. Utilizar un lenguaje concreto, específico, definido ↓ Se relaciona con la máxima de modo: tiene que ver con la forma como se dice lo que se dice (o escribe), es decir: inteligible, legible, claro, breve, ordenado.	En lo posible, en las argumentaciones es recomendable evitar el léxico abstracto y general sin contexto o explicación. Veamos este ejemplo (con subrayado para el análisis), el cual resulta ininteligible, no solo porque es una frase-párrafo extensa (142 unidades léxicas), sino por el número de conceptos que carecen de concreción y explicación: Recogiendo lo más importante en los cursos de Neurofisiología, Neuropsicología y Psicolingüística con el modo de proceder básico y permanente del sistema de estudios, se regula la gradualidad analógica cuya singularidad son los textos significativos relacionados en cada curso, con el segundo movimiento, que permiten descubrir, conocer y comprender mejor la diaria actividad humana en todos sus momentos y movimientos de origen en el ser y de continuidad hasta su manifestación concreta en el decir y el hacer, recogiendo y unificando el contexto significativo, que constituye el dominio fuente con conocimientos relevantes en el hacerse cargo de realidades y en la invención de posibilidades, donde se le muestran realidades para que se haga cargo de ellas e ingenie posibilidades en la cual la información y el histórico de los procesos formativos están siempre disponibles al acceso de los estudiosos –estudiantes y docentes–.

5. Evitar el lenguaje emotivo ↓ Modo: tiene que ver con la forma como se dice lo que se dice (o escribe), es decir: inteligible, legible, claro, breve, ordenado.	Las argumentaciones basadas en la descalificación, subvaloración o caricaturización de las personas no son una estrategia adecuada. "Generalmente, las personas defienden una posición con razones serias y sinceras" (Weston 1998, p. 26). En la argumentación se debe evitar el lenguaje emotivo, cuya finalidad por lo regular es influir en los sentimientos del lector u oyente. Prefiera siempre una presentación clara de hechos y razones. Ejemplo de texto académico con expresiones valorativas/emotivas (con subrayado para el análisis): (...) planteo que, mediante la enseñanza teórico-práctica de las funciones cognitivas de conceptos como los mecanismos de cohesión y coherencia, la deíxis, las relaciones referenciales endofóricas y otros similares a estos, se propiciaría de esta manera en los estudiantes una consciencia más clara de lo que puede favorecerles tal conocimiento en su interacción mediante la producción textual (Huari, 2014, p. 227). El gran nudo de esta problemática ha sido en general que nosotros los docentes no hemos vinculado a la enseñanza de la lengua uno de los factores esenciales para la competencia comunicativa y es la función cognitiva del lenguaje (Díaz, 1987). Por lo tanto, pienso que mucho del fracaso escolar en esta temática radicaría en gran medida en nuestra negligencia para implementar este concepto en nuestra práctica y hacer de ella un punto de partida para generar metodologías más significativas.
6. Utilizar términos consistentes ↓ Se relaciona con la máxima de modo: tiene que	Trate de utilizar un solo conjunto de términos para cada idea, que tenga relación o forme una cadena o conexión entre las premisas y la conclusión.

ver con la forma como se dice lo que se dice (o escribe), es decir: inteligible, legible, claro, breve, ordenado.	
7. Utilice un único significado para cada término ↓ Modo: tiene que ver con la forma como se dice lo que se dice (o escribe); es decir: sea inteligible, legible, claro, breve, ordenado.	Evite la ambigüedad al utilizar varias veces en un argumento una misma palabra con más de un sentido. "Una buena manera de evitar la ambigüedad es definir cuidadosamente cualquier término clave que usted introduzca: luego, tenga cuidado de utilizarlo sólo como usted lo ha definido. También puede necesitar definir términos especiales o palabras técnicas" (Weston 1998, p. 31).

Nota. Fuente: información tomada y adaptada de: Weston (1998) y Grice (1983).

Tabla 3.
La composición de un argumento corto: algunas reglas esenciales

Principio de cooperación interaccional:	Garantice que su contribución o participación en la interacción sea la necesaria en el momento en que se da, con base en el propósito o dirección captada dentro del intercambio en el cual usted está comprometido.
Este principio tiene cuatro categorías, de las cuales se derivan algunas máximas y submáximas	
1. Cantidad: se relaciona con la cantidad de información que usted debe dar	Su contribución debe ser tan informativa como se requiera (para los propósitos vigentes en el momento del intercambio). En ocasiones no se suministra toda la información que se necesita para comprender una situación.

	Su aporte no debe ser más informativo de lo que se requiere. El exceso de información puede generar confusiones, debido al surgimiento de temas subsidiarios que pueden no ser necesarios. Los destinatarios podrían suponer que usted tiene algún propósito particular al suministrar el exceso de información.
2. Cualidad: usted debe garantizar que su contribución sea verdadera, por ello:	No divulgue aquello que crea falso.
	No sdivulgue contenido sobre el cual no tenga suficiente evidencia o certeza.
3. Relación:	Sea pertinente, de acuerdo con los objetivos y los tópicos del intercambio. Esta máxima tiene que ver con que las contribuciones sean las apropiadas en cada etapa de este. Las intervenciones deben estar directamente relacionadas con el tema que se está tratando.
4. Modo: tiene que ver con la forma como se dice lo que se dice (o escribe); es decir: sea inteligible, legible, claro, breve, ordenado.	Evite la oscuridad de la expresión.
	No escriba ambigüedades.
	Sea breve (evite la prolijidad innecesaria).
	Sea ordenado en la comunicación.

Nota. Fuente: tomado con algunas adaptaciones de Grice, Paul. La lógica y la conversación. En: *Lenguaje y sociedad.* Universidad del Valle (Trad.), 1983.

Tesis, preguntas, ideas principales

¿Cómo argumentan los estudiantes en favor de sus opiniones o afirmaciones en textos académicos e investigativos, por ejemplo, en una tesis, una introducción, un marco teórico, una problemática de investigación, un proyecto o un artículo científico, entre otros géneros discursivos? Pregunta abierta para la discusión...

6
Estructuras textuales y funciones comunicativas en géneros discursivos académicos e investigativos

Introducción

De acuerdo con Regueiro y Sáenz (2013), identificar la estructura de los diferentes géneros académicos e investigativos ayuda a su comprensión, estudio, revisión y elaboración. Comenzaremos entonces con la reseña, el artículo breve y el artículo periodístico. Luego, abordaremos la escritura de ensayos académicos en posgrado, el artículo teórico, la escritura de resúmenes analíticos y problemáticas de investigación, las presentaciones académicas y, finalmente, algunas reflexiones y recomendaciones acerca de la escritura de la práctica investigativa, mediante el formato de resumen, introducción, revisión de antecedentes, marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones (RIRAMTMRDyC). Esta estructura es aplicable a diferentes géneros investigativos, tales como: artículos, tesis, informes de investigación, entre otros.

6.1 Apuntes y parámetros para la escritura de una reseña

Usualmente, la reseña se ha entendido como el comentario breve, cuya finalidad es informar acerca de novedades bibliográficas y/o actividades culturales de diversa índole, con el fin de propiciar la lectura o participación cultural. Aunque la reseña es un texto breve (el DRAE se refiere a este género como una narración sucinta y también como noticia y examen de una obra literaria o científica), puede decirse que hay varias clases de ellas: las de tipo comercial o informativo, que se publican en las secciones culturales o de novedades bibliográficas en periódicos y revistas no especializadas; las periodísticas, sobre actividades culturales; y las de carácter académico y crítico, que se publican en revistas científicas y otros medios académicos.

Estas últimas también las escriben estudiantes, docentes e investigadores, no solo para publicar en medios académicos o como actividades de enseñanza-aprendizaje, sino para sistematizar y fundamentar la revisión de la literatura y el marco teórico-metodológico de sus trabajos investigativos, puesto que estas reseñas se van configurando en artículos breves de reflexión y estados del arte o la literatura.

El término reseña proviene del latín *recencio,* que significa valoración. En efecto, este género de escritura informa y sopesa (valora y argumenta)

asuntos relacionados con la cultura y la ciencia –bien sea la publicación de un libro, una revista, el estreno de un espectáculo de cualquier clase –, y se publica con el objetivo de informar y orientar al público lector. Quien redacta una reseña informa sobre un acontecimiento cultural, científico y/o disciplinar, pero desde una perspectiva personal contextualizada, crítica y, por lo tanto, argumentativa.

Aspectos generales de la reseña

- Informa a los lectores (sobre un autor, actores, tema, duración, obra, lugar, fecha).
- Eleva el nivel cultural de los lectores al informarles sobre publicaciones recientes o certámenes culturales.
- Forma opinión entre las personas.
- Establece lo que es interesante y actual.
- Divierte, pues el lenguaje o escritura de la reseña es libre, agudo, creativo y agradable.
- Motiva al lector a la asistencia del certamen o lectura de la obra.

Características de la reseña crítica

Valga decir que en ocasiones la reseña trasciende la labor informativa para convertirse en crítica. En este caso se trata ya de un comentario de tipo cultural que busca orientar lo más imparcial y rigurosamente posible al lector sobre su interés y calidad. A este respecto, es necesario tener presente que se trata de "valorar a la luz de la razón. Criticar es enjuiciar algo para calificarlo de bueno, mediocre o malo y explicar por qué. Si se omite este por qué, el comentario no pasa de ser una simple opinión" (El Tiempo., 1995, p. 71). En este tipo de texto, la opinión debe estar fuertemente fundamentada. Veamos algunas recomendaciones para redactar críticas:

- Evitar el tono propagandista que busca conseguir adeptos a como dé lugar.
- Otorgar a las opiniones un carácter de seriedad (ofrecer datos, explicaciones, contexto).
- Incluir un análisis de fondo para sustentar opiniones.
- Hacer a un lado los datos ajenos a la obra objeto de análisis.
- "Evalúa, critica y argumenta sobre la validez de los datos, juicios y enfoques de la obra comentada" (Vargas, 2015, p. 112).

Desde la perspectiva anterior, generalmente las críticas las realizan expertos en el tema o personas en formación en un determinado campo cultural y/o académico-investigativo.

Formas de abordar la escritura de la reseña

En realidad, no hay recetas únicas para escribir una reseña, todo depende del talento del redactor y del conocimiento sobre el tema. No obstante, en la medida en que se trata de un género periodístico, es importante que esta tenga un muy buen comienzo, que despierte el interés del lector, y un final elaborado, contundente, sorpresivo... esto nos indica que "el trabajo para preparar una reseña comienza mucho antes de que el autor se siente a la mesa y escriba la primera frase en el papel" (Gargurevich, 1989, p. 170).

Para elaborar la reseña es recomendable iniciar con un párrafo informativo que presente el tema, autor y e texto a reseñar.. Luego, en un segundo párrafo, puede abordarse la importancia y actualidad del texto que se reseña. Para ello, es conveniente tratar de responder a las siguientes preguntas:

- ¿En cuál corriente o escuela de pensamiento se inscribe el autor?
- ¿Qué lugar ocupa el texto con respecto a sus pares u obras del

mismo autor?

- ¿Quiénes son los destinatarios de la obra?
- ¿Cuáles son los principales aportes del autor al tema en cuestión?

Miremos cuatro clases de estructuras útiles para la reseña

Estructura 1

- Encabezado con los datos de la obra. Estos se presentan como referencia bibliográfica en normas APA, séptima edición.
- Titular: debe ser creativo, es una síntesis de la obra.
- Primer párrafo informativo: presenta el tema u obra, autor, fecha y lugar...
- Segundo párrafo introductorio: avisa al lector sobre la importancia de la obra que se reseña o de lo que esta significa.
- Tercer párrafo valorativo: el redactor valora la importancia de la obra o algunos de sus aspectos más interesantes o sobresalientes. También, sus debilidades.
- Cuarto párrafo de cierre: el redactor ofrece algunas conclusiones que orientan a los lectores sobre la obra. Es una síntesis interpretativa de todo lo anterior.

Estructura 2

- Encabezado con los datos de la obra. Estos se presentan como referencia bibliográfica en normas APA, séptima edición.
- Titular: debe ser creativo, es una síntesis de la obra.
- Primer párrafo valorativo: da una idea de la importancia de la obra, informa sobre el lugar que esta ocupa en el panorama cultural, alude a la pertinencia o interés que tiene el tema en cuestión.
- Segundo párrafo informativo: es como una ficha técnica de la obra en la que se ofrece información básica.
- Tercer párrafo: puede ser valorativo.
- Cuarto párrafo: puede abordar los antecedentes de la obra, sus comienzos, en qué circunstancia se originó.
- Cierre.

Estructura 3

- Encabezado con los datos de la obra. Estos se presentan como referencia bibliográfica en normas APA, séptima edición.
- Título.
- Párrafo introductorio.
- Párrafo(s) de desarrollo.
- Párrafo de cierre.

Este último esquema consiste en que, en los diferentes párrafos de introducción, desarrollo y conclusión, se mezclan información e interpretación.

Estructura 4: la reseña crítica

- Encabezado con los datos de la obra. Estos se presentan como referencia bibliográfica en normas APA, séptima edición.
- Síntesis valorativa de la obra (funciona como resumen).

- Marco o contextualización del autor, el tema y la obra (funciona como introducción)
- Valoración de la obra (por capítulos o secciones, categorías, conceptos).
- Un cierre o conclusión valorativa de la reseña.
- Referencias (opcional).

Parámetros para la escritura de la reseña

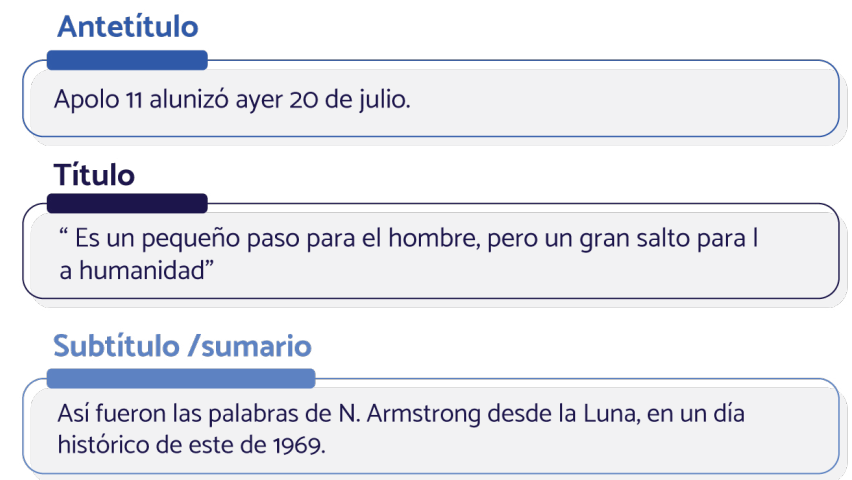
- Objeto de la reseña: elija un libro de su interés, un certamen cultural, una película, una obra, etc.
- Elija una de las cuatro estructuras anteriores para la escritura de su reseña.
- Extensión: mínimo una página y media, máximo dos páginas y media.
- Fuente: Times New Roman 12, espacio sencillo.
- Indentación de primera línea.

Estructura general de la reseña:

1-Titular: antetítulo / título / subtítulo

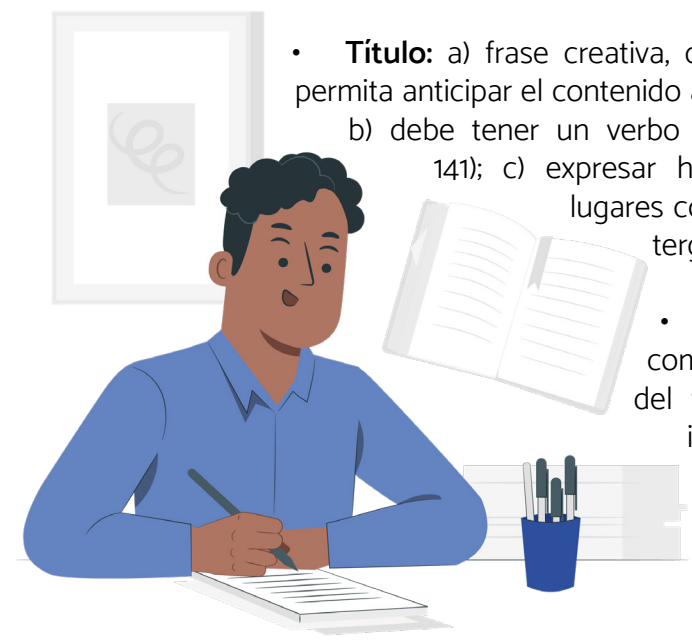
La expresión "titular" en un texto se refiere la inclusión de lo siguiente en la reseña: a) un antetítulo, un título y un subtítulo/sumario, ver Figura 6, ejemplo (Roldán, 2020):

Figura 6.
Estructura de un argumento académico



Nota. : Elaborada con base en: Díaz Rodríguez, Álvaro. (2002). L*a argumentación escrita.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- **Antetítulo:** a) frase/proposición que expresa algo importante complementario del título; b) brevedad/concisión para que no "robe" protagonismo al título; c) tipografía inferior al título.



- **Título:** a) frase creativa, coherente, veraz, corta, que permita anticipar el contenido a partir del interés suscitado; b) debe tener un verbo activo (El Tiempo, 1995, p. 141); c) expresar hechos concretos; d) evitar lugares comunes; e) no prestarse a la tergiversación.
- **Subtítulo/sumario:** a) complementa la información del título con datos nuevos o importantes; b) tipografía inferior al título; c) las proposiciones/oraciones se abordan en el desarrollo del texto (Roldán, 2018).

2. Desarrollo

Elija una de las cuatro estructuras propuestas anteriormente y desarrolle su reseña.

Invitación a leer la reseña publicada por uno los docentes de Filología de la Universidad de Antioquia. Esta es sobre la obra La soledad de los números primos (2008), novela de Paolo Giordano, y se titula "Razones para leer 'la soledad de los números primos'": https://guardopalabras.blogspot.com/2021/08/razones-para-leer-la-soledad-de-los.html

6.2 La escritura de un artículo breve

1. Objetivo

Escribir una disertación (artículo breve de reflexión) sobre un tema de interés investigativo.

El artículo breve de reflexión se apoya en el punto de vista de quien escribe, puesto que su esencia es la reflexión argumentativa y el posicionamiento, más que una exposición enciclopédica o demostrativa. En este tipo de escrito suele proponerse un tema que no se resuelve en su totalidad, ya que es un intento o una aproximación temática. Sin embargo, su carácter libre y abierto no supone superficialidad, falta de rigor ni calidad en la escritura. Esta debe ser reflexiva y argumentativa (Castro y Hernández, 2010; Sánchez, 2011).

Se trata de que el estudiante despliegue posicionamiento y su reflexión sobre el lenguaje, en relación con alguna de las temáticas abordadas en el curso u otras de su interés en este campo. Dado que es un texto relativamente breve, la citación es opcional, pero en caso de utilizar alguna fuente como soporte conceptual o fundamentación, entonces se recomienda lo siguiente: *citar mediante paráfrasis, citas cortas o recurrir a alguna expresión citativa* (discurso referido, como se hace en periodismo sin necesidad de indicar año, página y referencias al final).

También es opcional hacerlo en normas APA, séptima edición.

2. Parámetros formales y de estilo para la presentación del artículo breve sobre el lenguaje

- Fuente Times New Roman, tamaño 12.
- Interlineado sencillo.
- Espacio sencillo entre cada párrafo, con sangría en la primera línea.
- Extensión del artículo: cuatro párrafos, cada uno debe tener como extensión entre diez y catorce líneas.
- Cada párrafo debe tener entre tres y cuatro oraciones, con sus respectivos marcadores del discurso (conectores), punto y coma y/o punto y seguido.
- Función de los cuatro párrafos: uno de apertura (tipo introducción: contexto, tema y objetivo), dos de desarrollo y uno de cierre.
- Citación y referenciación opcional en APA, séptima edición; también, puede citar de manera referida o periodística, utilizar expresiones citativas o plantear su propia elaboración sin citas como tal.
- Estilo: puede utilizarse la primera persona, desplegar estrategias discursivas de escritura reflexiva, creativa, metafórica.
- Escribir pensando en el público lector (prosa de lector) y como si el texto se fuera a publicar en un medio cultural, universitario o periodístico.

3- Estructura retórica del artículo

La estructura que debe tener el texto es la siguiente:

- Título: es un primer puente comunicativo que se tiende hacia el lector, extensión entre ocho y catorce palabras: en lo posible, metafórico e informativo.
- Datos del estudiante: nombres, apellidos, correo.

Para iniciar: un párrafo entre diez y catorce líneas que cumpla la función de introducción o apertura, en el cual debe haber una idea central y las demás de apoyo. Esta idea principal puede ubicarse al inicio, en la mitad o al final del párrafo. En este:

- Se establece el tema o tópico.
- Se contextualiza brevemente al lector mediante alguna reflexión, generalización, citas y/o preguntas.
- Se plantea el objetivo del artículo de reflexión.

Luego, dos párrafos de desarrollo (cada uno entre diez y catorce líneas) en los cuales:

- Se expone la idea principal o central (relacionada con el objetivo del artículo) y se contextualiza mediante una situación, metáfora, ejemplo, cita o reflexión, entre otros.
- Se despliegan algunas de estas estrategias discursivas: reflexiones, argumentos para fundamentar o refutar algo, nociones, ejemplos, descripciones. Todo ello desde el punto de vista de quien escribe.

Por último, un párrafo de cierre (entre diez y catorce líneas), en el cual:

- Se enfatiza en la posición o afirmación central.
- Se ofrecen nuevos supuestos y/o reflexiones en relación con el tema.
- Se plantean preguntas o cuestiones que se dejan abiertas.

A continuación, un ejemplo de un artículo que puede servir como referente en cuanto a estructura, intertextualidad (fuentes), estilo expresivo, reflexivo y personal. Se han enumerado los párrafos para una mejor identificación del desarrollo.

Lo que viene a nuestro encuentro: una reflexión, desde el lenguaje, sobre el porvenir

Por Alexánder Arbey Sánchez Upegui
Docente e investigador / alex.upegui3@gmail.com

(1- párrafo de inicio)

"Los sabios saben lo que se avecina". Este es el título de uno de los poemas de Cavafis. La sabiduría es un conocimiento profundo de algo, por ejemplo, de nosotros mismos y, a la vez, es un modo de proceder y saber qué cosas y circunstancias debemos dejar pasar por alto y cuáles no. Sabiduría: sustantivo y sustancia inherente a toda persona. Parafraseando a dicho escritor, los seres humanos conocemos el presente, mientras que el futuro únicamente, los dioses, dueños absolutos de todas las luces. No obstante, los sabios conocen lo que se avecina, es decir, lo que viene a su encuentro producto de sus propósitos, sueños, decisiones y actos de lenguaje. Por su parte, Borges lo dice de esta manera: "El futuro no es lo que va a pasar, sino lo que vamos a hacer". Esto último (saber lo que se avecina) es posible a partir de una profunda reflexión sobre sí mismo y con respecto a las implicaciones de una visión de la vida futura. O como lo han expresado a su manera diferentes poetas: recordar el futuro, que, junto con el pasado y el presente, constituyen fuerzas y potencialidades.

(2- párrafo de desarrollo)

A lo anterior también se refiere este verso de Milosz: "Hasta que pasó. ¿Y qué pasó? La vida". O este otro verso de Gil de Biedma: "Que la vida iba en serio, uno lo empieza a comprender más tarde". "Los sabios saben lo que se avecina" nos habla de anticipación, reorientación y renovación a partir de una serie de preguntas (y versos como los anteriores) que diferentes místicos y pensadores nos han compartido a lo largo de la historia. Entre otras, algunas de estas preguntas son: ¿quién soy?, ¿qué quiero?, ¿cuáles son mis relatos dominantes?, ¿hacia dónde voy?, ¿cómo me quiero sentir?, ¿qué quiero hacer?, ¿qué quiero cambiar?, ¿qué puedo saber, hacer o esperar?, ¿qué pasará?, ¿cuál es el cambio de lenguaje, visión y actitud que requiero, según mi llamado interno o mi proyecto de vida? Preguntémonos por el sentido de aquello que estamos haciendo y, además: ¿qué estamos dejando de hacer hoy?, ¿en qué nos equivocamos?, ¿en qué acertamos?

(3-párrafo de desarrollo)

La poeta polaca Wislawa Szymborska, Premio Nobel de Literatura en 1996, en su poema titulado "Falta de atención", expresa de manera profunda lo anterior: "Ayer me porté mal en el cosmos. Viví todo el día sin preguntar por nada, sin sorprenderme de nada". Fernando Pessoa, poeta portugués, lo plantea así: "Me siento nacido a cada instante a la eterna novedad del mundo". Otros cuestionamientos importantes son: ¿cuál es el contenido y el estilo de mi lenguaje interno y externo? ¿Cuáles son las metáforas que recurrentemente utilizo en mi vida cotidiana y por qué? ¿Sabías que cambiar de pensamiento y de lenguaje es cambiar de destino? ¿Cómo innovar en mi propio ser? Esta última pregunta es prerrequisito para mudar, alterar o introducir novedades en el contexto familiar, social, institucional y académico. Ciertamente, cambiar de pensamiento es cambiar de destino. Si asumimos la perspectiva de George Lakoff de que los marcos son estructuras o ensamblajes mentales/cognitivos que moldean nuestra visión del mundo, entonces para "establecer nuevos marcos se requiere un nuevo lenguaje. Para pensar distinto hay que hablar distinto".

(4- párrafo de cierre)

En suma, el ser humano es siempre la posibilidad de ser diferente. Predecir la acción futura en la manifestación del propósito, decía Wittgenstein. Y todo comienza con las preguntas adecuadas, con un nuevo lenguaje interno y persistencia en esta visión (acto de ver) de lo que vendrá a nuestro encuentro, también como resultado de recorrer el camino hacia atrás. Con respecto a ser firme o constante en algo, nos dice el poeta Milosz, Premio Nobel de Literatura en 1980: "Sólo de la persistencia nace la persistencia. De mis actos trenzaba la invisible soga, y subía por ella, y ella no me dejó caer". Recordemos que las palabras son potencialidades y acciones, es decir, *virtualidades*.

4. Parámetros de valoración

1. Demuestra corrección escritural mediante una adecuada ortografía (aplicación de las normas de escritura) y sintaxis (oraciones claras y articuladas).

2. Desarrolla párrafos balanceados, entre diez y catorce líneas, con al menos dos oraciones y se evidencia coherencia al ofrecerle al lector el contexto e información suficiente para comprender el texto.

3. Aplica los parámetros formales para la escritura del artículo (adecuada organización, estilo y presentación).

4. Desarrolla la estructura requerida para el artículo.

5. Escribe de manera reflexiva, con novedad y posicionamiento, para que el lector acepte sus planteamientos. Para esto, recurre a la primera o tercera persona, o escribe de manera impersonal, dado que son estrategias comunicativas.

7. Evidencia fundamentación y apropiación conceptual en lo que escribe. Para este tipo de texto no se requiere citación formal a partir de la aplicación de unas determinadas normas, aunque es opcional realizar alguna atribución o expresión *citativa,* como se subraya en el siguiente ejemplo:

   - Al hacer tu escritura clara para los demás, también clarificas tu pensamiento y desarrollo de las ideas; como dice el profesor Bazerman, es importante lograr una escritura más precisa y comprensible.

6.3 El artículo de carácter divulgativo

Dice el periodista español Martín Vivaldi que un artículo es un escrito de amplio contenido y diversa forma, en el cual se interpreta, valora, analiza o explica un hecho o una idea actuales, de especial trascendencia, según la convicción del redactor. En este género de escritura prima la personalidad del autor, su estilo propio, entendimiento y dominio del lenguaje. Aquí el redactor está obligado a utilizar su libertad, su pensamiento, esa es la esencia del artículo, de tal forma que "un columnista no puede funcionar si no confía en sus propios juicios" , dice Alex Grijelmo, editor del diario El País, de España. En efecto, en esta clase de textos la opinión de quien escribe es el eje fundamental, la esencia. Por su parte, el hecho o la idea que se interpreta, analiza, valora o comenta es el propio artículo.

> Si hay alguien que, siquiera en su vida, no haya escrito –o pensado escribir– un artículo con destino a algún periódico, que levante la mano.
>
> Martín Vivaldi, 1995

Generalmente, quien por primera vez escribe un artículo olvida una ley fundamental de redacción: escribir en un tono natural, sencillo, asequible a todo el mundo, dejando a un lado la grandilocuencia que, al decir de Martín Vivaldi, consiste en volcar, en apenas una cuartilla, "toda

nuestra sabiduría y pedantería" (1995, p. 173). Es necesario tener presente que un artículo no es una disertación científica y que la profundidad de las ideas no depende del cúmulo de conceptos. Escribir un artículo es dar forma a una grata conversación con el lector, diciéndole lo que queremos comunicarle del modo más fácil posible.

Características del artículo:

- No tiene restricciones en cuanto al estilo, a excepción de las que imponen el buen gusto, la claridad y la corrección idiomática. El estilo de los articulistas puede ser descriptivo, narrativo, argumentativo, explicativo o una mezcla de dos o más de ellos. En todo caso, habrá de evitarse el barroquismo expresivo.

- Permite sustentar una tesis sobre un acontecimiento, expresando una opinión que será tanto más convincente cuanto más certeras sean las reflexiones y conocimientos en que se apoya el autor. A este respecto, la académica Carmen Galindo ofrece una estructura para el artículo, que consiste en planteamiento, argumentación y cierre. El planteamiento es una presentación del asunto, en la que el redactor enseña al lector los datos esenciales para comprender el tema que se aborda. Por su parte, en la argumentación se expresan juicios o interpretaciones para sustentar la tesis del autor. Y, finalmente, en el cierre, pueden resumirse los argumentos y presentarse una conclusión.

- Es usual que este tipo de texto contenga una entrada que, según el particular estilo de quien escribe, puede adoptar numerosas formas. En todo caso, esta no debe entenderse como un resumen del texto, puesto que ello implicaría hacer pasar al lector dos veces por el mismo asunto en un espacio que, como el del artículo, generalmente es reducido. La entrada es la esencia condensada de la información.

- Existen varias clases de entrada para comenzar un artículo: la de contexto, de antecedentes, múltiple, simultánea, de declaración, de reacción, de consecuencia e interpretativa. Esta última lleva al lector a analizar el contenido desde el primer párrafo, siendo ella el resultado de un análisis o de la presentación de datos reveladores. Cuando se elige esta clase de entrada, la interpretación que se ha dado debe ser documentada inmediatamente, es decir, en los párrafos siguientes. Interpretar es explicar o declarar el sentido de algo, lo cual debe estar precedido de una frase informativa en la que se expongan datos, cifras, elementos de juicio o citas autorizadas que apoyen dicha interpretación. De lo contrario, se corre el riesgo de deslizar opiniones sin peso alguno.

- En el artículo, el énfasis recae en dos aspectos: las opiniones fundamentadas del redactor (tienen un sentido y entrañan una significación) y el destinatario del mensaje, a quien se pretende convencer o informar de un asunto en particular, puesto que "se escribe de algo, por algo y para alguien".

- Es novedoso, en el sentido en que la temática se enfoca de un modo personalísimo, ello equivale a sinceridad y autenticidad.

Más sobre el artículo divulgativo

Divulgativo quiere decir dirigido a un público amplio no especialista. Su lenguaje debe ser accesible a personas de un nivel educativo estándar (universitarios). En este tipo de textos, se evita, en lo posible, la terminología técnica o, en caso de ser imprescindible su utilización, se explica su significado o se recurre a mecanismos retóricos, como las metáforas, la ejemplificación o la personificación. La idea es que el estilo sea fluido, de rápida comprensión, por lo que deben indicarse de inmediato los hallazgos, sus implicaciones y conclusiones. Se trata de textos breves, tipo ensayo, con la necesaria presentación gráfica para hacer más compresibles los contenidos. Aquí se ubican el periodismo científico y los artículos para revistas universitarias no científicas.

Cuando se trata de redactar un artículo sobre una temática académica o científica para una revista o un periódico no especializados, la estructura del texto cambia sustancialmente, porque el objetivo ya no es ofrecerle un informe detallado a un círculo académico, sino informar,

elevar el nivel cultural de la audiencia y exponerle un tema que puede tener proximidad con ellos.

Muchos hemos leído artículos sobre nutrición, clonación, medio ambiente, psicología, etc. Dichos textos no son informes pormenorizados, sino escritos esencialmente divulgativos, que, bajo la forma de artículo o ensayo, con una extensión promedio de tres a diez páginas, se ubican en el género conocido como periodismo científico, cuya estructura informativa generalmente es la siguiente:

El proceso de escritura del artículo divulgativo

El artículo divulgativo es el resultado de una reflexión o exploración de un tema. Antes de comenzar a escribir, es necesario planificar la escritura a partir de estos elementos:

- Selección y límites del tema: sobre qué voy a escribir. El tema debe precisarse y delimitarse de manera específica.

- Establecer el objetivo del texto: ¿pretendo informar (datos), exponer (explicar e informar), persuadir (recurrir a la emoción del lector), argumentar (dar razones a favor o en contra), describir (contar cómo es algo) o narrar (relatar qué ha sucedido)?, ¿intento aspectos del objeto de estudio o de escritura? ¿para qué escribo?, ¿cómo quiero que reaccionen los lectores?

- Definir el público: ¿para quién escribo? Los redactores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia y de las posibles situaciones en las cuales será leído su texto. ¿Qué es lo que el público necesita saber acerca de la investigación o del tema?

- Búsqueda de la información alusiva al tema o complementaria: las fuentes que nos servirán de sustento textual deben ser pertinentes y actualizadas. Estas pueden ser bastante amplias: libros, revistas, bases de datos científicas, enciclopedias, diccionarios, artículos, videos, conversaciones, estadísticas, observación directa... Hay que tener en cuenta que unas fuentes inadecuadas (desactualizadas, poco confiables, no pertinentes) pueden dar al traste con el trabajo de escritura.

- Generar ideas: esto se debe hacer teniendo presentes las circunstancias que nos motivan a escribir. Algunas técnicas

sencillas y bastante útiles para generar/precisar ideas son:

» Concentrarse en el tema y anotar todo lo que se nos ocurra (torbellino o lluvia de ideas).

» Explorar el tema por medio de preguntas sobre el qué, cómo, quién, cuándo, por qué, cuántos, para qué.

» Estudiar las diversas posibilidades del tema: describirlo, analizarlo, definirlo, compararlo; mirar cómo se aplica, cómo se argumenta.

» Identificar palabras clave: aquellos vocablos que tienen una gran carga informativa.

» Clasificar las ideas: luego de haber generado una serie de ellas, sin preocuparnos por su pertinencia, claridad y cantidad, se procede a clasificarlas por medio de preguntas, tales como, ¿cuál es la idea más importante?, ¿cuáles son las ideas secundarias?, ¿cuáles tienen algo en común?, ¿cuáles se pueden considerar como subdivisiones de la idea principal?, ¿cuáles servirían para la introducción y cuáles para el final del texto?

- Esbozar el ideograma o mapa conceptual: es una forma visual de representar el pensamiento, de asociar gráficamente los conceptos y reflexiones que se desarrollarán en el texto. La importancia del mapa está en que nos ayuda a diferenciar las ideas más importantes; con ello se favorece la organización del escrito. Diseñar un esquema o ideograma consiste en poner de relieve las ideas principales, secundarias y las relaciones que mantienen unas y otras entre sí.

Parámetros para la escritura del artículo periodístico de carácter divulgativo

Extensión: mínimo una página (cuartilla); máximo dos páginas.
Fuente: Times New Roman 13, espacio sencillo.

Estructura

- **Titular:**

  Antetítulo: es un complemento del título que le agrega elementos circunstanciales, explicativos o de análisis. Debe ser una frase con unidad conceptual. Consiste en una línea ubicada sobre el título, y en tipografía más pequeña que este, y no debe tener con él una relación gramatical indisoluble (El Tiempo, 1995).

  Título: es la frase que condensa la información de manera coherente y completa. No es adecuado redactar títulos genéricos u obvios. Tampoco es conveniente que sean crípticos. Deben dar pistas sobre el enfoque del tema y servir de hilo conductor. Algunos prefieren escribir el titular antes de comenzar el texto para tener un marco general. Otros lo hacen al final, se trata de un asunto de elección. Lo importante es ensayar por lo menos cinco títulos para ganar en precisión y originalidad.

  Sumario: (síntesis el contenido) consta de una o varias frases informativas que complementan el título con datos importantes que no han sido enunciados en el antetítulo.

- **Autor:** nombres y apellidos completos, profesión, filiación institucional, correo electrónico.

- ***Lead* o entrada:** es un comienzo atractivo que lleva al lector a analizar la información desde el primer párrafo.

- **Cuerpo o desarrollo:** el contenido más importante se ubica en los primeros párrafos, es lo que se denomina pirámide invertida. Hay quienes sostienen que es mejor ir suministrando información importante de manera gradual para mantener el interés del lector.

- **Final:** atractivo que quede en la memoria del lector.

6.4 La escritura de ensayos académicos en posgrado desde un enfoque investigativo y lingüístico

Para comenzar

La escritura es una actividad inherente a la vida académica de estudiantes, docentes e investigadores. Más que una habilidad técnica o instrumental, es una actividad que depende de la lectura, es una manera de pensar, deliberar e interactuar con el tema, con nuestras concepciones, con el texto que estamos configurando y con los interlocutores o potenciales lectores. A partir de lo anterior, este texto da cuenta de la escritura como una actividad académica rigurosa y metodológica que requiere disciplina.

En el contexto académico-investigativo, leer, escribir y publicar (en el amplio sentido de explicitar el saber y hacerlo público) son actividades coocurrentes y creadoras (ubicadas en el habla), orientadas a la apropiación y construcción de conocimiento a partir de lo experimentado, que es sentir/conocer algo por sí mismo (Sánchez, 2015, 2016).

Los objetivos de este apartado son plantear algumas reflexiones sobre el ensayo académico, en la cuales se abordan reflexiones y recomendaciones prácticas sobre su escritura en pregrado y posgrado, desde un enfoque lingüístico. En suma, se enfatiza en el ensayo como

texto académico, se lo caracteriza y se presentan algunas indicaciones sobre sus formas prototípicas de escritura.

Acerca del ensayo: algunas reflexiones

En su libro *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario,* Juana Marinkovich et al. (2009) plantean que

> El ensayo corresponde a un escrito en prosa que expone ideas acerca de un tema filosófico, político, social, etc., desde un punto de vista muy personal del autor. Es, por tanto, un texto evidentemente argumentativo, cuyo eje está en la posición del autor respecto de los temas que aborda. Estos temas no poseen una solución determinada y suscitan o pueden suscitar controversia. Un ensayo debe reunir las siguientes características: conciso, claro, preciso, coherente, consistente y poseer un sustento, ya que su base argumentativa, en la mayoría de los casos, así lo exige. (p.15)

En este marco se pueden encontrar varios tipos u orientaciones ensayísticas relacionadas con los modos discursivos y el nicho disciplinar: argumentativos, expositivos, narrativos, descriptivos, críticos, literarios, históricos, políticos, filosóficos, entre muchas temáticas, miradas y diversos campos del saber. Lo anterior, debido a su carácter flexible y abierto. Ciertamente "es uno de los tipos de escritos que, desde la tradición científica o cultural, se relaciona con la libre exposición de ideas" (Rodríguez et al., 2007, p. 441).

Por ejemplo, John Ackerman (2009), en su capítulo "Convenciones, conversaciones y el escritor: historias de aprendizaje de un estudiante de doctorado", en perspectiva del desarrollo escritural, manifiesta que el "genre of the bibliographical essay is particulary well suited to helping young scholars developed a sense of the history of present issues in the discipline" *[El género del ensayo bibliográfico es particularmente adecuado para ayudar a los jóvenes académicos a desarrollar un sentido de la historia de los problemas actuales de la disciplina]* (p. 134).

Dicho autor agrega que esto es algo con lo que los jóvenes escritores académicos se comprometen y fortalecen mediante el énfasis en sus citas y el desarrollo de sus comentarios.

Es decir, el aprendizaje de un género discursivo como el ensayo u otros, en el ámbito universitario e investigativo, no sólo depende de conocer y apropiarse de las convenciones lingüísticas y retóricas como tal, sino que "They must also become aware of the conversations of the discipline" [Ellos también deben tomar conciencia de las conversaciones de la disciplina] (Ackerman, 2009, p. 118)..

Un género discursivo dinámico

Este dinamismo y particularidad del ensayo como género formativo-evaluativo, académico e investigativo se debe a que "las áreas disciplinares de formación determinan las características de los textos y, por tanto, cuando se estudia un área del saber es necesario aprender tanto los contenidos como los modos particulares en que se vehicula dicho conocimiento" (Tapia y Burdiles, 2012, p. 170), de ahí que el ensayo presente variaciones retórico-discursivas.

Por ejemplo, el profesor Álvaro Díaz Rodríguez (2014), en su libro *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva,* se refiere al ensayo como un género discursivo con una amplia diversidad temática, retórica y formal, lo cual hace difícil ofrecer una definición única y, sobre todo, establecer pautas fijas en cuanto a su forma, extensión y orientación discursiva.

A este respecto, el profesor Díaz añade que "las distintas variantes retóricas, estructurales y estilísticas que exhiben los ensayos están determinadas por su propósito" (2014, p. 65). En adición a lo anterior, Rodríguez et al. (2007) reconocen que

> El ensayo presenta cierta dificultad para diferenciarlo de otro tipo de textos y espacios formales a los que está unido. El problema, no obstante, derivado de su definición, poco concisa y nada excluyente en relación con otros géneros, parece que lo

> plantea su propia composición, en la que la hibridación tanto formal como de composición parece ser su marca diferencial. En él, como género para exponer ideas, existe una bienintencionada mezcla entre un componente literario (estético) y otro científico. (p. 441)

Por su parte, el ensayista colombiano Germán Arciniegas (1979) se refirió al ensayo como una palestra natural para la exploración y la argumentación, y lo calificó como *incitante, breve, audaz, polémico, paradójico, problemático y avizor.* Además, planteó lo siguiente: "El ensayo entre nosotros no es un divertimiento literario, sino una reflexión obligada frente a los problemas que cada época nos impone (p. 7).

El término "ensayo" es polisémico, debido a sus variaciones estructurales, formales, estilísticas y su similitud con otros géneros reflexivos y críticos (la reseña, el artículo periodístico, la disertación, el artículo de reflexión derivado de investigación y otras variantes ensayísticas disciplinares como la crítica literaria, el ensayo de creación, el científico, el de interpretación, análisis crítico, etc.). No obstante, sí se pueden señalar algunos rasgos relevantes que lo caracterizan, como discurso mixto y heterogéneo en el ámbito académico (objeto de esta caracterización). Por ejemplo, el hecho de ser un género discursivo orientado a lo expositivo (informa y explica desde un punto de vista personal), de brindar una reflexión crítica y, por lo tanto, tener un carácter argumentativo; esto es: fundamentar, interpretar/analizar y posicionarse de una manera original frente al tema mediante la propia voz y la atribución del conocimiento (discurso referido e intertextualidad).

Preguntas para comenzar la exploración escritural ensayística

Con base en lo anterior, surgen estas preguntas: ¿cuál es el discurso del género artículo de reflexión o ensayo?, ¿cómo es la discursividad y uso del lenguaje en este tipo de textos cuya estructura y desarrollo textual son dinámicos?
Una manera de comenzar a explorar este asunto consiste en evidenciar las estrategias composicionales, identificar cómo los autores plantean

una problemática en la introducción –de qué manera muestran solvencia temática/conceptual–, , describir el despliegue de la capacidad argumentativa, analizar cómo se explicita/construye una posición propia y cómo se ejerce la intertextualidad y se recurre a diferentes secuencias textuales para interactuar/dialogar con los lectores. Estas inquietudes, entre otras, devienen en algunas de las características de este género discursivo académico. Todo esto teniendo presente que en "la organización retórica de un mismo género existen variaciones que guardan relación con variaciones disciplinares" (Tapia y Burdiles, 2012, p. 172).

Al respecto, la investigadora Adriana Bolívar señala lo siguiente: "Como analista del discurso, pongo énfasis en la interacción entre el que escribe y el que lee porque es el que escribe quien controla el contenido y la relación con su lector (Bolívar, 2020, p. 52). En este sentido, es necesario

garantizar las señales lingüísticas de coherencia entre el título, el resumen, la introducción, el desarrollo, el cierre y la pertinencia de las fuentes (Bolívar, 2020).

Las preguntas y nociones precedentes se refieren, en sentido amplio, a las formas de pensar y al uso del lenguaje en la academia. Su importancia, en gran parte, radica en el hecho de que actividades sociales complejas, –como la formación disciplinar de los estudiantes, el demostrar el aprendizaje y difundir las ideas y la construcción del conocimiento– se basan en el lenguaje para lograrlo.

De manera general, los libros de texto, los ensayos, las presentaciones de conferencias, las disertaciones, las ponencias y los artículos de investigación son fundamentales para la empresa académica y son la materia misma de la educación y la creación de conocimiento (Hyland, 2009). A este respecto, Marinkovich, et al. (2009) definen el ensayo como un texto en el cual se exponen ideas acerca de un tema literario, político, filosófico, cultural, social, etc., desde un enfoque o punto de vista personal. Así, el ensayo "se alimenta y vive de la personalidad del que escribe (...) es una puesta en escena del pensamiento en vivo" (Galindo et al., 1997, p. 164). Esto quiere decir que el escritor de este tipo de texto, de manera argumentativa y documentada, asume una posición en relación con el tema que está desarrollando. Dicha posición, o propósito comunicativo, se encuentra diseminada en todo el ensayo, pero es claramente identificable en la tesis.

Con base en las reflexiones anteriores, a continuación, se plantean varias recomendaciones para la escritura de este género discursivo.

Algunas características del ensayo

- Se apoya en el punto de vista de quien escribe, puesto que su esencia es la búsqueda, más que una exposición enciclopédica o demostrativa; "más que tener como meta resolver una cuestión concreta, la plantea" (Castro et al., 2010, p. 442).

- Es un género argumentativo y expositivo, dado que en él se sostiene un punto de vista propio, a la par que se busca convencer al lector.

- En este tipo de escrito suele proponerse un tema que, en ocasiones, no se resuelve, puesto que es un intento o una aproximación. Sin embargo, su carácter libre y abierto no supone superficialidad ni falta de rigor.

- Además del conocimiento y la profundidad reflexiva que lo acerca a la ciencia, tiene una dimensión estética que lo aproxima a la literatura.

- "La calidad de un ensayo académico está determinada por la rigurosidad y la relevancia de la documentación y los apropiados manejo e interpretación de referencias académicas y bibliográficas" (Díaz, 2014, p. 61).

- Más que el producto de una investigación científica, el ensayo es la expresión original de los conocimientos que, a manera de sedimento intelectual, se han ido acumulando, a lo largo del tiempo, en quien escribe. Y, por supuesto, es también producto de las lecturas reflexivas y actitud crítica que desarrollan los estudiantes que comienzan a escribir este tipo de textos.
- Aunque la citación es central, resulta poco conveniente sobrecargar el ensayo de citas, referencias o pies de página, pues su naturaleza es reflexiva y busca el posicionamiento del autor. No se trata de prescindir de las referencias, sino de buscar y proyectar ante todo la voz de quien escribe.

Recomendaciones para escribir un ensayo

Antes de abordar la escritura de un ensayo hay que poner en marcha una serie de estrategias relacionadas con la escritura. Recuérdese que la capacidad de escribir va ligada a un gran número de pasos. Veamos los más importantes, adaptados de una publicación previa del autor (Sánchez, 2011, pp. 33-34):

1. Seleccionar el tema, delimitarlo (establecer el tópico): consiste en precisar sobre qué voy a escribir. El tema debe delimitarse de manera clara y precisarse mediante el tópico, puesto que una temática general resulta difícil de desarrollar en un ensayo que usualmente es breve.

   Ejemplo:
   Tema general: la escritura académica.
   Tópico o delimitación: la escritura de ensayos académicos por parte de estudiantes universitarios.

2. Redactar la idea principal, tesis/afirmación, en torno a la cual se argumentará (por lo general se expresa en una o en dos oraciones, o en un párrafo breve): se trata de establecer, de manera explícita o implícita (el lector infiere la tesis de la lectura crítica del ensayo), la tesis, o propósito comunicativo, la cual se deriva del tema y del tópico. A este respecto, valga anotar que la "tesis del ensayo sintetiza la posición que asume el escritor sobre una cuestión específica" (Díaz, 2014, p. 67).

   Ejemplo
   Tesis: en el proceso de escritura de ensayos, los estudiantes universitarios de primeros niveles tienen dificultades para establecer su tesis, configurar con claridad su propósito comunicativo y fundamentar su argumentación, debido a la poca documentación y lectura.

Añade el profesor Díaz, que

> Todo ensayo requiere una tesis [...] La tesis proporciona claves sobre lo que será el tema, el propósito y la posición que va a asumir el autor del ensayo. Sugiere, además, lo que será su organización, desarrollo y la actitud o tono con que el escritor va a abordar el tema. (2014, p. 69).

3. Definir el público lector: se trata de tener claro para quién escribo: los redactores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia y de las posibles situaciones en las cuales será leído su texto.

4. Estilo discusivo y estrategias retóricas: tienen que ver con la manera en la que voy a utilizar el lenguaje, con el fin de dar respuesta a cómo quiero que reaccionen los lectores a partir de mi tesis o planteamiento central. ¿Pretendo informar (datos), exponer (explicar e informar), persuadir (recurrir a la emoción del lector), argumentar (razones a favor o en contra), describir (contar cómo es algo), narrar (qué ha sucedido), ofrecer una reflexión crítica o todo lo anterior con un énfasis en particular?

5. Acceso al conocimiento, leer para saber y escribir: es la búsqueda de la información (fuentes) relacionada directamente con el tema. Debe ser confiable y actualizada. A partir de esta, realizamos una lectura crítica y una sistematización

(organización), preferiblemente en fichas de lectura. Las fuentes pueden ser bastante amplias: libros, revistas, enciclopedias, diccionarios, artículos, videos, conversaciones, estadísticas, observación directa... Hay que tener en cuenta que unas fuentes inadecuadas y unas lecturas no documentadas (no sistematizadas/ fichas de lectura) pueden dar al traste con el trabajo de escritura.

6. Generar ideas: esto se debe hacer teniendo presentes las circunstancias que nos motivan a escribir. Algunas técnicas para generar ideas:

   - Concentrarse en el tema y anotar todo lo que se nos ocurra (torbellino o lluvia de ideas).

   - Explorar el tema por medio de preguntas sobre el qué, cómo, quién, cuándo, por qué, cuántos, para qué...

   - Estudiar las diversas posibilidades del tema: describirlo, analizarlo, definirlo, compararlo; mirar cómo se aplica, cómo se argumenta.

   - Identificar palabras clave: vocablos que tienen una gran carga informativa.

   - Clasificar las ideas: luego de haber generado una serie de ideas sin preocuparnos por su pertinencia, claridad y cantidad, se procede a clasificarlas por medio de preguntas, tales como, ¿cuál es la idea más importante?, ¿cuáles son las ideas secundarias?, ¿cuáles tienen algo en común?, ¿cuáles se pueden considerar como subdivisiones de la idea principal?, ¿cuáles servirían para la introducción y cuáles para el final del texto...?

7. Esbozar el ideograma, mapa conceptual o lista de contenido: es una forma visual de representar el pensamiento, de asociar gráficamente los conceptos y reflexiones que se desarrollarán en el texto. La importancia del mapa estriba en que nos ayuda a diferenciar las ideas más importantes; con ello se favorece

la organización del escrito. Diseñar un esquema o ideograma consiste en poner de relieve las ideas principales, secundarias y las relaciones que mantienen unas y otras entre sí.

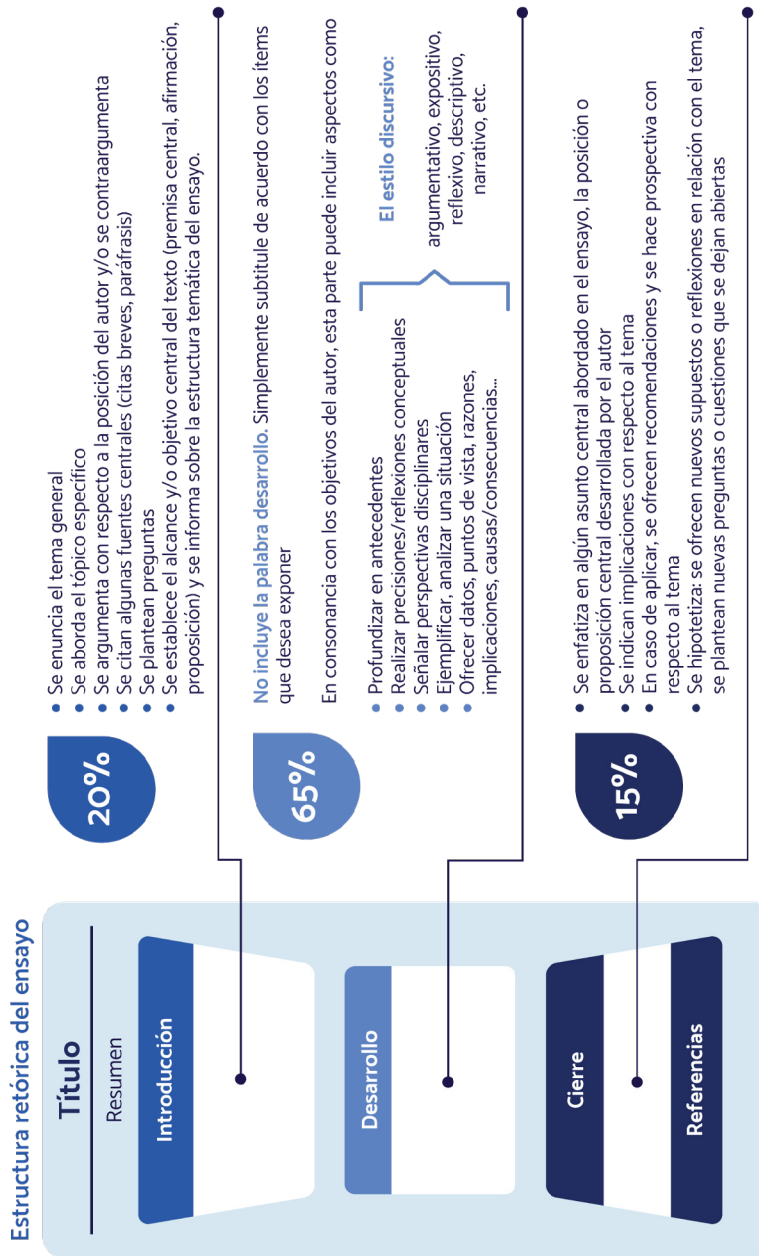
Cada elemento del esquema puede desarrollarse a manera de párrafo, frase, sintagma o concepto en el texto final. Es importante definir qué elementos del ideograma harán parte de la introducción, del desarrollo y de la conclusión. Es conveniente aclarar que, aunque el ensayo académico puede tener una estructura convencional (introducción, cuerpo o desarrollo, conclusiones y referencias) de manera explícita (textualizada mediante subtítulos) o implícita, también puede exhibir flexibilidad escritural en la cual "es la línea de pensamiento de su autor la que va fijando la estructura" (Castro et al. 2010, p. 443). En todo caso, debe ser un texto con un propósito claro, coherente (unidad temática), con una adecuada organización de ideas/argumentos, cohesivo (articulado) y bien escrito.

8. Tener clara la estructura textual del ensayo: explica el profesor Díaz (2014) que la organización retórica tradicional de un ensayo comprende, inicialmente, un título y una introducción, en la cual se presentan y contextualizan el tema y el tópico que se pretenden desarrollar, y se plantea, al final de esta, la tesis. Luego viene el cuerpo o desarrollo del ensayo (puede tener o no subtitulación interna, esto depende de su extensión). En este cuerpo se abordan las ideas, razones y argumentos que desarrollan, fundamentan o justifican la tesis. Luego viene un apartado de cierre o conclusiones. Por último, la lista de referencias necesarias en ensayos académicos.

Estructura retórica para la escritura del ensayo

Con base en las anteriores recomendaciones sobre el ensayo, se presenta el siguiente esquema útil para desarrollar su escritura. Recuérdese que el ensayo "es una fórmula flexible y abierta para exponer ideas o defender una tesis conceptual sobre cualquier tema desde varias ópticas" (Cervera et al., 2007, p. 441) (ver Figura 7).

Figura 7.
Estructura retórica del ensayo



Nota. : Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica. Fuentes: diseño y adaptación conceptual con base en Swales (1990, 2004), Parodi (2010, 2015), Paltridge & Starfield (2010), Bitchener, J. (2010) y Sánchez Upegui (2011, 2016, 2018, 2020, 2021).

Estructura del ensayo

Título: ocho a doce palabras (unidades léxicas).
Datos del autor: nombres, apellidos, filiación institucional, correo.
Resumen: es una síntesis global del contenido del artículo: extensión 120 a 150 palabras (variable).

Estructura del resumen

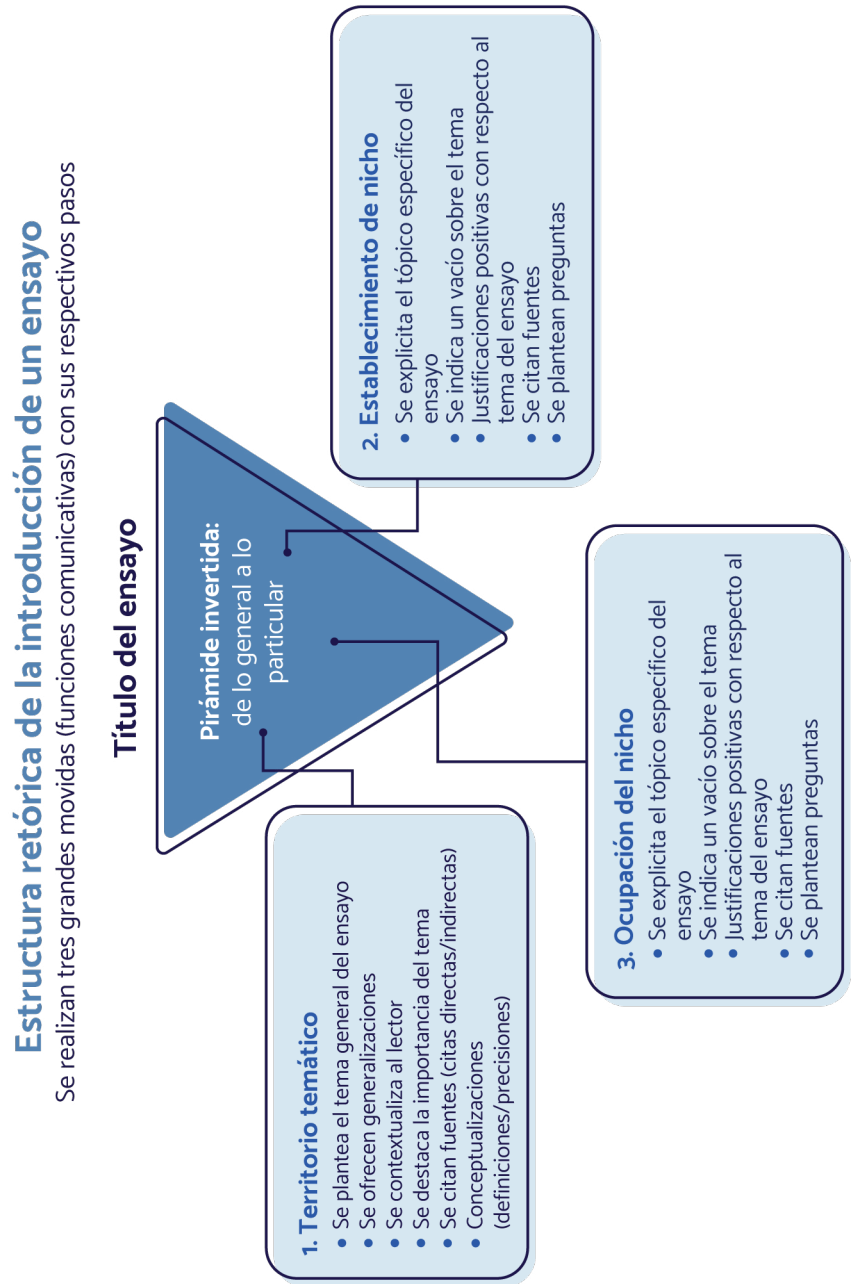
El resumen de artículos académicos, de reflexión y ensayos es un sumario completo o síntesis que debe reflejar la estructura semántica del contenido del texto, mediante la selección de las ideas principales. Se trata de un nuevo texto que representa a otro.

Por lo general, presenta el siguiente patrón retórico:

1. Explicitar el tema general y tópico específico (obligatorio)
2. Presentar el objetivo del texto y pregunta central (obligatorio)
3. Referirse a la centralidad o importancia del tema específico (opcional)
4. Señalar antecedentes y/o proveer contexto (opcional)
5. Indicar al lector la estructura temática del texto (obligatorio)

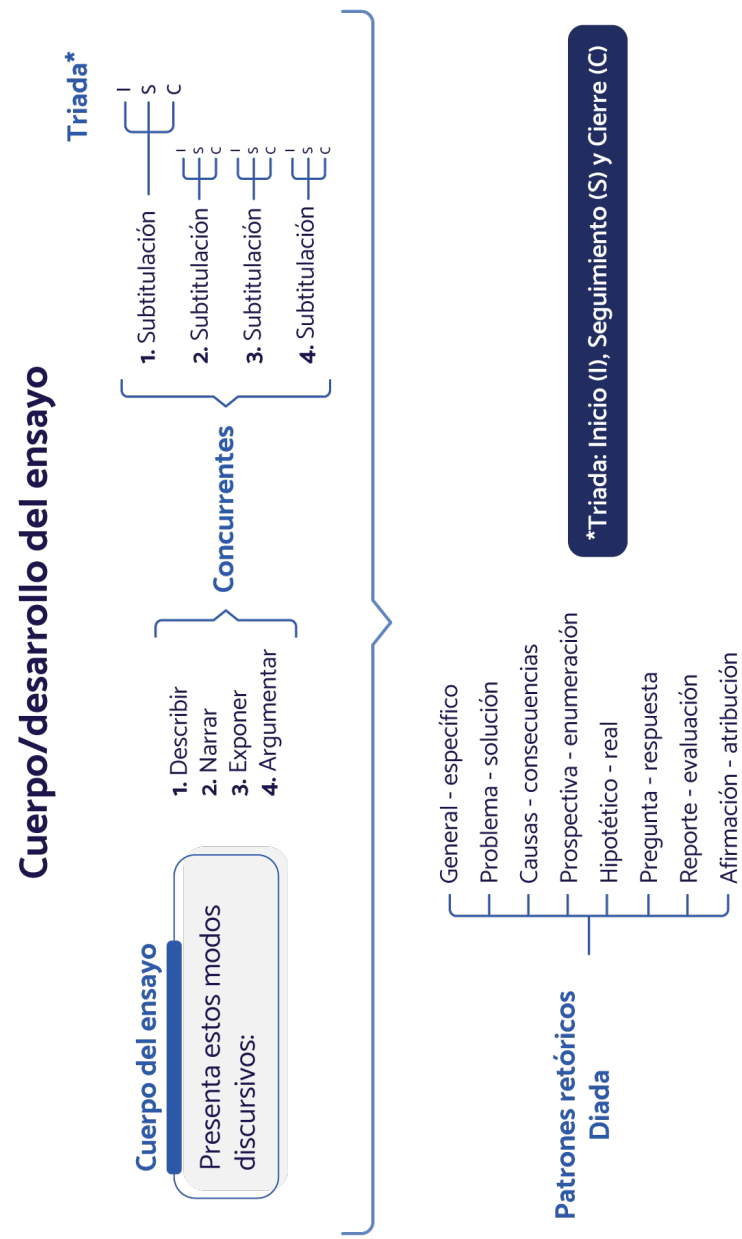
Luego de lo anterior, veamos en las figuras 9 y 10 la estructura de la introducción y desarrollo del ensayo.

Figura 8.
Estructura de introducción de ensayo



Nota. : Fuentes: diseño y adaptación conceptual con base en Swales (1990, 2004), Parodi (2010, 2015), Paltridge & Starfield (2010), Bitchener, J. (2010) y Sánchez Upegui (2011, 2016. 2018, 2020, 2021)

Figura 9.
Estructura cuerpo del ensayo



Nota. : Fuente: Sánchez Upegui, A.A. (2018). Documento de trabajo elaborado a partir de la revisión bibliográfica. Bolivar, Beke y Shiro (2010)

Sección de cierre

En el ensayo no se concluye, sino que se plantean unas consideraciones finales para continuar pensando el tema. Este apartado se puede *subtitular de forma creativa;* otras opciones son:

A modo de cierre, Consideraciones finales, Para finalizar, etc.

¿Qué ocurre en esta parte final?

El autor/a:

1. Reestablece el tema, recuerda los propósitos u objetivos, ofrece territorio adicional y contexto.

2. Presenta generalizaciones y/o conceptualizaciones a partir de las reflexiones desarrolladas en el ensayo.

3. Ofrece una valoración o comenta las reflexiones o asuntos centrales del texto.

4. Plantea nuevas preguntas y supuestos, pero estas no las responde. Así, el ensayo queda con un final abierto.

Lista de referencias.

Aspectos formales para la presentación del ensayo académico

- La extensión es variable: se recomiendan mínimo ocho páginas y máximo doce. Aunque esto depende de cada docente, el alcance del ensayo, el contexto académico y de publicación. En la extensión no cuentan las referencias.
- Márgenes: 3x3 cm
- Fuente: Times New Roman 12, interlineado espacio y medio.
- Se valoran la calidad en la escritura, la adecuada presentación, citación y lista de referencias.

Ejemplo de un ensayo. En esta referencia encontrará un ejemplo de un ensayo escrito con los anteriores parámetros:

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Pensar, crear y reinventarse en el lenguaje: la escritura en movimiento. *Revista Educación y Desarrollo Social,* 6(1), 156-164. https://bit.ly/3Gzzg2q

Actividad

Durante el proceso de documentación (consulta y lectura), elabore fichas bibliográficas para registrar sus lecturas, reflexiones y citaciones (ver Figura 11).

Figura 10.
Estructura cuerpo del ensayo

Ficha de lectura 1

Referencia: ¿Cuál sistema de citación utilizaré?

Sánches Upegui, A.A. (2012). Reflexiones para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académica e investigativa. *Revista Virtual Católica del Norte*, (37), 1-8.

Intertextualidad de una o varias fuentes:

Parafrasear, citación directa (corta y/o extensa), resumir, generalizar, abstraer, interpretar, comentar, analizar, contrastar, definir...

Hipótesis, supuestos, ideas centrales del texto

Palabras y expresiones clave

Observaciones personales e interpretación

Fecha de consulta:

Actividades

Objetivo: fortalecer la lectura comprensiva y la competencia para escribir ensayos de carácter argumentativo.

Actividad 1

Orientaciones

Elija uno de los siguientes tres textos:

Henao Mejía, O. (12 de febrero de 2016). Escribiendo, organizamos lo que sabemos. *El Colombiano.* http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/escribiendo-organizamos-lo-que-sabemos-BM3583434

Sánchez Upegui, A. A. (2012). Pensar, crear y reinventarse en el lenguaje: la escritura en movimiento. *Revista Educación y Desarrollo Social,* 6(1), 156-164. https://bit.ly/3MicBuR

Montero, R. (2016). Más fuertes y mejores. El Colombiano.http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/mas-fuertes-y-mejores-EC3703042

A partir de la lectura, elabore una ficha bibliográfica en la cual determine:

- Tema
- Tópico
- Propósito del autor
- Tipo de audiencia al cual va dirigido
- Tesis
- Describa la organización global del texto: ¿cómo son el inicio, el desarrollo y la finalización?
- ¿Cuáles son las ideas diferentes más significativas del texto?
- ¿Cuál es su opinión sobre las fuentes o referencias utilizadas por el autor del artículo? (¿son confiables, pertinentes, suficientes para el tema desarrollado, están bien presentadas?)

Actividad 2

Orientaciones

Escriba un ensayo breve (entre tres y cuatro páginas, fuente Times New Roman 12, interlineado sencillo, márgenes 3x3 cm) sobre una de las siguientes tesis o afirmaciones, y argumente al respecto:

- "Partimos de la concepción de que es necesario leer a los buenos escritores para aprender cómo organizan y desarrollan sus textos, para conocer su técnica y las estrategias que emplean para argumentar sus puntos de vista, definir o explicar sus conceptos esenciales y cómo captan el interés de sus lectores por medio de variados recursos retóricos" (Vargas, 2015, p. 27).
- Escribir no solo es aclarar y ordenar información para que sea más comprensible, implica ejercer control sobre el tema, lo cual se logra a través de una redacción organizada: un texto que tenga un comienzo, desarrollo y final que no se alejen del planteamiento esencial. No en vano los textos construidos con orden lógico se leen, entienden y recuerdan mejor que los de orden aleatorio.
- Las palabras son como arcos que se activan cuando alguien escribe. Por ello es necesario dar en el blanco y no, en el azar; para esto, se requieren adecuación al destinatario, coherencia, precisión lexicográfica y estructura. Además, valga decir que escribir es gestar un entusiasmo que puede prolongarse durante varias semanas, porque se debe tener tiempo para leer comprensivamente, analizar, planificar, escribir, reescribir, corregir, revisar, y, sobre todo, para encauzar la mente volátil.
- La escritura fomenta el crecimiento cultural y personal del redactor, quien debe aprender a trabajar con las palabras y con las ideas; lo que significa que escribir es activar un instrumento de aprendizaje. Dado que esta actividad se asemeja a cualquier labor compleja (pues no se trata de una habilidad espontánea como conversar), el escritor no redacta los textos tal y como el mago saca de su sombrero un conejo, sino que construye estos a base de sensibilidad, planeación, lectura y experiencia.
- La escritura es una forma de acción, un ejercicio de la palabra y un haz de rasgos que revelan y construyen tu identidad. En mi contexto y opción cultural y retórica, el mundo no resulta comprensible sin

> la escritura. Me interesa, a través de los signos, ver y recrear lo invisible. No busco el origen del lenguaje, sino mi propio origen y transformación mediante el lenguaje.

6.5 Estructura del artículo teórico

Un artículo teórico puede estructurarse así:
Preliminares:

- Título en español e inglés
- Datos del autor
- Indicar el tipo de artículo
- Tabla de contenido numerada
- Resumen estructurado en español e inglés, 150 palabras
- Introducción: tema, objetivos, tesis, principales fuentes utilizadas

Desarrollo: cuerpo del texto con subtitulación interna. De acuerdo con los objetivos comunicativos del autor, la parte media del artículo puede incluir:

- Antecedentes
- Precisiones conceptuales
- Correlaciones (diálogo interescuelas)
- Perspectivas disciplinares
- Análisis y discusión
- Conclusiones
- Lista de referencias

Otra estructura puede ser:

- Título
- Resumen
- Introducción
- Pregunta(s) que guía el texto
- Desarrollo de conceptos/terminología
- Método de revisión de la literatura
- Desglose de aspectos conceptuales a partir de la terminología
- Conclusiones
- Referencias

La siguiente estructura, planteada por Omar Sabaj (2008) también es usual para artículos teóricos:

- Título
- Resumen
- Palabras clave
- Introducción
- Marco teórico:
  - » Objetivo: realizar rastreo crítico o evaluativo de un concepto o un problema teórico o de una teoría completa. Su función es aportar nuevas perspectivas sobre un problema.
- Metodología
- Discusión
- Conclusión
- Referencias bibliográficas

Marimón Llorca y Santamaría Pérez manifiestan que la organización semántica y estructural de un texto es, en primera instancia, una organización pragmática. Esto quiere decir que la finalidad comunicativa, el tipo de interacción, el destinatario (distinto al receptor), el medio de difusión y la función social que cumple el texto condicionan su organización textual (estructura esquemática global/superestructura). "Los esquemas globales están en estrecha relación con las funciones pragmáticas" (2007, p. 133).

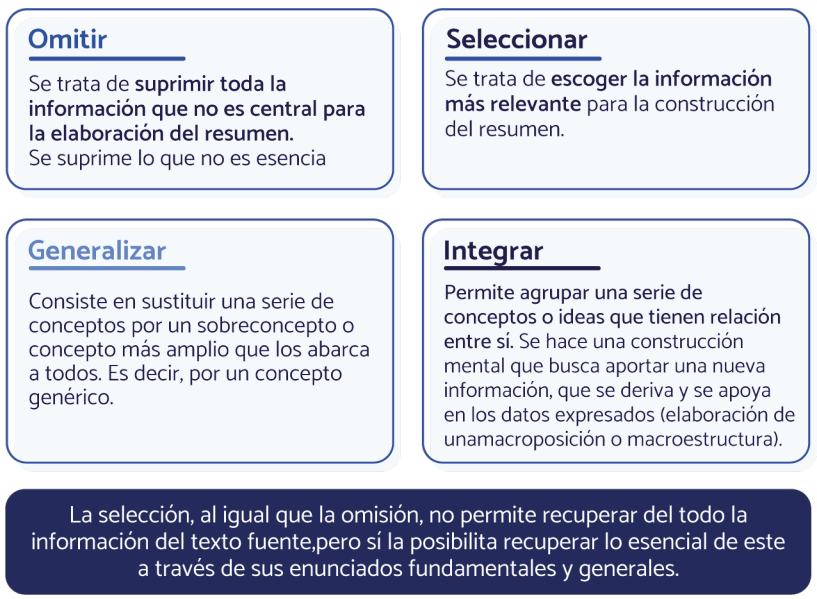
6.6 El resumen analítico de investigación (RAI)

Es una versión sucinta del texto original y, en un lenguaje diferente, presenta la idea central, las ideas principales y las secundarias, con el fin de reproducir el significado global de la fuente. El profesor Rogelio Tobón Franco[14] escribe que el verbo latino *resumo* está integrado por *sumo*, que significa elegir, y por la partícula intensiva re. De acuerdo con lo anterior, resumir es retomar y elegir.

El resumen es una de las operaciones más importantes en la comprensión y elaboración de textos, puesto que es una actividad de síntesis que se halla presente en diversas formas de comunicación, como: seminarios, conferencias, foros, debates, reseñas, informes académicos y empresariales, etc. (ver Figura 11)

[14] Este aparte sobre el resumen está escrito a la luz del libro El resumen, teoría y práctica, del profesor titular de la Universidad de Antioquia, Rogelio Tobón Franco. De dicho texto se extractan en extenso varios contenidos.

Figura 11.
El resumen y estrategias de escritura



El hecho de retomar y de elegir algo, poniendo de relieve ciertos aspectos, obliga a un procedimiento de reducción. Lo resumido tiene un carácter de condensación, es decir, no se trata de reproducir lo mismo o de producir un texto más extenso. Un buen resumen puede ser preferible a cientos de páginas sobre un determinado texto. Resumir no es un proceso mecánico, literal o meramente reproductivo, requiere habilidad y creatividad para aplicar lo que la lingüística textual ha denominado macrorreglas semánticas, las cuales son, a saber: omitir, seleccionar, generalizar e integrar.

- **Omitir:** es suprimir información de poca importancia, siempre y cuando no tenga una función posterior (importante, decisiva) dentro del texto.

- **Seleccionar:** se trata de escoger la información más relevante para la construcción del resumen.

- **Generalizar:** consiste en sustituir una serie de conceptos por un sobreconcepto, o concepto más amplio (genérico), que los abarca a todos

- **Integrar:** posibilita reunir una serie de conceptos o contenidos semánticos que guardan una estrecha relación entre sí o tienen determinadas relaciones de afinidad. Se hace una especie de constructo mental, que no busca tanto omitir, seleccionar o generalizar, sino aportar una nueva información, que se deriva y se apoya en los datos expresados.

En la aplicación de estas reglas siempre deberá tenerse en cuenta el principio de relevancia, que consiste en explicitar la información que es necesaria dentro de una situación comunicativa concreta. Resumir es un trabajo de condensación, síntesis y reelaboración de un determinado texto.

Algo más sobre el resumen: según el gramático Cándido Aráus (1998), resumir es volver a escribir de una forma condensada. Dicho en otras palabras, un resumen es la reducción de un texto mayor, conservando su sentido fundamental.

Todo resumen debe reunir una serie de características

- **Veracidad:** debe transferir las ideas fundamentales del texto, o situación resumida, con total fidelidad.

- **Totalidad:** si bien es cierto que resumir es una actividad subjetiva de selección, es necesario que, por encima de las preferencias personales, las ideas incluidas sean todas relevantes.

- **Autenticidad, corrección y coherencia:** el resumen es producto de un trabajo de redacción personal en el que no debe aparecer un calco del estilo del autor. En cuanto a la corrección idiomática

y la coherencia, es importante que reúna los caracteres que posibiliten una rápida y fácil comprensión por parte de los lectores.

Según lo sugiere el nombre de este género textual (RAI), se trata de presentar, para fines divulgativos (visibilidad de la ciencia), el resumen de un proyecto de investigación en sus partes principales. En cuanto al estilo, es recomendable adoptar un tono impersonal, expositivo (informar, explicar) y demostrativo, con el fin de someter a examen del lector el itinerario y los resultados de la investigación sobre la cual se informa.
Ahora bien, ¿cuál es la extensión ideal de un resumen? Esto es algo relativo, pues depende del tipo de texto, de las competencias lingüísticas de quien resumen, del medio en el cual se vaya a publicar y de la intención comunicativa. Al respecto, a continuación, se presentan los parámetros editoriales y de estructura para la elaboración de resúmenes analíticos de investigación, en la Fundación Universitaria Católica del Norte. Varios de estos parámetros se adaptan del Sistema de Información de Drogas de Colombia.

Forma de presentación del RAI

Extensión

- Mínimo dos cuartillas y máximo tres. Una cuartilla es una página tamaño carta, con los siguientes márgenes:
  Superior: 3 cm
  Izquierdo: 4 cm
  Derecho: 3 cm
  Inferior: 3 cm

Estructura

- **Título (subtítulo):** nombre completo de la investigación.

- **Participantes:** nombres y apellidos completos de los investigadores y rol desempeñado en la investigación (Ej. coordinador, investigador principal, auxiliar...). Se anexan datos como: filiación institucional (cargo o rol: director de..., docente...) y correos electrónicos para los lectores que deseen contactar a los responsables de la investigación.

- **Institución:** a la cual pertenece la investigación y las organizaciones (facultades, dependencias) que participaron en el desarrollo y financiamiento de esta. Es importante verificar los nombres exactos de facultades y programas.

- **Contexto geográfico o espacial:** es la especificación del lugar donde fue realizada la investigación. Puede corresponder a la población objeto de estudio o lugar donde está localizada la institución que llevó a cabo la investigación.

- **Publicación:** es el dato bibliográfico del libro, revista u otro medio en donde se encuentra publicada la investigación (si no se ha publicado se omite este ítem).

- **Palabras y expresiones claves:** entre tres y cinco. Se deben presentar en estricto orden alfabético. Son los términos más relevantes que tienen desarrollo en el texto, no simplemente aquellos que se enuncian.

- **Descripción:** es un breve resumen de toda la investigación. Ofrece al lector una visión general sobre esta. Incluye objetivos, muestra seleccionada para el estudio y sus respectivas características, metodología, diseño e instrumentos utilizados, clase de análisis de los resultados y las conclusiones más importantes.

- **Contenido:** se presenta una descripción sucinta de los temas

abordados en el marco teórico de la investigación. Se destacan los objetivos del estudio, las hipótesis planteadas y las variables utilizadas.

- **Metodología:** se incluyen los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la investigación. Dentro de estos están: a) tipo de estudio; b) la población y la muestra utilizada; c) los instrumentos empleados para la recolección de información; d) la descripción breve de la forma como se llevó a cabo el estudio. Descripción de la metodología empleada en la investigación.

- **Conclusiones:** conclusiones y recomendaciones señaladas por los autores al finalizar el estudio.

- **Anexos:** describe y da cuenta del número de anexos del informe final de la investigación.

Referencias

6.7 Reflexiones y recomendaciones sobre la escritura de la práctica investigativa mediante la estructura Resumen, Introducción, Revisión de Antecedentes, Marco Teórico, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusiones (RIRAMTMRDyC)[15]

> Escribe claro quien piensa claro
> (Vivaldi, 1993, p. 29).

Este apartado se origina en algunas publicaciones previas y en el contexto de la investigación doctoral del autor sobre alfabetización académica, además del seminario-taller de Escritura profesional e investigativa como resultado aplicado, el cual se ha servido a profesionales del derecho y estudiantes de maestrías y doctorados de las universidades Sergio Arboleda (2013-2016), Universidad de Antioquia (2017-2022) y Universidad Eafit (2022). En este contexto, se plantean algunas consideraciones sobre la escritura en perspectiva académico-investigativa y se brindan recomendaciones prácticas para fortalecer las competencias escriturales.

En el proceso de escritura académico-investigativa, a nivel de posgrado, se presentan dificultades de orden lingüístico (textual, léxico-gramatical, discursivo e intertextual), así como en la organización de las diferentes secciones de los textos que los maestrandos deben producir. Esto lleva a una deficiente comunicación académica y, en consecuencia, al rechazo de los textos para aprobación y/o publicación por parte de tutores, asesores, editores y árbitros, puesto que este tipo de escritura

[15] Para el desarrollo de este capítulo se retoman y adaptan algunos avances teóricos de la tesis doctoral del autor (2016) y de Sánchez Upegui (2011, 2015, 2016, 2019a, 2019b, 2020, 2021).

implica interacción con pares o expertos en comunidades discursivas de orden académico-investigativo.

Tenemos entonces que los estudiantes de posgrado deben escribir problemáticas de investigación, proyectos, revisiones bibliográficas, fichas de escritura, marcos teóricos y metodológicos, capítulos-avances de sus tesis, artículos de investigación y sus tesis como tal, en la perspectiva de resultados originales y/o contribuciones de carácter aplicado. Todo ello debe presentarse de un modo estructurado y ajustado a las convenciones de los diferentes géneros académicos, adecuada citación, funciones comunicativas y calidad escritural. En este sentido, una de las estructuras usuales en la escritura de textos investigativos, en el ámbito de los posgrados, corresponde al patrón retórico *Introducción, Revisión de Antecedentes, Marco Teórico, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusiones* (en adelante RIRAMTMRDyC), los cuales se detallan a continuación.

La escritura investigativa

La escritura académico-investigativa es una práctica socialmente especializada por parte de una comunidad discursiva específica –y, en cuanto resultado de una interacción compleja entre actores heterogéneos (autor, asesor/director, colegas, editor, evaluadores, sociedad),– presenta diversas dificultades relacionadas con el contenido (saber específico), aspectos investigativos, calidad lingüística, género textual y retórica. Estas pueden sortearse si se identifican y textualizan las funciones comunicativas que corresponden a cada sección en particular, las cuales se exponen a continuación.

El género investigativo surgió como respuesta a las necesidades de interacción entre los integrantes de comunidades discursivas disciplinares e investigativas, y ha evolucionado a lo largo de la historia a partir de la actividad retórica y creativa de los investigadores, las instituciones y las diferentes comunidades discursivas, así como del mismo desarrollo disciplinar.

En sus inicios (siglo XVII), los reportes de investigación correspondían

a géneros como el epistolar, el ensayo y la escritura periodística, a los cuales recurrían los académicos para intercambiar y divulgar sus trabajos empíricos (Bazerman, 1988). Al respecto, Robert Boyle (1627-1691), considerado el fundador de la química moderna, fue el primero en establecer lo que se denomina una retórica de la descripción experimental. Él escribió y publicó, en sus trabajos empíricos y de laboratorio (incluso los que terminaban en resultados negativos), de manera detallada, los procedimientos, instrumentos utilizados y observaciones, y formó lo que hoy en día se conoce como grupo de investigadores. Además, tuvo un rol importante en la creación de la Sociedad Real Inglesa (English Royal Society) que, en 1665, publicó la primera revista científica en el mundo *(Philosophical Transactions)* (Swales 1981, 1990, 2004; Beke 2009, 2011). Isaac Newton (1642-1727), teólogo, filósofo, físico, matemático e inventor, también ofrecía detalles sobre la metodología en sus trabajos experimentales, las condiciones en que estos ocurrían y, además, sugerencias adicionales sobre cambios y experimentación (Bazerman 1988).

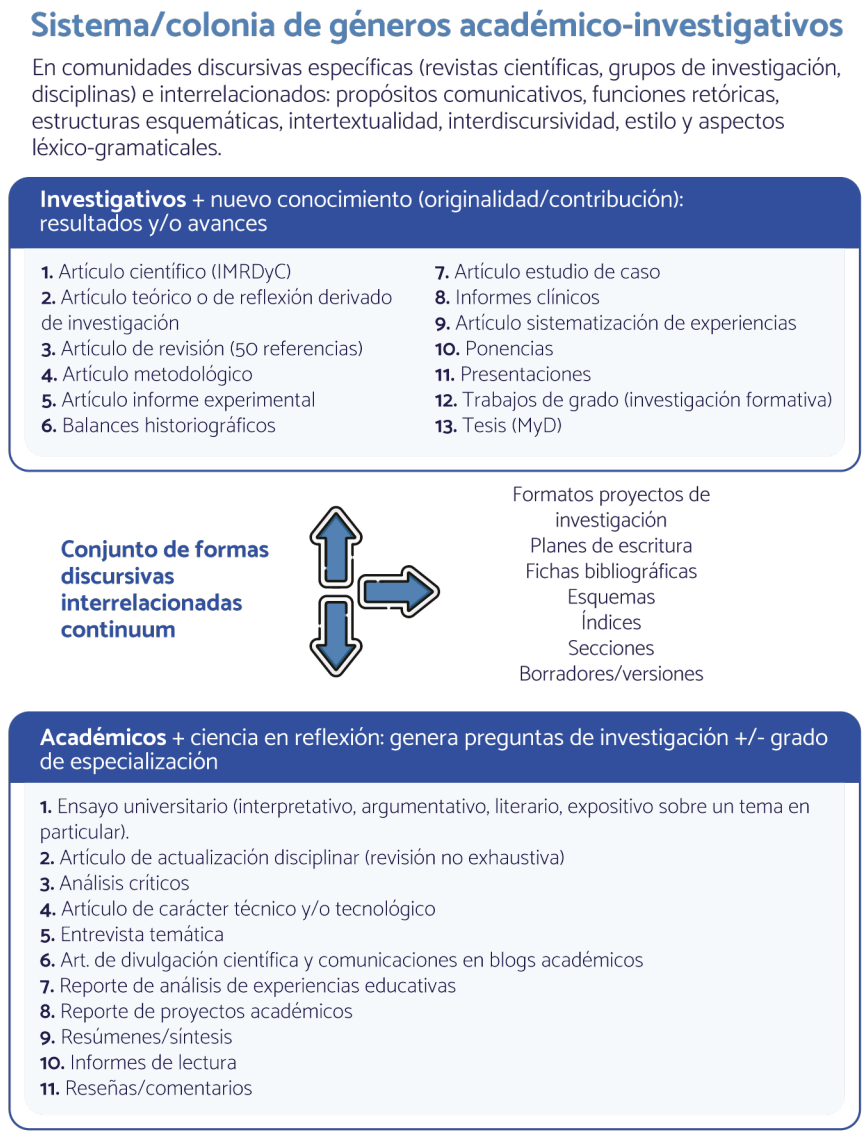
En cuanto a sus características discursivas, en su historia temprana (siglos XVII-XIX), los textos de investigación del siglo XIX se diferencian de los actuales en que eran reportes cortos de trabajos experimentales (alrededor de unas 5000 palabras), incorporaban menos referencias (unas diez por artículo), utilizaban más la primera persona y no contaban con una división interna subtitulada, esto vino a ser más frecuente a partir de 1950 (Swales, 1990).

El químico Boyle (1627-1691), por ejemplo –dice Beke (2011)–, pensaba que el uso de la voz pasiva[16] era un recurso que reflejaba cierta arrogancia del investigador, dado que limitaba la posibilidad de una réplica directa e indicaba cierto distanciamiento. A este respecto, la retórica personal ha estado presente en la escritura de los científicos, como el apartado que ejemplifica David Locke del texto *Consideraciones cosmológicas en la teoría general de la relatividad* de Einstein (1915-1916): "En este párrafo conduciré al lector por el camino que yo mismo he recorrido, más que por un camino quebrado y con viento, porque de otra manera no puedo esperar que se tome demasiado interés por el resultado final del viaje" (Citado por Locke 1997, p. 151). La retórica del tono anterior presenta una desviación con respecto al estilo oficial de la ciencia, puesto que aparece la voz real de un escritor que ha entrado al campo del discurso a dialogar con el lector y a explicarle cómo ha realizado su trabajo científico (Locke, 1997).

El texto de investigación es un género retóricamente dinámico que no se circunscribe a una sola estructura global (esquemática o superestructura) ni a una distribución uniforme de sus funciones comunicativas. Por ejemplo, los textos con orientación dogmática en derecho tienden a ser más reflexivos e interpretativos, por lo cual su estructura es variable, según los propósitos comunicativos de sus autores. Las características discursivas del texto investigativo prototípico, así como sus aspectos textuales y formales, varían en el tiempo y según las culturas académicas, los contextos y las disciplinas, conformando una colonia de géneros (ver Figura 12).

[16] La voz pasiva es una forma compuesta por el verbo copulativo "ser", más el participio pasado del verbo conjugado, en la cual el sujeto no realiza la acción sino que la padece -los doctrinantes son respetados por los académicos y abogados-. Su utilidad reside en que por medio de ella se pone de relieve alguno de los elementos de la oración.

Figura 12.
Colonia de géneros académico-investigativos en derecho.



Nota. : Nota. Fuente: elaboración propia (Sánchez, 2011, 95).

A este respecto, Bhatia (2004) alude a conceptos (en principio similares), tales como: conjunto de géneros *(genre set)*, sistema de géneros *(systems of genres),* géneros disciplinares (disciplinary genres), súper generos *(super genres)*, para luego denominarlos de una forma más precisa como *colonia de géneros afines,* y así referirse a lo que él mismo llama una *constelación de géneros individuales* y diferenciados, pero que exhiben similitudes en sus contextos disciplinarios y profesionales. Así las cosas, "Every disciplinary community has its own typical set of genres, which are used by most of its members in the achievement of the professional objectives" [Cada comunidad disciplinaria tiene su propio conjunto típico de géneros, que son utilizados por la mayoría de sus miembros en la consecución de los objetivos profesionales] (Bhatia, 2004, 54).

El concepto de colonia de géneros, en relación con los textos investigativos, remite a la idea de variantes de una misma clase, cuya estructura corresponde genéricamente a la denominación IMDRyD o RIMRDC (ver Figura 13) por las iniciales de sus secciones, las cuales realizan unas determinadas funciones comunicativas.

Figura 13.
Estructura IMRDyC

Nota. : Fuente: elaboración propia (Sánchez 2016).

Ciertamente, el género investigativo tiene una relevancia notoria en la comunicación de resultados de investigación (en estricto sentido y a nivel formativo y de profundización) (Sánchez 2012, 2016, 2021), dado que se trata de un género discursivo considerado como un indicador central –en cuanto a la producción del conocimiento, el avance científico, el desarrollo disciplinar– y un elemento que confiere reconocimiento a las instituciones

.

Cabe destacar que entre las características de los textos investigativos está la originalidad en el sentido de comunicar nuevo conocimiento o explicitar su contribución, lo cual se ubica en una gradiente de mayor (+) a menor novedad/contribución (-) dependiendo de múltiples factores, tales como: el diseño, el objetivo y alcance investigativo, las características institucionales y el contexto de la investigación, los recursos, los tiempos, la experticia de los investigadores, la pertinencia del proyecto y sus resultados, y la apropiación social y académico-disciplinar de estos.

Además, se asume que un texto investigativo no es tal si no ha sido publicado. Es decir, la divulgación en medios especializados, como son los repositorios institucionales, las editoriales universitarias, las revistas científicas e indexadas, es la condición para que este género cumpla su propósito cultural, disciplinar e institucional. Esto es, el círculo de la investigación está necesariamente relacionado con la aplicación o transferencia del conocimiento y/o contribución, la cual tiene como requisito la publicación. A lo anterior podemos agregar otras características retóricas de este género y sumar, a la constelación o variantes del artículo científico, otros géneros de carácter investigativo.

En esta perspectiva, también se destaca la evaluación, no solo como un requisito editorial, sino como una importante validación y prolongación del proceso científico, por medio de los cambios y reconsideraciones que los escritores realizan a partir de dicha valoración. Además, puede decirse que uno de los factores relevantes para la publicación es la noción de resultados finales (no parciales) de investigación e innovación, mediante la forma de artículo científico, de revisión y/o reflexión. Es de anotar que esta aserción orienta, en buena medida,

las políticas editoriales de revistas, las guías de autores y evaluadores y, por supuesto, las prácticas de escritura en cuanto a estructuras textuales. Ahora, abordemos algunas definiciones desde el ámbito de la investigación lingüística.

Swales, en su libro *Genre analysis: English in academic and research settings, con respecto a este género,* dice que

> The research article or paper (henceforth often RA) is taken to be a written text (although often containing non-verbal elements), usually limited to a few thousand words, that reports on some investigation carried out by its author or authors. In addition, the RA will usually relate the findings within it to those of others, and many also examine issues of theory and/or methodology. It is to appear or has appeared in research journal or, less typically, in a edited book-length collection of papers [El artículo de investigación (en adelante AI) es un texto escrito (aunque contiene en ocasiones elementos no verbales), usualmente limitado por unos miles de palabras, que informa sobre alguna investigación realizada por su autor o autores. Además, el AI relacionará generalmente los resultados con los de otros investigadores; también puede examinar asuntos teóricos y/o metodológicos. Este texto (AI) está por aparecer o ha aparecido en una revista de investigación o, de manera menos típica, en un libro editado como recopilación de artículos]. (1990, p. 93).

En esta propuesta de Swales (1990), se destaca el carácter de informe, en el sentido de informar o dar cuenta de un proceso de investigación finalizado, así como su extensión relativamente corta y su relación directa con el saber precedente en términos de discusión teórica, metodológica y, agregamos, de resultados.

Por su parte, Bazerman, pionero en el estudio de la retórica científica de los artículos experimentales y su evolución, con respecto al artículo de investigación experimental, dice:

> The experimental report seems central to many conceptions of the sciences as empirical inquiry. The experimental report has developed as a favored solution of the problem of how to present empirical experience as more than brute fact, as a mediated statement of inquiry and knowledge [El reporte experimental ha sido central para las muchas concepciones de las ciencias como investigación empírica. El reporte experimental se ha desarrollado como una solución favorable al problema de cómo presentar experiencias empíricas, más que como hechos o datos brutos, como una mediación de expresiones de investigación y conocimiento]. (1988, p. 7)

En estas palabras de Bazerman (1988) se destaca la concepción del artículo científico como una estrategia para presentar evidencias empíricas –es decir, resultados– y como una mediación en la forma de escribir la investigación y dar cuenta del conocimiento, lo cual indica la importancia de este género en la construcción y desarrollo de las diferentes disciplinas. En este sentido, Bolívar y Bolet, en su investigación sobre las introducciones y conclusiones en artículos de investigación, plantean que este género discursivo es el "producto de convenciones disciplinares y de acuerdos establecidos entre los miembros de determinadas comunidades discursivas" (2011, p. 105).

En relación con su organización formal y estructural más prototípica, conocida como IMRDyC (por las iniciales de sus partes constituyentes), esta data de manera más institucionalizada a partir de 1962, con la publicación, por parte de la Unesco, de los criterios para la publicación de textos investigativos, la cual fue actualizada posteriormente en 1968 y reeditada en 1983 por dicha entidad. Por su parte, en 1972 la *American National Standards Institute* (ANSI) asume dicha estructura (IMRDyC) como criterio para la escritura científica, cuyo modo discursivo es de carácter expositivo-argumentativo, aunque con mayor peso en la argumentación, dado que el autor ofrece los resultados originales de su revisión teórica o su investigación científica original, de sus hallazgos, con el propósito de conseguir la aprobación y la validación de la comunidad científica universal a la que pertenece (Regueiro y Sáez, 2013, p. 79).

En términos generales, a partir de lo precedente, puede caracterizarse el texto investigativo como una construcción discursiva en la que el autor ejerce posicionamiento e interactúa, en diferentes niveles, con la teoría o conocimiento disciplinar alcanzado hasta el momento, la configuración del objeto de estudio, los resultados y su aplicabilidad, transferencia e innovación, la manera de valorar y discutir el proceso investigativo, sus aplicaciones y recomendaciones, y la explicitación de cómo el contexto ha incidido, favorablemente o no, en el desarrollo científico o del proyecto que ha dado origen al artículo, monografía y/o tesis.

Organización estructural: funciones comunicativas en la estructura esquemática global RIRAMTMRDyC

El texto de investigación, entre sus diferentes manifestaciones discursivas, posee una estructura prototípica, macroestructura o superestructura –como lo ha señalado la lingüística textual–, que le permite cumplir determinadas funciones comunicativas, mediante una serie de *movidas* en las diferentes secciones que conforman dicho género. Al respecto, a continuación, se describe la organización discursiva y estructural de los textos investigativos en general, con la estructura: *resumen, introducción, revisión de antecedentes, marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones.*

El resumen

El resumen o *abstract*[17] de textos investigativos usualmente es una síntesis estructurada del proceso investigativo, cuya extensión oscila entre 80 y 250 unidades léxicas, aunque esto depende de criterios editoriales y del tipo de investigación reportada. Esta clase de resumen es un género incrustado autónomo o independiente, puesto que se trata de una unidad comunicativa completa en sí misma. Aunque su estructura retórica puede ser variable, usualmente responde a estas funciones o estrategias comunicativas: introducción (propósito), metodología, resultados y conclusión.

[17] Apartes tomados de dos trabajos previos del autor en Sánchez Upegui (2012; 2011).

Así, en términos prototípicos y editoriales, se espera que el resumen presente el siguiente patrón retórico: introducción (I), método (M), resultados (R) y conclusión (C). Este tipo de resumen se denomina estructurado. Veamos las movidas discursivas más usuales que pueden tener los diferentes componentes del resumen, los cuales son evaluados por tutores, asesores, editores y árbitros:

La introducción en el resumen: es un apartado fundamental. Puede incluir, de manera general, uno o varios de los siguientes aspectos:

- Intención del autor, tesis o hipótesis del trabajo.
- Aspectos del planteamiento del problema.
- Información sobre los antecedentes.
- Metas, objetivos y tipo de investigación.

Metodología: información sobre el diseño metodológico de la investigación, cómo se efectuó el estudio, procedimientos o métodos utilizados, herramientas, participantes y el alcance del trabajo.

Resultados: esta sección resume los datos recolectados más relevantes, los hallazgos y, si es del caso, se plantean soluciones al problema jurídico.

Conclusiones: constituyen una sección obligatoria que tiene unas finalidades retóricas propias de los textos de investigación, ya sean avances parciales o resultados definitivos. Se puede dar cuenta, en las conclusiones de los resúmenes, de algunos de los siguientes ítems:

- Cuestiones abiertas y probables soluciones y/o aplicaciones.
- Evaluación e implicaciones de los resultados o hallazgos del trabajo.
- Hipotetizar una explicación de los resultados.

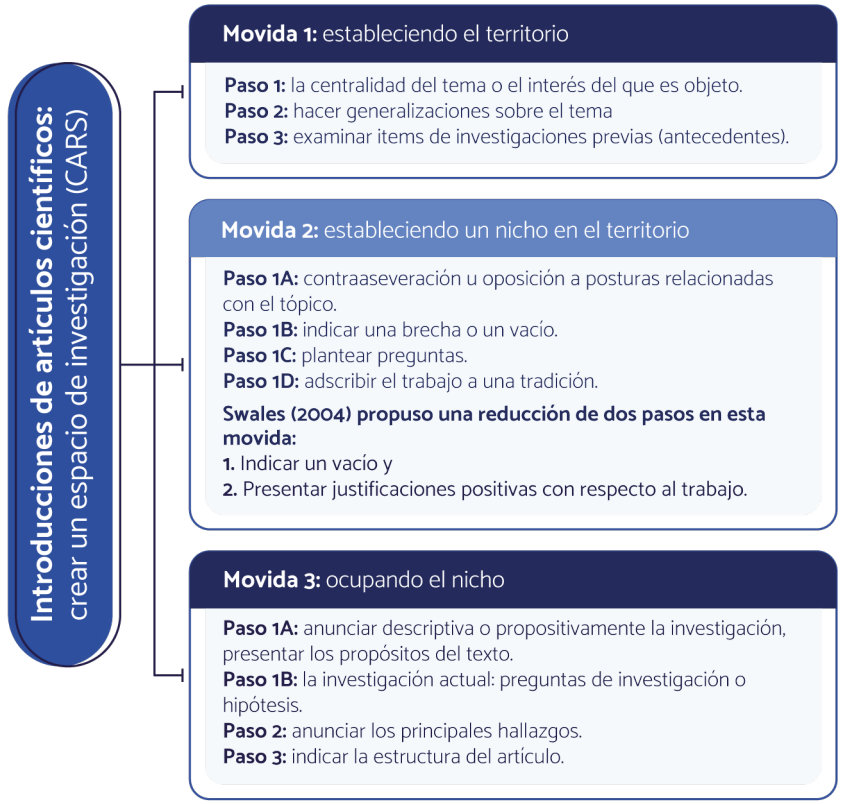
La organización retórica de los resúmenes de investigación es progresiva (proceso investigativo) y sus características, usualmente, están orientadas a explicitar el territorio de la investigación (el qué), ocupar un lugar en dicho territorio (el propósito), dar a conocer los acontecimientos (por qué y cómo se ha hecho algo) y cuáles han sido los resultados y su valoración. Las secuencias retóricas del resumen presentan densidad proposicional orientada a la economía del lenguaje y a la condensación de la información, debido a las limitaciones de espacio con que cuentan los autores. De ahí que esta tipología textual requiera, para su adecuada escritura y comprensión, conocimiento disciplinar, investigativo y del género en cuestión.

Es de anotar que en el resumen no se trata de dar cuenta de manera exhaustiva de todo lo anterior, sino de elegir y presentar lo más esencial de cada apartado, con el fin de que el lector tenga una idea básica del trabajo de investigación. En las comunidades académicas y en las revistas existe la idea de que quien no siga estas convenciones, evidencia falta de rigurosidad científica.

La introducción como marco del proceso investigativo

En esta sección, se despliegan las funciones comunicativas referidas al lugar donde se configuran, delimitan y se proyectan los elementos de la investigación. En este contexto, es conveniente decir que el denominado análisis retórico-textual, siguiendo el enfoque de movidas retóricas y pasos, fue propuesto originalmente por Swales (1981, 1990, 2004), con el propósito de describir y analizar las introducciones de géneros investigativos (ver Figura 14).

Figura 14.
Modelo CARS en introducciones



Nota. : Fuente: adaptado de Swales (1990, 2004).

Este modelo ha tenido una gran relevancia en numerosos estudios sobre la retórica de textos académicos/disciplinares y profesionales, con el fin de identificar propósitos comunicativos y estrategias retóricas. Esta estructura se denomina *CARS: Create a Research Space* (crear un espacio de investigación), y está integrada por tres funciones comunicativas: *definir un territorio, establecer un nicho dentro del territorio y ocupar el nicho.* Cada una de estas funciones está integrada por una serie de pasos que permiten su realización[18] . A continuación, se describen y ejemplifican dichas funciones en la introducción de textos investigativos en derecho.

[18] Apartes tomados y adaptados de dos trabajos previos del autor, Sánchez Upegui, (2011, 2012).

Establecimiento, contextualización y referentes de la investigación: esta función comunicativa está orientada, en términos generales, a presentar, contextualizar, focalizar y proponer algunos planteamientos y motivaciones iniciales con respecto al trabajo investigativo y algunas fuentes o autoridades científicas que se han ocupado del tema o alguno de sus aspectos. El propósito es encuadrar y activar el propio trabajo en términos teóricos, disciplinares, sociales y/o institucionales. Swales (1990, 2004) denominó a esta función comunicativa *(movida o función comunicativa)* "establecer un territorio", dado que se puede configurar de varias maneras:

- Un inicio específico que describe en general la investigación y/o su contexto temático (+/- general/particular).
- Una forma de presentar globalmente información sobre la investigación.
- Una explicación del proceso de la investigación y sus componentes principales.
- Alusión a referentes, antecedentes y/o revisión de la literatura jurídica/doctrinantes.

Así, el autor expone los antecedentes más importantes con respecto a los temas principales o problemas que serán desarrollados y discutidos en el texto. Dado que este va de lo general a lo específico, el autor desarrolla de manera secuencial y exponencial su trabajo.

Paradigma científico: se identifica como matriz disciplinar, marco epistemológico, conceptual y/o teórico con base en el cual el investigador fundamenta, propone y desarrolla su trabajo. Es decir, las creencias, valores, nociones, conceptos, procesos, técnicas que son aceptados por los integrantes de una comunidad científica en particular en la construcción, transmisión y validación del conocimiento. El autor adscribe el trabajo investigativo a una tradición, escuela, corriente de pensamiento, enfoque, teoría o autor central.

Llenar un vacío investigativo o de conocimiento aplicado: esta función comunicativa indica un vacío, una problemática o una brecha investigativa, entendida como una dificultad conceptual y/o procedimental por resolver o ya realizada. Es una manera de competir y de posicionar el propio trabajo investigativo. Además, constituye una justificación sobre la propia pertinencia, conveniencia u originalidad del trabajo. Swales y Feak (1994, p. 175) indican que esta función comunicativa *(movida)* señala un vacío o falta en la investigación previa. Para ello, se pueden plantear interrogantes al respecto, encauzar la reflexión sobre algún aspecto del conocimiento previo o indicar la relevancia del tema, su problemática y probable solución.

Justificación o validación investigativa del propio trabajo: esta función comunicativa provee una serie de razones (en perspectiva o prospectiva) para resaltar y justificar la pertinencia, necesidad o novedad de la propuesta investigativa (tema, problema de investigación, diseño investigativo, alcance). Se trata, en último término, de una estrategia retórica orientada a persuadir (buscar adhesión), mediante diferentes razones, sobre la necesidad o conveniencia de realizar o haber realizado el trabajo propuesto y la centralidad de los logros esperados o alcanzados. En general dicha justificación puede basarse en:

- Falta genérica de conocimiento.
- Un vacío disciplinar, temático.
- La importancia del tema.
- La actualidad/pertinencia del tema.
- Justificar a partir de los aportes o contribuciones esperadas.
- Destacar/enfatizar en la solución/comprensión de un problema conceptual, procedimental, social, institucional, etc.
- Resaltar la importancia de discutir un punto incierto, polémico, poco claro, polisémico en la teoría, doctrina o jurisprudencia.

- Destacar la finalidad o necesidad pedagógica, formativa o comunicativa.
- Existencia de un vacío metodológico o de un proceso.
- Argumentos o hipótesis de solución propuesta al problema.

Preguntas relacionadas con la investigación: función comunicativa orientada a formular preguntas en relación con asuntos teóricos, disciplinares, metodológicos y/o empíricos que tienen que ver con la investigación. Esta función constituye una manera de ir configurando o adelantando aspectos del problema de investigación, objetivos, y también de hipotetizar. Es una estrategia retórica mediante la cual se genera un vínculo con el lector al hacerlo parte de una serie de interrogantes que se abordarán/desarrollarán con detalle en el texto.

Objetivo central y alcance: función comunicativa cuyo propósito es textualizar la finalidad u objetivo central del estudio y el alcance que este tiene. Usualmente es una función que se ubica al final de la introducción.

Estructura/secuencia discursiva: tiene como objetivo anticipar una parte del discurso que posteriormente tendrá desarrollo. Ofrece información sobre el orden, estructura u organización de contenidos del texto de manera esquemática, los temas abordados en la totalidad de la investigación jurídica; o bien, amplía la información mediante una síntesis de cada apartado.

Recapitulación de contenidos: esta función comunicativa ofrece una síntesis, recapitulación o macrosemantización de algún contenido o información desarrollada anteriormente en el texto. En otras palabras, se trata de "hacer una exposición breve de conjunto de algo que se ha dicho más extensamente" (Diccionario de Uso del Español, 2001). El propósito de esta función comunicativa es generar recordación, fortalecer la cohesión textual y enfatizar en algún asunto que el autor considera importante.

Conceptos-terminología: identificación, definición, precisión o mención de conceptos, nociones, términos específicos y/o léxico especializado referido a aspectos teóricos, científicos, disciplinares o técnicos, para la fundamentación investigativa propuesta en el texto y como estrategia argumentativa al recurrir, según el caso, a un léxico normalizado y aceptado en determinadas comunidades discursivas. Es decir, se trata de una función comunicativa en la cual se conceptualiza (representación mental de algo), define, explica y/o especifican diversos términos (unidades léxicas pertenecientes a un dominio del conocimiento). Lo anterior, en la perspectiva de concebir, configurar, caracterizar y/o explicitar el objeto y el proceso de investigación en el contexto de la revisión bibliográfica, antecedentes y/o referentes.

Asunciones, afirmaciones y opiniones en la investigación: se trata de adherirse/aceptar una situación, idea, perspectiva, posición y/o concepto; en otras palabras, aceptar cierta cuestión y admitirla. Esta función comunicativa deviene en una estrategia argumentativa orientada a expresar asunciones, afirmaciones y/u opiniones "generalmente aceptadas, verosímiles o razonables. (...) y su fin es buscar adhesión o aceptación de otras tesis" (Perelman, 1998, p. 20) propuestas por el autor del texto.

Capítulo de revisión de la literatura (antecedentes)

La atribución del conocimiento ha sido vista como la función central de la citación, pero hay que decir que dicha atribución es una cuestión de grado o relativa, y permite un haz de posibilidades según se manifieste, interactúe o esté acompañada de otras funciones comunicativas que pueden ser las predominantes, como la simple *reproducción* del saber de otros, *el posicionamiento, la persuasión, la contraargumentación, la ejemplificación, la definición y la interacción* (entre otras). Es decir, aunque la atribución está presente en todo acto citativo, no es la única función ni la predominante en todos los casos, puesto que todo texto investigativo es lectura (interpretación) y escritura (construcción de significados), no únicamente un formato textual portador de una verdad científica pura y externa al sujeto-escritor (Locke, 1997). La citación y sus

funciones comunicativas, entre ellas *la atribución,* devienen en estrategias retóricas al servicio de la orientación y finalidad discursiva que el escritor del texto tenga, particularmente, en la revisión de antecedentes o de la literatura.

En este sentido, la denominada polifonía, del griego polyphönía, significa "variedad de tonos" (DRAE, 2022) que puede leerse como variedad e intervención de varias voces. En este contexto de análisis retórico, la polifonía se entiende como un conjunto de citas (directas, indirectas, breves o extensas) que intervienen en un texto de manera referencial, solidaria y/o dialéctica. El autor utiliza dicha serie de citas o voces como intervención colaborativa para contrastar, discernir, especificar, reforzar un punto de vista durante su exposición y argumentación o evidenciar la revisión de la literatura.

Esta revisión de antecedentes y/o estado actual de resultados, enfoques o perspectivas de otras investigaciones y/o trabajos disciplinares es una función comunicativa que puede aparecer en cualquier sección del texto, aunque es más frecuente en una sección con nombres, tales como: "estado de la cuestión", "revisión de antecedentes" y en la sección de discusión. También, puede ser una función comunicativa predominante en estados del arte y en artículos de revisión. Estos últimos son un "Documento resultado de investigación donde se organiza, analiza y se integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas

sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo" (Colciencias, 2014, s.p.). Veamos, con base en Bitchener (2010), las funciones comunicativas de la sección revisión de antecedentes, la cual tiene una clara relación con la sección introducción del texto investigativo.

Movidas	Submovidas
1. Establecer algunos aspectos del territorio de conocimiento relevantes para la investigación.	• Presentar las afirmaciones de conocimiento y declaraciones sobre teorías, creencias, construcciones y definiciones. • Indicar la centralidad, importancia o significatividad del tema. • Presentar la evidencia de investigación (hallazgos, metodología).
2. Crear un nicho de investigación en el campo de conocimiento.	• Crítica de las afirmaciones de conocimiento, cuestiones y problemas asociados con las declaraciones de la movida 1. • Presentación de la evidencia de investigación en relación con la movida 2. • Identificación del nicho de conocimiento y/o de investigación. • Continuación o desarrollo de una tradición que ha sido establecida pero no completamente investigada. • Presentación de los argumentos para introducir una nueva perspectiva o marco teórico (como resultado de las declaraciones de la movida 1).
3. Anunciar cómo se ocupará el nicho de investigación.	• Presentar las afirmaciones de conocimiento y declaraciones sobre teorías, creencias, construcciones y definiciones. • Indicar la centralidad, importancia o significatividad del tema. • Presentar la evidencia de investigación (hallazgos, metodología).

Nota. : Fuente: traducido y adaptado de Bitchener, J. (2010). Writing an applied linguistics thesis or dissertation. A guide to presenting empirical research. London: Palgrave, Macmillan.

Capítulo/apartado teórico, conceptual y/o referencial

De acuerdo con Gómez et al. (2011), el marco teórico se configura a partir de la pregunta y los objetivos de investigación, y está integrado por las teorías, conceptos y referentes de otras investigaciones, que, en conjunto, conforman el corpus teórico. Este marco comprende: teorías y/o modelos, investigaciones similares a la que se adelanta y conceptos. A continuación, veamos de manera desglosada su configuración con base en movidas y pasos, a partir de la propuesta de Tapia Ladinoy Burdiles Fernández (2012).

Movida	Submovidas	Pasos
Presentar/ desarrollar el respaldo de la investigación	**Despliegue de enfoques teóricos**	**Paso 1:** introducción/preámbulo/ contextualización de los enfoques teóricos, conceptuales y/o referenciales. **Paso 2:** exposición de los enfoques teóricos, conceptuales y/o referenciales. **Paso 3:** vinculación de los enfoques teóricos, conceptuales y/o referenciales con la investigación. **Paso 4:** desglose de los elementos del enfoque teórico. **Paso 5:** respaldo con referencias bibliográficas.
	Declaración de un contexto normativo	**Paso 1:** introducción/preámbulo/ contextualización a las normativas sobre el tema. **Paso 2:** exposición de las políticas sobre el tema. **Paso 3:** conceptualización normativa. **Paso 4:** descripción de un ejemplo, caso y/o institución. **Paso 5:** respaldo con referencias normativas.
	Reseña de estudios previos	**Paso 1:** presentación de estudios previos centrales. **Paso 2:** resumen de cada investigación. **Paso 3:** presentación del tópico/nicho temático de la investigación en relación con los estudios previos. **Paso 4:** respaldo con referencias de los estudios previos.
	Declaración conceptual	**Paso 1:** introducción/preámbulo/ contextualización sobre la declaración conceptual (tema/tópico, categorías centrales de la investigación). **Paso 2:** exposición general de los conceptos. **Paso 3:** vinculación de los conceptos con la investigación. **Paso 4:** desglose, explicación de los conceptos (definición, aplicación, contexto). **Paso 5:** respaldo de los conceptos con referencias bibliográficas.

Nota. : Nota. Fuente: tomado y adaptado de Tapia Ladino, Mónica y Burdiles Fernández, Gina. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de trabajo social. *Alpha*, (35), 169-184. https://bit.ly/3gLMajb

La metodología investigativa como sección

El *método* es un procedimiento concreto validado por la comunidad científica referido a la aplicación de una técnica, instrumento y/o materiales, el cual, en articulación con todos los demás elementos del proceso investigativo y la orientación teórica, conforma un todo denominado *metodología* (Paltridge y Starfield, 2007), (ver Figura 15). También se entiende esta como el "Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal" (DRAE, 2022, párr. 2), o como "un conjunto de procedimientos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno" (Hernández et al., 2010, p. 4).

Figura 15.
Configuración metodológica.

Nota. : Fuente: traducido y adaptado de Paltridge y Starfield (2007).

De acuerdo con lo anterior, la metodología es una serie de conceptualizaciones y actividades rigurosas, claras, pertinentes y confiables que el investigador realiza para resolver, clarificar o comprender un determinado problema científico, responder a unas preguntas y lograr unos objetivos de investigación. La metodología entonces es la orientación y estrategia general que el investigador ha elegido y diseñado para lograr sus propósitos y la serie de pasos que da en dicha dirección. De ahí que con frecuencia se asuma metafóricamente como un camino para llegar a un resultado; a lo cual agrega Perelman: "cada pensador [investigador] se servirá de esta analogía a su manera" (1998, p.163).

Con respecto a la función comunicativa central de la sección metodología, esta consiste (adaptando la metáfora de Daniel Cassany en su libro *La cocina de la escritura,* 1999) en detallar *la cocina del investigador* en términos de la definición del tipo de plato que se va a preparar, para quién o quiénes, en qué contexto, la organización previa que esto requiere, la consecución de los ingredientes, las cantidades, las características, el alistamiento, el proceso (método) y el resultado final. Lo anterior se refiere a explicitar por escrito de forma sistemática, secuencial y detallada cómo se va a realizar o se llevó al cabo el proceso investigativo. Para esto resulta útil considerar las funciones comunicativas o *movidas* que pueden estar presentes en dicha sección de los textos investigativos.

Los métodos y técnicas utilizados en investigaciones previas se citan con frecuencia en la sección de métodos para atraer el interés de lectores profesionales y sugerir que los procedimientos y estrategias empleados son los más apropiados para el diseño de la investigación. Los escritores también pueden utilizar la sección métodos para fortalecer la credibilidad de los hallazgos, que van a aparecer reportados posteriormente en la sección de resultados, para contener posibles críticas, evitar cuestionamientos anticipados a sus diseños de investigación y conjurar posibles dudas acerca de sus resultados e interpretaciones (Lim, 2006, pp. 282-309).

Aspectos relacionados con el tipo de investigación y/o diseño: el método es un proceso formal, aceptado por una comunidad científica en particular, que el investigador ha elegido para lograr sus propósitos y la serie de pasos que da en dicha dirección. Algunas estrategias comunicativas son:

- Enunciar el tipo de investigación (método, diseño, enfoque) y se hace referencia a modelos o diseños investigativos.

- Fundamentar, justificar y/o relievar la elección del tipo de investigación para alcanzar los objetivos propuestos.

- Hacer consideraciones y referencias conceptuales relacionadas con el método, la metodología, la forma de investigación, el diseño y/o el enfoque.

- Referenciar la aplicación de la metodología en trabajos previos de otros investigadores o pioneros en la disciplina respectiva.

- Presentar consideraciones técnicas y/o conceptuales en relación con la metodología o métodos elegidos.

El objeto de investigación: la caracterización del objeto de investigación implica describir y explicitar, los cuales son modos discursivos importantes para distinguir, clarificar y concebir dicho objeto de investigación, independientemente del enfoque y la disciplina. Describir se relaciona con la caracterización de un objeto o algo que es material o exterior al sujeto que investiga. La explicitación está más orientada a concebir un objeto de tipo mental, abstracto o cognitivo.

La reflexión anterior sobre la manera como concebimos o entendemos nuestros objetos de investigación, también puede plantearse de esta manera: "Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto", afirmó Saussure al referirse al estudio de las lenguas (1975, p. 49). Decir que es el punto de vista el que crea el objeto implica la idea de que el observador y lo observado son el revés y el envés de una misma realidad. Por ejemplo, la investigación está determinada en gran medida por el lenguaje en que se formula (el punto de vista); es decir, las formulaciones verbales, las categorías conceptuales y los paradigmas científicos afectan el pensamiento de los académicos e investigadores[19]. Algunas estrategias para desplegar esta función comunicativa son:

- Identificar o mencionar el objeto de estudio (el qué): población, muestra, unidades de estudio/análisis, corpus, fenómenos y/o situaciones.

- Realizar consideraciones sobre cómo se concibe el objeto de estudio.

- Caracterizar/describir/configurar las unidades de análisis:

[19] Véase una versión completa sobre "el objeto de investigación", en Sánchez Upegui, (2015).

población, sujetos, instituciones, corpus, muestras, textos, situaciones, conceptos. Se indican: criterios de selección, tamaño, tiempo, lugar, atributos y contexto, según el diseño y el tipo de investigación.

- Explicitar las variables, cualidades, atributos o propiedades del objeto de estudio.

- Indicar el valor ("cualidad de las cosas") de las variables. Por ejemplo: definición, función, características, clasificación.

El planteamiento del problema: esta función comunicativa se refiere a las maneras de configurar/plantear el problema de investigación y/o aspectos relacionados con su formulación. Es la sección o parte del texto donde se delimita el objeto de estudio, el cual "responde a cierta organización y expresión que le son características" (Shiro y D´ Avolio, 2011, p. 72). En los artículos de investigación, el planteamiento del problema se explicita en la introducción mediante una serie de movidas y pasos, conocida como el esquema CARS, propuesto por Swales (1990, 2004). Al respecto, es conveniente tener en cuenta que la introducción como tal y el planteamiento del problema no son equivalentes. La primera no solo contiene al segundo, sino que su función discursiva es presentar de manera genérica lo que vendrá más adelante en el artículo, así como la de contextualizar la investigación (Bolívar y Bolet, 2011; Hernández et al., 2010). Esta función comunicativa, planteamiento del problema, puede tener estos componentes (Sánchez, 2019a):

- Aproximar/definir el contexto o situación.

- Ubicar/contextualizar el objeto de estudio.

- Problematizar el objeto de estudio.

- Realizar la pregunta central.

- Establecer supuestos y/o hipótesis.

- Explorar/explicitar las deficiencias, vacío que se intenta llenar o situación por resolver/comprender.

- Restablecer el propósito de la investigación.

El procedimiento investigativo: se expone (informar, explicar) el procedimiento investigativo (plan o estrategia para lograr los fines propuestos, de acuerdo con el tipo de investigación, el método o enfoque)[20]. Algunas estrategias comunicativas son:

- Referenciar experiencias previas del propio investigador, o de otros, relacionadas con el procedimiento investigativo.

- Describir las técnicas, instrumentos (su elección y diseño), herramientas, programas informáticos, aplicativos, realización de pruebas y procedimientos para la recolección de la información (unidades de estudio, corpus), fuentes primarias/secundarias, medición, sistematización y procesamiento de los datos.

- Informar, describir y/o interpretar aspectos de la ruta/estrategia metodológica (etapas) y los procedimientos realizados.

- Etapa de revisión de información: mencionar la estrategia de documentación y/o revisión bibliográfica realizada, así como aspectos referidos a la organización/sistematización en general de la información.

- Dar cuenta de aspectos cronológicos sobre el desarrollo del proyecto o una fase (s) del mismo (inicio-fin), y/o elementos temporales relacionados con el diseño o el objeto de investigación.

- Informar, de acuerdo con el tipo de investigación y sus participantes, sobre consideraciones éticas (comités de bioética/ consentimientos informados).

[20] Sobre los diseños investigativos consúltese: Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, 120-169.

Estrategia analítica: consiste en explicitar el proceso en general y/o las fases del proceso analítico; esto es, cómo se realizarán precisamente la organización y la interpretación de los datos o información recabada durante la investigación. ¿El análisis se llevará a cabo con base en categorías teórico-metodológicas, se aplicará un determinado enfoque/perspectiva analítica, se realizará según cuáles fases, partes, instancias, parámetros...? Algunas estrategias comunicativas son:

- Explicitar categorías teórico-metodológicas u organización previa para el análisis (parámetros, niveles, instancias, otros).
- Indicar las unidades de análisis y su configuración/organización con respecto a las variables.
- Enunciar y explicar la estrategia/procedimiento de organización y análisis de los datos de acuerdo con el marco teórico y el diseño investigativo (para ello se puede recurrir a verbos relacionados con el proceso investigativo: seleccionar, clasificar, sistematizar, describir, segmentar, categorizar, delimitar...; y marcadores discursivos para organizar y estructurar la información: en primer lugar, posteriormente...).
- Configurar estrategias, procedimientos e instrumentos para la recolección de la información (encuestas, entrevistas, trabajos grupales, observaciones, actividades documentales –fichas–, sistematización y/o aplicativos).

Veamos, con base en Bitchener, (2010), las funciones comunicativas de la sección metodología:

Movidas	Submovidas
1. Presentar los procedimientos para medir las variables de la investigación.	**a.** Una visión general de la aproximación metodológica que soporta el proyecto de investigación. **b.** Explicar los métodos de medición de variables: 1. Definirlos. 2. Describirlos. **c.** Justificar la aproximación y los métodos: 1. Explicar su aceptabilidad. 2. Citar investigaciones previas.
2. Describir los procedimientos para la recolección de datos.	**a.** Describir de la muestra: 1. Localización. 2. Tamaño. 3. Características. 4. Contexto. 5. Problemas éticos. **b.** Describir los instrumentos usados para la recolección de datos, es decir: 1. Las herramientas/materiales usados. 2. Las medidas de validez y fiabilidad. **c.** Describir los pasos en los procesos de recolección de datos. d. Justificar los procedimientos de recolección de datos. 1. Resaltar ventajas y desventajas. 2. Justificar la elección en relación con los objetivos, la pregunta y la hipótesis de investigación.
3. Aclarar los procedimientos de análisis de datos.	a. Describirlos. b. Justificarlos. c. Realizar una muestra previa de resultados

Resultados de investigación, nuevo conocimiento, innovación y discusión

En el ámbito científico colombiano es usual escuchar que la investigación debe ser innovadora. Son dos términos que en los últimos años tienden a aparecer juntos (en una especie de colocación o coocurrencia), por ejemplo: "desarrollar la investigación y la innovación", "cátedra de la investigación para la innovación", "Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I)". La relación entre ambos términos ofrece variados matices. Al respecto, una de las preguntas que surge es si, en el campo

semántico de la investigación, decir innovación resultaría innecesario, pues el sustantivo investigación está relacionado de manera directa con lo nuevo, específicamente, nuevo conocimiento cuyo complemento directo es la sociedad. ¿Habrá alguna investigación rigurosa que no comunique e introduzca novedades?

Desde otra línea de reflexión, la palabra innovar (que en algún momento se utilizó en el sentido de volver algo a su estado original, DRAE, 2022) está fuertemente vinculada con vocablos como renovar, mudar, cambiar; no necesariamente descubrir o construir en sentido estricto algo nuevo de la nada. Es algo así como disponer en un orden distinto las piezas del rompecabezas para obtener una nueva figura, otro ensamblaje o descubrir y emprender nuevas rutas con base en el mismo mapa que nos ha guiado de manera "inequívoca" por los mismos significados. Así, la investigación para la innovación se da en el ámbito social, institucional, disciplinar, en relación con la concepción del objeto de estudio, las disciplinas, las actividades formativas, los procesos institucionales y procesos/productos tecnológicos e industriales, entre otros.

Con respecto a la diferencia entre nuevo conocimiento e innovación, puede decirse que todo nuevo conocimiento genera, a corto, mediano o largo plazo, innovaciones. Pero no toda innovación parte necesariamente de un nuevo conocimiento, sino de aplicar de una manera inédita o creativa el existente o los resultados de un proceso investigativo aplicado[21]. En los textos investigativos, la función de resultados resume los datos recolectados más relevantes y el tipo de análisis realizado. Corresponde a uno de los apartados más breves y que más contribuye al conocimiento. Si el autor se ciñe estrictamente al significado de la sección, que es solamente presentar los resultados, esta parte puede ser la más corta, de ahí que se retomen y recontextualicen funciones comunicativas de otras secciones.

Introducción/encuadre de resultados: esta función comunicativa puede incluir información sobre la configuración/organización de los resultados, la presentación del contenido que tendrá desarrollo

[21] Véase una versión completa sobre innovación y nuevo conocimiento, en un trabajo previo del autor, Sánchez Upegui y Roldán López (2014). "

posteriormente y el propósito de la sección. Luego, el restablecimiento de algunos aspectos del territorio (campo teórico, temático, antecedentes), el nicho (lugar/perspectiva o modo de ubicarse en el territorio) y/o asuntos relacionados con la metodología, es decir, se compendian aspectos teórico-metodológicos previos de la investigación con el propósito de fortalecer, encuadrar, articular y/o contextualizar la presentación de los resultados, aplicación y pertinencia del trabajo realizado (Swales 1990, 2004; Bolívar y Bolet, 2011).

Resultados de investigación: macrosemantización y/o alusión a los hallazgos, productos o aplicabilidad de los resultados y/o una presentación gradual de estos. Listado que va del resultado más destacado al "menos importante", y viceversa, o abre y cierra con los logros más significativos y ubica en la mitad los "menos importantes". En suma, es la presentación-descripción de cada uno de los productos que se obtuvieron durante el proceso investigativo.

Análisis/validación de los resultados de investigación: análisis, interpretaciones, precisiones, resignificaciones conceptuales, valoración positiva y/o validación de los hallazgos. Lo anterior en relación con todos o con alguno(s) de estos ítems: asuntos conceptuales/disciplinares, contextuales, aspectos del diseño investigativo, los objetivos, las preguntas y el problema de investigación, las hipótesis, variables, categorías, correlaciones, muestras, sujetos y/o corpus jurídico.

Los resultados y la revisión de la literatura: los resultados o hallazgos de investigación en relación con la revisión de la literatura tienen el propósito de referenciar, conceptualizar, comparar, contrastar, contraargumentar, establecer oposiciones, similitudes y/o validar el propio trabajo.

Síntesis reflexiva y aplicabilidad de los resultados: la síntesis reflexiva, en relación con el resultado principal o de manera general con los hallazgos reportados, busca destacar la importancia/aplicabilidad de estos, hipotetizar y/o dejar cuestiones abiertas.

Veamos, con base en Bitchener (2010), las funciones comunicativas de la sección resultados y la respectiva discusión:

Movidas	Submovidas
1. Presentar la información metatextual.	**a.** Proveer información de antecedentes. **b.** Suministrar referencias a los detalles metodológicos. **c.** Proporcionar referencias para detalles de la discusión. **d.** Presentar relaciones entre las secciones
2. Presentar los resultados.	**a.** Volver a presentar la pregunta/hipótesis. **b.** Presentar los procedimientos para la generación de los resultados: 1. Presentar un resultado. 2. Mostrar evidencias (estadísticas, ejemplos, tablas o figuras). 3. Explicar lo que cada resultado significa.

Movidas	Submovidas
1. Presentar información de antecedentes.	**a.** Reformular los objetivos, la pregunta de investigación y la hipótesis. **b.** Reformular las investigaciones claves publicadas. **c.** Reformular la aproximación metodológica.
2. Presentar una declaración de los resultados (SOR, por sus siglas en inglés)	**a.** Volver a presentar los principales resultados. **b.** Ampliar la declaración sobre los resultados principales.

3. Evaluar/ comentar los resultados o hallazgos.	**a.** Explicar los resultados – Sugerir razones para estos. **b.** Resultados (in)esperados – Comentar si fue un resultado esperado o inesperado. **c.** Referencia a las investigaciones previas – Comparar los resultados con estas. **d.** Ejemplificación – Proveer ejemplos de los resultados **e.** Deducciones o afirmaciones – Hacer una afirmación general a partir de los resultados, por ejemplo, esbozar una conclusión o proponer una hipótesis. **f.** Soportes de investigaciones previas – Citarlaspara soportar las afirmaciones hechas. **g.** Recomendación – Hacer sugerencias para futuras investigaciones. **h.** Justificación para futuras investigaciones – Explicar por qué es recomendable realizarlas.

Las conclusiones

En la sección conclusiones[22], en textos de investigación, usualmente no hay información estrictamente nueva, pero sí se presentan los contenidos estratégica y discursivamente contextualizados y orientados a amplificar o enfatizar algunos argumentos previos, sobre aspectos centrales de la investigación, desarrollados en secciones anteriores. Esto indica que las conclusiones en textos científicos cumplen la función retórica de persuadir en relación con la manera como se reconstruyen/resignifican la fundamentación y el desarrollo investigativo, la configuración del nuevo conocimiento o los hallazgos más significativos del estudio y su incidencia o aplicabilidad en el contexto social y disciplinar. De igual forma, se plantean recomendaciones, se hipotetiza y se dejan

[22] Apartes ampliados a partir de dos trabajos previos del autor en Sánchez Upegui (2011, 2012).

cuestiones abiertas.

La parte denominada conclusiones, en textos investigativos, ha sido objeto de estudio, entre otros, de Hopkins y Dudley-Evans (1988), Swales (1990), Bunton (2005), Ferrari y Gallardo (2006), Paltridge y Starfield (2007), Bolívar y Bolet (2011) y Cubo de Severino et al. (2014). Como han señalado varios de estos investigadores, las conclusiones, en tesis y en artículos de investigación, comienzan a construirse discursivamente al final de la sección de discusión (mediante recomendaciones y aplicaciones futuras), para luego tener un mayor desarrollo en la sección respectiva.

Con base en estos referentes, y teniendo en cuenta las características retóricas de las diferentes disciplinas, puede decirse que las conclusiones no constituyen de modo exacto un resumen de la introducción del trabajo o de alguna otra sección del texto en su totalidad, pero tampoco son una sección que brinde información nueva en estricto sentido, como se mencionó anteriormente. Es más bien una síntesis argumentativa e interpretativa o "visión retrospectiva" de ciertos aspectos desarrollados en el trabajo previo, como el tratamiento dado al problema de investigación y "las deducciones lógicas que es posible derivar (sic) de la discusión de los resultados" (Bolívar y Bolet, 2011, p. 106). La información para estructurar las conclusiones es seleccionada por parte del autor para fortalecer su posicionamiento como experto y como estrategia retórica para afianzarse en sus propósitos comunicativos particulares.

Dependiendo de las comunidades disciplinares específicas, de los criterios editoriales y del tipo de investigación realizada, la sección conclusiones puede ser opcional o configurarse en la sección de discusión. En todo caso, es una sección bastante usual y aparece como parte de la estructura textual requerida para artículos resultados de investigación.

Restablecer y consolidar la investigación realizada: se reestablecen algunos aspectos del marco investigativo, pero de una manera orientada a fortalecer, abstraer o generalizar aspectos que el investigador considera de especial relevancia o sobre los cuales pretende generar recordación y fijar cierta información. Algunas estrategias comunicativas

pueden ser:

- Recapitular valorativa y/o argumentativamente los resultados o el proceso investigativo (balance, recuento/generalización de actividades realizadas, logro de objetivos y resultados).
- Enfatizar en la pertinencia del tema, del problema de investigación y/o del vacío que se intentó llenar.
- Afirmar y/o aludir a la manera como se respondieron las preguntas de investigación.
- Referirse al cumplimiento de los objetivos de investigación.
- Mencionar y/o resignificar la verificación o no de hipótesis.
- Resaltar aspectos del diseño investigativo.
- Relacionar/valorar los resultados con respecto a otros estudios.
- Resumir y valorar positivamente los resultados más importantes.
- Aludir a los resultados inesperados.

Implicaciones, aplicaciones y recomendaciones: implicaciones, aplicaciones y recomendaciones derivadas de la investigación (transferencia del conocimiento). Algunas estrategias comunicativas pueden ser:

- Valorar los aportes del trabajo realizado en el marco del problema de investigación.
- Mencionar puntos fuertes y débiles de la investigación (visión crítica del trabajo realizado).
- Comentar las limitaciones de la investigación.
- Referenciar las aplicaciones de la investigación.

- Ofrecer recomendaciones, sugerencias y asuntos relacionados con la aplicabilidad del trabajo investigativo en el marco de la metodología, los resultados y su discusión.

- Aludir a la transferencia académica, investigativa y social del nuevo conocimiento (aplicabilidad).

Proyectar la investigación: las estrategias comunicativas identificadas al respecto son:

- Brindar una prospectiva del proyecto de investigaciones en etapas futuras u otras vertientes/focos de interés científico.

- Dejar cuestiones abiertas, presentar nuevas preguntas, hipotetizar, plantear probables líneas de investigación y etapas futuras de indagación.

Veamos, con base en Bitchener (2010), las funciones comunicativas de la sección conclusiones:

Movidas	Submovidas
1. Reformular los objetivos y la aproximación metodológica del estudio.	**a.** Reformular los objetivos del estudio (pregunta de investigación/hipótesis). **b.** Reformular las características clave de la metodología y los métodos de investigación.
2. Sumario de hallazgos.	**a.** Establecer un sumario de los principales hallazgos.
3. Evaluación de la contribución del estudio.	**a.** Importancia de los hallazgos (para la teoría y el desarrollo de la investigación). **b.** Relevancia de los hallazgos para la aplicación práctica. **c.** Justificación de las submovidas 3aª y 3b. **d.** Identificar cualquiera de las limitaciones.
4. Recomendaciones para futuras investigaciones.	**a.** Recomendaciones para futuras investigaciones. **b.** Justificación de la submovida 4.

A modo de cierre

Por último, independientemente de si se trata de escritura académica a nivel de pregrados, posgrados, cursos o seminarios de actualización disciplinar, es indispensable no solo profundizar en las estructuras retóricas o funciones comunicativas, sino ahondar con enfoque lingüístico en el análisis textual en su sentido amplio (Sánchez, 2016, 2021).

Lo anterior, con el fin de estudiar, además de la organización esquemática general y las funciones comunicativas de géneros investigativos en derecho, la configuración de las palabras/terminología disciplinar (morfología), las formas en que estas se relacionan (sintaxis), los significados a los que tales combinaciones dan lugar (semántica)

y el uso social que hacen los hablantes/escritores de los recursos idiomáticos (pragmática) (Real Academia Española, 2022).

Por consiguiente, de ahí la importancia de reflexionar, investigar y generar espacios y estrategias para abordar esta perspectiva –que usualmente no se enseña en las universidades u otros espacios formativos, pese a las dificultades que entraña la escritura jurídica, académica e investigativa en el derecho–, relacionada de manera directa con el desarrollo, la proyección institucional y con el desempeño laboral y académico de los estudiantes, abogados, docentes, científicos y profesionales.

6.8

Pautas para diseñar ponencias o presentaciones académicas e investigativas

Referirse a la productividad académico - investigativa lleva necesariamente a tratar el tema de la visibilidad: tipos de escenarios de divulgación y estrategias de comunicación científica. No es suficiente producir, hay que socializar, hacer circular y aplicar el conocimiento. En este contexto, son muy importantes las presentaciones para la difusión oral del conocimiento (con apoyo audiovisual), como las defensas de tesis, las ponencias, los coloquios, las conferencias y las socializaciones de proyectos de investigación, que hoy en día pueden realizarse con la mediación de programas como Skype o Live Meeting, entre otros.

> Un discurso eficaz une al hablante con los oyentes a través de un discurso adaptado a las características, intereses y metas de los participantes.
> Teresa Morell Moll
> 2007, pp. 249-258

A continuación, se presentan unas recomendaciones útiles para estructurar y desarrollar el texto guía y la presentación o ponencia (temática o investigativa), con una duración de veinte minutos. Estas consideraciones pueden modificarse según las características de la ponencia, de la investigación, el tiempo y otros criterios definidos por los organizadores del evento para las presentaciones.

Para comenzar: defina sus coordenadas

Es importante que establezca por escrito el propósito comunicativo que usted tiene con su exposición, al igual que el objetivo. Estos dos aspectos constituyen una guía para el diseño de la presentación y mantienen la unidad de propósito. Veamos un ejemplo de propósito comunicativo y el objetivo de una ponencia sobre *evaluación de artículos académicos e investigativos,* los cuales, no necesariamente, se dan a conocer, sino que constituyen las coordenadas del expositor:

- **Propósito comunicativo:** argumentar en favor de la evaluación formativa abierta en el campo editorial, la diversidad de géneros textuales en revistas, la necesidad de aplicar instrumentos de evaluación desde la textualidad y la pertinencia de capacitar en escribir para publicar.

- **Objetivo:** exponer (explicar e informar) el proceso de investigación, enfatizando en la metodología, los resultados, la discusión y conclusiones; lo anterior, desde una perspectiva del impacto y la pertinencia del proceso realizado.

Pautas en el diseño de la presentación en Power point

- Asegure el contraste entre fondo y texto (legibilidad visual).

- Trate de utilizar enunciados cortos y palabras clave, que usted explicará durante la exposición.

- Cuando sea necesario, amplíe la información en pantalla, escriba máximo siete renglones por diapositiva (este criterio es variable cuando se trata de una presentación como apoyo a procesos formativos, tales como seminarios, talleres, etc.).

- Tamaño y tipo de fuente recomendado Arial, entre 20 y 25 puntos.

- Mostrar en pantalla sólo aquello a lo que el expositor se refiere en cada momento.
- No sobrecargue la diapositiva con gráficos. El mejor diseño será siempre el más preciso y sencillo.

- En caso de necesitarlo, utilice figuras y esquemas para sintetizar información.

- Tenga en cuenta que la presentación en Power point no es un texto autónomo, pues depende de la situación comunicativa en la cual es utilizado.

Recomendaciones para el diseño de la exposición

- Si su presentación es de carácter institucional, diséñela en el formato gráfico definido para este tipo de comunicaciones. Esto fortalece la imagen corporativa.

- Sea conciso y claro. Hable de manera natural, sin leer ni memorizar.

- La preparación y el ensayo previos son claves, pues esto permite ajustarse al tiempo, enfatizar en asuntos importantes y corregir imprecisiones.

- Los textos impresos y la presentación en Power point son apoyos, no suplen al expositor.

- Mantenga siempre el referente (hilo conductor) y siga el orden lógico de la exposición definido con anterioridad.

- Conecte cada idea con la anterior y la posterior por medio de marcadores discursivos. Esto le da mayor cohesión a la exposición.

- Mantenga contacto visual con los asistentes (esto los involucra en su discurso). Sea consciente de su lenguaje corporal y utilícelo para reforzar el mensaje.

Pautas comunicativas útiles para el desarrollo de la exposición

1. Saludar y dar gracias al comité organizador por la presentación o apertura de dicho espacio académico.

2. Conectar, involucrar y motivar a los asistentes (¿cómo se relacionan ellos con el tema, qué les puede aportar...?).

3. Captar la atención y mantener el contacto visual.

4. Anunciar el objetivo de la presentación.

5. Enumerar los puntos para desarrollar.

6. Abordar los puntos principales.

7. Concluir.

8. Formular una pregunta para empezar el debate o preguntar si hay la necesidad de aclarar algún aspecto (este punto es opcional y depende de cómo los organizadores han definido la sección de preguntas).

9. Finalizar con algo que genere reflexión.

10. Agradecer a los asistentes la atención.

¿Qué estructura debe tener la presentación?

Esto depende del tipo de texto en el cual se basa la presentación. Por ejemplo, cuando se trata de una ponencia, comunicación o propuesta sobre un tema en particular de carácter académico ante una audiencia específica, la estructura puede ser la siguiente:

Preliminares:

- ¿Título de la ponencia.
- ¿Datos del autor.
- ¿Tabla de contenido numerada.
- ¿Introducción: tema, objetivos, tesis, principales fuentes utilizadas.

Desarrollo: cuerpo del texto con subtitulación interna. De acuerdo con los objetivos comunicativos del autor, la parte media de la ponencia puede incluir:

- Antecedentes conceptuales.
- Precisiones teóricas.
- Correlaciones teóricas.
- Perspectivas disciplinares.
- Análisis y discusión (aportar nuevas perspectivas sobre un problema/tema).

Conclusiones

- Introducidas por un párrafo breve. Luego se presentan numeradas en orden de importancia.

Nota: las palabras *preliminares* y de *desarrollo* son una guía para usted, no deben aparecer en la presentación. Sustitúyalas por subtítulos que orienten al público.

Cuando se trata de una ponencia que presenta avances o resultados de un proyecto de investigación, el desarrollo tendrá la misma estructura de

la investigación, con énfasis en la introducción, metodología, resultados y discusión, y conclusiones (IMRDC). La anterior estructura se ajusta a casi cualquier tipo de investigación y muestra con claridad el proceso realizado o en ejecución.

Veamos lo anterior en tres partes principales: exordio, desarrollo y epílogo (estas palabras no se utilizan en la exposición, son sólo una guía para su estructuración).

Preliminares o exordio

A esta parte se le dedican unos cuatro minutos y consta de los siguientes ítems:

1. Saludar y dar gracias al comité por la presentación o el espacio.
2. Conectar, involucrar y motivar a los asistentes.

3. Introducción

La introducción usualmente incluye los siguientes puntos:

- Plantear el objetivo de la investigación.
- Aludir al problema / tema poco estudiado / posición del expositor.
- Anunciar la perspectiva teórica / se usan referencias expansivas.
- Explicar la estructura de la exposición.

4. Desarrollo

A esta parte se le dedican unos doce minutos y consta de los siguientes ítems:

5. Metodología

En esta sección se da información concreta sobre el diseño metodológico de la investigación, cómo se efectuó el estudio (o se está realizando), los procedimientos o métodos utilizados, las herramientas, los participantes y el alcance del trabajo.

A continuación, se presentan algunos ítems sobre qué se debe comunicar de manera breve en esta parte, teniendo en cuenta que algunos criterios se pueden variar, integrar o ser reemplazados por otros según el tipo de investigación y el tiempo de la exposición. No obstante, se trata de unos criterios generales comunes a investigaciones cualitativas y/o cuantitativas:

- Tipo de estudio: ¿qué clase de investigación es?
- Hipótesis/supuestos: ¿tiene alguna hipótesis/supuestos o idea de partida?
- Preguntas.
- Temática: ¿cuál es el tema?

- Diseño: aquí se explica cómo está diseñada la investigación.

Categorías conceptuales para la recolección de datos: ¿qué conceptos guían su trabajo y le servirán para el análisis? (en caso de aplicar).

Conformación del corpus o del objeto de estudio para el análisis: ¿cómo está conformado el corpus?

Criterios: ¿cuáles fueron los criterios para elegir el corpus?

Descripción de las muestras para el análisis: describa el corpus.

Técnicas de recolección de datos: enuncie las técnicas de recolección de datos, como, por ejemplo, la revisión bibliográfica en bases de datos científicas, tales como...

- Sistematización: ¿cómo se ha realizado esta parte? En algunos casos se puede adelantar un análisis preliminar de datos.

Nota: es de tener en cuenta que, al ser una presentación breve, no es posible desarrollar toda la información anterior, sino presentar síntesis y aspectos concretos que permitan a los asistentes identificar el enfoque, la estructura investigativa, los resultados y conclusiones.

5. Resultados y discusión

Esta sección presenta la síntesis de los resultados y los aspectos más relevantes encontrados durante el proceso investigativo, los cuales se deben explicar y discutir: ¿qué significan los hallazgos?, ¿cuáles son sus implicaciones y alcances? Si es del caso, se plantean soluciones al problema.

Epílogo

A esta parte se le dedican unos cuatro minutos y consta de los siguientes ítems:

6. Conclusiones

Es recomendable comenzar las conclusiones con una frase o párrafo general y breve, y luego presentarlas numeradas en orden de importancia, mediante enunciados cortos. Las conclusiones constituyen una sección obligatoria que tiene unas finalidades retóricas propias de los textos de investigación, ya sean avances parciales o resultados definitivos. Se puede dar cuenta en las conclusiones de los siguientes ítems:

- Cuestiones abiertas, probables soluciones y aplicaciones.

- Evaluación e implicaciones de los resultados o hallazgos del trabajo.

- Generación de hipótesis de una explicación de los resultados

Dado que en ocasiones se subvalora la importancia de las conclusiones en un trabajo de investigación, Campanario (2002) presenta una serie de consideraciones que deben tenerse en cuenta para la redacción de las conclusiones. Con adaptaciones, veamos algunas:

- Las conclusiones deben derivarse de los resultados y de la discusión realizada en los apartados precedentes.
- Es poco conveniente que constituyan una repetición del resumen o introducción de la presentación.

- No debe confundirse la discusión de resultados con la obtención de conclusiones, las cuales dependen tanto de los resultados y de su análisis, como del marco teórico y de los objetivos.

- Las conclusiones deben obtenerse a partir de algo más que de los simples datos registrados. De hecho, unos datos o resultados pueden tener un sentido u otro y, por tanto, pueden llevarnos a

unas conclusiones y otras, dependiendo del marco conceptual que justifica nuestra investigación, de la metodología seguida, los objetivos propuestos, etc.

7. Finalizar con una reflexión vinculada con el inicio de la presentación

8. Agradecimientos

Al director(a) por el apoyo brindado, a la institución, a los investigadores y a los asistentes por la atención...

6.9

Recomendaciones para transformar la tesis de maestría o doctorado en libro de investigación

Pero la mejor prueba de la especificidad del libro consiste en que es a la vez una realidad de lo virtual y una virtualidad de lo real.

2007, pp. 249-258

"Writing is essential to communication, learning and citizenship. It is currency of the new workplace and global economy. Writing helps us convey ideas, solve problems and understand our changing world. Writing is a bridge to the future".

National Writing Project, 2013, p.

"Writing is essential to communication, learning and citizenship. It is currency of the new workplace and global economy. Writing helps us convey ideas, solve problems and understand our changing world. Writing is a bridge to the future".

Germano, 2008, p. 11

La anterior cita nos presenta un punto de vista que es usual leer y escuchar en el ámbito universitario: una tesis de maestría o doctorado no es un libro como tal. Pero aquí viene lo interesante: con una adecuada gestión editorial institucional, que incluye evaluación por pares externos, y un detallado proceso de revisión y edición, es decir, de adaptación, reconducción o transformación, dicha tesis sí puede ser publicada como libro, bien sea de texto (currículo, enseñanza- aprendizaje), disciplinar,

tipo manual, texto científico o como capítulo en una obra colectiva de investigación.

Detallemos un poco más al respecto: en cualesquiera de los anteriores casos (y otros), tanto el autor como la institución editora deben cumplir con unos requisitos, un proceso de edición general, así como de estilo (entendido como adecuación al género textual) y cambios en la superestructura del texto. Estos dependen esencialmente del público al cual va dirigida la obra, del objetivo/s del texto y de la intención comunicativa del autor. También, de la articulación de la obra con un determinado grupo de investigación o no y de otros aspectos contextuales, tales como: comercialización de la obra y formato (impreso, *e-book* o ambos).

En esencia, el libro "tendría la misma información" de la tesis, pero en un orden, enfoque, extensión, modos discursivos, informatividad y gradación diferentes a los de la tesis como tal. Todas estas consideraciones, que deben ser analizadas editorialmente, indican cuál es el tipo de tratamiento y edición que la tesis requiere para convertirse en libro, en cuanto a sus aspectos discursivos, formales y editoriales.

De un lado, la escritura de una tesis obedece a criterios y prácticas disciplinares de una comunidad discursiva académica en particular y tiene como destinarios principalmente al asesor y jurados. Además, su estructura está dada por las normas de una facultad o programa en particular (Sánchez, 2011, 2021). De otro lado, el libro obedece también a criterios disciplinares, pero, a la vez, editoriales, y es el público destinatario (o comunidad discursiva) el que determina en buena medida el registro léxico, estilo, enfoque y contenido.

Lo anterior lleva a que la tesis, en el proceso de edición, tenga cambios en la titulación, tabla de contenido, secciones y estrategias discursivas en la manera de presentar la información (más descriptivo, explicativo y argumentativo, con inclusión de ejemplos, preguntas, casos, tablas, figuras, anexos, etc.). Una vez se defina lo anterior y el autor realice los ajustes editoriales (con la respectiva asesoría), el texto sigue el proceso institucional determinado por la editorial: revisión, aprobación, plan editorial y presupuestal, evaluadores, aspectos contractuales, etc.

Para comenzar

El primer paso para que una tesis (M/D) pueda ser un libro lo debe dar el autor al plantearse, preferiblemente al inicio de su formación de posgrado, la intención de que su trabajo investigativo pueda publicarse en este formato. Lo anterior es lo ideal, puesto que se espera que, antes de publicar un libro (sobre todo en el ámbito académico-investigativo), el autor haya publicado otras tipologías textuales en relación con su proceso investigativo, haya interactuado con colegas y, además, su trabajo haya sido evaluado en comunidades discursivas específicas, como son las revistas científicas, congresos y eventos disciplinares. Es decir, las publicaciones previas y su calidad son determinantes para que un comité editorial y académico decida publicar la tesis. No basta con que haya un tema interesante, un buen trabajo o la recomendación de un jurado (Germano, 2008).

Esta intencionalidad o prospectiva de comenzar a tejer el libro a la par del posgrado, permitirá que, durante el proceso investigativo, de revisión bibliográfica, escritura de documentos de trabajo, avances, publicación de artículos, ponencias y otras tipologías textuales, siempre se esté en la perspectiva de ir construyendo y complementando el futuro libro desde la posición del escritor/lector que ha comenzado a interactuar con un público virtual (potencial, no ilusorio o simulado). Ese es el sentido del epígrafe que encabeza este documento de trabajo.

Pero en el caso de que el autor sólo se plantee la idea de transformar la tesis en libro cuando está *ad portas* de graduarse o ya ha pasado algún tiempo y tiene su tesis finalizada, entonces habrá que hacer un esfuerzo adicional para comenzar a realizar esta transformación, que puede ser lenta dependiendo de diversos factores, pero bastante gratificante, puesto que revela nuevas posibilidades y direcciones que no se pueden establecer *a priori:* es un descubrimiento a partir de la relectura y reescritura del trabajo previo.

En todo caso, una serie de preguntas que debe responder el autor y el equipo editorial cuando se está considerando pasar de la tesis al libro es: ¿cuál es el público destinatario de la obra? ¿Son pares expertos? ¿Es un público en formación disciplinar? ¿Es heterogéneo? ¿Qué necesita

saber del tema? La respuesta a estas cuestiones claves ayudará a definir el contenido, la estructura, la extensión y el estilo (adecuación al género textual).

A continuación, en la Tabla 4, se presenta, a modo de complemento, un paralelo de recomendaciones y aspectos contextuales para transformar la tesis en libro; es decir, pasar de una esfera privada a una más pública, de una forma de escribir, centrada en el autor y en los requisitos de obtención del título de posgrado, a una escritura orientada hacia un perfil específico de lector.

Tabla 4.
Recomendaciones para transformar la tesis en libro de investigación.

El autor (estudiante de M/D)	La editorial universitaria
Primer paso: el autor debe plantearse, preferiblemente al inicio de su formación de posgrado, el reto de que su trabajo investigativo pueda publicarse como libro. Esta decisión llevará a que el proceso de formación en el posgrado incluya una actitud escritural; es decir, se construyan significados para un público específico: función comunicativa de la escritura. Este público específico puede ser: pares expertos, personas en formación, comunidades discursivas específicas. Algunos académicos denominan esta actividad en general como pasar de la escritura o prosa basada en el autor (+privada), a una escritura basada en el lector (+ pública) (Carlino, 2005).	Es conveniente que la institución parta de esta consideración: "Ni los informes finales de investigación, ni las tesis o trabajos de grado conducentes a algún título, pueden ser considerados, por sí solos, como libros de investigación, salvo que cumplan, se publiquen y editen con los requisitos exigidos" (MEN, Decreto 1279, 2002).
Realizar un plan de la obra y proponer una tabla preliminar de contenido. Esta es una buena estrategia de escritura.	Realizar convocatoria para la publicación de libros inéditos resultado de investigación, la cual incluye a estudiantes de maestría y doctorado, vinculados a grupos de investigación. Es conveniente que los términos de la convocatoria se realicen en el marco del reglamento editorial.
La revisión de fuentes especializadas implica necesariamente una labor de trabajo con las fichas bibliográficas, para realizar adecuadamente la intertextualidad, es decir, reportar las voces de los otros en el contexto de la interpretación y elaboración propias. Se recomienda diligenciar técnicamente las fichas bibliográficas (adecuada normalización de citas directas e indirectas y referenciación, según el sistema elegido: APA, Icontec, ISO, etc.) Es conveniente guardar las fichas en carpetas tituladas según el probable contenido de la obra, por categorías conceptuales, o según las fases del proceso investigativo. En definitiva, esta es una labor de escritura en el itinerario hacia el texto final.	Para el reconocimiento de un libro derivado de una investigación, se tienen en cuenta estos criterios generales (Decreto 1279, 2002): 1. Desarrollo completo de una temática, capaz de garantizar la unidad de la obra. 2. Adecuada fundamentación teórica con respecto al tema tratado. 3. Tratamiento metodológico del tema, propio de las producciones académicas y científicas. 4. Aportes y reflexión personal de los investigadores. 5. Pertinencia y calidad de las fuentes y de la bibliografía empleada. 6. Carácter inédito de la obra. 7. Grado de divulgación regional, nacional o internacional. 8. Proceso de edición y publicación serio, a cargo de una editorial de reconocido prestigio, en el nivel nacional o internacional, y con un tiraje apropiado. 9. Tener número de identificación en base de datos reconocida (ISBN) asignado.

El libro se va gestando lentamente mediante la producción y publicación, valorada por colegas y árbitros, de diferentes tipologías textuales previas, tales como:

1. Artículo científico (original).
2. Artículo de reflexión teórica derivado de investigación.
3. Artículo de revisión /síntesis
4. Análisis del discurso (AD)
5. Artículo metodológico.
6. Artículo informe experimental.
7. Balances historiográficos.
8. Artículo estudio de caso.
9. Ensayos-informes clínicos.
10. Artículo sistematización de experiencias.
11. Ensayos.
12. Artículo de actualización disciplinar.
13. Análisis críticos.
14. Artículo de carácter técnico y/o tecnológico.
15. Entrevista temática.
16. Artículo de divulgación científica y comunicaciones en blogs académicos.
17. Traducciones.
18. Cartas al editor.
19. Reporte de análisis de experiencias educativas.
20. Reporte de proyectos académicos.
21. Resúmenes.
22. Reseñas analíticas: libros, investigaciones, artículos, trabajos de grado.
23. Evaluación de artículos.
24. Comentarios sobre artículos ya publicados y discusiones acerca de métodos.
25. Ponencias.
26. Conferencias/charlas

En general, verificar las características y criterios de reconocimiento de un libro de investigación planteadas por Colciencias (2013). Veamos estas consideraciones citadas en extenso:

Selectividad. Significa que el contenido, previamente a la publicación del libro, fue considerado por pares investigadores como un aporte válido y significativo al conocimiento del área de conocimiento específica.

Temporalidad. Se refiere a que el contenido del libro, previamente a su publicación, sea el resultado de un proceso maduro de investigación. Lo cual significa que la investigación que dio lugar al libro pasó por un proceso en el cual el problema, la metodología y los resultados fueron realimentados por los mecanismos de divulgación científica y contrastación con otras publicaciones del área específica de conocimiento.

Normalidad. Se refiere a la normalidad de contenido y la bibliográfica en un libro. La primera supone que el contenido del libro está estructurado y escrito en forma adecuada para ser entendido y discutido por la comunidad de investigadores del área de conocimiento correspondiente. Por otra parte, la segunda contempla que el libro cuente con los elementos de identificación y formales que lo hacen rastreable y accesible

27. Presentación de trabajos de investigación mediante póster-carteles en revistas electrónicas.
28. Guías/instructivos
29. Manuales
30. Módulos/textos enseñanza-aprendizaje.
31. Noticias sobre certámenes académicos y novedades editoriales en el campo disciplinar de la revista. (Sánchez, 2011, p.95).

↓

Material previo + actualización bibliográfica-fichas= libro / capítulo de libro

Para evitar duplicidad en publicaciones o autoplagio, los materiales previos se citan, se actualizan, se editan, se reorganizan y se intertextualizan en el nuevo manuscrito que será el libro: "el objetivo es tomar algo ya escrito y hacer de ello algo más" (Germano, 2008, p.15).

"escribir significa reorganizar lo que uno ya sabe para adecuarlo a la audiencia"
(Carlino, 2005)

(ISBN, ficha de catalogación en la fuente, referencias, índices, tabla de contenido, bibliografía).

Disponibilidad. Se refiere a que el libro es visible y accesible para los investigadores del área y el público interesado. Entre otros elementos, lo anterior implica la aparición del libro en catálogos; índices y bases bibliográficas; además de que esté disponible física o electrónicamente para su consulta en bibliotecas.

Nota. Fuente: Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación – Colciencias. Dirección de Fomento a la Investigación. (2013). *Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación.* (Versión preliminar). Bogotá D.C.

Para finalizar

Ciencia que no se divulgue no es ciencia, dice el periodista científico Manuel Calvo. Esta afirmación, a la cual hay que agregarle la actividad evaluativa, cobra una especial trascendencia en el ámbito académico e institucional, en la que es frecuente que los docentes e investigadores se bloqueen a la hora de escribir, redacten en un lenguaje privado y, en ocasiones, críptico (prosa de autor), desconozcan los usos bibliográficos

y las estrategias de intertextualidad o no tengan consciencia de que la escritura académico-investigativa es un macrogénero, un proceso y un producto final, que debe estar en articulación con el contexto discursivo, la retórica de la ciencia y los medios o formatos en los cuales se pretenden publicar las reflexiones disciplinares, los avances y resultados de investigación; por ejemplo, tesis, libros, artículos y otros textos de carácter profesional e institucional.

Ciertamente, la tarea de informar la ciencia o, mejor aún, el acto de escribir para publicar, exige la puesta en escena de competencias específicas para procesar, estructurar, organizar y presentar la información, de acuerdo con las convenciones estructurales y estilísticas propias del discurso académico e investigativo. También debe estar en línea con unas características y usos bibliográficos determinados, y con aspectos propios de la evaluación textual.

Desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta que, durante y al término de un proceso investigativo de posgrado o de producción científica, cultural o académica, hay un deber: dar a conocer lo que se ha descubierto o comprendido (previa evaluación), con el fin de propiciar el diálogo entre el conocimiento y la sociedad, cada vez más alfabetizada, técnica e instruida. Este hecho, sin lugar a dudas, exige un adecuado manejo de la escritura y sus diferentes convenciones para acometer con éxito innumerables tareas, que, en último término, resultan decisivas para el logro de objetivos académicos, institucionales y personales.

6.10 La redacción de informes

El informe es un texto de carácter expositivo y sistemático, cuya finalidad consiste en dar cuenta de una investigación, gestión administrativa o situación en particular. En otras palabras, ofrece información o explicación sobre algo, con el objeto de que lo conozcan o lo aprendan otras personas, a través de la presentación de un conjunto ordenado de ideas y de conocimientos vinculados entre sí por un hilo conductor. En este tipo de textos siempre predomina una actitud objetiva o informacional, de ahí el nombre de informe.

Para Marinkovich et al. (2009) el informe se define como un "escrito en donde se dan a conocer los procedimientos y resultados de una investigación previa, así como las consecuencias de estos últimos y su relación con el tema tratado (p. 13). Asimismo, se señalan tras tipos de informe: de laboratorio, de investigación y de suceso. Veamos cada uno, de acuerdo con estos autores.

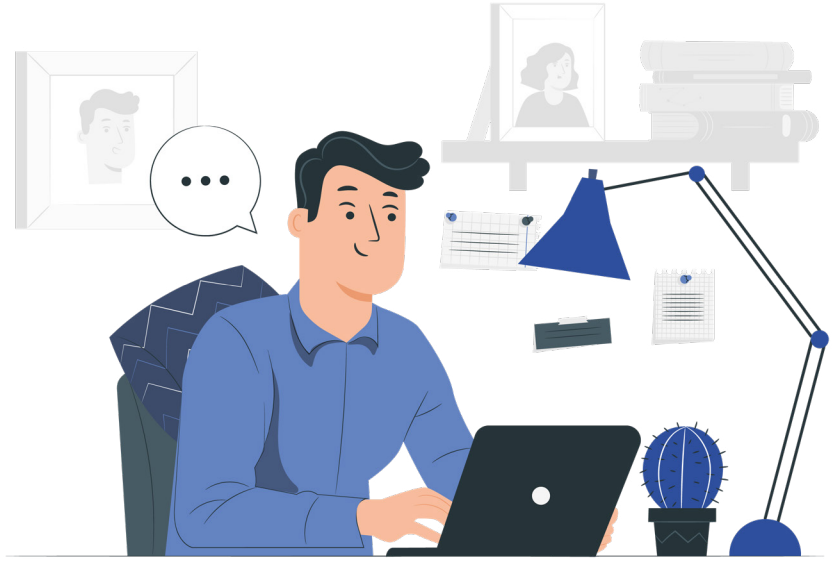
> **Informe de laboratorio** (llamado también científico): está basado en la observación directa mientras se trabaja con la realidad inmediata. Resulta fundamental en el ámbito de las ciencias. Su objetivo es describir y verificar un proceso o producto. Este tipo de informe consiste, esencialmente,

en la descripción de los fenómenos observados y en una interpretación de ellos en términos del conocimiento teórico con que cuenta quien lo escribe. Se ciñe a los pasos del método experimental: observación de un fenómeno, formulación de hipótesis, realización experimental y conclusión, en la cual se comprueba o refuta la hipótesis planteada.

Informe de investigación: consiste en reproducir de forma objetiva el pensamiento vertido en una obra, artículo, etc. Consta de una breve introducción en la cual se indican el tema y el objetivo, un cuerpo donde se expone la materia/tema y una conclusión síntesis de los elementos rescatados. Son fundamentales la objetividad y la claridad.

Informe de suceso: el método para su elaboración es el mismo que los anteriores; varía solamente en la materia y puede dar cuenta de diversos sucesos o situaciones académicas e institucionales. (p.13)

Por su parte, el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec, 2018) se refiere en sentido amplio a la presentación de trabajos académicos, dentro de los cuales está el informe científico y técnico: "documento que describe el avance, los resultados de investigaciones



científicas o técnicas; el estado de un problema científico, técnico o ambos" (p.3). Según este instituto, el informe es un documento que describe o da a conocer el estado de cualquier actividad, estudio, o proyecto de carácter administrativo, el cual está integrado por los contenidos preliminares y el cuerpo del informe.

De otro lado, para Nohora Joya Ramírez et al. (2013), en su *Guía para la elaboración de trabajos escritos,* "el informe de investigación es un documento que permite comunicar, de manera objetiva, clara, precisa, concisa y convincente la descripción del trabajo científico. De acuerdo con el estado de la investigación, se pueden elaborar cinco tipos de informes" (p.13):

1. Propuesta de investigación
2. Anteproyecto de investigación
3. Proyecto de investigación
4. Informe de avance
5. Informe final de investigación

Características del informe como género de escritura:

- Está dirigido a un público determinado: círculos académicos o directivas empresariales.
- Presenta una estructura identificable.
- Tiene claramente delimitada su temática.
- Exige rigor en su redacción: presentación de elementos de juicio, cifras, datos, citas bibliográficas.

Tabla 5.
Estructura del informe

Preliminares	Texto o cuerpo del trabajo	Preliminares
Portada Tabla De Contenido Listas Especiales Glosario Resumen	Introducción Capítulos -Conclusiones Recomendaciones	Bibliografía Anexos

Preliminares:

- ***La portada:*** primera página del informe que contiene los datos requeridos para la identificación del documento.

Figura 16.
Portada del informe

TÍTULO DEL TRABAJO

NOMBRE DEL AUTOR O AUTORES

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN
CIUDAD

AÑO DE PRESENTACIÓN

- **Contenido:** lista de títulos que corresponden a los capítulos o subdivisiones principales, en el mismo orden de paginación del informe.

Figura 17.
Contenido del informe

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	9
1. DIVISIÓN	11
1.1 SEGUNDA DIVISIÓN	13
1.1.1 tercera división	17
2. DIVISIÓN	27
2.1 SEGUNDA DIVISIÓN	28
2.1.1 tercera división	37
3. CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS	60

Listas especiales: registran la ubicación de elementos o materiales como ilustraciones, figuras, tablas, símbolos, abreviaturas, anexos. Se indican con la palabra "Lista", ejemplos: LISTA DE TABLAS, LISTA DE ILUSTRACIONES, LISTA DE ANEXOS, etc., seguida del número correspondiente. A continuación, va la leyenda explicativa del contenido, con mayúscula inicial. Si ésta ocupa más de un renglón, el segundo y los subsiguientes se escriben sin dejar sangría y luego va la página en la cual aparece.

Figura 18.
Lista especiales

LISTA DE TABLAS

pág.

4. Espacios

Tabla 1. Tablas movidas – Swales estructura de la introducción. 70

Tabla 2. Longitud de las muestras textuales en el corpus de análisis 84

Tabla 3. Colonia de géneros. 92

Tabla 4. Cálculo de la nube de palabras en el texto 98

Tabla 5. Dimensiones lingüísticas de los textos analizados 126

Tabla 6. Factores de conversión para la la enseñanza de géneros académicos Textuales 138

Tabla 7. Tablas comparativas de los géneros 150

- ***Glosario:*** lista alfabética que define o explica términos, signos, unidades, abreviaturas y siglas utilizadas en el informe.

Figura 19.
Glosario

GLOSARIOS

4 espacios

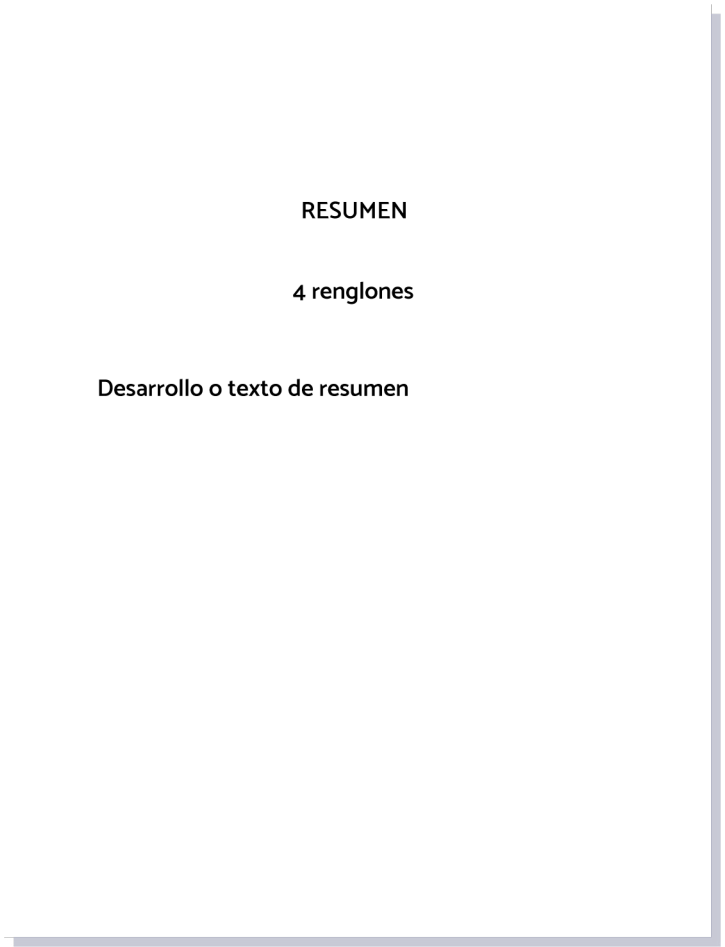
PALABRA: Definición

2 espacios

PALABRA: Definición

Resumen: parte obligatoria en la elaboración del trabajo. Expresa los aspectos relevantes de la investigación; y no debe exceder más de doscientas palabras (aprox. 20 renglones). Se escribe la palabra RESUMEN con mayúscula sostenida, centrada a 5 cm del borde superior de la hoja.

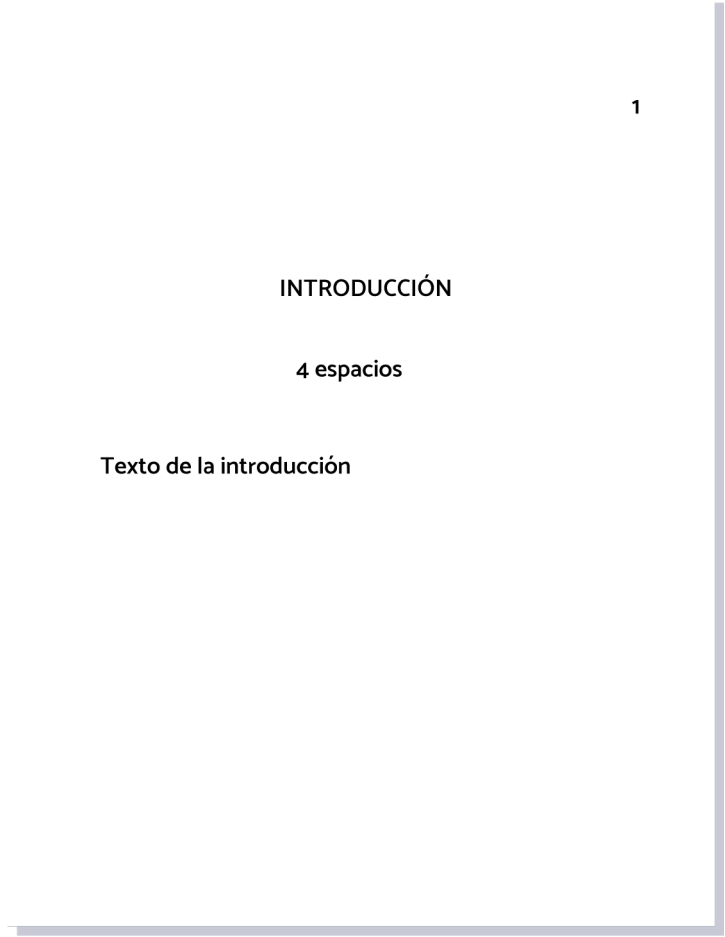
Figura 20.
Modelo resumen



Cuerpo del informe: está conformado por introducción, capítulos, citas y notas de pie de página, conclusiones y recomendaciones.

- ***Introducción:*** planteamiento breve que expone los alcances del informe. Usualmente se utiliza para escritos extensos.

Figura 21.
Esquema de la introducción



- ***Objetivo:*** planteamiento breve que expone la finalidad del informe. Con frecuencia se utiliza para textos breves.

- ***Núcleo del informe:*** está estructurado en capítulos, temas y subtemas que constituyen la esencia del informe.

Capítulos

Son las divisiones mayores del trabajo de investigación. Ellos estructuran la parte central o desarrollo del documento. Cada capítulo corresponde a un tema específico y lleva un título que indica el contenido de este. Para la numeración se emplean números arábigos. Las divisiones principales (primer nivel) de un documento escrito se enumeran en forma continua, comenzando por uno (1). Cada división principal, a su vez, puede subdividirse en cualquier número de niveles, también enumerados en forma continua y se pone un punto entre los números, que designan las subdivisiones de diferentes niveles. Después del número que se refiere al último nivel, el punto es opcional, pero su empleo u omisión debe generalizarse.

Ejemplo:

Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
1.	1.1	1.1.1
2.	2.1	2.1.1
3.	3.1	3.1.1

- ***Citas:*** pasaje, párrafo o proposición que proviene de alguien diferente al autor del informe para apoyar, corroborar la propia idea o compararla.

- ***Nota de pie de página:*** aclaración del autor del informe para ampliar o completar una idea expresada en el texto.

- ***Conclusiones:*** resultados obtenidos y deducciones hechas después de analizar el trabajo descrito en el informe.

- ***Recomendaciones:*** formulaciones concisas de las acciones que se consideran necesarias, como resultado directo de las conclusiones alcanzadas.

- ***Material complementario:*** partes que siguen al cuerpo del informe, para ampliarlo y facilitar su utilización, constituido por anexos y bibliografía.

Márgenes y espacios interlineales

- ***Márgenes:*** superior de 3 cm; izquierdo 3 cm; derecho 2 cm; inferior 3 cm.

- ***Interlineado:*** se recomienda interlineado sencillo, aunque esto es variable dependiendo de las necesidades comunicativas.

- ***Fuente y tamaño:*** se recomienda emplear una fuente nítida, agradable a la vista y homogénea.

6.11

Estrategias e instrumentos mediadores en la escritura en investigación

Por Nelson Darío Roldán López
Docente-investigador
Fundación Universitaria católica del Norte

Introducción

La editora y escritora científica Nadia El-Awady (2011, p. 48) considera que a una persona (investigador/a o periodista) le será posible escribir artículos interesantes sobre ciencia siempre y cuando haya investigado, entendido el tema y demostrado buenas habilidades comunicativas, entre otras. Estas son recomendaciones para comunicar la ciencia ante diferentes públicos, como un resultado derivado de un sentido de proceso sucedido con anterioridad. Ese sentido de proceso en investigación estuvo necesariamente mediado por la escritura de forma trasversal. En concreto, la escritura de la práctica investigativa, ciertamente, es acción pura de lingüística aplicada como habilidad necesaria de quien investiga. Es más, la persona dedicada a la investigación, de principio a fin, está mediada por prácticas comunicativas y actos lingüísticos.

En concreto, quien investigue (tanto los noveles, como aquellos expertos) precisa demostrar tres habilidades articuladas en la escritura de la práctica investigativa: la primera, la comunicativa (lectura, escritura

y oralidad); la segunda, la investigativa (saber investigar desde la práctica); y la tercera, la disciplinar (campo de conocimiento / disciplina; tema y objeto de estudio), como muestra la Figura 22. Naturalmente, la persona que investiga logra esas habilidades con la práctica constante, condición que le demanda actitud y aptitud, es decir, apertura a alfabetizaciones y actualizaciones.

Figura 22.
Triángulo de habilidades articuladas del investigador.

Nota. *Fuente:* (Roldán López, 2019)

Aun lo anterior, la escritura en la práctica investigativa sigue siendo un asunto pendiente de superar, entre quienes se dedican a la investigación, y motivo de preocupación en universidades. Se pudiera asegurar que, en lo mencionado, persiste un vacío en materia de escritura en y para la investigación. Por eso, el planteamiento de este capítulo de libro trata de que la utilización de técnicas e instrumentos en fases tempranas de formulación de propuestas o proyectos de investigación contribuye y hace parte de la escritura de la práctica investigativa. En adición a lo anterior, dichas herramientas son apoyos didácticos que contribuyen a una *pedagogización* de la formación investigativa e investigación en sentido estricto.

En este texto se combina la experiencia docente del autor en investigación y en asesorías investigativas en el proceso de escritura desde fases tempranas (anteproyecto de investigación), hasta el informe final u otras modalidades de trabajo de grado que también son un acto de escritura. Nació de observar las dificultades reiteradas de estudiantes y asesorados, en consecuencia, pudiera afirmarse que es una sistematización de técnicas, estrategias y herramientas que apoyan más conscientemente la escritura en la práctica investigativa. Así pues, se infiere que esta acude a técnicas e instrumentos, inclusive, en las fases previas (anteproyecto, proyecto) de desarrollo de un estudio propuesto.

El uso de herramientas en fases tempranas de procesos de investigación necesita naturalmente, de quien aprende e investiga, la habilidad de lectura para comprender, pensar críticamente y proceder a prácticas de escritura. Hay aquí dos propósitos significativos: uno, el instrumento o herramienta como parte operativa de un método (de investigación o de actividad evaluativa); y el otro, la responsabilidad del estudiante o investigador de demostrar capacidad de análisis, pensamiento divergente, observación de regularidades y patrones en el diligenciamiento de la herramienta, y la presentación de ello en su producción escritural.

Así pues, la escritura de la práctica investigativa, desde una aproximación de la alfabetización académica[23] y el análisis lingüístico, sigue demandando propuestas que faciliten la actividad intelectual de la investigación de quienes se dedican a ello. En el logro de tal propósito es que proponemos el aporte de técnicas, estrategias e instrumentos para la escritura, inclusive, en fases tempranas de escritura de proyectos de investigación. De ahí que estos medios de apoyo no son exclusivos de la metodología de un estudio, sino que son parte de los géneros discursivos que convencionaliza las comunidades académicas investigativas.

[23] Desde Parodi Sweis (2008) y Carlino (2009) inferimos que el concepto de alfabetización académica se refiere a la suma de conocimientos, prácticas y estrategias discursivas convenidas por comunidades académicas-investigativas y las disciplinas, a través de habilidades comunicativas presentes en la producción de diferentes tipologías textuales. La alfabetización académica, pues, como habilidad del/la estudiante está presente y es indispensable trasversalmente en el hacer, el aprender, el saber y el ser en la universidad.

Acercamiento conceptual al término instrumento

En el Diccionario de la Lengua Española, las dos primeras acepciones del término instrumento se refieren a un objeto fabricado o persona cuya finalidad es realizar alguna acción o actividad (Real Academia Española, 2014, párr. 1-2). Notamos que un instrumento, en esencia, es una herramienta para realizar un trabajo, que actúa como mediadora entre un sujeto que investiga y una realidad que interesa abordar; o bien, es una forma de tecnología, cual extensión del pensamiento y curiosidad humana, aplicable a realidades presentes y complejas.
Es más, en cumplimiento del propósito fáctico, cualquier instrumento recoge o documenta información y datos sobre fenómenos y realidades que interesa investigar (conocer, entender, explicar o solucionar, intervenir, entre otras acciones). De forma análoga, desde la etimología se infiere el significado de que un instrumento es un medio que junta o une algo hacia adentro del mismo (Diccionario Etimológico Castellano en Línea, s. f.).

En los textos de metodología de investigación encontramos alusión permanente a los instrumentos (y técnicas) asociados directamente con el apartado de metodología o diseño de investigación de un estudio. Con razón, el docente investigador colombiano Monje Álvarez asocia la investigación científica como instrumento importante para conocer, explicar, interpretar y transformar la realidad (2011, p. 7). También, se relaciona el instrumento con el término matriz, que "es una representación diagramática de un conjunto de ideas" (Strauss y Corbin, 2016, p. 200). En Bernal (2010) y Hernández Sampieri et al. (2014) los instrumentos en investigación cumplen dos funciones: la de recolección de información y la de medición de representación (cantidad, cualidad, atributo), cumpliendo los principios de validez, confiabilidad. Por su parte, para Zubiría Samper y Ramírez (2011) la colección de información y datos mediante técnicas (y dentro de estas los instrumentos) es un acto puramente humano y necesario de comunicación.

En concreto, los textos y autores concuerdan en que los instrumentos son medios diseñados para recoger información y datos necesarios para el proceso de análisis. Aun así, convenimos con Hernández Sampieri et al. (2014) al considerar que el "investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio" (2014, p. 12), que denota la necesidad y capacidad de quien investiga de apalancarse en técnicas e instrumentos válidos y confiables para los fines investigativos correspondientes. Contrario a esto, no se hallan publicaciones ni autores que aborden y propongan el uso de instrumentos, en fases tempranas de escritura de proyectos de investigación, como apoyo que facilita y agiliza coherentemente tal proceso escritural. Por ejemplo, un instrumento con los patrones retóricos (movidas y pasos retóricos) requeridos por el método científico o metodologías de investigación para la escritura de la problemática de esta. Lo mismo, para los antecedentes o estado del arte de un estudio; o bien, alguna técnica o estrategia que "ilumine" la formulación de objetivos de investigación coherentes con la situación problemática delimitada y planteada (formulación del problema), entre otros apartes estructurales y retóricos de propuestas de investigación.

A todas estas, ¿cómo se relacionan los instrumentos con la escritura de la práctica investigativa? No obstante, es oportuno aclarar que estos instrumentos solo son apoyos o medios para la práctica de la escritura de diferentes estudios o investigaciones. Por lo cual, se involucran directamente las habilidades comunicativas de quien investiga en cuanto libertad de planear la escritura en prácticas investigativas. Agreguemos a lo anterior, que la información o datos contenidos en instrumentos se comportan como expresiones claves que facilitan procesos de pensamiento, análisis y asociación en el proceso de escritura, por aquello de representación diagramática de ideas, como conceptualizan Strauss y Corbin (2016) sobre el instrumento tipo matriz. Estamos, pues, ante un fenómeno lingüístico y, al mismo tiempo, comunicativo, facilitador de la práctica de la escritura. Es fenómeno lingüístico, al tenor de las reflexiones filosóficas del lenguaje de Wittgenstein (1922) y citado por Briones (1996, p. 34), en el sentido de considerar el lenguaje como instrumento o herramienta, que sirve para la colocación de palabras que describen la vida (de una comunidad u organización). En tal colocación expresiva está implicado el propósito comunicativo (fenómeno comunicativo) de toda práctica de escritura. A partir del vacío anterior, es precisamente que trata el presente capítulo. Así pues, presentamos este texto resultado de investigación aplicada como contribución a las habilidades comunicativas de estudiantes,

docentes e investigadores de universidades y centros dedicados a la investigación, y como aporte también a la alfabetización académica en la escritura de la práctica investigativa.

La ficha de lectura/escritura

Una ficha de lectura/escritura – también conocida como ficha bibliográfica – ante todo es un recurso instrumental de uso frecuente en actividades académico - investigativas, de ahí que sea una herramienta de investigación. En ella se documenta la comprensión y crítica lectora de investigadores, mediante prácticas de intertextualidad[24], que dan cuenta de habilidades comunicativas del investigador. Como tal, sirve de medio de síntesis y documentación de procesos de lectura. En adición a lo anterior, la ficha de lectura/escritura sirve para facilitar la apropiación (comprensión) y discusión de diferentes textos por parte de estudiantes y profesores (Universidad del Rosario, s.f.).

Este instrumento consiste en una matriz o formato muy sencillo con campos o espacios específicos para diligenciar durante el proceso de lectura, a saber: (i) un encabezado o título del instrumento, complementado con un consecutivo numérico de la ficha; un espacio en el que asienta la referencia de la fuente que se lee; (ii) un campo para la intertextualidad, en el que se da la voz propia de quien investiga con la del autor o texto sobre el cual se realiza la ficha, por medio de la citación; (iii) un espacio para las palabras/expresiones claves del texto sobre la fuente o texto que se lee; (iv) un campo para las observaciones personales e interpretaciones de quien leyó o diligencia la ficha; y (v) una parte para la fecha de diligenciamiento/consulta. Sirva mencionar que los anteriores campos del instrumento en esencia son movidas y pasos retóricos que orientan a quien investiga en su labor escritural, contribuyendo así a lograr el propósito funcional y comunicativo de este instrumento. En páginas interiores se ofrece un ejemplo del modelo ficha de lectura, propuesto por el docente investigador Alexánder Sánchez Upegui.

El principio de la intertextualidad ocurre, principalmente, mediante la atribución o citación de fuentes especializadas articuladas con la crítica e interpretación y en la propia voz de quien investiga y escribe. Sobre este principio, el lector o investigador interesado puede consultar la obra "El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional" del docente investigador Sánchez Upegui (2016).

Hoy en día, con el auge y masificación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y aplicaciones o programas presentes en dispositivos tecnológicos, se facilita la elaboración de este instrumento como un formato de uso repetitivo. Al tiempo, que dichas TIC y dispositivos simplifican el proceso documental, codificación y guardado/respaldo. Sin duda, estas tecnologías son aliadas de todo investigador, y demandan habilidades en el uso y aprovechamiento. Es oportuno mencionar que estamos ante un instrumento que reta a quien investiga a leer y escribir de manera simultánea, y que tal dualidad es una práctica común e indispensable de toda persona dedicada a la investigación. Así, la práctica en paralelo de lectura y escritura se objetiva de forma relacional en el ejercicio de esta técnica/herramienta.

Aspectos generales de la ficha de lectura/escritura

- El diligenciamiento de la ficha de lectura/escritura, en esencia, es un ejercicio o práctica del principio de la textualidad denominado intertextualidad, como cocreación de un texto nuevo desde la participación del lector o de quien investiga, como se infiere de Sánchez Upegui (2018) al citar a Beke (2011), Bolívar et al. (2010), Bolívar (2004) y Calsamiglia y Tusón (2008).

- Documenta, mediante la práctica de la escritura, el ejercicio comprensivo y crítico de lectura de textos académicos-investigativos (planteamientos/tesis de los autores, contextos del texto abordado, aportes a objetos de estudio, vacíos y resultados, entre otros). Tal ejercicio comprensivo implica acciones de jerarquización, predicción, deducción, retención y organización (Gordillo Alfonso, 2012).

- En ejercicios de investigación, contribuye a determinar las posibilidades, potenciación y delimitación de la idea o tema que interesa investigar.

- Motivan a la conformación de un archivo personal de fichas de lectura/escritura reutilizables en diferentes actividades de la vida académica-investigativa.

Características de la ficha de lectura / escritura

En todo caso, podríamos afirmar que las fichas de lectura/escritura son recomendadas y aceptadas entre comunidades académicas-científicas, en cuanto instrumento mediador de la práctica escritural. Al tiempo, una particularidad importante de este es que su contenido no tiene fecha de vencimiento, porque quien investiga puede usarlo en todas las fases del estudio y en diferentes tipologías de productos investigativos.

A continuación, algunas otras características:

- El principio de la intertextualidad es indispensable en el diligenciamiento; así como el campo de observaciones personales e interpretación del quien investiga o lee.
- No existe receta para la construcción estructural: la necesidad investigativa determina los campos.
- Cada campo en esencia es una movida (con sus respectivos pasos), que conforma una unidad retórica en el sentido de que cumple una función comunicativa (propósito comunicativo) de un texto/discurso.
- Brevedad, concisión, concreción: capacidad de síntesis[25] de la información del texto abordado.
- Capacidad de lectura (comprensiva y crítica) de quien investiga, unida a la destreza escritural.
- Apropiación de recursos lingüísticos en la realización de la ficha para la cohesión y coherencia textuales (uso de marcadores discursivos, verbos de reporte).

[25] La capacidad de síntesis textual se refiere a describir los contenidos más importantes de un determinado texto: tema, idea principal, ideas fundamentales.

Ejemplo de ficha de lectura/escritura

Para mayor ilustración de este instrumento de investigación se presentan a continuación dos ejemplos. El primero, como formato o estructura con sus respectivos campos (Tabla 5). Y el segundo, un ejemplo diligenciado con un valor añadido o complemento didáctico representado en resaltados/explicaciones que dan cuenta del principio de la intertextualidad desde la citación, la utilización de marcadores discursivos y verbos de reporte (ver Tabla 6).

Tabla 6.
Propuesta de formato ficha de lectura/escritura

Ficha de escritura/escritura No. Xxxx
Referencia APA, séptima edición,: (referencie la/s fuente/s sobre la/s cual/es se desarrolla esta ficha)
Intertextualidad: (aquí se incorporan citas directas, indirectas, síntesis, reflexiones y la voz del lector-escritor, etc.)
Palabras y expresiones clave: (de tres a cinco conceptos centrales propuestos por los autores consultados)
Observaciones personales e interpretación: (escriba aquí sus apreciaciones personales con respecto al tema consultado, entre dos y tres párrafos)
Fecha de consulta: día, mes y año.

Nota. Fuente: Sánchez Upegui, 2018.

Tabla 7.
Ejemplo de ficha de lectura/escritura diligenciada.

Ficha de lectura/escritura No. 1

Rovelli, C. (2015). Información (J. M. Salmerón Arjona, Trad.). *La realidad no es lo que parece. La estructura elemental de las cosas* (pp. 215-232). Tusquets Editores.

Carlos Rovelli es un físico teórico nacido en Italia; actualmente es profesor universitario en Francia. Se ha destacado en el mundo científico por su contribución a la teoría de "gravedad cuántica de bucles", de ahí que su búsqueda investigativa y docencia han sido sobre la gravedad cuántica. En el libro *La realidad no es lo que parece. La estructura elemental de las cosas,* este autor se esfuerza por explicar el estado actual de la física cuántica y estructura del mundo físico que dan una visión nueva de la imagen del universo, gracias a las reflexiones y descubrimientos de la ciencia. Por eso, cabe ahora preguntarse ¿qué es la realidad?, ¿cómo la información aporta a la construcción de nuevas realidades? Esta última pregunta es el tema de la presente ficha de lectura/escritura.

Se recomiendan algunos párrafos introductorios que **ofrezcan una contextualización del tema y de los autores;** se plantean **generalizaciones, ejemplos, la perspectiva o enfoque asumido por las fuentes, y hasta preguntas,** etc., siempre en voz propia del lector y/o quien investiga.

Este capítulo trata de la reflexión de Rovelli (2015) sobre el concepto de información en la física (mecánica y cuántica); además, este autor advierte sobre sus vacíos respecto de dicha temática, aunque no cesa en su esfuerzo por explicar las razones de vinculación y afectación de la información al tema de la gravedad cuántica.

En la definición científica de información, Rovelli **menciona** el concepto acuñado por el matemático Claude Shannon, en el sentido de que "la información mide el número de alternativas posibles de algo" (2015, p. 216). Es decir, todo dato, señal o vibración proveniente de alguna fuente o cosa, y cuya medición, valoración o sopeso sea posible, es información. Esta, por tanto, está presente en toda la naturaleza (Rovelli, 2015, p. 216) siempre y cuando agucemos nuestros sentidos y mente, y adoptemos técnicas

Expresión introductoria y verbo de reporte (tipo discursivo) como estrategia retórica que vincula la voz de quien investiga con la **citación** respectiva, y que denota cumplimiento del principio de la **intertextualidad.**

e instrumentos de medición, peso y valoración de los datos emanados de un hecho o fenómenos observados. En concreto, la información es la capacidad de un (a) observador (a) implicado (a) de distinguir entre alternativas provenientes de las realidades o fenómenos

La información es útil para entender el mundo porque "mide la posibilidad de los sistemas físicos de comunicarse entre sí" (Rovelli, 2015, p. 217). Entonces, es natural que sea el presupuesto inicial para que ocurran hechos comunicativos. Un ejemplo ilustra mejor esta inferencia: cuando llamamos vía telefónica a alguien es porque tenemos necesidad de compartir y recibir información sobre algo. De no ser así, se dan dos probabilidades (alternativas): la primera, no llamar, puesto que no hay nada que intercambiar; b) la segunda, llamar y llenar la conversación con aliteraciones vacías (función fática o de contacto) como "¿y, qué más)?" "¿qué cuentas?", entre otras.

Tipologías de citas (directa / indirecta / cita de cita / integrada / no integrada) como fragmento textual de la fuente sobre la cual se realiza la ficha.

Después de comprender el concepto y aplicación del término información, es momento de relacionarlo con el mundo de los átomos. En efecto, los átomos se relacionan con otros compartiendo información. Ello se explica, según Rovelli:

> Esto, en el mundo físico, ocurre constantemente en todo tiempo y lugar: la luz que hiere nuestros ojos lleva información sobre los objetos de los que proviene, el color del mar tiene información sobre el color del cielo que hay sobre él, una célula posee información sobre el virus que la ha atacado, un nuevo ser vivo tiene información porque se correlaciona con sus progenitores y con su especie [...]. (2015, p. 219)

Así la cosas, se infiere que el mundo y el universo están compuestos de una compleja red de sistemas de átomos que comparten información, como se deduce de Rovelli (2015, p. 219).

Marcador discursivo (tipo resumen) aportante a la cohesión y coherencia textuales.

Con base en todo lo anterior, se responde qué es

la realidad explicando que se refiere a una red de relaciones de información que, de manera recíproca, constituyen el tejido de la vida y del mundo. Es claro, entonces, que la realidad implica necesariamente compartir información, pero aún más comprender esa realidad desde las selecciones complejas de la información compartida.	
Palabras y expresiones clave Átomos, información, realidad, redes, sistemas	**Expresiones claves** contenidos o desarrollados en el texto / fuente objeto de la ficha de lectura / escritura.
Observaciones personales e interpretación: Al leer este capítulo del libro de Rovelli, declaro mi comprensión sobre el concepto y aplicabilidad del término información. Este me deja claro que todo cuanto pueda ser observado y analizado por el ser humano tiene información asociada; desde la vastedad del universo hasta la infinitud de una partícula cuántica. Esa información es importante toda vez que permite crear y recrear procesos de interacción y comunicación conformando redes de sistemas. En cuanto a la aplicabilidad del concepto información, la visiono como elemento integrante en la construcción de realidades. Es decir, las cosas existen cuando entiendo y coopero con la información asociada y, al tiempo, me involucro en dichas realidades construidas como observador.	**Observaciones personales / interpretaciones** que agrega valor a la fuente/ texto desde la comprensión y crítica de quien diligencia la ficha.
Fecha de consulta: 18 de febrero de 2020	**Fecha de diligenciamiento** de la ficha

Nota. Fuente: Sánchez Upegui, 2018; Roldán López, 2019.

Nótese bien (N. B.): la anterior ficha diligenciada contiene una sola fuente o texto, para el caso, un capítulo de libro del físico teórico e italiano Rovelli. Sin embargo, se puede complejizar hasta con tres (3) fuentes, como recomienda el docente investigador Sánchez Upegui, de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Tal decisión del lector o investigador lo reta a dar cuenta de una intertextualidad potenciada en la que caben similitudes y diferencias entre las fuentes citadas con aporte crítico o voz de quien diligencia este instrumento: en esa actuación escritural es posible demostrar las habilidades comunicativas potenciadas.

Sirva la anterior anotación, para la siguiente observación, y como posible solución: en materia de escritura académico-científica, docentes y asesores hemos notado el fenómeno de falsa intertextualidad. Consiste en que los estudiantes entienden la intertextualidad como una licencia de construir textos cual suma desarticulada de bloques textuales de fuentes consultadas. La metáfora más descriptiva de tal situación es un *Frankenstein textual.* Todo lo anterior es fácilmente evidenciable cuando un producto de escritura se somete a un análisis de originalidad mediante algún aplicativo detector de índices de similitud existentes en el mercado.

En ese tipo de productos, entonces, la falta de coherencia y cohesión son las primeras pistas que denotan un proceso desesperado del/ la estudiante de producción textual ante una demanda académico-investigativa. También, es delatado por los estilos de escritura cambiantes de los textos de estudiantes universitarios e investigadores que recién comienzan. La inferencia natural de este fenómeno es la dificultad de un pensamiento propio (pensamiento crítico) de quien aprende al abordar la lectura comprensiva de textos. Así las cosas, la inconexión entre lectura y escritura es evidente, y ello denota causas estructurales y culturales en el dominio de estas habilidades comunicativas (lectura y escritura), indispensables en la vida académica y, aún más, en la profesional de toda persona.

Actividad

Objetivo: elaborar una ficha de lectura/escritura como práctica significativa de habilidades de lectura y escritura.

Orientaciones

- Seleccione un recurso de interés (artículo, libro, capítulo de libro, trabajo de grado / tesis doctoral, informe de investigación, memorias de congresos, entre otros) de una fuente confiable, como bases de datos, repositorios o bibliotecas de universidades.

- En un documento de Word, preferencialmente, elabore el formato ficha de lectura/escritura (ver tabla 7) con los campos y descriptores respectivos.

- Lea de manera comprensiva y crítica, al menos dos veces, la fuente escogida, y, al tiempo, diligencie el formato ficha de lectura/escritura según los campos y pautas referidas en este apartado (ver tabla 8).

El proceso de elaboración esencialmente es práctica de la escritura; considere apoyarse en los recursos contenidos en una *Caja de herramientas para la escritura*[26].

Matriz comprensión conceptual

En los ámbitos académicos-investigativos son recurrentes actividades y prácticas de lectura comprensiva. Este tipo de lectura es una habilidad y, al tiempo, un instrumento clave en el desarrollo del pensamiento y logro de aprendizajes significativos en estudiantes, particularmente en ámbitos universitarios. De un lado, es habilidad por cuanto el estudiante-lector precisa comprender o entender y construir significados, como la

[26] Una *Caja de herramientas para la escritura* es una colección de recursos útiles a la hora de la escritura. Puede contener acceso a diferentes diccionarios o enciclopedias, archivos compilatorios o sitios web con marcadores discursivos, verbos de reporte; archivo o acceso web a una guía de citación y referenciación, entre otros. El lector o quien investiga personaliza el contenido de este recurso escritural

capacidad para actuar y resolver problemas (Castañeda y Henao, 1996, p. 12; Liceo Javier, 2013, p. 12; Rodríguez, 2007, p. 242); el éxito académico, y aún profesional, del universitario depende en alto grado de demostrar habilidades en lectura. Y, de otro lado, es instrumento en el sentido de que se sirve de estrategias y técnicas variadas que apoyan y facilitan la adquisición de tal habilidad lectora.

Cabe aclarar que en las universidades no solo se promueve la lectura comprensiva, sino también, y de manera preferente, la lectura crítica. Esta última emerge como potenciación del pensamiento crítico, mediante las posibilidades del lenguaje, de la persona que trasciende la comprensión de la lectura comprensiva. Esa potenciación radica en la capacidad crítica y autocrítica consciente de quien aprende e investiga. Lo anterior, está en coherencia con Díaz Rodríguez (2014), citado por Roldán López (2020), en el sentido de que, categóricamente, la escritura es la máxima expresión del pensamiento crítico. En pocas palabras, la habilidad en lectura crítica se evidencia mediante géneros discursivos como el ensayo, la reseña crítica, el artículo científico, entre otros.

En la consideración de los tipos de lectura comprensiva y crítica como instrumento y estrategia, cabe apoyarse en formatos tipos matrices, como el que se describe y propone en este apartado denominado *Matriz comprensión conceptual.* Este instrumento, como apoyo a la diada lectura y escritura, se ha utilizado con éxitos en programas de posgrados en instituciones de educación superior, como la Fundación Universitaria Católica del Norte y la Universidad San Buenaventura –sede Medellín–.

Aspectos generales de la matriz comprensión conceptual

- Este instrumento emerge como parte de las estrategias de lectura (comprensiva y crítica) y técnica de estudio para el aprendizaje significativo.

- Apoya el proceso de escritura desde la comprensión y crítica de textos significativos.

- **Innova** en técnicas de comprensión lectora a partir de la

formulación de preguntas al texto que se lee o material de estudio **y las respectivas respuestas argumentadas en voz del/la estudiante.** Esta característica está en coherencia con la Pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2014) que, en esencia, busca aprendizajes significativos a partir de respuestas a preguntas que se formula quien aprende.

- El diligenciamiento de la matriz comprensión conceptual también es un ejercicio o práctica de intertextualidad como cocreación de un texto nuevo (Sánchez Upegui, 2018) desde la participación del lector o estudiante.

Características de la matriz comprensión conceptual

Este instrumento de sistematización del proceso lector se caracteriza por retar al estudiante e investigador a entender el sentido del texto a través de la formulación de preguntas (al recurso leído) y la correspondiente respuesta comprensiva, explicativa y crítica. Al igual que la ficha de lectura/escritura, el contenido realizado con esta técnica e instrumento no tiene fecha de vencimiento, porque puede utilizarse en las diferentes fases de investigación, de estudio, para la producción de diversas tipologías de productos escriturales. A continuación, algunas otras características:

- En el diligenciamiento de la matriz comprensión conceptual se deben tener en cuenta dos momentos.

- El **primer momento** corresponde al dominio conceptual (ver Tabla 9, momento 1), mediante la estrategia de **formulación de preguntas y respuestas** a los textos o recursos abordados. El estudiante o investigador determina libremente el número de preguntas; sin embargo, se entiende que deben ser varias. Las respuestas argumentadas a cada pregunta demandan apelar al principio de la intertextualidad (citar, normas APA 7ª. ed.)

- Este instrumento puede aplicarse a más de una fuente o recurso objeto de lectura, situación que reta la capacidad de la persona en cuanto habilidad en formulación de preguntas complejas y respuestas.

- Se recomienda la formulación de preguntas abiertas; evítense preguntas cerradas o dicotómicas.

- Complementa la comprensión conceptual, del momento 1, la puesta en contexto y realidad mediante un **ejemplo.**

- El **segundo momento** corresponde a la redacción de un texto reflexivo o crítico, derivado de las respuestas dadas en el momento 1 (ver tabla 9, momento 2). No se trata de copiar y pegar las respuestas del momento 1, sino un escrito original que dé cuenta de la capacidad crítica, argumentativa, escritural de la persona, a partir de dichas respuestas.

- El texto emergente en este segundo momento puede ser: un ensayo, un informe o reseña crítica, un artículo reflexivo, entre otros géneros discursivos; e, inclusive, puede ser sometido a publicación, siempre y cuando cumpla con los criterios de calidad editorial de una revista académica o indexada. Este escrito original admite naturalmente la citación y referenciación de otras fuentes o recursos.

- Los aportes del momento 1 como del momento 2 son textos que construye el estudiante o quien investiga. En esencia son movidas (con sus respectivos pasos), que conforman una unidad retórica en el sentido de que cumplen una función comunicativa (propósito comunicativo) de un texto/discurso.

Ejemplo de matriz comprensión conceptual

Para mayor ilustración de esta herramienta de aprendizaje y de investigación se presenta a continuación el formato con un ejemplo. Este presenta globos explicativos en coherencia con las características del instrumento aquí tratado.

Tabla 8.
Matriz comprensión conceptual.

Título del recurso

Reflexiones sobre cultura escritural y potenciación del pensamiento crítico entre estudiantes y docentes universitarios.

Título del recurso o texto objeto de aplicación de este

Referencia:
Roldán López, N. D. (2020). Reflexiones sobre cultura escritural y potenciación del pensamiento crítico entre estudiantes y docentes universitarios. *Revista Reflexiones y Saberes*, (12), 1-7. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1186/1564

Referencia del recurso o texto objeto de aplicación de

Momento 1: preguntas + respuestas argumentadas + ejemplos	
Pregunta (ejemplo con fines didácticos): ¿Cuál es la situación y solución posibles en universidades ante la necesidad de una cultura escritural que potencialice el pensamiento crítico de estudiantes?. Pregunta formulada por el estudiante o quien investiga, al recurso o texto objeto de aplicación de este instrumento.	**Respuesta:** Hoy persiste la problemática de una cultura escritural en estudiantes y aún entre docentes universitarios. Son varias las causas: el predominio de las TIC, que privilegia el contenido gráfico y sonoro; la cultura y tradición de ser Colombia un país que lee poco, entre otras. Crisis esta que incide en un bajo pensamiento crítico que se hace evidente en la parcial calidad de trabajos o actividades entregadas. Lo anterior está en coherencia con Roldán López (2020), quien aboga por procesos interrelacionados entre las dependencias universitarias (editoriales, centros de investigación y academia) para lograr esa cultura escritural y, con ello, la potenciación del pensamiento crítico. **Respuesta argumentada** a la pregunta formulada. Nótese el componente de **intertextualidad.**
	Ejemplo: Puedo dar fe, como docente universitario, que a un amplio sector de los estudiantes se les dificulta fijar posición crítica a partir de su lectura comprensiva. Es más, evidencian problemas de identificar el planteamiento central y propósito comunicativo de textos necesarios para la comprensión de conceptos **Ejemplo** que contextualiza da aplicación a la respuesta.
Pregunta: xxxxxx	**Respuesta:** Xxxxxx
	Ejemplo: Xxxxxx
Pregunta: xxxxxx	**Respuesta:** Xxxxxx
	Ejemplo: Xxxxxx
Pregunta: xxxxxx	**Respuesta:** Xxxxxx
	Ejemplo: Xxxxxx
Momento 2: texto reflexivo y crítico derivado de las respuestas.	
	Aquí, el texto reflexivo, crítico y original emergente de las respuestas argumentadas del momento 1.

Nota. Fuente: Roldán López, 2021.

Actividad

Objetivo: entender los planteamientos y conceptos teóricos de textos y/o materiales de estudios mediante la estrategia "pregúntele / respóndale al texto", y con apoyo mediacional en una matriz de comprensión conceptual.

Orientaciones

- Escoja un recurso de interés (artículo, libro, capítulo de libro, trabajo de grado / tesis doctoral, informe de investigación, memorias de congresos, entre otros) de una fuente confiable, como bases de datos, repositorios o bibliotecas de universidades.
- En un documento de Word, preferencialmente, elabore el formato ficha de lectura / escritura (ver tabla 9) con los momentos, campos y descriptores respectivos.
- Lea, de manera comprensiva y crítica, al menos dos veces, la fuente escogida.
- Proceda con el diligenciamiento de la matriz comprensión conceptual, según los campos y pautas referidas en este apartado (ver tabla 8). Complemente el texto escrito con otras fuentes o recursos mediante el principio de la intertextualidad.
- Someta el texto emergente del momento 2 a una publicación seriada (revista) acorde con los criterios o guía de autores respectiva.

Instrumento facilitador en la escritura del estado del arte / antecedentes

Es indispensable enmarcar toda investigación en una revisión de literatura o estudios sobre el tema que interesa abordar. Este paso se denomina antecedentes o estado del arte, que lleva a realizar una revisión exhaustiva de literatura y autores que han abordado o investigado sobre el tema objeto de estudio. Sobre este, las investigadoras Vélez

Restrepo y Galeano Marín definen el estado del arte como un tipo de "[...] investigación documental a partir de la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio" (2002, p. 1).

De manera inferencial, esa reflexión del conocimiento acumulado se evidencia mediante prácticas de lectura y escritura por parte de quien investiga. De ahí que leer y escribir sean actividades centrales en todo el proceso investigativo. Queremos decir que quien investiga debe dar cuenta de habilidades comunicativas (especialmente de lectura y escritura) en todas las fases del proceso investigativo, para lo cual diversas técnicas e instrumentos, como la ficha de lectura, facilitan la sistematización documental, como se abordó en el apartado anterior.

Pero, de regreso al estado del arte o antecedentes como escritura en la práctica investigativa, cabe aclarar que es consecuencia de la reflexión y pensamiento crítico de quien investiga luego de su inmersión documental. La alusión expresa a una revisión bibliográfica denota necesariamente pasos y procesos asociados que tienen que ver con búsqueda/escogencia bibliográfica y lectura/escritura de dichas fuentes. Así las cosas, un estado del arte, que es mucho más que un inventario de fuentes citadas[27] que se han ocupado de un tema u objeto de estudio, alude de forma tácita a una capacidad escritural que objetiva el nivel de pensamiento del investigador, mediante el lenguaje y la convención de la lengua. Lo anterior, porque en alto grado las fuentes, textos de investigación y autores soslayan el componente escritural. Se supone que quien investiga ya debe tener esta capacidad en la práctica investigativa, cuando realmente no es cierto. Prueba esa incertidumbre y frustración, con respecto a esta habilidad comunicativa, la experiencia y queja de vieja data de docentes y asesores de trabajo de grado (Castañeda y Henao, 1996, p. 2), que persiste hoy en día en las universidades. Esta situación permite inferir tal vacío en la práctica investigativa en alto grado en estudiantes e investigadores.

[27] El estado del arte como evidencia del pensamiento crítico de quien investiga, mediante la habilidad de la escritura, está más allá de la citación sin fundamento, inclusive, en toda actividad académico-investigativa. Esa citación sin fundamento se parece a la metáfora del eco en la obra El Principito, de Antoine de Saint Exúpery (1943/1961, p.61), en que repetir lo que otros dicen (citación) es falta de imaginación (pensamiento crítico).

Con base en lo anterior, en este apartado del presente capítulo se quiere destacar el estado del arte o antecedentes como momento de escritura de la práctica investigativa, a partir del apoyo de técnicas e instrumentos. En realidad, son pocos los docentes y asesores de trabajos de grado que innovan y recomiendan instrumentos en fases tempranas de formulación y escritura de proyectos de investigación. Uno de ellos es el profesor e investigador de la Universidad Eafit, Johnny Javier Orejuela Gómez, quien ha propuesto a sus estudiantes y asesorados una matriz o instrumento que facilita la comprensión práctica y escritura del estado del arte. En efecto, la experiencia de Orejuela Gómez define esa matriz como "instrumento práctico que permite la sistematización de la información sobre los antecedentes y facilita la posterior interpretación de las tendencias de investigación en un determinado campo o tema" (Comunicación personal, 05 de octubre de 2020).

Este experto explica que llegó a tal instrumento al observar entre sus estudiantes la dificultad de diferenciación del estado del arte con el marco teórico. Ambos terminaban en una suma de fuentes referenciadas, pero sin mostrar tendencias balanceadas de objetos de estudio. Es decir, el instrumento es aporte a la respuesta práctica sobre "el cómo" realizar un estado del arte en la universidad que, al tiempo, conecte análisis (Sabino, 2002, p. 66) y pensamiento crítico de quien investiga, con las fuentes abordadas mediante la escritura en investigación.

Así las cosas, este instrumento contiene una serie de campos que, en esencia, son movidas retóricas con sus respectivos pasos. En efecto, cada campo debidamente diligenciado cumple una función retórica aportante al logro del propósito comunicativo y social de todo estado de arte o antecedentes en un estudio. Cabe mencionar que el estado del arte emerge aquí como macromovida inserta en el género discursivo trabajo de grado (Sánchez Upegui, 2016, p. 82), pues demanda de quien investiga dar respuestas discursivas a circunstancias concretas (Bazerman, 1998; citado por Sánchez Upegui, 2016, p. 81), lo que es requerido por las comunidades-académicas científicas.

Naturalmente, el estado del arte o antecedentes no es el formato diligenciado; este solo es una herramienta facilitadora de la escritura en la práctica investigativa. Entonces, quien investiga, y a partir del

contenido de dicho instrumento, se apoya en él para dejar emerger un texto que cumpla con los principios de la textualidad[28] con las características propias de todo estado del arte o antecedentes. En esa producción textual, pues, se reta a la persona a dar cuenta de su competencia escritural mediante las posibilidades comunic ativas de la lengua escrita.

Aspectos generales del instrumento facilitador en la escritura del estado del arte o antecedentes

- El instrumento diligenciado articula las habilidades comunicativas y las demandas de las comunidades académicas-científicas en materia de investigación, particularmente en textos que abordan estados del arte o antecedentes.

- Se convierte en una estrategia didáctica e innovadora de enseñanza o acompañamiento de docentes y asesores de trabajo de grado.

- Facilita la labor de escritura de estados del arte o antecedentes acorde con los cánones de las metodologías de investigación y comunidades académicas-científicas, para estudiantes e investigadores nuevos.

- El diligenciamiento de este instrumento también es un ejercicio o práctica de intertextualidad como semilla de cocreación de un texto nuevo (Sánchez Upegui, 2018) desde la participación crítica de quien investiga.

- Sirve para escribir otras tipologías textuales o de apropiación social del conocimiento, como artículos de revisión, de reflexión, formación de recursos humanos, ponencias y disertaciones, entre otras modalidades de productos investigativos.

Características del instrumento facilitador en la escritura del estado del arte o antecedentes

[27] Principios de la textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad, eficacia y efectividad.

La característica principal de esta herramienta de apoyo a la escritura en la práctica investigativa se puede resumir en los siguientes puntos recomendados por Orejuela Gómez (Comunicación personal, 05 de octubre de 2020):

- El estudiante y quien investiga toman conciencia de los ejes centrales como tendencias de los campos de conocimiento y los objetos de estudio que interesan investigar.
- Evita el síndrome de "página en blanco" a la hora de escribir estados del arte o antecedentes en anteproyectos y proyectos de investigación.
- Contribuye a dar estructura al texto emergente (estado del arte o antecedentes), al mostrar las tendencias investigativas en un tema u objeto de estudio que interesa investigar.
- Demanda del estudiante y de quien investiga habilidades de lectura comprensiva y crítica en articulación con la destreza de escritura en prácticas investigativas.
- Una clave durante el diligenciamiento del instrumento es convertir cada campo en una pregunta, cuya respuesta naturalmente es un texto sintético derivado de la comprensión y pensamiento crítico del estudiante y de quien investiga.

Ejemplo instrumento facilitador en la escritura del estado del arte o antecedentes

A partir de todo lo anterior, y para mayor ilustración del uso apropiado de este instrumento en prácticas investigativas, se presentan dos ejemplos. El primero, muestra de forma esquemática los campos y orientaciones (ver tabla 9).

El segundo, presenta una muestra real de contenido de un proyecto de investigación diligenciado en el instrumento (ver tabla 10). El lector observa que cada campo diligenciado corresponde a un texto preciso, y en la voz de quien investiga, como clave para l posterior escritura del

estado del arte o antecedente. También, es notoria una columna de observaciones que son apreciaciones y reflexiones críticas que harán parte del texto emergente o estado del arte.

Tabla 9.
Matriz y campos del instrumento para la escritura de estados del arte / antecedentes.

Referencia	‹aquí **referencia** completa del recurso/fuente›	‹aquí **referencia** completa del recurso/fuente›	‹aquí **referencia** completa del recurso/fuente›
Problema / preguntas	‹aquí síntesis del **problema y pregunta de investigación** de recursos/fuente›	‹aquí síntesis del **problema y pregunta de investigación** de recursos/fuente›	‹aquí síntesis del **problema y pregunta de investigación** de recursos/fuente›
Objetivos	‹aquí **objetivo general** y/o síntesis **propósito del autor** o fuente›	‹aquí **objetivo general** y/o síntesis **propósito del autor** o fuente›	‹aquí **objetivo general** y/o síntesis **propósito del autor** o fuente›
Expr. Claves	‹aquí **expresiones claves del autor** del recurso/fuente›	‹aquí **expresiones claves del autor** del recurso/fuente›	‹aquí **expresiones claves del autor** del recurso/fuente›
Marcos teórico / conceptos	‹aquí síntesis de la/s **perspectivas teóricas** del recurso/fuente›	‹aquí síntesis de la/s **perspectivas teóricas** del recurso/fuente›	‹aquí síntesis de la/s **perspectivas teóricas** del recurso/fuente›
Tipo de estudio	‹aquí **enfoque y tipo de investigación** del recurso/fuente›	‹aquí **enfoque y tipo de investigación** del recurso/fuente›	‹aquí **enfoque y tipo de investigación** del recurso/fuente›
Resultados / vacíos	‹aquí **principales resultados/ conclusiones/ vacíos/preguntas** del recurso/fuente›	‹aquí **principales resultados/ conclusiones/ vacíos/preguntas** del recurso/fuente›	‹aquí **principales resultados/ conclusiones/ vacíos/preguntas** del recurso/fuente›
Observación	‹aquí **notas/ apuntes inferenciales/ críticos** de quién investiga emergentes de recurso/fuente›	‹aquí **notas/ apuntes inferenciales/ críticos** de quién investiga emergentes de recurso/fuente›	‹aquí **notas/ apuntes inferenciales/ críticos** de quién investiga emergentes de recurso/fuente›

Nota. Tomado y adaptado de Orejuela Gómez (2020)

Tabla 10.
Muestra real de la matriz diligenciada.

Referencia APA (7a ed.)	Rovelli, C. (2015). *La realidad no es lo que parece. La estructura elemental de las cosas. Editorial Planeta S. A*	Phan, H. P. (2010). Una perspectiva teórica del aprendizaje en el contexto del Pacífico: una perspectiva sociocultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 411-428. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121995019
Problema/ preguntas	Explicación de la trama elemental del mundo como realidad e incertidumbre, con el propósito de comunicar su belleza, para lo cual se hacen conexiones lógicas y de pensamiento que conectan pensamiento científico a lo largo de la historia. Así pues, el autor se reta a explicarlo articulando dos corrientes de la física del siglo XX: la relatividad general y la teoría de cuantos.	El problema que se infiere de este texto y estudio de revisión documental es sobre el aprendizaje desde enfoques de aprendizajes en contextos socioculturales. Entonces, el enfoque de aprendizaje de profundización es relevante en el aprendizaje toda vez que toma en consideración la importancia de la cultura del individuo y el contexto en el que vive.
Objetivos	Explicar el estado actual de la investigación de la nueva imagen del mundo, conectando de manera lógica sus puntos esenciales, para responder enfáticamente que nuestras realidades no son lo que parece.	Analizar la perspectiva teórica del aprendizaje en el contexto del Pacífico: una perspectiva sociocultural.
Palabras / expresiones claves	Realidad, incertidumbre, pensamiento científico, red de información.	Aprendizaje, contexto, sociocultural.
Marcos teóricos/ autores/ conceptos	Rovelli se expresa desde la orilla de la mecánica cuántica de Planck y de la relatividad general de Einstein para analizar el mundo como "[...] una red de correlaciones entre sistemas de átomos, una red de información recíproca entre sistemas físicos." y que "(...) un sistema físico sólo se manifiesta cuando interactúa con otro". (Rovelli, 2015, pp. 219-221). He ahí su inmersión al universo cuántico para intentar explicar la composición del mundo, la vida y las realidades que tejemos como seres vivos	Phan (2010) recorre y explica las incidencias de enfoques de aprendizaje profundos, superficiales a partir de diferentes estudios. Particularmente, el enfoque profundo se caracteriza por el interés y motivación de quien aprende; contrario al de nivel superficial.
Diseños /tipo de estudio	No aplica.	Revisión documental.
Principales resultados / hasta dónde llegó la investigación	Desde las orillas de la relatividad general y la mecánica cuántica no hay certezas puras de las cosas que conforman el mundo y la vida, de ahí que la constante es la incertidumbre, como propone Morin, para seguir avanzando, investigando, descubriendo y aprendiendo que en últimas es lo que da sentido a la vida desde la mirada de Rovelli (2015). Esa incertidumbre y relatividad o temporalidad de los conocimientos hoy son precisamente motivadores u objetos de estudio del pensamiento científico, que nos reta inclusive a superar las fronteras de nuestras certezas o ignorancias arraigadas	El artículo discute y revela, en parte, que el enfoque de aprendizaje adecuado tiene que ver con aquel que prioriza el origen sociocultural de una persona, dado que esa cercanía con el entorno o contexto puede moldear su visión y comprensión.
Observaciones	La asociación entre Rovelli y el contexto implicado en el aprendizaje, desde mi reflexión, se da en el proceso de comprensión de que las realidades en las que estamos inmersos a partir de nuestros entornos demandan miradas de análisis más profundas. Ello por la relatividad e incertidumbre de las realidades con que están constituidas todas las cosas. El aprendizaje, pues, desde la inmersión en ese contexto denota actitud y aptitud de profundización que reta	Phan (2010, p. 414) da cuenta de que hay mayores posibilidades de comprender y aprender de forma consciente cuando el (la) aprendiente relacionan el material de estudio con los contextos significativos y conocimientos previos, además, que posibilita aprendientes más motivados y curiosos con sus aprendizajes. Es de notar que esa vinculación o relación con los contextos cercanos dotaron de sentido la materia educativa abordada (leída y analizada); en una sola expresión texto y contexto

	aquello que histórica y tradicionalmente asumíamos como verdades y leyes absolutas que se han hecho cultura, dogma y creencias por las profundas raíces tejidas por el tiempo y las generaciones de personas.	conspiran a favor de suscitar el interés de aprendientes. En la misión de despertar ese interés juega un rol significativo el docente porque motiva al estudiante.

Nota. Nota. Instrumento tomado y adaptado de Orejuela Gómez (2020); contenido: (Roldán López, 2019)

Actividad

Objetivo: escribir un estado del arte sobre un objeto de estudio de interés del estudiante o investigador, con base en el contenido diligenciado en el instrumento.

Orientaciones

- Buscar y seleccionar al menos tres (3) fuentes o recursos, tipo artículos, resultados de investigación. Los artículos deberán ser en un tema y objeto de estudio que interese investigar. Estas fuentes se pueden hallar en base de datos confiables o en revistas indexadas.

- Elabore el formato con los campos específicos (ver tablas 10 y 11) preferencialmente en un documento Excel.

- Lea de forma comprensiva y crítica cada fuente escogida, al menos dos veces. Diligencie el formato por cada fuente leída, como muestra la tabla 11.

- Proceda ahora a redactar un texto (estado del arte) a partir del contenido diligenciado en el formato anterior. Máximo tres cuartillas o páginas, tipo letra Times New Roman 12 puntos, a interlineado 1,5. En el proceso de producción de este texto considere apoyarse en los recursos contenidos en una *Caja de herramientas para la escritura.*

Técnica/instrumento de apoyo en la escritura de la problemática de investigación

Estamos de acuerdo en que la problemática de investigación es insoslayable y central en todo estudio, porque reta a quien investiga a precisar el objeto de estudio (Shiro y D´ Avolio, 2011, p. 71). En tal fundamento, la habilidad de la escritura del problema de investigación ocupa un lugar clave, toda vez que aclara de forma determinante el camino en fases siguientes del proyecto de investigación.

También, sabemos que el problema de investigación es la "(...) situación, el fenómeno, el evento, el hecho u objeto del estudio que se va a realizar" (Bernal, 2010, p. 88). O bien, la problematización consiste en "afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación" (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 36). De ahí que sea reiterativo que la actividad intelectual de la investigación está conectada naturalmente con las habilidades comunicativas de quien investiga. En otras palabras, quien sabe investigar debe demostrar también saber describir, escribir y comunicar el conocimiento resultado de su actuación investigativa.
En concreto, el problema de investigación se considera un género discursivo en tanto cumple un propósito comunicativo dentro de la complejidad de un proyecto o estudio. Tal propósito consiste en describir con precisión el objeto de estudio mediante un texto original (apelando a movidas con sus pasos retóricos respectivos); entendemos el concepto de movida retórica como "expresión de un propósito comunicativo" (Sánchez Upegui, 2018, p. 114), es decir, al menos un bloque textual que cumple una función comunicativa apoyada en pasos igualmente retóricos.

Todo el anterior contexto denota la sincronía compleja de la problemática de investigación como experiencia de escritura de la práctica investigativa. Sin embargo, docentes universitarios y asesores de trabajo de grado son reiterativos en la dificultad que presentan los estudiantes, y aún investigadores versados, en el planteamiento de problemas de investigación. Situación que adquiere dimensiones preocupantes cuando la habilidad escritora no se evidencia como tal, ni en la descripción clara y delimitada del planteamiento del problema. Ante esto, apelar a estrategias didácticas como un instrumento o

herramienta aporta a minimizar la dificultad descrita. Decimos aporta en cuanto apoyo, mas no soluciona o suple del todo la dificultad, porque la deficiencia en la habilidad de escritura de un estudiante o investigador puede ser estructural, es decir, que no se soluciona con un instrumento. En todo caso, afirmamos que la problemática de investigación también admite apoyarse en una técnica o instrumento como estrategia que facilita la escritura acorde con las movidas y pasos retóricos, y las metodologías de investigación. Sobre este particular, trata justamente este apartado del presente capítulo, como se explica y desarrolla a continuación.

Aspectos generales del instrumento de apoyo en la escritura de la problemática de investigación

- Ayuda a encuadrar y delimitar conscientemente el objeto de estudio que interesa investigar.
- Practica el principio de la intertextualidad al articular la voz crítica del estudiante o quien investiga con los autores y fuentes que han investigado sobre el tema que interesa investigar.
- Motiva a la escritura de textos más complejos y coherentes, según las demandas de las comunicades académicas-científicas.
- Demanda del estudiante y de quien investiga habilidades de lectura comprensiva y crítica en articulación con la destreza de escritura en prácticas investigativas.

Características del instrumento de apoyo en la escritura de la problemática de investigación

Son escasos los textos y autores que han abordado o recomendado el uso de instrumentos de apoyo en la escritura de la problemática de investigación, de ahí el vacío existente que demanda ser abordado por las universidades en sus políticas y planes de formación investigativa. Esta ha sido considerada como un asunto pedagógico, como muestra el investigador Restrepo Gómez (2003, p. 197). De ahí que sea el momento de proponer e innovar la formación investigativa dentro

de una pedagogía de la investigación que involucre la vinculación de otras ciencias/disciplinas aportantes, como la lingüística y la retórica. Por tanto, no es un asunto exclusivo de aplicación de métodos, sino una complejidad actuante que le da sentido al proceso y resultados de investigación, y con ello al cumplimiento de la función social de aportar a la ciencia y conocimiento. Es esta, quizá, la característica más sobresaliente en materia de estrategias didácticas aportantes a la escritura de problemáticas de investigación.

Aun lo anterior, caben estas otras características:

- Al igual que en apartados anteriores, el estudiante y quien investiga toman conciencia de los elementos categoriales (movidas retóricas y pasos) demandados en el planteamiento de problemas de investigación, en el momento escritural.
- Da estructura coherente al texto o género discursivo problema de investigación.
- Este instrumento se articula de manera armónica y relacional con otros, por ejemplo, con el de las fichas de lectura/escritura.
- Con el diligenciamiento del instrumento se construye al tiempo el problema de investigación (enunciado y formulación), desde un enfoque retórico funcional, y en concordancia con las convenciones de las comunidades académicas-investigativas y metodologías de investigación.

Ejemplo instrumento de apoyo en la escritura de la problemática de investigación

Todo lo expresado sobre este instrumento, logra mayor ilustración y comprensión con el ejemplo de la Tabla 11. Obsérvense las orientaciones o criterios de cada uno de los ítems o categorías del instrumento, que en esencia son movidas retóricas con sus pasos respectivos. Finalmente, nótese en la última fila cómo emerge realmente el problema de investigación con aplicación de este instrumento.

Tabla 11.
Instrumento apoyo en la escritura de la problemática de investigación.

1. Contexto de entrada ‹Escriba aquí unas generalidades que den entrada y contexto a la situación/objeto de estudio. Se espera una intertextualidad derivada de las fichas de lectura/escritura de las fuentes consultadas y leídas previamente. Esta parte de la matriz responde a la/s pregunta/s ¿cuál es el tema general sobre el cual interesa investigar/indagar? Máximo dos (2) párrafos cada uno mínimo de cuatro (4) oraciones (principal y subordinadas›	‹Escriba aquí el tema delimitado de investigación›	**2. Delimitación del tema/objeto de estudio / qué está pasando** ‹Escriba aquí unas generalidades que den entrada y contexto a la situación/objeto de estudio. Se espera una intertextualidad derivada de las fichas de lectura/escritura de las fuentes consultadas y leídas previamente. Esta parte de la matriz responde a la/s pregunta/s ¿cuál es el tema específico/delimitado sobre el cual interesa investigar/indagar? // con ese tema delimitado describa, ¿qué está pasando en la actualidad (causas y consecuencias)? // ¿por qué se está dando esa situación; y por qué es importante investigar en ese tema delimitado? Mínimo cuatro (4) párrafos cada uno mínimo de cuatro (4) oraciones (principal y subordinadas›
3. Vacíos del tema/objeto de estudio delimitado ‹Describa aquí el/los vacío/s en el tema delimitado inferidos luego de la exploración/lectura de fuentes (fichas de lectura/escritura). Mínimo dos (2) párrafos cada uno mínimo de cuatro (4) oraciones (principal y subordinadas›		**4. Preguntas (pregunta de investigación)** ‹Escriba aquí preguntas surgidas del tema a partir del Contexto de entrada, de la Delimitación del tema/objeto de estudio; del Vacío del tema/objeto de estudio. De esa colección de preguntas formúlese una nueva (formulación del problema) que es la pregunta central de investigación)›
Planteamiento del problema ‹Con base en los contenidos de los literales 1, 2, 3 y 4 redacte aquí el Planteamiento del problema de investigación (enunciado) y la formulación del problema (pregunta de investigación). En concreto, copie y pegue aquí los literales antes mencionados en ese orden, en cuyo procedimiento es necesario aplicar los principios de la textualidad, en la producción de un texto coherente con el problema de investigación›		

Nota. Fuente: Roldán López, 2020.

Actividad

Objetivo: escribir el planteamiento del problema sobre un tema delimitado de interés para el estudiante o investigador, con base en el contenido diligenciado de instrumento.

Orientaciones

- Elija un tema de interés investigativo sobre una situación o fenómeno real.
- Sobre dicho tema, busque y seleccione recursos de interés (artículo, libro, capítulo de libro, trabajo de grado / tesis doctoral, informe de investigación, memorias de congresos, entre otros) en una fuente confiable como bases de datos, repositorios o bibliotecas de universidades. Elabore las respectivas fichas de lectura/escritura (opcional para esta actividad)
- En un documento de Word, preferencialmente, elabore la tabla No. 12 con los campos y descriptores respectivos.
- Diligencie la tabla No. 12 en los campos respectivos.
- A partir del paso anterior, y en texto separado, escriba el planteamiento el problema (un enunciado y una formulación) acorde los criterios o movidas retóricas.

Técnica o estrategia "el semáforo" en la escritura de objetivos de investigación

En propuestas de estudios, los objetivos de investigación hacen parte de la problemática que interesa abordar, de ahí que merecen el rótulo de indispensables. Así mismo, todo proyecto de investigación demanda enfocarse en unos objetivos que tienen que responder a la/s pregunta/s del estudio, que denota la coherencia y rigor de los estudios en todas las fases: formulación, desarrollo y resultados.

Sabemos que ellos "(...) son los propósitos del estudio, expresan el fin que pretende alcanzarse; por tanto, todo el desarrollo del trabajo de investigación se orientara a lograr estos objetivos" (Bernal, 2010, p. 97). En adición a lo anterior, y como propósitos que señalan lo que se debe investigar, los objetivos también corresponden a una formulación (escritura) clara y precisa por la que se lleva a cabo un proceso investigativo. Es importante destacar que los objetivos responden de manera coherente/armónica con el título del estudio, su problema de investigación (Martínez Cañizales, 2012, p. 23), y la hipótesis (si la hubiere).

En paralelo, los objetivos también demandan habilidades de escritura, porque en su redacción tienen que conjugar principios, como que sean alcanzables, concisos y claros, entre otros. Hay que decir que la filigrana

en su formulación sigue siendo una dificultad presente en toda gama de investigadores (estudiantes, nuevos y hasta en personas versadas que investigan). Por eso, son válidas toda las iniciativas, prácticas y experiencias didácticas de docentes universitarios y asesores de trabajo de grado, como estrategias aportantes a una *pedagogización* de la formación investigativa (Restrepo Gómez, 2003) y, simultáneamente, a una alfabetización académica. Prácticas estas pensadas para sembrar y sostener una cultura investigativa entre comunidades de estudiantes que investigan, y promueven un fortalecimiento de habilidades comunicativas.

En consecuencia, son permitidas la utilización de técnicas y herramientas en la formulación de objetivos de investigación, entendiéndolas como acciones escriturales y retóricas (los objetivos) que requieres toda persona que investiga. Por eso, la redacción coherente de objetivos de investigación se facilita mediante el uso de tales técnicas/herramientas como la de "el semáforo", que al tiempo es un método semiológico-escritural, y sobre el que trata este apartado del presente capítulo. En concreto, se está ante un*a didactización* de la formación investigativa y de alfabetización académica.

La técnica o estrategia "el semáforo" en la redacción de objetivos de investigación, ante todo es una metáfora que alude al uso de colores para destacar y/o actuar en un contexto determinado. Consiste, pues, en "colorear" elementos categoriales en una expresión como manera de identificación. En la aplicación de esta estrategia, en la escritura de objetivos de investigación, se recomiendan los siguientes pasos:

- **Paso 1.** Tener claramente definida la pregunta central de investigación (formulación del problema).

- **Paso 2.** Convertir la pregunta central de investigación en el objetivo general (OG) cumpliendo con la estructura: verbo en infinitivo y alcanzable; objeto de estudio (¿qué?); y finalidad de la investigación (¿para qué?).

- **Paso 3.** Identificar en el OG elementos categoriales (expresiones claves) cada uno resaltado de un color distinto.

- **Paso 4.** Convertir cada elemento categorial, resaltado en el paso 3, en los objetivos específicos (OE), que se trata de redactar una expresión enunciativa de un propósito particular, claro y preciso a lograr.

El ejemplo presentado en páginas siguientes (ver Figura 20), y sobre esta técnica/estrategia "el semáforo", ilustra o profundiza secuencialmente la formulación de objetivos de investigación, que guía y facilita su parte escritural. Al tiempo, sirve para la toma de conciencia de quien investiga en el sentido de coherencia y conexión necesarios entre pregunta de investigación (formulación de problema) y los objetivos.

Aspectos generales de "el semáforo" en la formulación de objetivos de investigación

- Es una estrategia de fácil aplicación en procesos de escritura de proyectos de investigación, por cuanto llegar hasta los objetivos de investigación denota acciones de escritura y retóricas.

- La estrategia sirve para la toma de conciencia de la relación y coherencia entre objetivos con la pregunta de investigación.

- Reta a quien investiga a desarrollar su pensamiento crítico, ya que la aplicación de la estrategia "el semáforo" no es una suma de pasos mecánicos.

- Motiva a quien investiga hacia la apropiación creativa de recursos y utilidades TIC en prácticas escriturales e investigativas.

Características de uso "el semáforo" en la formulación de objetivos de investigación

La principal característica de la técnica o estrategia "el semáforo" es que funge como apoyo didáctico y coherente en la formulación de objetivos de investigación, por tanto, se reitera que el uso de técnicas y herramientas no son exclusivas del apartado metodológico de propuestas investigativas. Así, se ratifican la eficacia y eficiencia didácticas en el uso de estrategias, técnicas e instrumentos en la

escritura de la práctica investigativa, en particular en la formulación de objetivos de investigación. Tales instrumentos contribuyen a la adquisición y actualización de capacidades en materia de escritura de la práctica investigativa y alfabetización académica. En concreto, quien investiga está llamado a fortalecer sus competencias en escritura de la práctica investigativa.

En línea con lo anterior, presentamos a consideración de quien investiga otras características de la técnica o estrategia "el semáforo", así:

- Motiva la inventiva y creatividad en la práctica investigativa como hecho complejo que necesita de la escritura para comunicar la ciencia y el conocimiento. De tal manera, quien investiga halla solución y/o actualización de su alfabetización académica, por

tanto, esta es una práctica metacognitiva de aprendizaje en escritura e investigación.

- Los objetivos se orientan a logros, y no a actividades procesuales. Esta dificultad aún se presenta y evidencia confusión conceptual de investigadores (especialmente estudiantes y neófitos).

- La redacción, convenida por comunidades académicas-investigativas, obedece a la siguiente estructura: un verbo en infinitivo y alcanzable[29], el objeto de estudio (¿qué?), y la finalidad (¿para qué?)

- Con la técnica o estrategia aquí propuesta, se redacta el objetivo general y de este se derivan unos objetivos específicos. Queda claro que los objetivos específicos aseguran el logro del objetivo general, en fases de desarrollo y resultados de todo proyecto de investigación.

- Se fortalece la capacidad de formulación de objetivos de investigación, como práctica de escritura y en coherencia con las metodologías de investigación.

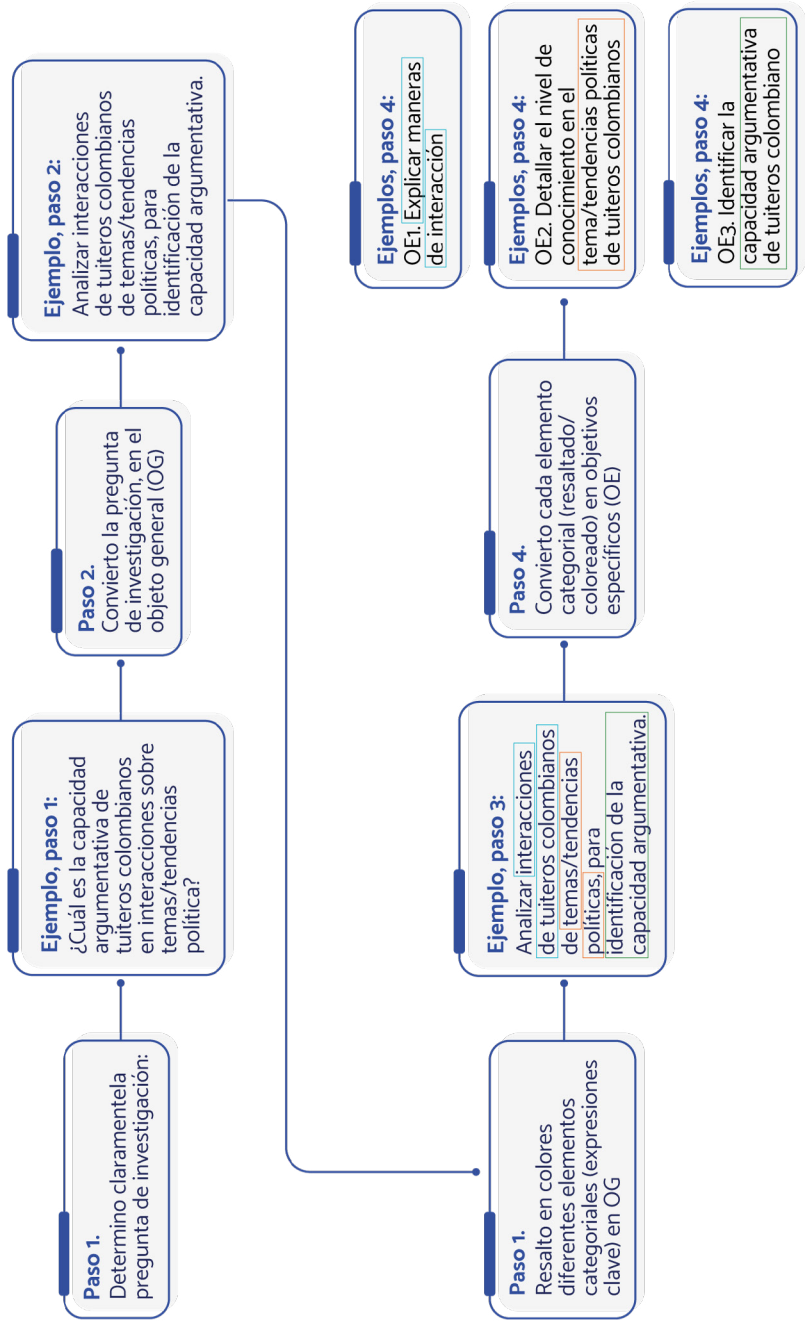
- Con la técnica o estrategia "el semáforo" se está ante una apuesta didáctica de la metodología de investigación, especialmente en el tratamiento de objetivos de investigación como actos de escritura.

Ejemplo técnica o estrategia "el semáforo" en la formulación de objetivos de investigación

Para mayor ilustración de los lectores se presenta el siguiente ejemplo como secuencia coherente de llegada a los objetivos de investigación. Nótese esa secuencialidad que parte de la pregunta de investigación –de la importancia extraordinaria en todo proyecto de investigación– y paso a paso deriva en objetivo general y objetivos específicos.

[29] Existen en la web contenidos de textos de investigación y expertos investigadores que han compilado listados de principales verbos de investigación. Se recomienda a los lectores buscar en sitios confiables (bases de datos, laboratorios de escritura, bibliotecas, textos de investigación, publicaciones seriadas, entre otras) y usar dichos verbos de manera responsable y consciente.

Figura 23.
Triángulo de habilidades articuladas del investigador.



Actividad

Objetivo: formular los objetivos de una propuesta investigativa, con base en los pasos de la técnica o estrategia "el semáforo".

Orientaciones

- Formule una pregunta de investigación (paso 1, de la figura 20) sobre un tema delimitado de un hecho real o fenómeno que interesa investigar.
- Acuda a la técnica o estrategia "el semáforo" para la escritura del objetivo general (OG) (paso 2, de la figura 20). Asegúrese de que el OG cumpla con la taxonomía demanda por las metodologías de investigación [verbo medible en infinitivo + objeto (¿qué?) + y finalidad de la investigación (¿para qué?)]
- Identifique y coloree los elementos categoriales claves del OG (paso 3, de la figura 20)
- A partir de la identificación de elementos categoriales claves del OG, redacte cada uno de los objetivos específicos (paso 4, de la figura 20).

Para finalizar

La ciencia ocurre cuando se somete y comprende a la naturaleza y el universo, mediante rutas escogidas (métodos) que arrojan resultados sistemáticos y objetivos aportantes a la construcción de conocimiento o nuevo conocimiento (Federación Mundial de Periodistas Científicos, Red de Ciencia y Desarrollo, 2011). La sistematicidad que lleva a este, como principio ineludible de la ciencia (De Zubiría Samper y Ramírez, 2011), incluye métodos objetivos y, dentro de estos, técnicas y herramientas que ayudan y apoyan la labor científica e investigativa de la persona.

Agregado a lo anterior, conocimiento, nuevo conocimiento y ciencia son tales cuando se socializan ante comunidades académico-investigativas y

la sociedad misma. Esto se logra mediante la apropiación y demostración práctica de habilidades comunicativas (lectura, escritura y oralidad) de quien investiga. Enfáticamente, comunicar la ciencia y el conocimiento es una forma pedagógica de apropiación del conocimiento.

Si bien todo lo antes expresado es consecuencia de la escritura desde la práctica investigativa, **el punto focal del presente capítulo fue la mediación y uso de técnicas e instrumentos en dicho proceso escritural.** Cabe resaltar que tales herramientas se recomiendan especialmente en fases tempranas de formulación de propuestas investigativas y aun, en otras prácticas de escritura de uso común en la educación universitaria. Por tanto, se demostró que **la utilización de instrumentos, como estrategias y claves para la escritura de la práctica investigativa, no es exclusivo de los diseños de investigación (metodología) de estudios.** Esta delimitación, pues, es el elemento innovador aportante a la escritura de práctica investigativa, que se convierte en una forma de alfabetización académica de quien investiga y, al tiempo, en una contribución a la sociedad y a la cultura en la diada investigación y escritura.

Por fases tempranas de formulación de propuestas investigativas nos estamos refiriendo al anteproyecto y proyecto de investigación en sus apartes estructurales (problema, antecedentes/estado del arte, justificación, objetivos, marco referencial). Esos apartes son necesariamente demandas escriturales que cumplen propósitos comunicativos, según las metodologías de investigación reconocidas por cultura de las comunidades académicas-investigativas.

Los instrumentos respectivamente diligenciados como movidas y pasos retóricos, y tratados en el presente capítulo hacen parte del proceso de escritura: cuando leemos simultáneamente estamos escribiendo. Estas propuestas de diseño y uso de instrumentos en fases tempranas de la escritura en la práctica investigativa son dinámicas que enriquecen e innovan la formación investigativa como un asunto pedagógico. Cabe, pues, enmarcar dicha formación dentro de una pedagogía de la investigación que involucre la vinculación de otras ciencias/disciplinas aportantes como la lingüística y la retórica.

Finalmente, la utilización de instrumentos en fases tempranas de formulación de propuestas de investigación, como apoyo, estrategias y claves para la escritura de la práctica investigativa, debe entenderse también como aplicación en contexto de la retórica funcional. Entendemos esta como la manera en que se organiza el discurso (descripción, análisis de géneros, movidas, pasos y secuencias discursivas) para que el texto o contenido logre sus fines o propósito comunicativo y funcionalidad social. **La utilización de técnicas e instrumentos en fases tempranas de formulación de propuestas o proyectos de investigación contribuye y hace parte de la escritura de la práctica investigativa.** De ahí que también deba incluirse en el tratamiento retórico-discursivo. Así mismo, como alfabetización académica en estrategias de escritura de la práctica investigativa.

En concreto, la utilización o apoyo de técnicas y herramientas en la escritura de la práctica –particularmente como se trató en este capítulo–, es una manera de didactizar la necesidad pedagógica de la formación investigativa y la alfabetización académica.

6.12

Orientaciones para la escritura del marco teórico en el género académico e investigativo trabajo de grado

Por Carlos Augusto Puerta Gil
Docente-investigador
Fundación Universitaria católica del Norte

Breve contexto sobre la alfabetización académica

La escritura en el contexto universitario es uno de los medios, prácticas, acciones y mediaciones que posibilita evidenciar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. De este modo, al estudiante se le solicitan distintas estructuras y tipos de escritos para demostrar su aprendizaje. Entre estos trabajos se encuentra el ensayo, la reseña, el resumen, el artículo, el trabajo de grado, etc. De manera que, esta es una tecnología para evaluar, acompañar, tomar decisiones para la enseñanza y aprendizaje, desde lo didáctico y pedagógico, y guiar al estudiante en la adquisición de conocimientos. Ahora la escritura se aprende con la práctica, con continuos ejercicios y actividades que ayudan a su apropiación.

En este sentido, la alfabetización académica, por tanto, debe ser una acción constante en el contexto académico para que el estudiante se apropie de la escritura y la lectura. No obstante, muchos autores han trascendido el concepto alfabetización académica como de solo leer

y escribir, puesto que consideran que la alfabetización va mucho más allá de solo juntar letras y leer superficialmente. Entre estos autores se encuentran, por ejemplo, Parodi (2012), Cassany (2013), Carlino (2005), Sánchez Upegui (2011, 2016), Freire (2012), entre otros, que ven la escritura y la lectura como modos de dialogar con la ciencia, transformar conciencias y la sociedad, pero, especialmente, las relacionan con habilidades para leer y escribir críticamente la ciencia, según las particularidades de cada disciplina y las exigencias del contexto académico y científico (Sánchez Upegui, 2011, p. 53). Entre tanto, para Parodi (2012, párr. 15) la alfabetización académica

> (...) implica la creciente necesidad de proporcionar a los estudiantes las habilidades de lectura y escritura imprescindibles no solo para desarrollarse de manera adecuada en la universidad, en la medida en que facilitan la comprensión y la producción de textos que se emplean en contextos de estudio, sino que también de aquellos que se utilizarán, posteriormente, en el ámbito profesional.

En síntesis, este escrito asume la alfabetización académica desde el sentido de Sánchez Upegui (2011, p. 53), al expresar que esta es el conjunto de habilidades necesarias para saber escribir y leer críticamente la ciencia, de acuerdo con las características de cada disciplina y ámbito del lenguaje, y según las exigencias de las comunidades académicas y el discurso especializado. Esto implica orientarse por las características de cada género académico y tipología textual, así como por el rol del lector, de acuerdo con intenciones y patrones textuales, que se orienta por retóricas funcionales que permitan comunicar mensajes mediante diferentes estrategias y prácticas discursivas. Así como manifiesta Cassany (2012, p. 131), la lectura y la escritura es una manera de ejercer la ciudadanía. Esto debido a que implica la construcción coherente de principios, aprendizajes y conocimientos, y también compromiso de apropiación del discurso de las comunidades, generación de nuevo conocimiento e involucra actitudes participativas con la sociedad.

Breve contextualización del género académico e investigativo: trabajo de grado

En el contexto universitario, la escritura es fundamental para el diálogo con el conocimiento que la humanidad ha tejido a lo largo de su historia. La producción textual, en el mundo académico, tiene como fin posibilitar y facilitar la apropiación de la disciplina o carrera que el estudiante cursa. Esta actividad académica, científica y cognitiva, además, brinda herramientas y aprendizajes en contexto significativos al estudiante para la posterior aplicación y puesta en escena de dichos conocimientos en los diferentes escenarios a los que, una vez graduado, se enfrenta, tales como: lo social, laboral, empresarial, económico y cultural, entre otros. Por ello, la apropiación de la práctica escritural junto con sus diferentes géneros académicos e investigativos se constituye en algo necesario y fundamental para el estudiante en su etapa de aprendizaje y preparación para su proyecto de vida.

De este modo, en este recorrido de aprendizajes, el estudiante se enfrenta a diferentes tipos de escritos, géneros discursivos, académicos y científicos, como se mencionó anteriormente, que bien vale la pena recordar: la reseña, el artículo breve, el artículo periodístico, para luego abordar la escritura de ensayos académicos en posgrado, el artículo teórico, la escritura de resúmenes analíticos de investigación, la problemática de investigación. Cada uno de ellos tiene sus propios modos discursivos, sus propósitos y funciones comunicativas, sus estructuras y movidas retóricas, como bien se ha detallado a lo largo de estas reflexiones académicas y pedagógicas en este libro. De ahí, la necesidad de asumir la escritura como una práctica de aprendizaje. Pero, para tal fin, también son convenientes las orientaciones y guías didácticas y pedagógicas que sirvan de herramienta para el ejercicio escritural. Esta guía, en este sentido, ayuda a la apropiación de cada una de las variantes lingüísticas, propósitos y funciones comunicativas que demanda cada género académico en el contexto académico e investigativo.

Teniendo presente el anterior preámbulo y continuando con el hilo conductor de este capítulo, en este apartado se profundizará y brindará una guía al estudiante sobre el género académico e investigativo **Trabajo de Grado**, específicamente, para la escritura del apartado: **marco teórico,** en el cual se ofrece la fundamentación o sustentación teórica del trabajo de grado. Es importante recordar que, en su esencia,

este género académico e investigativo tiene una estructura similar a la propuesta que ofrecen los textos guía de Metodología de la Investigación, la cual es:

- Título del trabajo de grado.
- Autor o autores.
- Resumen.
- Palabras clave.
- Introducción.
- Justificación.
- Problema de investigación.
- Objetivos: general y específicos.
- **Marco teórico[30].**
- Metodología.
- Resultados.
- Discusión.
- Conclusiones.
- Referencias.

Lo anterior, a grandes rasgos, es el esquema y bosquejo que guía la construcción y presentación del informe trabajo de grado. Como cada apartado tiene sus propias características, solo se abordará el apartado

[30] Existen otros tipos de fundamentaciones y soportes que sustentan el trabajo de grado, pero en este escrito solo interesa abordar el marco teórico.

de marco teórico. Lo anterior, debido a que, en muchas ocasiones, los estudiantes presentan dificultades en su construcción y redacción final, sobre todo por la cantidad de "marcos" que la literatura en metodología de la investigación ofrece. Algunos tipos de fundamentaciones que la literatura brinda sobre metodología de la investigación son los siguientes: marco teórico, marco conceptual, marco jurídico, marco contextual, marco histórico, marco geográfico, antecedentes, estado del arte, marco de la cuestión y esquema de fundamentos, entre otros. Indudablemente, esta variedad de denominaciones puede generar confusión a la hora de redactar la fundamentación del trabajo de grado, máxime que cada uno tiene funciones comunicativas diferentes. Por ello, se considera oportuno que este apartado se constituya en la guía para la redacción de la fundamentación teórica de los informes de trabajo de grado. A continuación, se precisarán algunos conceptos, en primer lugar, sobre el trabajo de grado y luego se abordarán aspectos sobre la fundamentación teórica en los trabajos de grado y aspectos que se deben considerar para su elaboración.

Aproximación conceptual acerca del género académico e investigativo: Trabajo de grado

Desde la perspectiva escritural y lingüística, el trabajo de grado se considera un género *académico* e investigativo. Académico, porque es propio de los contextos universitarios con funciones comunicativas específicas, como evidenciar el aprendizaje de los estudiantes en la disciplina para la cual se preparan. E *investigativo,* dado que le brinda herramientas al estudiante para formarse en los principios metodológicos de la investigación, la ciencia y la disciplina de conocimiento de formación.

Antes de ofrecer algunas definiciones sobre el género académico e investigativo trabajo de grado, es conveniente decir que este se solicita en carreras profesionales de pregrado y en posgrados de maestría o doctorado. En el primer caso, tiene fines formativos en investigación y de apropiación de la respectiva disciplina. Y en el segundo, tiene un carácter más científico. En este, el aspirante a magíster o doctor debe demostrar su capacidad intelectual y brindar nuevos aportes a la ciencia en el área de conocimiento que está estudiando. A este

tipo de trabajos científicos, en la mayoría de los casos, se le denomina tesis. En ambas situaciones el trabajo de grado se rige por los mismos principios investigativos y científicos, y tiene una estructura similar en su construcción. Aunque la diferencia radica en aspectos metodológicos de ejecución y propósitos académicos en cada caso. De igual modo, tanto en el trabajo de grado de pregrado como de posgrado se debe presentar la fundamentación que soporte la investigación desde los referentes teóricos.

Ya, ahondando en el trabajo de grado, se puede afirmar que en la literatura se encuentran diferentes definiciones, según los principios académicos, investigativos y formativos de cada institución universitaria. Sin embargo, la mayoría de las definiciones concuerdan en anotar que este es un informe de un ejercicio de aprendizaje que el estudiante presenta cuando está a punto de finalizar su carrera profesional o de posgrado. Esto con el fin de que el estudiante, aspirante a un título que lo acredite para desenvolverse en un determinado campo del conocimiento, evidencie la apropiación de conocimientos para los cuales se preparó y el lenguaje teórico y práctico de dicha disciplina.

En este orden de ideas, el trabajo de grado tiene como propósito comunicativo: evidenciar la apropiación del lenguaje de su disciplina; posibilitar la visibilización de los avances del estudiante en lo académico y científico; brindar herramientas formativas y de aprendizaje en el campo de la investigación; proporcionar el diálogo del estudiante con la ciencia; permitirle el ingreso a las comunicades académicas e investigativas; y promocionar al estudiante para obtener el título en un determinado pregrado o posgrado. Solo se mencionan algunas porque indudablemente que existen otras funciones comunicativas, pero se resaltan las esenciales desde el punto de vista de quien escribe este apartado.

De acuerdo con las anteriores anotaciones ¿cómo se podría definir el trabajo de grado? Al respecto, para Eco, por ejemplo, este consiste en un trabajo de investigación en el cual el aspirante a un título determinado es un estudioso capaz de demostrar los avances de la ciencia o la disciplina a la cual se dedica (2010, p. 18). Martínez Marín y Ríos Rosas (2006) lo asumen como el producto de una investigación

teórica o práctica, que puede estar orientado a la generación de teoría o a la aplicación de la misma, dentro de un campo científico particular, y que tiene como propósito final ampliar el conocimiento en ese campo y acreditar al estudiante o participante de un programa de estudio con un título o grado académico (p. 119).

Entre tanto, para Reyes García (2013) el trabajo de grado es una actividad de trabajo autónomo que cada estudiante realiza con la orientación y asesoría de un profesor con experiencia y conocimiento en la disciplina que el estudiante está llevando a cabo y, normalmente, en la etapa final de su formación académica con la asesoría y orientación de un profesor (pp. 130-131). Rekalde Rodríguez, en esta misma línea, sostiene que este tipo de actividades académicas se constituyen en el espacio y un momento adecuado para que los estudiantes a punto de graduarse evidencien, sustenten y demuestren sus aprendizajes como futuros profesionales (2011, p. 181). También otros autores como Morales et al. (2020) expresan que el trabajo de grado es un informe derivado de procesos de investigación que realizan los estudiantes en la etapa final de su carrera con fines evaluativos y promocionales, presentado como requisito para obtener el título de grado en pregrado o posgrado (p. 375).

Como se puede notar, el trabajo de grado, en primer lugar, es un género académico e investigativo, puesto que se rige por criterios de estos campos del conocimiento. En segundo lugar, cumple funciones comunicativas como: informar sobre un ejercicio investigativo para convencer a un determinado público acerca de una propuesta teórica especifica; visibilizar y difundir los aprendizajes de los estudiantes y sus aportes al conocimiento y la ciencia; y evidenciar apropiación del lenguaje de una disciplina. En tercer lugar, es una práctica escritural que se rige por los modos discursivos de la argumentación, explicación y descripción, esencialmente. Es conveniente precisar que el nivel de rigurosidad del escrito trabajo de grado está determinado por el grado de formación del estudiante. Y, en cuarto lugar, mediante el trabajo de grado el estudiante visibiliza las competencias que adquirió en su etapa formativa. De este modo, la comunidad académica, representada en profesores, asesores y tutores, le comunica al estudiante que está listo para pertenecer a su disciplina respectiva.

Parámetros conceptuales para la escritura de la fundamentación del género académico e investigativo trabajo de grado

En la etapa de aprendizaje en el contexto universitario una de las maneras de evidenciar los aprendizajes es mediante la escritura. Es decir, que esta se constituye en medio de evaluación. Por ello, quien aprende en estos escenarios se ve abocado a presentar diferentes tipos de escritos, tales como: ensayos, reseñas, artículos, resúmenes, trabajo de grado, entre otros muchos géneros académicos e investigativos, para demostrar la apropiación de los conocimientos adquiridos. Dichos trabajos escritos los presenta el estudiante en diferentes momentos de su etapa formativa. Por ejemplo, normalmente el ensayo se presenta en cada uno de los niveles de formación del estudiante, al inicio, en el proceso y final de su carrera académica. Al igual que un resumen. Entre tanto, el género académico e investigativo trabajo de grado se presenta al final de la etapa formativa del estudiante, como se veía en la conceptualización sobre este género. Tal situación se da porque el estudiante debe apropiarse de conocimientos que se constituirán en insumos, herramientas y dispositivos para el desarrollo de este tipo de actividad formativa en investigación y académica.

Como se manifestó antes, del género académico e investigativo trabajo de grado solo se abordará y profundizará en el marco teórico. Esto debido a que cada apartado del trabajo de grado tiene sus propias funciones comunicativas y movidas retóricas. Por tanto, solo interesa brindarle una guía al lector didáctica y pedagógica para la elaboración de esta macrosección.

Existen varios tipos de fundamentaciones sobre el trabajo de grado. Entre ellos se destacan: marco teórico, marco conceptual, marco contextual, marco jurídico, marco demográfico, marco geográfico, estado del arte, antecedentes, estado de la cuestión, marco histórico y otros que aparecen, según necesidades de soporte bibliográfico, para el trabajo. Cada una de estas fundamentaciones tiene un propósito comunicativo según la intención comunicativa que se le quiera compartir al lector como soporte y referente bibliográfico. A continuación, se relacionan las funciones de estos soportes y fundamentaciones.

Tabla 12.
Tipos de fundamentos de un trabajo de grado

Tipo de fundamentos	Propósito comunicativo
Marco referencial	Inscribe el problema como objeto de indagación dentro de un conjunto de conocimientos, variables, conceptos, hipótesis y teorías desarrolladas sobre el tema a investigar (Lerma, 2004, p. 55). Por su parte, Bernal (2010) lo asume como la ubicación de aquello que se va a investigar dentro de una teoría, un enfoque o una escuela, permitiendo precisar los conceptos relevantes del estudio y prevenir errores detectados en otros estudios (p. 124). Lo anterior posibilita que el marco de referencia sirva como guía al investigador para la interpretación de resultados. Para Montoya Gallego (2014, p. 31) este precisa, organiza y expone ideas, conceptos y teorías que sirven de sustento para el análisis del problema sobre el cual se está investigando. Lo anterior permite anotar que el marco de referencia se constituye en la fundamentación del trabajo investigativo mediante un análisis crítico de la información y conocimientos existentes sobre el tema que se investiga o indaga.
Marco teórico	Este es el tipo de marco que más se utiliza en el contexto académico e investigativo y es el más generalizado. Tiene como función la descripción de la teoría (perspectiva o mirada) que soportará el tema problema de investigación. Para Lerma (2004, p. 54) consiste en las teorías que permiten deducir el problema de investigación. Entre tanto, Hernández Sampieri et al. (2006, p. 64) lo comprenden como un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual acerca del fenómeno de estudio. Por su parte, García Córdoba (2005, p. 84) lo define como la búsqueda de información útil para la investigación que permite elegir una teoría para optar por un punto de vista que guie al investigador en el problema que investiga. A su vez, Bernal (2010, p. 131) expresa que el marco teórico orienta el tema específico del estudio que sirve de base para el trabajo de campo y la discusión de resultados obtenidos una vez realizado el mismo. Otros autores como Vásquez Rodriguez (2013, p. 139) y Schmelkes (1998) dan al marco teórico un sentido de fundamentación y

	sustentación del problema y tema a investigar desde lo teórico. De otro lado, Goetz y LeCompte (1998, p. 60) lo asumen como un sistema fuertemente interrelacionado de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican grandes categorías de fenómenos sobre los que se investiga. También se cuenta con el aporte de Reidl-Martínez (2012, p. 147) al señalar que el marco teórico es una forma de sustentación de la investigación, mediante la inclusión de supuestos teóricos de los que parte el investigador y, además, conforma la manera en la que el investigador recoge sus datos, lo que a su vez determina o establece los límites de las clases de análisis que pueden emplearse, es decir, que en el marco teórico se presenta al lector la perspectiva teórica del objeto de estudio. En resumidas cuentas, el marco teórico "es el sustento científico que sirve de base a la investigación que se encara" (Lacón y Girotti, 2014, p. 91). Considerando cada una de las anteriores definiciones, en términos generales, se considera el marco teórico como la síntesis teórica (entendiéndose por teoría una mirada o perspectiva sobre un determinado asunto en el cual se profundiza) del trabajo de grado. Él permite asumir un punto de vista sobre el tema a investigar, brinda elementos y orientaciones para la interpretación y comprensión de los resultados de investigación que emergerán más adelante, en el proceso de análisis de la información. El marco teórico también se orientará a partir de los intereses del investigador y el tipo de trabajo y estudio que esté llevando a cabo.
Marco referencial	Desarrollo de los principales conceptos (objetivos y palabras centrales del tema) del problema de investigación. En consecuencia, este ofrece las principales definiciones en que está basado el problema de investigación (Lerma, 2004, p. 54). También analiza el problema mediante una serie de postulados que expresan las relaciones entre los principales conceptos de las variables presentes en el fenómeno a investigar (Bernal, 2010, p. 60). Además, permite el desarrollo y definición de conceptos centrales del fenómeno a investigar, como sostienen Vásquez Rodríguez (2013, p. 139) y Schmelkes (1998). En resumidas cuentas, este

	marco es una forma de precisión conceptual al respecto. Estos conceptos se definen a partir de los términos centrales del problema.
Marco contextual	Introducción de elementos contextuales que ubican el problema de investigación en un tiempo y espacio determinado, por ejemplo, en una ciudad y un año o una organización y un período de tiempo determinado.
Antecedentes	Mediante los antecedentes se sintetizan aquellas investigaciones previas sobre la problemática a través de la revisión bibliográfica de la literatura objeto de estudio (Gil Latorre, 2010, párr. 36; Lerma, 2004, p. 56). De la misma forma, los antecedentes indican aquellos estudios e investigaciones teóricas y prácticas sobre el problema de investigación (Bernal, 2010, p. 240). Otros autores como Sampieri et al. (2014) y Plata Caviedes (2007) expresan que los antecedentes son la revisión de estudios, investigaciones y trabajos anteriores para evitar indagaciones repetidas, lo que ayuda en la estructuración de la problemática a investigar, y selección de perspectiva principal desde la cual se abordará la idea de investigación (p. 26). Y finalmente, Orozco Alvarado y Díaz Pérez (2018) concluyen que estos son todos aquellos estudios realizados previamente sobre el tema de investigación por otros investigadores (p. 67). En concreto, los antecedentes se comprenden como la indagación, revisión bibliográfica y recolección de información que realiza el investigador y estudiante sobre el tema que está abordando desde métodos investigativos. Es importante dejar claro que se buscan y exploran los estudios anteriores. Por tanto, se recolectan estudios y resultados de investigaciones previas sobre dicho tema de exploración.
Marco jurídico	Conjunto de normas nacionales e internacionales que soportan el problema de investigación desde la jurisprudencia.
Marco demográfico	Presentación de las características de una población determinada, entre las que se destacan, por ejemplo, sexo, edad, raza, condición económica, cultural y procedencia, entre otras.
Marco geográfico	Caracterización de la zona o lugar espacial y geográfico en la que se ubica la población objeto de estudio.

Estado del arte	Brinda conocimiento sobre los elementos temáticos y problemáticos de la investigación, así como el estado actual del objeto de estudio. Se soporta y sustenta en las variables y términos centrales del problema de investigación. El estado del arte tiene como punto de partida el conocimiento que se ha construido sobre el tema y problema a investigar.
Estado de la cuestión	Ofrece una síntesis crítica de un conjunto de conocimientos que se han construido alrededor del tema y problemática de investigación. Esta construcción se da de forma dialógica con los conocimientos del investigador que realiza dicha averiguación y exploración, y se orienta a partir de las intenciones y fines de quien investiga. Tal construcción permitirá la elaboración de una propuesta que le aporte al conocimiento.
Marco histórico	Descripción de un determinado periodo de tiempo histórico en el que se inscribe o ubica el tema y problemática de investigación. Esta descripción de periodo de tiempo es conveniente para la comprensión de las causas y situaciones que dieron origen a dicha problemática y a cómo estas afectan o impactan la evolución o devenir de ese determinado contexto en el que se ubica o circunscribe.

Nota. Las anteriores son algunos soportes o fundamentaciones que se solicitan en el trabajo de grado, dependiendo de la información bibliográfica que se le pida al estudiante. También este depende de la naturaleza del tema que se está investigando y explorando. Fuente: elaboración propia de Carlos Augusto Puerta Gil.

Como se puede notar, existen muchos modos de fundamentar y soportar el trabajo de grado desde la revisión bibliográfica y la literatura existente sobre la problemática a investigar. Lo más importante es tener clara la función comunicativa de cada uno de los marcos y su propósito o intención comunicativa. Lo cual se puede sintetizar en la siguiente imagen:

Tabla 13 .
Funciones comunicativas de la fundamentación bibliográfica del trabajo de grado

Tipo de fundamentación	Funciones comunicativas
Marco referencial	Descripción de teorías, conocimientos y conceptos sobre el tema a investigar.
Marco teórico	Descripción y explicación de teorías, desde un punto de vista o enfoque determinado, que sirven de sustento científico a la investigación que se realiza.
Marco conceptual	Explicación y aclaración de los conceptos centrales del tema de investigación.
Marco contextual	Descripción del contexto, en tiempo y espacio, del objeto de estudio.
Antecedentes	Síntesis de estudios e investigaciones previas sobre el tema objeto de estudio.
Marco jurídico	Síntesis de normas que sustentan el tema de estudio desde la jurisprudencia.
Marco demográfico	Descripción de las características de la población objeto de estudio.
Marco geográfico	Descripción del espacio geográfico donde se realiza la investigación.
Estado del arte	Brinda conocimientos de la construcción teórica acerca del tema a investigar.
Estado de la cuestión	Síntesis crítica de un conjunto de conocimientos que se han construido alrededor del tema y problemática de investigación.
Marco histórico	Ubicación del objeto de estudio en un determinado contexto temporal.

Nota. Se sintetizan las funciones comunicativas de la fundamentación del trabajo de grado. Elaboración: Carlos Augusto Puerta Gil.

Las anteriores dos tablas muestran las diferentes maneras de fundamentar un trabajo desde la información existente sobre el tema objeto de estudio. Sin embargo, como se indicó antes, interesa

profundizar en el marco teórico. Una de las razones para solo brindar elementos para el marco teórico se debe a las dificultades que se le presentan al estudiante en su escritura. En las siguientes líneas se dan algunas pistas para la elaboración del marco teórico.

Actividad de aprendizaje 1:

Objetivo: comprender el sentido del concepto marco teórico como macrosección del trabajo de grado.

Orientaciones:

- Desde su postura como estudiante investigador, indique la utilidad que le brinda el marco teórico en el desarrollo de su trabajo de grado.
- Teniendo presente el apartado "Parámetros conceptuales para la escritura de la fundamentación del género académico e investigativo: Trabajo de grado" elabore su propia definición de marco teórico.

Orientaciones para la escritura del marco teórico en el género académico e investigativo: trabajo de grado

La palabra teoría proviene del latín *theoria,* "teoría", del griego *theōría,* "teoría": contemplación, acción de observar, de *theōrós* "espectador" (Gómez de Silva, 1998, p. 673). Teoría, entonces, significa un punto de vista, una perspectiva o una mirada sobre un determinado objeto de investigación. Para decirlo de una manera un poco más sencilla, el marco teórico consiste en el conjunto de ideas que se toman y sirven de encuadre para enfocar y orientar el problema y tema de investigación. Este conjunto de ideas es de corte abstracto.

Una teoría conocida es la teoría de la relatividad. Esta es la mirada, perspectiva y punto de vista de tiempo y espacio de Albert Einstein. Otra teoría conocida es la de la gravedad de Isaac Newton, la cual consiste, desde su perspectiva, en cómo los cuerpos se atraen unos a otros generando cierta estabilidad y orden en un espacio y tiempo. En

estos casos, cada autor presenta y expone sus ideas sobre un fenómeno físico determinado.

Hay otras teorías en el campo de la educación u otras ciencias, como la economía, la psicología, etc. En el campo de la educación, por ejemplo, algunas se refieren a ¿cómo aprende la persona? Aquí se encuentran teorías como la de Piaget, denominada constructivismo, en la que se especifica que el individuo aprende a partir de construcciones que realiza en las interacciones con el contexto y los objetos. Otra teoría es la sociocultural de Vygotsky, en la que plantea que el sujeto aprende en la interacción con los otros y el contexto social. Las teorías se forman a partir de ideas o preguntas que surgen de alguien que se inquieta por resolver dicha pregunta. Por ejemplo, una pregunta puede ser ¿cómo aprende la persona? Newton también formuló la pregunta ¿por qué los cuerpos caen? Estos cuestionamientos derivaron en ideas, las cuales se desarrollaron y dieron origen teórico a otra idea o un problema y, a su vez, este representa la realidad y se constituye en un postulado y perspectiva o punto de vista de esa idea y pensamiento. Por supuesto que Newton se apoyó en otros autores para soportar su teoría de la gravedad, al igual que lo hizo Einstein, quien, precisamente, se apoyó en Newton para construir su teoría de la relatividad. Lo mismo sucedió con Piaget y Vygotsky, pues tomaron como referencia y punto de partida otras miradas y postulados que sustentaron y fundamentaron sus teorías.

El conocimiento no es aislado, sino que es una continuidad, un tejido que la humanidad, generación tras generación, erige, mediante el diálogo y la interrelación de lo que otros construyen. Como dice Barthes, el conocimiento es una polifonía, "un espacio de múltiples dimensiones en el que concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura" (2013, p. 80). Y el investigador se apoya en ideas, teorías y puntos de vista elaborados por otros que sirven de insumos para la redacción de su propio marco teórico.

El ejercicio de la construcción del marco teórico implica comprensión del fenómeno que se estudia e interpretación. Por esta razón, se dice que el ejercicio de construcción teórica es un ejercicio de elaboración

de ideas abstractas que acercan al entendimiento de aquello que se investiga. Esta construcción ayuda a materializar, objetivar y hacer explícitos los pensamientos, ideas, creencias y supuestos que tiene el investigador para formular su propio punto de vista con respecto a las ideas que surgen en su creación de nuevo conocimiento.

En efecto, el estudiante investigador, en proceso de formación, al escribir su marco teórico, brinda un conjunto de pensamientos e ideas que representan el fenómeno o problemática que se investiga. Se observa, entonces, que el marco teórico, como lo expresa Hernández Samperi et al. (2006, p. 80) es, ante todo, una representación que se objetiva mediante conceptos e ideas abstractas, Por ende, en él se ofrece información de manera comprensiva e interpretativa de las ideas, puntos de vista y enfoques del problema de investigación de quien investiga, desde una determinada perspectiva teórica y disciplinar. Para tal efecto, allí se presentan juicios, constructos y planteamientos de modo argumentativo y explicativo que ayuden al entendimiento del objeto de estudio. En concreto, el marco teórico, considerando su etimología y esencia, ayuda al investigador en la comprensión, interpretación, argumentación y explicación del fenómeno que se estudia, a partir de una perspectiva y un enfoque teórico (observación particular del espectador/investigador del problema y fenómeno de estudio).

Funciones generales del marco teórico en el trabajo de grado

- Algunos autores como Hernández Sampieri et al (2006, p. 64), Lacon y Girotti (2014, p. 92) y Daros (2002, pp. 75-76) ofrecen las siguientes funciones del marco teórico:

- Presenta el punto de vista y enfoque teórico de quien investiga.

- Ayuda a enfocar de manera precisa el tema de investigación.

- Ofrece soporte y fundamentación sobre el objeto de estudio, a partir de investigaciones y teorías previas y actuales.

- Ayuda a la comprensión e interpretación del problema de investigación.

- Guía al investigador en la formulación del diseño metodológico.

- Documenta y justifica de modo argumentativo la necesidad de ejecutar el estudio sobre el problema que se determinó para investigar.

- Ayuda a explicar el fenómeno de estudio.

- Ofrece apoyo teórico para la comprensión e interpretación de los datos recolectados en el proceso investigativo.

- Orienta la planificación del proceso investigativo para la obtención de resultados y hallazgos esperados.

- Enlaza objetivos, diseño metodológico, problema de investigación y resultados, posibilitando coherencia y cohesión en el desarrollo del trabajo de grado.

- Ayuda en la verificación o refutación de supuestos o hipótesis planteadas.

- Brinda al investigador una ruta y guía de trabajo investigativo y metodológico.

- Amplia el horizonte del estudio que realiza el investigador para centrarse en su problema, evitando así desviarse del planteamiento inicial.

- Guía y ubica al lector en el interés y perspectiva teórica desde la cual se orienta el investigador. En términos sencillos, el investigador le expresa al lector: *"estoy parado en estos enfoques y perspectivas teóricas, estos son mi sesgo, creencias e ideas que orientan mi proyecto"*.

Funciones lingüísticas del marco teórico en el trabajo de grado

Daros (2002, p. 77) sugiere las siguientes orientaciones lingüísticas para la elaboración del marco teórico:

- Elaboración de un discurso argumentativo y explicativo, que ayuda al investigador y lector en la comprensión, interpretación y análisis crítico del objeto de estudio.

- Iniciación de la escritura del marco teórico con el planteamiento, ya sea de una idea, una proposición o un juicio que oriente el desarrollo argumentativo y explicativo del marco teórico.

- Organización del desarrollo estructural a partir de los conceptos más abstractos o generales, terminando con los conceptos específicos, de tal modo que estos impliquen a los primeros para ser entendidos y comprendidos.

Características para la elaboración del marco teórico

El marco teórico es un escrito que combina los conocimientos previos de quien investiga con aquellos que consulta sobre el problema de investigación. Por consiguiente, es conveniente tener presente algunas características que orienten su escritura:

- Descripción del objeto de estudio que permita definir el fenómeno de estudio, para que el lector se forme una imagen clara de la realidad que se caracteriza mediante el problema de investigación. Esta descripción ayuda a delimitar dicho fenómeno.

- Explicación del problema que facilite la comprensión del fenómeno de estudio.

- Argumentación que posibilite la sustentación de cada una de las ideas y juicios que se presentan al lector del trabajo de grado.

- Coherencia de cada una de las ideas, argumentos, explicaciones y descripciones que sustentan el problema de investigación. La interrelación del desarrollo temático y problemático le da consistencia lógica al escrito, como sostienen Hernández Sampieri et al. (2006, p. 84).

- Punto de vista o perspectiva teórica. Se refiere al enfoque desde el cual se aborda el problema. Este punto de vista ayuda en la delimitación del fenómeno de estudio. Un ejemplo de ello es la teoría del aprendizaje en la infancia. Aquí pueden servir de apoyo autores como Albert Bandura, Jean Piaget, Jerome Brunner, Lev Vygotsky, entre otros. Otro enfoque es la teoría del aprendizaje en la etapa adulta. Algunos autores guías pueden ser Erik Erikson, el mismo Jean Piaget y otros. Cada autor presenta una perspectiva desde el conocimiento.

- Creatividad. Esta se refiere a la capacidad de quien investiga de brindar nuevos aportes al conocimiento.

- Lenguaje sencillo que facilite la comprensión del texto e identificación del punto de vista del investigador.

- Precisión y claridad en el desarrollo de la información (Lacon y Girotti, 2014, p. 98).

- Selección pertinente de la información (Lacon y Girotti, 2014, p. 98).

- Esquematización o elaboración de ruta de escritura que ayude en la estructuración del marco teórico.

- Identificación de conceptos o conocimientos provenientes de otros autores o investigadores ((Lacon y Girotti, 2014, p. 98).

- Planteamiento claro y preciso del punto de vista o postura personal frente a la información que se expone y argumenta (Lacon y Girotti, 2014, p. 98).

Estructura del marco teórico

Es importante decir que el marco teórico es una macrosección del trabajo de grado, como se resaltó en el subcapítulo "Breve contextualización del género académico e investigativo: trabajo de grado". La estructura y extensión del marco teórico dependen de la solicitud de cada asesor de trabajo de grado. En muchos casos puede ser corto, como en otros, extenso y estructurarse en diferentes apartados. Su construcción y elaboración la realizan tanto expertos en investigación como estudiantes en etapa de formación académica y científica. En este caso, cada autor estructura su marco teórico, según las necesidades escriturales. En algunas situaciones, esta estructura puede estar determinada por el estudiante, pero, en otras, el asesor la orienta y guía. Sin embargo, la estructura tiene una organización retórica general, la cual ayuda en la coherencia, cohesión y consistencia lógica del marco teórico. De acuerdo con aportes de Lacon y Girotti (2014) y Sánchez Upegui (2011), esta es la siguiente: Título del apartado. Normalmente se escribe: Marco teórico.

- Contexto que orienta el marco teórico.
- Presentación sintética del tema y problema de investigación que orientará el desarrollo del marco teórico.
- Presentación de los antecedentes que orientan la escritura del marco teórico.
- Descripción de la articulación del marco teórico con el problema, objetivos y tema de la investigación.
- Enumeración o enunciación de los asuntos que se abordarán en el marco teórico.
- Descripción y explicación de la teoría o teorías que sustentarán el trabajo de grado.
- Desarrollo del marco teórico de modo argumentativo y explicativo a partir de la teoría o teorías seleccionadas que soportan el tema y problema de investigación soportado en diferentes fuentes seleccionadas para tal fin.
- Organización del marco teórico, considerando los asuntos o tópicos abordados en él, a partir de las líneas de investigación que pueden constituir diferentes subdivisiones con sus correspondientes subtítulos.
- Cierre del marco teórico en el que se ofrece una exposición de los apartados del marco teórico.
- Evaluación de los principales aportes que se descubrieron y presentaron en el desarrollo del marco teórico.
- Aportes finales, de modo personal y crítico, de lo que se halló y ofrece el marco teórico al desarrollo del trabajo de grado.

La anterior organización puede variar de acuerdo con el estilo de quien escribe, pero también por orientación del guía y asesor temático del trabajo de grado. De igual modo, al revisar la literatura y diferentes fuentes escritas acerca de metodología de investigación, los diferentes trabajos de grado presentan estructuras y organizaciones disímiles.

Orientaciones y pautas para la escritura del marco teórico de un trabajo de grado

A la hora de escribir el marco teórico se presentan dificultades para el estudiante. De este ejercicio escritural surgen preguntas, que, a la vez, son propias del proceso escritural, tales como: ¿por dónde empezar? ¿cómo elaborar el marco teórico? ¿? ¿qué se debe tener en cuenta para la redacción y construcción del marco teórico? ¿qué fuentes consultar? Estos y muchos otros cuestionamientos le surgen al investigador para dar forma a este apartado. A continuación, se ofrecen algunas orientaciones y pautas que servirán como guía para la redacción del marco teórico.

Para esto, una pista importante es la identificación de las palabras clave o sustantivos predominantes en el planteamiento del problema.

Estos se constituirán en la ruta para trazar el camino para la redacción de este capítulo. Por ejemplo, si la oración que define el problema de investigación es:

La **relación** entre el **uso del "taller"** como **práctica de asignación de tareas** de los **profesores** y la **práctica** de **"estudiar con otros"**.

Su lectura de incluir los siguientes aspectos que le permitan orientar la redacción del marco teórico

- Identificar las palabras clave, entre las que se destacan: **relación, uso del "taller", prácticas: asignación de tareas y estudiar con otros y profesores.** Esta técnica de extracción de sustantivos centrales posibilita el reconocimiento de los elementos esenciales del problema que, a su vez, se constituyen en categorías del estudio o investigación.

- Formular preguntas a partir de estas palabras clave. Verbigracia, se toma como referencia el sustantivo **relación** y de él surge la siguiente cuestión: ¿qué es lo que quiero decir, como investigador de este estudio, con el sustantivo **relación**?, ¿qué sentido y significado tiene este término? Esta pregunta o preguntas orientarán la búsqueda de información en la literatura existente o en otras investigaciones sobre el tema. También puede recurrirse a diccionarios etimológicos que aporten al desarrollo conceptual y teórico del fenómeno de estudio.

- Rastrear antecedentes e investigaciones previas sobre el problema de investigación. En el ejemplo que se está utilizando es conveniente explorar investigaciones que se hayan realizado sobre las **prácticas docentes** asociadas a la **asignación de tareas** y la práctica de estudiantes: **estudiar con otros.**

- Identificar la palabra o asunto central del problema de investigación para la especificación de la teoría que servirá de soporte y fundamentación del problema de investigación. En el ejemplo que guía estos parámetros: *La relación entre el uso del "taller" como práctica de asignación de tareas de los profesores y la práctica de "estudiar con otros"* se encuentra como eje articulador el **uso del taller**. Estos términos establecen conexiones y articulaciones entre la **práctica asignación de tareas** que proponen los docentes a sus estudiantes y estos, para resolver esta tarea llamada taller, llevan a cabo la práctica **"estudiar con otros"**. De ahí que el **uso del taller** se considere como el elemento central del problema de esta investigación.

- Una vez identificada la palabra central del problema de investigación, se decidirá fundamentar el problema de investigación a partir de estos términos centrales: **el uso del taller,** por lo que es necesario preguntarse ¿qué teoría puntual se va a utilizar?, ¿cuál o cuáles autores servirán como sustento para construir el marco teórico del problema de investigación?, ¿cuál o cuáles teorías se sintetizarán que servirán como fundamento del problema de estudio? Por ejemplo, uno de los autores que ha construido sobre ***el taller como estrategia pedagógica de aprendizaje*** ha sido ***Ezequiel Ander-Egg,*** entonces este autor puede ser un referente importante para esta investigación.

- Determinar otros términos complementarios que aporten al enriquecimiento de la redacción del marco teórico. En el ejemplo que se sigue, otros sustantivos que aportan para redactar de mejor manera el marco teórico se tienen: **prácticas docentes y prácticas de estudio.**

- Determinar, en este caso, las instituciones en las que se realiza la investigación y el tiempo. El investigador se puede preguntar: ¿qué instituciones serán objeto de estudio: instituciones de educación superior o instituciones de educación básica?, ¿cuál será la naturaleza de estas instituciones de educación seleccionada: públicas o privadas; confesionales o laicas?, ¿cuáles fueron las razones para escoger esas y no otras?

Lo anterior marca la ruta de escritura del marco teórico.

- Definición del problema de investigación.

- Elaboración de antecedentes sobre el problema de investigación.

- Definición de conceptos centrales.
- Elaboración del marco teórico.
- Elaboración de un breve contexto del problema de investigación.

Esta ruta se puede representar de la siguiente manera:

Problema de investigación →	Antecedentes →	Conceptos centrales →	Marco teórico →	Contexto

La redacción y construcción del marco teórico no tiene un orden preestablecido. El investigador determinará la secuencialidad y la estructura de este. Lo más importante es darle al texto coherencia y cohesión, según el orden que se siga. También lo anterior se puede expresar de la siguiente manera: ***definición del problema de investigación,*** síntesis del ***marco de antecedentes, marco conceptual, marco teórico y marco contextual.***

Para la elaboración del marco teórico, como implica búsqueda de información, el investigador debe realizar varios tipos de lectura, entre las que se destacan:

- **Lectura exploratoria:** facilita una pesquisa, escaneo y exploración de la información que se consulta. Por ejemplo, se identifica el título del libro, la editorial, se "ojea" o escanea, la extensión del texto, la editorial, el tipo de letra, el resumen, el prólogo, la estructura del texto o tabla de contenido. Este **ejercicio de prelectura** posibilita evaluar y determinar la pertinencia o no del texto seleccionado para fundamentar el problema de investigación.

- **Lectura selectiva:** permite determinar y escoger los **apartados** del texto seleccionado que serán significativos y **útiles para la construcción del marco teórico**. Para ello es muy importante utilizar ***técnicas de lectura,*** como subrayar, glosar, comentar y tomar apuntes, que luego serán llevadas al texto final del marco teórico.

- **Lectura analítica:** ayuda a profundizar y descomponer los apartados que serán trascendentes y, además, tendrán relación con el problema de investigación.

- **Lectura critica:** posibilita escribir el marco teórico a partir de la valoración de las lecturas realizadas, incluyendo argumentos, explicaciones, descripciones, comentarios, puntos de vista, teniendo como punto de partida las lecturas seleccionadas. De igual modo, se dan indicaciones, precisiones de cómo dicha teoría contribuye a la fundamentación y desarrollo de la investigación.

Recursos y estrategias para la redacción del marco teórico

Como la elaboración del marco teórico requiere consultas de diferentes tipos de fuentes como artículos científicos, libros, capítulos de libros, observación de videos, artículos periodísticos, reseñas, lecturas de internet y la web, entre otras fuentes, es necesario acudir a diferentes estrategias de lectura, entre las que se destacan:

- **Fichas de referencias.** Es conveniente registrar las fuentes de las lecturas seleccionadas en fichas que permitan tener estas referencias siempre a la mano para evitar pérdida de tiempos en consultar nuevamente estas fuentes. Este registro se lleva de acuerdo con el tipo de normas de presentación de trabajos escritos utilizadas o exigidas por el asesor. Algunas normas son APA, Vancouver, I CONTEC, entre otras.

Ejemplo de ficha de referencias según Normas APA[31]:

Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica.* Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Maya Betancourt, A. (1996). El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Aula Abierta Magisterio.

[31] En normas APA cada fuente tiene su propia organización para referenciar. Para más información consultar en la web sobre estas normas. https://www.ucn.edu.co/sistema-investigacion/Documents/EditorialCatolicadelNorte/Gu%C3%ADa_Apa_7ma_edici%C3%B3n_final_catolica_norte_1.pdf

https://normas-apa.org/introduccion/normas-apa-en-espanol/

- **Elaboración de fichas de lectura.** El sintetizar la información y extraer fragmentos significativos de las lecturas seleccionadas optimiza los tiempos de redacción y construcción del marco teórico. Sánchez Upegui (2016, p. 52) ofrece el siguiente modelo de ficha de lectura:

Figura 24.
Modelo de ficha de lectura.

Ficha de lectura 1

Referencia: ¿Cuál sistema de citación utilizaré?

Sánches Upegui, A.A. (2012). Reflexiones para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académica e investigativa. *Revista Virtual Católica del Norte*, (37), 1-8.

Intertextualidad de una o varias fuentes:

Parafrasear, citación directa (corta y/o extensa), resumir, generalizar, abstraer, interpretar, comentar, analizar, contrastar, definir...

Hipótesis, supuestos, ideas centrales del texto

Palabras y expresiones clave

Observaciones personales e interpretación

Fecha de consulta:

Nota. La anterior imagen representa un modelo de ficha de lectura que facilita la síntesis y redacción de los apartados que ayudarán en la construcción del marco teórico. Tomado de Alexander Sánchez Upegui (2016). El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/784/1310

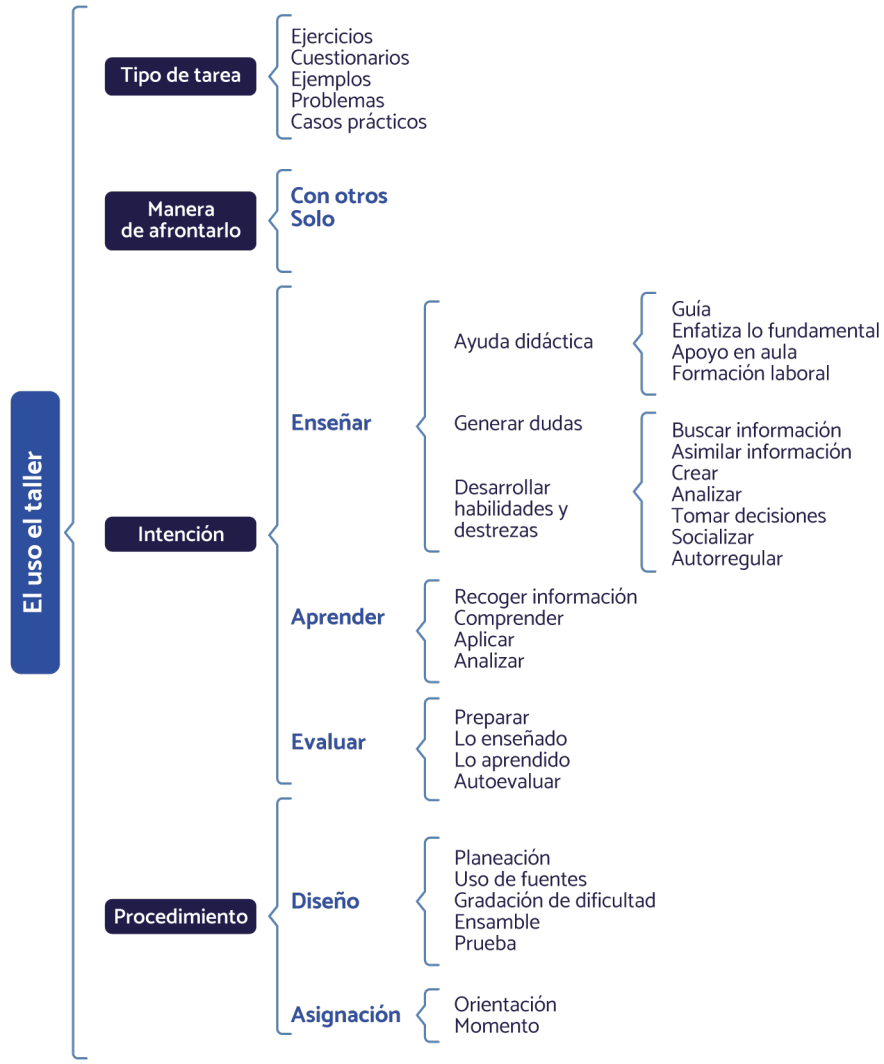
- Organizar la información por ejes temáticos o categorías, según los sustantivos centrales en la definición del problema.

- Seleccionar solo las fuentes y materiales que se consideren pertinentes para la redacción del marco teórico, según categorías centrales.

- Utilizar técnicas de lectura, como resaltar lo más importante, acompañado de glosas y apuntes que faciliten la comprensión de cada lectura para su posterior redacción.

- Elaborar un mapa, bosquejo, esquema o ruta de escritura. Para tal efecto, el lector se puede orientar con un índice o tabla de contenido.

Figura 25.
Ejemplo de bosquejo o ruta de escritura:



Nota. La anterior gráfica representa una guía de escritura para el marco teórico a partir de un análisis previo del problema de investigación. Elaboración propia.

- Asumir la escritura como un proceso: preescritura, escritura y posescritura.

  » Preescritura: planeación del proceso de escritura en el que se determinan tema, objetivo, argumentos, explicaciones, núcleos centrales de la escritura. La elaboración de las fichas de lectura ayuda en esta fase de planeación y preparación del escrito.

  » Escritura o redacción: a partir de la planeación escritural, se redacta el texto con los insumos de la preescritura. En esta fase, las fichas de lectura se constituyen en gran insumo para la redacción del marco teórico.

  » Posescritura. Revisión ajustes, corrección de errores de ortografía, sintaxis, cohesión coherencia y edición final del texto para entregarle al lector un escrito transparente y comprensivo para el fácil entendimiento y lectura.

- Ajustar el trabajo a las normas que se solicitan para la presentación de trabajos escritos.

Actividad de aprendizaje 2:

Objetivo: planear la redacción del marco teórico de su trabajo de grado, como estudiante o investigador, a partir del planteamiento del problema y la búsqueda de información que soportará su marco teórico teniendo como referencia el anterior apartado.

Orientaciones:

- Determine un tema que le gustaría investigar a partir de un hecho o situación que haya vivenciado, le haya preocupado y le interese indagar (guiarse con el ejemplo que se propone en este material: relación de la práctica docente, asignación de tareas y la práctica estudiantil estudiar con otros).

- Identifique las palabras o sustantivos clave, resáltelas con colores o subráyelas.

- Una vez identificados dichos términos, elabore una búsqueda en diferentes fuentes y materiales de consulta sobre ellos. Puede consultar en libros, bases de datos, artículos, tesis de grado,

artículos resultados de investigación, informes de investigación. Registre esta búsqueda en fichas bibliográficas y elabore fichas de lectura, utilizando como guía la *Figura 21:* Modelo de ficha de lectura. Además, acuda a estrategias de citación según las normas para la presentación de trabajos escritos que le soliciten. Aquí se encuentran las APA, Vancouver, ICONTEC, entre otras.

- Determine la teoría o teorías que soportarán y fundamentarán su investigación, de acuerdo con el tema y problemática de investigación.

- Al tener el material debidamente registrado en fichas bibliográficas y de escritura, proceda a elaborar un plan de escritura de su marco teórico. Para ello, redacte una proposición o idea central, el objetivo de su escrito, enuncie los argumentos y explicaciones centrales, la teoría central, así como los antecedentes y el contexto de la investigación.

- Con los anteriores insumos elabore un bosquejo o mapa de su marco teórico. Oriéntese con la Figura 22.

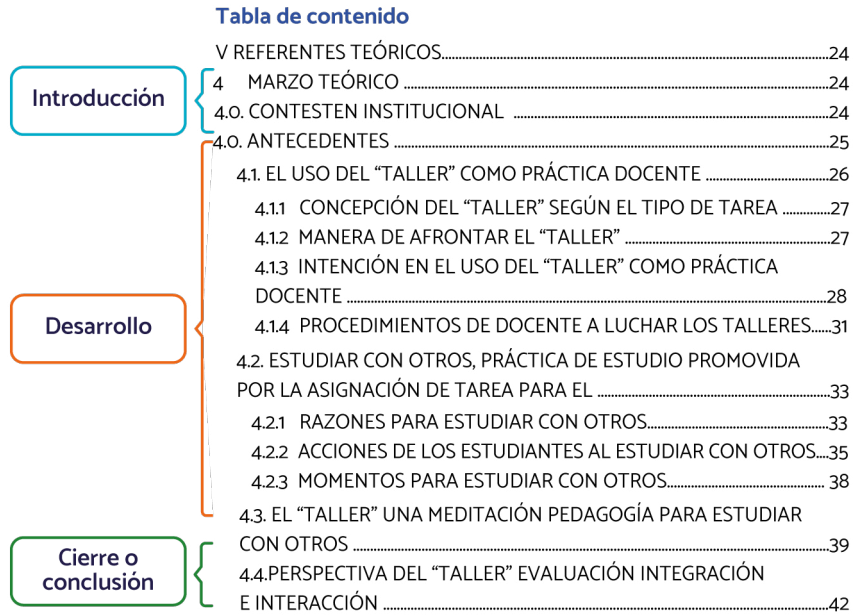
- A partir del bosquejo o mapa que haya elaborado, elabore la tabla de contenido o índice que se constituirá en la ruta y guía de la escritura de su marco teórico.

Ejemplo de estrategias para la distribución y estructuración del marco teórico

Para organizar el marco teórico es conveniente elaborar un plan de escritura, como se mencionó antes. Para tal efecto, se debe asumir la escritura como un proceso que tiene los siguientes momentos: preescritura, escritura y posescritura, como se relacionó en el anterior apartado. Esto permite trazar un esquema, bosquejo o ruta de escritura. Ahora, es importante tener presente que la elaboración de este suele organizarse siguiendo una secuencia lógica de *introducción,* en la que se presenta el tema y problema de investigación, algunos apuntes concretos de la relación del problema con el marco teórico y la postura del autor y enunciación del orden del desarrollo del marco teórico; *desarrollo,* mediante este se ofrecen argumentos y explicaciones de cada uno de los materiales y fuentes consultadas acudiendo a comentarios, valoraciones críticas, opiniones de lo que estas aportan al problema y fundamentación del problema de investigación; y *cierre o conclusión,* en el que se resume, mediante procesos cognitivos valorativos y críticos, los soportes y temas desarrollados en el marco teórico.

En la siguiente imagen se comparte un ejemplo de esquema o guion que sirve de bosquejo para la construcción del marco teórico. Este es un ejemplo de un trabajo de grado de una maestría.

Figura 26.
Ejemplo de bosquejo o ruta de escritura:



Nota. Esta imagen sintetiza y recoge el bosquejo que se presentó en el proceso de planeación del marco teórico, el cual se constituye en guía para el investigador y el lector que, de antemano, encontrará los asuntos centrales que se desarrollarán en este.

De igual manera, se comparten algunas movidas que muestran el desarrollo temático del marco teórico.

Tabla 14.
Ejemplos de movidas o movimientos retóricos en el desarrollo del marco teórico.

Fragmento de un marco teórico	Movimientos retóricos
En el presente trabajo se decidió indagar sobre la relación que pudiera existir entre la práctica docente asignación de tareas, más específicamente "el uso del taller" y la práctica de estudio "estudiar con otros"; ubicados en el contexto de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Esto para fortalecer los procesos de calidad en la enseñanza y aprendizaje en educación superior.	Articulación y conexión con el problema de investigación y el respectivo planteamiento o postura personal del autor (introducción del MC).
Desde esta visión, se considera necesario profundizar en el hecho notorio de que los estudiantes del programa de Contaduría Pública de esta universidad tienen por hábito agruparse para realizar las tareas propuestas por sus docentes. De allí, parte la idea de indagar sobre la relación entre la tarea, el uso del "taller", y la práctica estudiantil estudiar con otros; atendiendo al supuesto de que existe algo en el uso del "taller" que hace que los estudiantes se interrelacionen para su solución. De lo anterior se derivó la pregunta de investigación: ¿cuál es la relación entre el uso del "taller" como práctica de asignación de tareas de los profesores y la práctica de estudio "estudiar con otros"?	Presentación del tema del problema (introducción del MC).
No ha resultado sencillo determinar la teoría que soporte esta investigación, debido a que el término "taller" ha sido objeto de un uso indiscriminado, perdiendo su esencia y precisión, pues en la cotidianidad se aplica a diversas actividades como taller de mecánica, taller de arte, taller pedagógico, taller didáctico, taller de laboratorio... términos que reflejan sus variados sentidos y usos. Lo cual dificulta su teorización, porque su uso y significado, en muchos casos, no reflejan el sentido estricto que algunos autores le confieren.	Reflexiones y consideraciones sobre el abordaje teórico (introducción MC) .

Con el fin de fundamentar los aspectos relevantes del tema y problema de investigación, el presente capítulo se ha organizado en tres apartados: *En la primera parte se ofrece un contexto general sobre la problemática de la que parte la investigación, las instituciones de educación superior que harán parte del estudio y el tiempo en el que se focalizará el estudio...* *En la segunda parte se presentará un resumen de las investigaciones y estudios previos sobre la práctica docente asignación tarea y estudiar con otros para resolver el taller como actividad de aprendizaje...* *En la tercera parte, se ofrecerá un tejido conceptual a partir de los sustantivos centrales sobre la relación de la práctica docente asignación de tareas y estudiar con otros como práctica estudiantil, teniendo como pretexto el uso del taller...* *Una cuarta parte se dedicará al abordaje teórico sobre el uso del taller como mediación pedagógica de aprendizaje.*	Enunciación de la estructura del marco teórico (introducción MT).
La presente investigación se llevará a cabo en la Universidad Autónoma Latinoamericana, específicamente, en el programa de Contaduría Pública por varias razones: la primera de ellas, la cercanía de uno de los integrantes del grupo de investigación a la Facultad; esto favorece los canales de acceso y un conocimiento previo de las condiciones específicas; la segunda, tiene que ver con las particularidades que ofrece, en cuanto a su tradición didáctica ligada al desarrollo de actividades docentes y estudiantiles alrededor de la tarea "taller"; y una última razón es el interés mostrado por las instancias académicas y administrativas de la Universidad y del programa en el alcance de los objetivos de la investigación.	Presentación del contexto institucional (desarrollo del marco teórico).
Ahora, pasando al plano conceptual de este apartado y teniendo presente la problemática de investigación, uno de los términos centrales es práctica. Al respecto, Restrepo y Campo (2002)	Desarrollo temático de conceptos centrales del problema teniendo en cuenta sustantivos

expresan que esta palabra proviene del griego praktikós, que hace referencia a la acción; en latín toma dos formas: una para significar uso, costumbre (praxis); otra como modo o acto de hacer (practice). Muy variadas son las características que se pueden resaltar como constitutivas del concepto práctica, así como diversos los usos que se le han dado a la palabra: cuando alguien realiza un trabajo en el marco de una profesión cualquiera, se dice que está haciendo una práctica: práctica jurídica, contable o médica; cuando se quiere afirmar que alguien está aprendiendo con el hacer, cogiendo experiencia y entrenándose para coger habilidades, previo al ejercicio definitivo de su profesión, entonces se dice que está haciendo la práctica; cuando lo que se quiere es avalar el trabajo diestro de alguien que se considera experto, se argumenta que posee mucha práctica; o cuando algo precisa de mucho ensayo o entrenamiento, entonces se afirma que requiere de mucha práctica... Nota: otros términos a definir son, por ejemplo, relación, taller, estudiar con otros.	centrales de este (desarrollo del marco teórico). De igual modo también se utiliza la citación como estrategia retórica para apoyar el discurso del investigador. En el ejemplo se acude a una cita de Restrepo y Campo.
Las teorías en las que se apoya este trabajo investigativo son, en primer lugar, la propuesta por Ander-Egg (1991), que se apoya en principios teóricos de la metodología participativa y la pedagogía de la pregunta en el aprendizaje, la cuales se orientan desde el trabajo interdisciplinario y el enfoque sistémico, la multidisciplinariedad, la innovación y la actividad investigativa; y, en segundo lugar, los planteamientos del enfoque socio-histórico de Lev Semionovich Vygotski. De igual modo se contó con el apoyo de otras propuestas teóricas, como la de mediación pedagógica de Daniel Prieto y Francisco Gutiérrez, y las prácticas docentes y de estudio de Rafael Campo y Mariluz Restrepo... Nota: con esta información y literatura identificada se redacta la trama argumentativa, explicativa y descriptiva del marco teórico. Estas fuentes se constituyen en el insumo para su desarrollo.	Abordaje de teorías seleccionadas para la fundamentación teórica del problema (desarrollo del marco teórico). En este movimiento también se acude a citación como estrategia retórica para el soporte teórico. Aquí se usa una cita de Ander-Egg.

En síntesis, según las fuentes consultadas y los aportes de cada uno de los autores, el uso del taller en los procesos de enseñanza y aprendizaje como tarea es una práctica pedagógica que impulsa el trabajo en equipo a raiz de su grado de dificultad, en la Facultad de Contaduría de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Por tanto, es una mediación pedagógica que, desde el lugar del docente, se visualiza como una tarea de interacción en la que es importante su actitud, pues es él quien se constituye en un mediador cultural, que continúa ampliando las acciones o situaciones que anteriormente el estudiante recibió de su medio. La cultura aporta un código de interpretación que permite la construcción de sentidos y significados, como lo señala Vygotski en su teoría sociocultural, que, muchas veces, es transmitido en forma inconsciente. En este orden de ideas, una mediación pedagógica cumple su cometido cuando favorece las siguientes acciones en los estudiantes: dominar los contenidos y conceptos de su disciplina; crear situaciones auténticas, activas y participativas; promover aprendizajes significativos; evitar enseñanzas memorísticas de contenidos aislados; valorar la realidad cotidiana; presentar desafíos de modo que experimenten el placer de aprender cosas nuevas; lograr que tomen conciencia de sus potencialidades y posibilidades; y, además, promover la autoevaluación y autorregulación.	Cierre del apartado teórico en forma de síntesis y valoración crítica del autor o investigador, dando entrada o cabida, a la vez que estableciendo conexiones con los siguientes apartados del trabajo de grado (cierre del apartado teórico o síntesis del mismo).

La anterior tabla es una muestra, de manera genérica, de algunos fragmentos extraídos de un trabajo de grado de unos estudiantes de la maestría en Educación. Estos sirven como ejemplos para guiar la redacción del marco teórico. Aquí se muestran algunas movidas retóricas o funciones comunicativas que guían la escritura del marco teórico y le dan coherencia y sentido al mismo.

Actividad de aprendizaje 3:

Objetivo: escribir el marco teórico que fundamentará el problema de investigación teniendo presente la actividad de aprendizaje 2.

Orientaciones

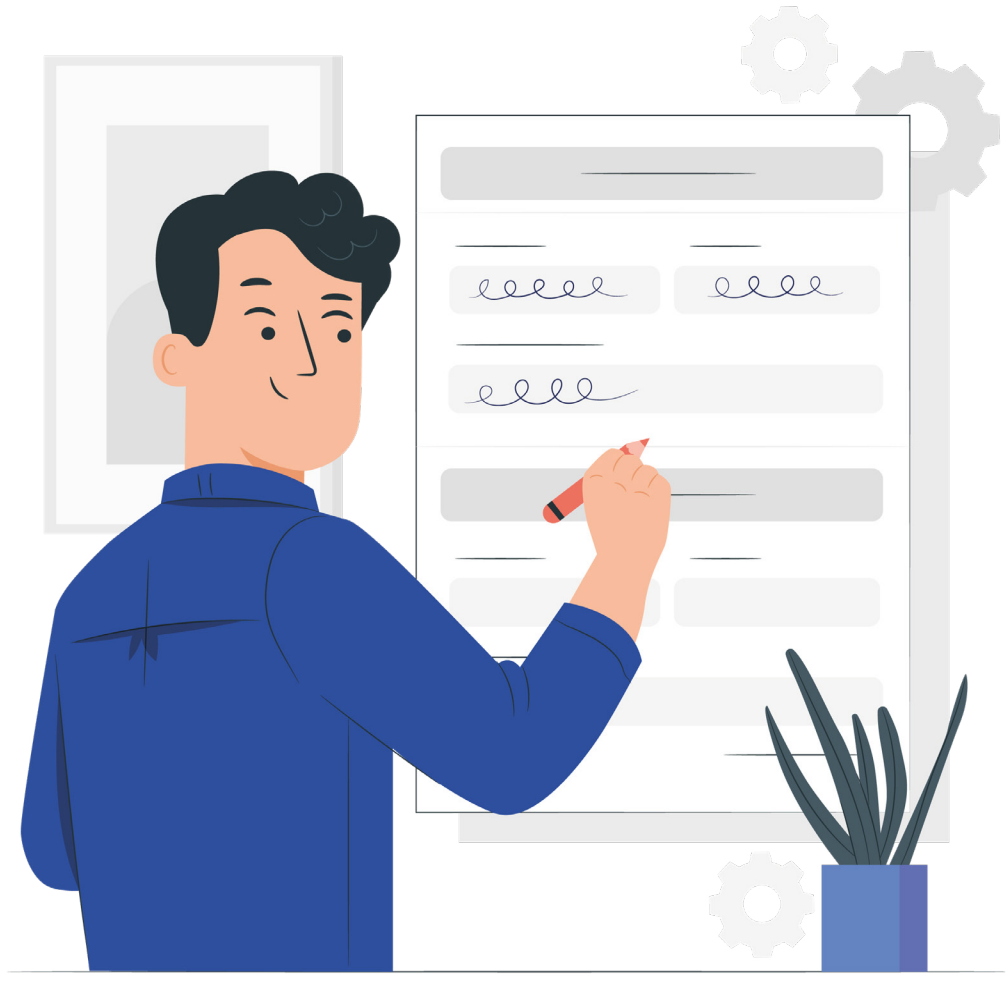
- Retome la actividad de aprendizaje 2, especialmente, la tabla de contenido o índice que elaboró y redacte su marco teórico.
- Guíese con el ejemplo de estructura que se propone en la figura 21 y en la tabla 15 y redacte su primer borrador y vaya mejorando en cada redacción.
- Retome fichas de lectura para la redacción de su marco teórico.
- Una vez redactado su marco teórico, revise y corrija aquellos errores de ortografía, signos de puntuación, sintaxis, gramática, construcción de oraciones, párrafos y ajuste la organización del texto para lograr transparencia y claridad para el lector. Este último paso algunos autores lo denominan edición para publicación[32].

Consideraciones finales

Para la elaboración del marco teórico es fundamental la identificación del problema de investigación. Este orientará su redacción y construcción. Otro aspecto importante a considerar es el relacionado con el discurso referido, es decir, la polifonía o intertextualidad. Mediante esta estrategia se construye el marco teórico. Aquí son muy importantes las citas, las voces, los aportes de otros autores, la paráfrasis y los recursos propios de la polifonía o la intertextualidad. Esto permite resignificar el discurso ajeno y actualizar los puntos de vista o planteamientos de otros autores. En la siguiente imagen se comparte un ejemplo de citación

Sobre el proceso de la escritura puede consultarse a María Teresa Serafini y su texto *Cómo se escribe;* Daniel Cassany: *La cocina de la escritura y Describir el escribir;* Alexander Sánchez Upegui y su texto *Manual de redacción académica e investigativa* e, incluso, este mismo texto: *Escritura de la práctica investigativa en pregrado y posgrado. Guía para la redacción académica,* también sirve como fuente de consulta para orientarse en el proceso y práctica de la escritura.

Describir, analizar, interpretar el uso del "taller" que hacen los docentes al asignarlo como tarea, parte de identificar la concepción que sobre esta actividad tienen, tanto ellos como sus estudiantes, y pasa por otros aspectos inherentes; pero antes, un referente teórico sirve de preámbulo para su mejor comprensión. ***Ander- Egg (1991, pp. 10-19) señala que el "taller"*** *tiene características propias como: el aprender haciendo, su metodología participativa, la pedagogía de la pregunta, el entrenamiento, el replanteamiento de roles de docentes y alumnos, el carácter integrador de la práctica pedagógica, el trabajo grupal y el integrar en un solo proceso la docencia, la investigación y la práctica; sin embargo, es notoria la diferencia entre la propuesta teórica del "taller" como alternativa pedagógica y lo que se presenta en la cotidianidad, en las prácticas de docentes y estudiantes.*



En este caso, la intertextualidad es un recurso que utiliza el investigador para establecer un diálogo entre sus saberes previos, su enciclopedia personal o bagaje cultural, académico y científico, y los aportes que dan otros autores a esos conocimientos ya preestablecidos. Esta actividad ayuda a resignificar y actualizar los conocimientos. Otra consideración importante es el guiarse con una ruta de escritura. Dicha ruta la determina la identificación de los sustantivos centrales del problema.

Asumir la escritura como proceso ayuda a planear el escrito, determinar las fuentes y materiales que serán útiles para el desarrollo del marco teórico. En síntesis, el orientarse con una guía de escritura para el marco teórico es brindar elementos didácticos y pedagógicos que orienten el proceso de escritura del marco teórico de una manera más clara y sencilla.

Referencias

Ackerman, J. (2009). Conventions, conversations, and the writer: an apprenticeship tales of a doctoral student. En C. Berkenkotter y T. N. Huckin, *Genre Knowledge in Disciplinary Communication* (pp.117-144). Routledge.

Aráus, C. (1998). *Redacción práctica.* Espasa.

Aguilar González, L. E. & Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(57), 413-435. http://bit.ly/2c1ecEb.

American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association.* El Manual Moderno.

Ander-Egg, E. (2009). *La actitud científica como estilo de vida.* Brujas.

Arciniegas, G. (1979). Nuestra América es un ensayo. *Cuadernos de Cultura Latinoamericana,* (53), 1-24. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/2997 mx:8080/jspui/bitstream/10391/2997/1/53_CCLat_1979_Arciniegas.pdf

Aristóteles. (1990). *Retórica.* (Trad. Q. Racionero). Editorial Gredos.

Aristóteles. (2007). *Arte poética – arte retórica.* Porrúa.

Ariza Ramírez, N. (31 de julio 2015). La coherencia que la calidad necesita. *El Colombiano.* http://bit.ly/2bv7TYc.

Arnoux, E., Stefano, M. y Pereira, C. (2010). Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 185-214). Ariel.

Arnoux, E., Stefano, M. y Pereira, C. (2013). *La lectura y la escritura en la universidad.* Editorial Universidad de Buenos Aires.

Askehave, I. & Swales, J. M. (2001). Genre Identification and Comunicative Porpuse: A Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics,* 22(2), 195-212.

Askehave, I. (1999). Communicative purpose as genre determinant. *Hermes, Journal of Linguistics,* 23, 13-23.

Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(57), 537-560. http://bit.ly/2bJXThw.

Bajtín, M. M. (2009). *Estética de la creación verbal.* Siglo veintiuno editores.

Barthes, R. (2013). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.* Paidós.

Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science.* University of Wisconsin Press.

Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos,* 41(68), 355-380.

Bazerman, Ch. (2009). Intertextuality: How Text Rely on Other Text. En Charles, B. y Paul, P., *What Writing Does and How It Does It* (pp. 83-96). Routledge.

Bazerman, Ch. (2014). Prólogo: El descubrimiento de la escritura académica. (Trad. N. Ávila Reyes. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum.* Parlor Press.

Beaugrande, R-A. y Ulrich Dressler, W. (1997). Introducción a la lingüística del texto. Ariel.

Beke, R. (2009). El reporte de los otros en el discurso académico. En M. Shiro, P. Bentivoglio y F. D. Erlich (Comp.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 589-610). Universidad Central de Venezuela.

Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico.* Universidad Central de Venezuela.

Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition/culture/power.* Erlbaum.

Berkenkotter, C. (2008). Genre Evolution? The Case for Diachronic Perspective. En V. Bhatia, J. Flowerdew y R. Jones (Eds.), *Advances in Discourse Studies* (pp. 178-191). Roadledge.

Berkenkotter, C., Huckin, T. & Ackerman, J. (1991). Social Context and Socially Constructed Text. The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community. En Ch. Bazerman & J. Paradis (Eds.), *Textual Dynamics of the Professions. Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities* (pp. 191-215). The University of Wisconsin Press.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* Pearson Educación.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings.* Longman.

Bhatia, V. K. (2004). *Words of Written Discourse.* Continuum.

Bhatia, V. K., Flowerdew, J. & Jones, R. H. (2008). Approaches to Discourse Analysis. En V. K. Bhatia, J. Flowerdew & R. H. Jones (Eds.), *Advances in Discourse Studies* (pp. 1-17). Roadledge.

Biber, D., Connor, U. & Upton, T. (2007). *Discourse on the Move: Using*

Corpus Analysis to Describe Discourse Structure (Studies in Corpus Linguistics). John Benjamins Publishing.

Bolívar A., Beke E. y Shiro M. (2010). Las marcas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Academia Chilena de la Lengua y Ariel.

Bolívar, A. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción,* 29, 61-81.

Bolívar, A. (2004a). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos, 37*(55), 7-18.

Bolívar, A. (2004b). Sobre el valor de las reseñas. *Aled: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso,* 4 (2), 3-4.

Bolívar, A. (2005). Sobre el arte de arbitrar artículos de investigación (editorial). *Aled: Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso,* 5 (1). (s.p.).

Bolívar, A. (2011a). Prólogo. En R. Beke. *Las voces de los otros en el discurso académico,* (pp. 11-13). Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, A. (2011b). Funciones discursivas de la evaluación negativa en informes de arbitraje de artículos de investigación en educación. *Núcleo, 28,* 59-89.

Bolívar, A. y Beke, R. (Eds.). (2011). *Lectura y escritura para la investigación.* Universidad Central de Venezuela.

Bolívar, A. y Bolet, F. (2011). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke. (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 93-130). Universidad Central de Venezuela.

Bonilla Castro, E., Hurtado Prieto, J., y Jaramillo Herrera, C. (Coords). (2009). *La investigación. Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico.* Alfaomega.

Borja Albi, A. (2007). Los géneros jurídicos. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez, J. y F. Yus Ramos (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp.141-152). IULMA.

Brett, P. (1994). A genre analysis of the results section of sociology articles. *English for Specific Purposes, 13*(1), 47-59.

Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales.* ICFES.

Bunton, D. (2005). The structure of Ph. D. conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes,* 4, 207-224.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso.* Ariel.

Campanario, J. M. (2002). *Cómo escribir y publicar un artículo científico: cómo estudiar y argumentar su impacto.* Universidad de Alcalá. http://bit.ly/2bPJmA4.

Campos Pardillos, M. Á. (2007). El lenguaje de las ciencias jurídicas: nuevos retos y nuevas visiones. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez y F. Yus Ramos (Eds.), L*as lenguas profesionales y académicas* (pp.155-165). IULMA.

Carlino, P. (11-13 de febrero de 2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios.* Trabajo presentado en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje". Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional de Comahue.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere,* 6(20), 409-420. https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere,* 26, 321-327.

Carlino, P. (2005). E*scribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). La escritura de la investigación. Documento de trabajo N° 19. Conferencia del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina.

Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica.Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 57*(18), 355-381.http://bit.ly/2bKFDSe.

Carreira Zafra, C., Kazmierczak, M. y Signes, M. T. (2021). La alfabetización académica universitaria examen: una propuesta para leer dialogar con el mundo. *Álabe 23.* http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/595

Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito.* Graó.

Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura.* Anagrama.

Cassany, D. (2001). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En G. Parodi (Ed.), L*ingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio* (pp. 355-372). Universidad Católica de Valparaíso.

Cassany, D. (2003). Aproximación a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, 332,* 113-132. http://bit.ly/2c1ezyA.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas.* Anagrama.

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red.* Anagrama

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama*

Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Ariel.

Castañeda, L. S. y Henao J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar. *Revista signos [online], 32,* 45-46, 83-101. http://bit.ly/2buE9uA. DOI

Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (1995). *La lectura en la universidad.* Universidad de Antioquia.

Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (1996). *La lectura en la universidad.* Editorial Universidad de Antioquia.

Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento.* ICFES.

Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad. *Zona Próxima,* 6, 12-31. http://bit.ly/2c1fLSI.

Castelló, M. (Coord.), Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. y Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias.* Graó.

Castro, M. C., Hernández, L. A. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Ariel.

Centro Virtual Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave en ELE.* Instituto Cervantes. http://bit.ly/2c7fe4E.

Centro Virtual Cervantes. (2022). *Diccionario ELE.* https://cvc.cervantes.

es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#p

Cervera Rodríguez, A., Hernández García, G., Pichardo Niño, C. y Sánchez Lobato, J. (2007). *Saber escribir.* Aguilar.

Chipia Lobo, J. y Ramírez, Marisol, (2019). Alfabetización académica relación entre la lectura y escritura en la educación universitaria de salud pública. Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud, 4(2), 78-82. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/gicos/article/view/15825/21921926950

Chumaceiro, I. y Pérez, L. (2011). La literatura como puente para la lectura. En A. Bolívar y R. Beke(Comps.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 41-70). Universidad Central de Venezuela.

Ciapuscio, G. (1998). Los resúmenes de la Revista Medicina: un enfoque diacrónico-contrastivo. *Revista Signo y Seña,* 10, 217-243.

Ciapuscio, G. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. Teresa Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción.* (pp. 37-73). Almar.

Ciapuscio, G., Aldestein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Ariel.

Cisneros, M. y Jiménez, H. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 291-316). Ariel.

Coffey, A. Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación.* Universidad de Antioquia.

Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (Eds.). (2014). *Escribir una tesis: manual de estrategias de producción.* Comunicarte.

Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques 14*(1), 73-112. https://www.redalyc.org/pdf/259/25914108.pdf

Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos.* M. Sáenz (Trad.). Organización Panamericana de la Salud - OPS.

De Zubiría Samper, J. y Ramírez, A. (2011). *Cómo investigar en educación* (2ª. ed.). Magisterio Editorial.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colciencias (2014). Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2014. ANEXO 5. Guías de verificación de productos resultado de actividades de los grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación. http://bit.ly/2bsWYl3.

Di Stefano, M., Pereira, C. yReale, A. (1988). ¿Aprender a leer y escribir en la universidad? *Perspectiva Universitaria,* 18, 21-25.

Diccionario Etimológico Castellano en Línea. (s.f.). *Instrumento.* http://etimologias.dechile.net/?instrumento

Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 219-228). Routledge.

Dzul Escamilla, M. (octubre de 2013). Unidad 3. Aplicaciones básicas de los métodos científicos: la justificación y los antecedentes de la investigación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/licenciatura/documentos/LECT98.pdf

Dzung, P. (2008). *How can Learning about the Structure of Research Articles Help international Students?* http://bit.ly/2bBjwim.

Eco, U. (1991). *Cómo se hace una tesis. Técnicas de investigación, estudio y escritura.* Gedisa.

Eggins, S. y Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.), *Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria* (pp. 335-371). Gedisa.

El Tiempo. (1995). *Manual de redacción.* Casa Editorial El Tiempo.

El-Awady, N. (2011). Lección 4. Habilidades de escritura (H. Salazar, Trad.). Divulgar la ciencia. *Curso de periodismo científico* (pp. 46-75). Editorial Universidad de Antioquia.

Erlich, Frances, D. y Shiro, M. (2011). La argumentación en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.), Lectura y escritura para la investigación (pp.163-184). Universidad Central de Venezuela.

Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación 37*(1), 65-87. https://bit.ly/3INPd6e

Fallahi, M. & Erzi, M. (2003). Genre analysis in languaje teaching: an investigation of the structure of the discussion section of language-teaching-journal articles. JAL, 6(1), 69-81.

Federación Mundial de Periodistas Científicos, Red de Ciencia y Desarrollo. (2011). Lección 5. ¿Qué es ciencia? En H. Salazar, (Trad.), *Divulgar la ciencia. Curso de periodismo científico* (pp. 76-101). Editorial Universidad de Antioquia.

Ferrari, L. (2006). *Modalidad y gradación en las conclusiones de artículos de investigación. Caicyt – Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica.* http://bit.ly/2bBjHtU.

Ferrari, L. y Gallardo, S. (2006). Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina. *Revista Signos, 39*(61), 161-180.

Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización: teoría y práctica.* Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Siglo Veintiuno Editores.

Flowerdew, J. (2015). Identity in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics, 35,* 81-99. DOI: 10.1017/S026719051400021X

Freire, P. (1989). *La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía.* Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación.

Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.

Fuentes Cortés, M. (2012). El discurso científico de la historia: Análisis estructural y retórico de los artículos de investigación en historia. *Boletín de Filología, XLVII*(1), 89-110. http://bit.ly/2bYFyvT.

Fuentes Cortés, M. (2013). Las conclusiones de los artículos de investigación en historia. *Literatura y Lingüística*, 28, 215-232. http://bit.ly/2bKdcZ0.

Fuentes Olivera, P. A. (2007). El lenguaje de la ciencia y la tecnología. En E. Alcaraz Varó, J. M. Martínez y F. Y. Ramos (Coords.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 101-106). Ariel.

Galindo, C. (1997). Manual de redacción e investigación. Grijalbo.

Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 15* (26), 153-177.

García Córdoba, F. (2005). *La investigación tecnológica. Investigar, Idear e Innovar en Ingenierías y Ciencias Sociales.* Limusa Noriega Editores.

García Izquierdo, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (I). En E. Alcaraz Varó, J. M. Martínez y F. Yus Ramos. *Las lenguas profesionales y académicas* (pp.119-125). Ariel.

García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico: acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos, 41* (66), 5-31.

Gargurevich, J. (1989). Géneros periodísticos. Pablo de la Torriente.

Garrido Medina, J. (1999). Los actos de habla. Las oraciones imperativas.

En I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española,* (vol. 3) (pp. 3878-3928). Espasa.

Gergen, K. (2011). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia.* Espasa.

Germano, W. (2008). *Cómo transformar tu tesis en libro.* Siglo XXI.

Gil Latorre, F. (2010). Fase Preliminar de un Proyecto de Investigación. *Revista Clínica de Medicina de Familia, 3* (1), 46-50. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1699-695X20100001000010ylng=esytlng=es.

Gill, A. M. y Whedbee, K. (2000). Retórica. En T. A. Van Dijk. (Comp.), *Estudios sobre el discurso I: una introducción multidisciplinaria.* Gedisa.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata.

Gómez de Silva, G. (1998). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española.* Fondo de Cultura Económica.

Gómez Macker, L. yy Peronard, M. (2004). *El lenguaje humano. Léxico fundamental para la iniciación lingüística.* Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Gómez Mendoza, M. A., Deslauriers, J-P. y Alzate Piedrahita, M. V. (2011). Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación. Ecoe Ediciones.

Gordillo Alfonso, A. (2012). *Las bases textuales y los géneros discursivos.* Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Gunnarsson, B. (2000). Análisis aplicado del discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social: estudios sobre el discurso una introducción multidisciplinaria.* Gedisa.

Harvey, A. M. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos, 41,* 95-114.

Henao Mejía, O. (12 de febrero de 2016). Escribiendo, organizamos lo que sabemos. *El Colombiano.* http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/escribiendo-organizamos-lo-que-sabemos-BM3583434

Henao Salazar, J. I., Londoño Vásquez, D. A. y Frías Cano, L. Y. (2014). Leer y escribir en la universidad: el caso de la Institución Universitaria de Envigado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 19* (1), 27-45.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Collado, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2011). *Metodología de la investigación* (5ed.). McGrawHill Educación.

Hewitt, E. & Felices Lago, A. (2010). Academic Style and Format of Doctoral Theses: The Case of the Disappearing Discussion Chapter. *Ibérica, 19,* 119-140.

Holmes, R. (1997). Genre analysis and the Social Sciences: an investigation of the structures of research article discussion section in three disciplines. English for Specific Purposes, 16(4), 321-337.

Holmes, R. (1997). Genre analysis, and the social sciences: an investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines. *English for Specific Purposes,* 16(4), 321-337.

Hon-Tung Chan, T. (2015). A corpus-based study of the expression of

stance in dissertation acknowledgements. *Journal of English for Academic Purposes, 20,* 176-191.

Hopkins, A. & Dudley-Evans, T. (1988). A Genre-based Investigation of the Discussion Sections in Articles and Dissertations. E*nglish for Specific Purposes, 7*(2), 113-121.

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies, 7* (2), 173-192.

Hyland, K. (2009a). *Academic Discourse.* Continuum Discourse Series.

Hyland, K. (2009b). *Teaching and Researching Writing.* Pearson.

Hyland, K. (2012). *Second Language Writing.* Cambridge University Press.

Hyland, K. (2014). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing* (5ed.). University of Michigan Press.

Ibáñez, R. (2008). El texto disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis de género: ¿regulación del conocimiento o persuasión? En G. Parodi Sweis (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber* (pp. 219-246). Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Icontec. (2004). *Norma Técnica Colombiana (NTC-5314) sobre resúmenes para publicaciones y documentación.* Icontec.

Icontec (2018). *Norma técnica colombiana 1486. Documentación. Presentación de trabajos académicos.* Icontec.

Instituto Cervantes. (2022). Diccionario ELE Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#p

Jara Solar, I. (2009). *Las introducciones de tesis doctorales de química y lingüística: un estudio exploratorio desde el análisis de género* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso].

Johns, A. M. (2015). Moving on from Genre Analysis An update and tasks for the transitional student. *Journal of English for Academic Purposes, 19,* 113-124. DOIhttp://dx.DOI.org/10.1016/j.jeap.2015.04.005

Joya Ramírez, N., León Rodríguez, M. N., Marting Utermil, B., Pardo Rodríguez, L. E. y Velásquez Morales, R. (2013). *Guía para la elaboración de trabajos escritos.* Icontec Internacional.

Kanoksilapatham, B. (2007). Rhetorical Moves in Biochemistry Research Articles. En D. Biber, U. Connor & T. Upton, *Discourse on the Move. Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure* (pp. 73-119). Benjamins Publishing Company.

Kuteeva, M. & McGrath (2015). The Theoretical Research Article as a Reflection of Disciplinary Practices: The Case of Pure Mathematics. *Applied Linguistics, 2* (36), 215-235.

Kuteeva, M. & Negretti, R. (2016). Graduate students' genre kowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines. *English for Specific Purposes, 41,* 36-49. DOI: 10.1016/j.esp.2015.08.004.

Lacón, N. y Girotti, E. (2014). Capítulo3: La escritura del marco teórico. En Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacón, N. (Eds.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción.* Comunicarte.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2012 [1980]). *Metáforas de la vida cotidiana. Cátedra.*

Lerma, H. D. (2004). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto.* (2ª Ed.). ECOE Ediciones.

Liceo Javier. (2013). *Lectura comprensiva y sus estrategias* (2ª ed.). Liceo Javier.

Lim, J. (2006). Method sections of management research articles: a pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific*

Purposes, 25, 282-309. DOI: 10.1016/j.esp.2005.07.001

Lim, J. (2010). Commenting on Research Results in Applied Linguistics and Education: a comparative genre-based Investigation. J*ournal of English for Academic Purposes, 9,* 280-294. DOI: 10.1016/j.jeap.2010.10.001

Lipson, Ch. (2011). *Cite Right* (2nd. Edition). University of Chicago.

Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura.* Frónesis Cátedra Universitat de Valencia.

Loia, Ch.K., Lim, J. M. & Whartonc, S. (2016). Expressing an evaluative stance in English and Malay research article conclusions: International publications versus local publications. *Journal of English for Academic Purposes, 21,* 1-16. DOI: 10.1016/j.jeap.2015.08.004

Londoño Vásquez, D. A. (2015). *Jóvenes y literacidad.* Un análisis sociolingüístico. Institución Universitaria de Envigado.

López, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos, 35,* 51-52. http://bit.ly/2bPJsYt.

López, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Seña,* 14, 115-139.

López, C. (2006). Marcas de subjetividad y argumentación en tres géneros especializados del español. *Revista Signos, 39* (61), 205-229. http://bit.ly/2bsXgZ4.

Maldonado González, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque y V. Demonte (directores de la obra). *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3.), (pp. 3551-3595). Espasa.

Marimón Llorca, C. y Santamaría Pérez, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico. En E. Alcaraz Varó, J. M. Martínez y F. Yus Ramos. *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 127-140). Ariel.

Marinkovich, J. y Velázquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 127-152). Ariel.

Marinkovich Ravena, J., Velásquez Rivera, M., Salazar Parra, J. y Córdova Jiménez, A. (2009). *Aprendiendo a escribir en las disciplinas.* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Martínez Cañizales, A. (2012). *Metodología de la investigación.* OVA.

Martínez Hincapié, J. (2010). Las interacciones discursivas entre escritor y lector en los resúmenes de artículos de investigación científica de lingüística en español. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 20,* 4-28. http://bit.ly/2bPKJ1J.

Martínez Hincapié, J. (2012). *Variación retórico-funcional en tesis doctorales de Historia y Física realizadas en universidades de Chile y España. Una comparación desde la perspectiva de las diferencias disciplinares e interculturales* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje]. https://bit.ly/3MvT6is

Martínez Marín, A. y Ríos Rosas, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta de Moebio (25),* 111-121. https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/download/25960/27273/0

Martínez, I. (2003). Aspects of Theme in the Method and Discussion Sections of Biology Journal Articles in English. *Journal of English for Academic Purposes, 2,* 103-123.

Massi, M. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. http://bit.ly/2bPJyiy.

Maswara, S., Kanamaru, T. & Tajino, A. (2015). Move Analysis of Research Articles Across Five Engineering Fields: What They Share and What They do Not. *Ampersand, 2,* 1-11. DOI: http://bit.ly/2bKdfUy.

Méndez Álvarez, C. E. (2009). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales* (4.ª ed.). Limusa.

Meza Guzmán, P. (2013). *La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación de la variación entre grupos académicos* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. https://paulinameza.files.wordpress.com/2014/03/tesis-doctorado-paulina-meza.pdf

Miller, C. R. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech, 70,* 151-167.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación (MIDE).* http://bit.ly/2bSB9fp.

Molly, A. & Gladkov, K. (2007). Rhetorical Appeals in Fundraising. En D. Biber, U. Connor & T. Upton, *Discourse on the Move. Using Corpus Analysis to Describe Discourse Structure* (pp. 122-151). Benjamins Publishing Company.

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Universidad Surcolombiana.

Montero, R. (5 de marzo de 2016). Más fuertes y mejores. *El Colombiano.* http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/mas-fuertes-y-mejores-EC3703042

Montoya Gallego, E. (2014). *Manual de estilo para la presentación de trabajos de investigación / Adaptadas por Erney Montoya Gallego; American Psychological Association (APA).* Universidad Católica del Oriente.

Morales, O. A. (2008). *Aproximación discursiva a la escritura académica de odontología: estructura retórica y estrategias de atenuación en casos clínicos publicados en revistas hispanoamericanas* (1999-2005) [Trabajo de investigación, Diploma de Estudios Avanzados, Universitat Pompeu Fabra.

Morales, O. A. (2010). *Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra].

Morales, O. A., Cassany, D. y González-Peña, C. (2007). La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio de caso exploratorio. *Ibérica, 14,* 33-58.

Morales, O. A., Perdomo, B., Cassany, D. e Izarra E. (2020). Estructura retórica de tesis y trabajos de grado en Odontología: un estudio en Hispanoamérica y España. *Revista de Lenguaje y Cultura Ikala 25*(2), 373-393. http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v25n2/0123-3432-ikala-25-02-373.pdf

Morell Moll, T. (2007). La difusión oral del conocimiento: las clases magistrales y las ponencias en congresos. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez y F. Yus Ramos, *Las lenguas profesionales y académicas.* Ariel.

Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia.* Secretaría de Investigaciones, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Moyano, E. (3-5 de mayo de 2001,). *Una clasificación de géneros científicos. XIX Congreso AESLA.* Universidad de León. http://bit.ly/2bYFAUI.

Muñoz Machado, S. 2017. *Libro de estilo de la justicia.* Editorial Planeta Colombiana.

Ngozi Nwogu, K. (1997). The Medical Research Paper: Structure and Functions. *English for Specific Purposes, 16* (2), 119-138.

Ochoa Sierra, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función, 22* (2), 93-119. http://bit.ly/2bKecw7.

Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores, 16* (3), 455-471.

Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Fondo de Cultura Económica.

Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34* (4), 572-580. http://bit.ly/2c1gUcM.

Ozturk, I. (2007). The Textual Organization of Research Article Introductions in Applied Linguistics: Variability Within a Single Discipline. *English for Specific Purposes, 26,* 25-38.

Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Ariel.

Padilla, C., López, E. y Douglas, S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de humanidades. *Enunciación, 19* (1), 61-76. http://bit.ly/2bsq9qX. DOI: 10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a05.

Paltridge, B. & Starfield, S. (2007). *Thesis and dissertation writing in a second language. A handbook for supervisors.* Routledge.

Parodi Sweis, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista Signos, 33* (47), 151-166. http://bit.ly/2bKGmTz.

Parodi Sweis, G. (2005). Discurso especializado e instituciones formadoras: encuentro entre lingüística e informática. En G. Parodi (Ed.), *Discurso especializado e instituciones formadoras* (pp. 11-14). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi Sweis, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos, 40* (63), 147-178. http://bit.ly/2c7hyIS.

Parodi Sweis, G. (2008a). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer.* Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi Sweis, G. (2008b). La organización retórica del género Manual: ¿Una "colonia encadenada"? En G. Parodi Sweis (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber* y hacer (pp. 169-198). Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi Sweis, G. (2008c). Géneros académicos y géneros profesionales: Delimitaciones y puntos de encuentro en el corpus PUCV-2006. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 75-96). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi Sweis, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas.* Ariel.

Parodi Sweis, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Ariel.

Parodi, Sweis, G. (2012) Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas Santiago. *Boletín de Filología 47*
(2), 275-284. https://dx.DOI.org/10.4067/S0718-93032012000200012

Peacock, M. (2002). Communicative Moves in the Discussion Section of Research Articles. *English System, 30,* 479-497.

Perelman, Ch. (1998). El imperio retórico. *Retórica y argumentación.*

Grupo Editorial Norma.

Phillips, E. y Pugh, D. (2005). *How to get a Ph. D.: A Handbook for students and their supervisors.* Open University Press McGraw-Hill Education.

Plata Caviedes, J. C. (2007). Investigación cualitativa y cuantitativa: una revisión del qué y el cómo para acumular conocimiento sobre lo social. *Universitas Humanística,* (64), 215-226. http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n64/n64a10.pdf

Posteguillo, S. y Piqué-Angordans, J. (2007). El lenguaje de las ciencias médicas: comunicación escrita. En E. Alcaraz Varó, J. M. Martínezy F. Yus Ramos. *Las lenguas profesionales y académicas* (167-177). Ariel.

Posterguillo, S. (1999). The Schematic Structure of Computer Science Research Articles. *English for Specific Purposes, 18*(2), 139-160.

Quintana H., García-Arroyo, M., Arribas, M. y Hernández, C. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el primer decenio del siglo XXI. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 21-47). Academia Chilena de la Lengua y Ariel.

Real Academia Española (2014). D*iccionario de la Lengua Española* (23ed). Real Academia Española.

Real Academia Española (RAE). (2022). *Diccionario de la Lengua Española.* Real Academia Española. http://rae.es/recursos/diccionarios/drae

Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2013). El español académico. *Guía práctica para la elaboración de textos académicos.* Arco Libros.

Reidl-Martínez, L. M. (2012). Marco conceptual en el proceso de investigación. *Investigación en educación médica,* 1(3), 146-151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2007-50572012000300007ylng=esytlng=es

Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación 22*(2), 179-193. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38488/37226

Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas,* (18), 195-202. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf

Reyes García, C. I. (2013). La evaluación del trabajo fin de grado a través de la rúbrica. *El Guiniguada* (22), 128-148. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/12103/1/0235347_00022_0008.pdf

Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En I. Bosque y V. Demonte (directores de la obra), Gramática descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales Tomo 2, (pp. 3211-3251). Espasa.

Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus Revista de Educación, 13*(25), 241-262.

Roldán López, N. D. (28 de mayo de 2020). La titulación de textos académicos-investigativos y periodísticos [Cátedra abierta]. Programa Comunicación Social Fundación Universitaria Católica del Norte, Medellín, Colombia.

Roldán López, N. D. (enero-junio, 2020). Refl¬exiones sobre cultura escritural y potenciación del pensamiento crítico entre estudiantes y docentes universitarios. *Revista Refl¬exiones y Saberes,* (12), 1-7. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1186/1564

Rossi, A. (1988). La lectura bárbara. *Revista Interamericana de*

Bibliotecología, 11 (2), 89–92. https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/330105/20786391

Ruiying, Y. & Allison, D. (2003). Research Articles in Applied Linguistics: Moving from Results to Conclusions. *English for Specific Purposes, 22,* 365-385.

Sabaj Meruane, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. Revista Signos [Versión electrónica] 42(69), 107-127. http://bit.ly/2c1gNhp.

Sabaj Meruane, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxicogramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. Boletín de Filología, 47(1), 165-186.

Sabaj Meruane, O. y Páez Muñoz, D. (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y lingüística, 22,* 117-134.

Sabaj Meruane, O., Toro Trengove, P. y Fuentes Cortés, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein, 24* (2), 245-271.

Saint Exúpery, A. (1961). *El Principito* (B. del Carril, Trad.). EMECÉ Editores S.A.

Samraj, B. (2004). Discourse Features of the Student-produced Academic Research Paper: Variations across Disciplinary Courses. *Journal of English for Academic Purposes,* 3, 5-22.

Sánchez Upegui, A. A. (2009). *Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia. Medellín].

Sánchez Upegui, A. A. (2010). Aplicación de la lingüística textual en los criterios de evaluación de artículos académicos e investigativos. Revista *Virtual Universidad Católica del Norte, 31,* 196-226. http://bit.ly/2bsXPSw.

Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos.* Católica del Norte Fundación Universitaria. http://bit.ly/2cknpvW.

Sánchez Upegui, A. A. (2012a). Revisión sobre el análisis lingüístico de artículos científicos: una estrategia de alfabetización académica de orden superior. En A. A. Sánchez Upegui, C. A. Puerta Gil, L. M. Sánchez Ceballos y J. C. Méndez Rendón, *El análisis lingüístico: estrategia de alfabetización académica* (pp. 15-88). Católica del Norte Fundación Universitaria. http://bit.ly/2bKHOjP.

Sánchez Upegui, A. A. (2012b). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura, 67* (2), 105-121. http://bit.ly/2bPLbNb.

Sánchez Upegui, A. A. (2012c). Pensar, crear y reinventarse en el lenguaje: la escritura en movimiento. *Revista Educación y Desarrollo Social,* 6(1), 156-164. http://bit.ly/2bYGxvV.

Sánchez Upegui, A. A. (2012d). Reflexiones para fortalecer la originalidad e integridad en la escritura académica e investigativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 37,* 1-8. http://bit.ly/2bv9ygg.

Sánchez Upegui, A. A. (2015). Análisis lingüístico de la citación en artículos de ciencias sociales y humanas. *Revista Lasallista de Investigación, 12*(1), 101-126. http://bit.ly/2c1gsvl.

Sánchez Upegui, A. A. (2016a). El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional. Editorial Fundación Universitaria Católica del Norte.

Sánchez Upegui, A. A. (2016b). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación, 13* (2), [en prensa].

Sánchez Upegui, A. A. (2016c). El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura. *Revista Reflexiones y Saberes, 3* (5), 44-55. http://bit.ly/2bSCwuy.

Sánchez Upegui, A. A. (2018). *Intertextualidad, citación y referenciación.* Cátedra abierta, Fundación Universitaria Católica del Norte

Sánchez Upegui, A. A. (2020, abril 23). Lo que viene a nuestro encuentro: una reflexión desde el lenguaje sobre el porvenir [Video]. Facebook CELEE-EAFIT. https://bit.ly/3ggQ4zZ

Sánchez Upegui, A. A. (2021). Aproximación lingüística para el análisis y escritura de géneros investigativos de posgrado en derecho. En B. Perafán Liévano (Ed.), *Por el derecho a comprender. Lenguaje claro* (pp. 283-322). Universidad de los Andes / Facultad de Derecho - Siglo del Hombre Editores. http://dx.DOI.org/10.15425/2017.367

Sánchez Upegui, A. A., Puerta Gil, C. A., Sánchez Ceballos, L. M. y Méndez Rendón, J. C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación, 10*(2), 151-163. http://bit.ly/2bva2TD.

Sánchez Upegui, A. A., Roldán López, N. D. y Puerta Gil, C. A. (2020). Reflexiones sobre leer, investigar y escribir en el contexto académico. En A. Guzmán Rincón, L. I. Valencia Quecano y C. A. Puerta Gil (Comps.), *Nuevas realidades de las ciencias sociales, económicas y administrativas* (pp. 165-176). Editorial SUMMA -UNIASTURIAS y Fundación Universitaria Católica del Norte.

Sandoval-Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa. ICFES.

Sbino, C. (2002). *El proceso de investigación* (2 ed.) Editorial Panapo.

Schmelkes, C. (1998). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación.* Tesis. (2ª ed). Oxford University Press.

Shiro, M. y D' Avolio, C. (2011). El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke, (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 71-92). Universidad Central de Venezuela.

Simone, R. (2001). *Fundamentos de lingüística.* Ariel.

Sistema de Información de Drogas de Colombia (23 de octubre de 2006). Acceso: http://200.13.194.15/aplicacion/principal.asp

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia.

Swales, J. M. & Feak, C. B. (1994). *Academic Writing for Graduate Students.* University of Michigan Press.

Swales, J. M. (1981). *Aspects of Article Introductions.* University of Aston.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications.* Cambridge University Press.

Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de investigación científica (4ª. ed.). Editorial Limusa.

Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica.* Limusa.

Tapia Ladino, M. y Burdiles Fernández, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de trabajo social. *Alpha (Osorno), 35,* 169-184. http://bit.ly/2c0Mt75.

Tobón Franco, R. (1995). *El resumen, teoría y práctica. Serie: Saber*

aprender. Universidad de Antioquia.

Unesco (1983). *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación.* Unesco. http://bit.ly/2bKGims.

Universidad del Rosario. (s. f.). Cómo escribir fichas de lectura y reseñas. https://www.urosario.edu.co/cienciashumanas/Documentos/Nuevas-guias-academicas/Como-escribir-fichas-de-lectura-y-resenas.pdf

Universidad Pontificia Bolivariana. (2001). *Manual sobre presentación de tesis y otros trabajos de grado.* Biblioteca UPB.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto.* Paidós.

Vargas Franco, A. (2015). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos.* Universidad del Valle Programa Editorial.

Vásquez Rodríguez, F. (2013). *El quehacer docente.* Universidad de La Salle.

Vélez Restrepo, O. L. y Galeano Marín, M. E. (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte.* Editorial Universidad de Antioquia.

Venegas, R. (2005). *Las relaciones léxico-semánticas en artículos de investigación científica: una aproximación desde el análisis semántico latente* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://bit.ly/2bPKUK4.

Venegas, R. (2008). Clasificación automatizada de los textos del corpus del Español Académico PUCV-2006: distinciones disciplinares. En G. Parodi Sweis (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para hacer y saber* (pp. 143-168). Ediciones Universitarias de
Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Venegas, R., Meza, P. y Martínez, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 51* (1), 153-179.

Vivaldi, M. (1995). *Géneros periodísticos.* Paraninfo.

Weston, A. (1998) *Las claves de la argumentación.* Ariel.

Williams, I. A. (1999). Results Sections of Medical Research Articles: Analysis of Rhetorica Categories for Pedagogical Purposes. *English for Specific Purposes, 18*(4), 347-366.

Williams, I. A. (2005). Thematic Items Referring to Research and Researchers in the Discussion Section of Spanish Biomedical Articles and English-Spanish Translations. *Babel, 51*(2), 124-160.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas.* Editorial Crítica.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso.* Gedisa.

El propósito central del grupo de investigación Comunicación Digital y Discurso Académico es abordar el estudio del discurso académico e investigativo –a partir de nociones centrales como la alfabetización académica, las comunidades discursivas en el ámbito universitario, los géneros discursivos y el análisis lingüístico retórico-funcional, con carácter aplicado– de los textos escritos por estudiantes, docentes, investigadores y evaluadores. La investigación en este campo comprende una amplia variedad de fenómenos, entre los que se destacan: las prácticas de lectura y escritura, la producción y el análisis de diferentes géneros discursivos, la comunicación del trabajo académico, los estilos de evaluación editorial, la organización retórica de géneros investigativos, así como la gestión editorial universitaria y la edición de revistas científicas.

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

Doctor y magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Es también comunicador social-periodista de la misma universidad.. Investigador, editor de libros académicos e investigativos y de la Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Se ha desempeñado como coordinador de investigaciones, formación investigativa y editorial de dicha institución, así como docente del área de Lenguaje y Comunicación Científica.

Profesor de posgrado en varias universidades en los temas: productividad académica, escritura y evaluación de artículos científicos y tesis de maestría y doctorado. Líder del grupo de investigación Comunicación Digital y Discurso Académico, programa de Comunicación Social, de la Católica del Norte Fundación Universitaria. Ha publicado diversos ensayos, artículos de investigación, capítulos y libros en el campo del análisis lingüístico.

Católica del Norte
Fundación Universitaria
Cibercolegio UCN
Institución Educativa
Centro Laborem UCN
Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano