

LECTURA Y ESCRITURA PARA LA INVESTIGACIÓN

Adriana Bolívar
Rebecca Beke
(Compiladoras)



Universidad Central de Venezuela
Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico

TÍTULOS PUBLICADOS AÑO 2010

Cabrera, Arturo
LA ENERGÍA EN EL ÁMBITO DE LA BIOLOGÍA
(Coedición con el Vicerrectorado Académico)

Canelón, Fidel
POLÍTICA DE LA ALTERIDAD

García Guevara, Bailde y Antonio Salgado-Sabel
DEL PARADIGMA DE LOS CROQUIS
A LA GEORREFERENCIA AUTOMATIZADA.
Historia y su aplicabilidad en la gestión de programas comunitarios
e investigaciones en salud

González, Yomar y Miguel Cerrolaza
SIMULACIÓN COMPUTACIONAL DEL TEJIDO ÓSEO

Iribarren, Mariana
DE CATEDRAL A SAN JACINTO. Una sede para
el mercado principal en la Caracas del siglo XIX
(Coedición con la Facultad de Arquitectura y Urbanismo)

Landa D., Isazkun
LOS EJIDOS DE LA CIUDAD DE CARACAS ENTRE 1594-18
(Coedición con la Facultad de Arquitectura y Urbanismo)

Layrisse de Niculescu, Irene y María Antonia Moreno
LA DESCENTRALIZACIÓN FISCAL EN VENEZUELA.
Un ciclo de corta duración. ¿Fallas de diseño?

Leal Pinto, Freddy, Geo Coppens D' Eeckenbrugge,
Luis Avilán Rovira y Ernesto Medina
LA PIÑA DE AMÉRICA O ANANÁS

Martínez González, Ana Beatriz y Naysia María Hernández Carvajal
(Compiladoras)
COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL CIBERESPACIO
Las comunidades virtuales

Rodríguez Parisca, Oscar Simón
CONSERVACIÓN DE SUELOS Y AGUA.
Una premisa del desarrollo sustentable

Swanston, Gilberto
TOPOGRAFÍA. MENSAJE GRÁFICO GEOESPACIAL.
(1ª reimpresión)

Texera Arnal, Yolanda
ESTRATEGIA DEL ESTADO PARA LA REFORMA DE LA
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, 1936-1948

Nuestras publicaciones pueden ser adquiridas en el Departamento
de Relaciones y Publicaciones del Consejo de Desarrollo Científico
y Humanístico, ubicado en la Av. Principal de La Floresta,
Quinta Selenia, La Floresta, Caracas.

Teléfonos: 286.8648 (Directo) 284.7077 - 284.7666
Fax: Ext. 244
E-mail: publicaciones@cdch-ucv.net

Igualmente, están a la venta en la librería de la Biblioteca Central, PB,
Ciudad Universitaria, UCV y a través del portal www.lalibriariadelau.com

Toda la información inherente al Programa de Publicaciones puede ser
consultada en: <http://www.cdch-ucv.net/>

COLECCIÓN MONOGRAFÍAS
Nº 108

**LECTURA Y ESCRITURA
PARA LA INVESTIGACIÓN**

Adriana Bolívar y Rebecca Beke
Compiladoras

LECTURA Y ESCRITURA PARA LA INVESTIGACIÓN



Universidad Central de Venezuela
Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico
Caracas, 2014

- © Adriana Bolívar y Rebecca Beke, compiladoras, 2011
© Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico
Universidad Central de Venezuela, 2011

Primera edición: Año 2011
Primera reimpression: Año 2014

ISBN: 978-980-00-2685-4
Depósito Legal: lf15720114003693

Coordinación editorial:
Yandra Araujo

Diagramación y montaje:
Oralia Hernández

Corrección de textos:
María Enriqueta Gallegos

Diseño de portada:
Elizabeth Cornejo

Impreso en Venezuela por : Impresos Venegraf, C.A.

Edición digital © 2022 por Adriana Bolívar y Rebecca Beke. Esta obra está autorizada bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0.

Edición digital producida por The WAC Clearinghouse (wac.colostate.edu)

ISBN: 978-1-64215-207-4 (pdf)
DOI: 10.37514/INT-B.2022.1510

Todas las obras publicadas por el CDCH son sometidas a arbitraje

Lectura y escritura para la investigación / Adriana Bolívar y Rebecca Beke, compiladoras. -- 1a. ed. -- Caracas : Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, 2011. - - (Colección estudios) estudios)

ISBN: 978-980-00-2685-4
D.L.: lf15720114003693

1. Análisis del discurso. 2. Escritura académica. 3. Lenguaje y lenguas. 4. Investigación -- Metodología. I. Bolívar, Adriana, comp. II. Beke, Rebecca, comp. III. Serie

401.41
L471

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	
La alfabetización en el discurso académico <i>Adriana Bolívar y Rebecca Beke</i>	15
CAPÍTULO II	
La literatura como puente para la lectura <i>Irma Chumaceiro y Laura Pérez</i>	41
CAPÍTULO III	
El planteamiento del problema en el artículo de investigación <i>Martha Shiro y Cristina D'Avolio</i>	71
CAPÍTULO IV	
La introducción y la conclusión en el artículo de investigación <i>Adriana Bolívar y Francisco José Bolet</i>	93
CAPÍTULO V	
El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas <i>Rebecca Beke</i>	131

ÍNDICE

CAPÍTULO VI

La argumentación en el discurso académico

Frances D. Erlich y Martha Shiro 163

CAPÍTULO VII

La escritura de resúmenes académicos

Elba Bruno de Castelli..... 189

CAPÍTULO VIII

Los resúmenes de artículos de revistas

Carlos Eduardo Blanco 213

CAPÍTULO IX

Problemas gramaticales en la escritura

Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano..... 239

CAPÍTULO X

De la alfabetización inicial a la alfabetización académica

Alida Cano de Faroh..... 277

Introducción

El éxito de una investigación y de que ésta sea conocida y apreciada, tanto en el nivel de la licenciatura como en los niveles superiores de posgrado, depende en gran parte del dominio que los investigadores logren en el manejo del discurso académico. Es por eso que desde hace ya varios años educadores y lingüistas usan el término “alfabetización académica” con la intención de extender el término alfabetización hacia procesos más complejos relacionados con la educación superior en una perspectiva que integra el manejo del lenguaje y de los lenguajes especializados, así como el estudio de tradiciones discursivas y formas de comportamiento en el seno de las comunidades académicas y científicas. Esta manera de abordar los problemas de la investigación hace que la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad se transforme en una tarea que involucra a los profesores de Lengua y los docentes de diferentes disciplinas, porque la responsabilidad de enseñar los lenguajes especializados recae tanto en los que se han adiestrado en la enseñanza de lenguas como en los profesionales de diferentes áreas de las ciencias y de las humanidades.

Este libro, fruto del trabajo en equipo de investigadores de las áreas de lingüística, lingüística aplicada, letras, educación y psicología, recoge la experiencia del Seminario “Formación de Formadores” que este equipo dictó a lo largo del año 2007 a un nutrido número de profesores universitarios de diferentes escuelas e institutos de investigación. Dicho seminario formó parte de las actividades de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, subsede UCV, la cual es integrante de una red de universidades que en

América Latina se dedican al desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior.

Una de las metas principales de la Cátedra es producir libros y materiales que sirvan de apoyo a profesores y estudiantes universitarios. Este es el primer libro que presentamos a nuestra comunidad universitaria y, por consiguiente, constituye un primer paso hacia la producción de textos sobre el discurso académico, tanto desde el punto de vista teórico como aplicado. Lo que encontrarán en esta oportunidad es el registro de lo que se hizo en el Seminario "Formación de Formadores", vale decir, una introducción a los problemas de lectura y escritura académica, particularmente centrada en el artículo de investigación y otros géneros más frecuentes como el resumen. Cada capítulo incluye ejercicios y actividades para la reflexión y la aplicación. Nuestro objetivo con esta publicación es destacar aspectos clave del discurso académico y promover la reflexión sobre la necesidad de conocer cómo se construyen los textos académicos.

El libro consta de diez capítulos. Los dos primeros abren el camino. El capítulo I, *La alfabetización en el discurso académico*, de Adriana Bolívar y Rebecca Beke, es una introducción a los problemas en la escritura y la lectura de textos académicos para estudiantes, docentes e investigadores, e incluye también una explicación sobre el significado de la alfabetización en el contexto universitario. El capítulo II, *La literatura como puente para la lectura*, de Irma Chumaceiro y Laura Pérez, se centra en la relación entre lengua, cultura y lectura, la lectura como proceso, los tipos de lectura y, en particular, la lectura literaria como un camino para leer otros textos no literarios.

Los capítulos III, IV y V se dedican a aspectos clave del proceso de investigación y la construcción de textos académicos. El capítulo III, *El planteamiento del problema en el artículo de investigación*, de Martha Shiro y Cristina D'Avolio, se enfoca en la forma en que investigadores de disciplinas diferentes presentan el problema de investigación. La meta es destacar las estrategias

lingüísticas y discursivas necesarias para estructurar y redactar el problema de manera coherente. El capítulo IV, *La introducción y la conclusión en el artículo de investigación*, de Adriana Bolívar y Francisco José Bolet, se concentra en estos dos subgéneros de investigación con el fin de mostrar su importancia para la coherencia interna del artículo completo. También explican las variaciones existentes en las disciplinas humanísticas y científicas, y destacan la importancia de comprender que no hay reglas fijas, sino tradiciones discursivas acordadas por cada comunidad científica. El capítulo V, *El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas*, de Rebecca Beke, enfatiza la importancia del manejo riguroso de las referencias y citas en los artículos de investigación; analiza los estilos más usados por los investigadores, la forma de presentar el conocimiento ajeno en las diferentes disciplinas y las implicaciones pragmáticas de la variación.

Los capítulos VI, VII, VIII y IX abordan procesos fundamentales para la comunicación de las investigaciones. En el capítulo VI, *La argumentación en el discurso académico*, Martha Shiro y Frances D. Erlich estudian la argumentación en el artículo de investigación, con el fin de proporcionar herramientas teóricas y prácticas que permitan a especialistas de distintas disciplinas entender los procesos de razonamiento que intervienen en la producción de este tipo de texto. El capítulo VII, *La escritura de resúmenes académicos*, de Elba Bruno de Castelli, analiza el resumen como un proceso complejo que implica comprensión y producción textual; categoriza el resumen académico y ofrece estrategias para desarrollar las habilidades necesarias para la elaboración de resúmenes escritos. El capítulo VIII, *Los resúmenes de artículos de revistas*, de Carlos Blanco, agrega información sobre los resúmenes de investigación, particularmente los de revistas especializadas y los de ponencias para congresos desde el punto de vista del grado de información que ellos presentan. En el capítulo IX, *Problemas gramaticales en la escritura*, Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano analizan algunos de los problemas sintácticos más frecuentes en la escritura de textos en español; ofrecen explicaciones teóricas y

ejercicios para tomar conciencia de los problemas que acarrearán estos errores para la comprensión y la redacción.

El libro cierra con el capítulo x, *De la alfabetización inicial a la alfabetización académica*, de Alida Cano de Faroh, quien hace una síntesis de lo que significa el concepto de alfabetización y un llamado a los docentes universitarios para que en cada una de las disciplinas que enseñan, se conviertan en mediadores de la comprensión crítica de las lecturas y de la comunicación académica escrita.

En resumen, todos los capítulos del libro están dedicados a revelar aspectos fundamentales para la construcción de textos académicos. Esperamos que los colegas de la Universidad Central de Venezuela y de otras universidades nacionales sigan participando en los proyectos de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura para enriquecer el discurso de profesores y estudiantes. El mejor manejo de la lectura y la escritura contribuirá a formar profesionales e investigadores autónomos, más conscientes de su rol en la sociedad, de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y redacción, y de las formas en que se construyen los significados en la interacción social.

Queremos expresar nuestro agradecimiento especial a los colegas que asistieron al Seminario "Formación de Formadores". Su entusiasmo, sus preguntas, sus problemas en la redacción de trabajos de investigación, y su interés en aprender cómo enseñar el lenguaje académico, nos motivaron a transformar los materiales de las sesiones del seminario en este primer libro. Igualmente, deseamos agradecer a la profesora Yosely Briceño, secretaria académica de la subsección UCV, por su apoyo en la revisión de los manuscritos, y a la profesora Elba Bruno de Castelli por su lectura cuidadosa de todos los capítulos. Finalmente, agradecemos a la Comisión de Estudios de Postgrado por brindarnos el aval académico para publicar el libro.

Adriana Bolívar y Rebecca Beke

CAPÍTULO I

La alfabetización en el discurso académico

Adriana Bolívar y Rebecca Beke

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varios años, los estudios del discurso académico se han focalizado en las prácticas discursivas de los profesores e investigadores, particularmente en aquellas relacionadas con la lectura y la escritura de textos de su especialidad. Como consecuencia de este interés, la investigación se ha concentrado en gran parte en los lenguajes especializados de la ciencia y de la investigación científica con el fin de “alfabetizar” a los universitarios, tanto a docentes e investigadores como a estudiantes de pregrado y posgrado (Parodi, 2010; Marinkovich y Velásquez, 2010; Cisneros, Jiménez y Rojas, 2010).

Las investigaciones en el campo del discurso académico abarcan muchos aspectos, entre los que se destacan el estudio de los textos académicos y las tradiciones discursivas en las especialidades humanísticas y científicas; las estrategias de lectura y escritura; el discurso disciplinar en las ciencias y humanidades; el desarrollo de las competencias necesarias para leer y escribir textos especializados en las ciencias y las humanidades, y la capacidad de evaluar textos con una mirada crítica. Por lo tanto, el propósito de la investigación en el campo del discurso académico es doble porque, por un lado, hay un genuino interés teórico (lingüístico/retórico) en cuanto a los rasgos del discurso académico y, por el

otro, hay un deseo de promover y mejorar la investigación universitaria en distintas disciplinas, particularmente en América Latina (Ciapuscio, 1997, 2003; López Ferrero, 2004; Vallejos-Llobet, 2004).

No obstante, uno de los problemas que enfrentan muchas universidades es el hecho de que en la educación formal el discurso académico no se enseña porque, en la mayoría de los casos, se supone que éste se aprende o adquiere con la práctica. De ahí que los cursos institucionalizados sobre cómo escribir la tesis de grado o de posgrado o sobre cómo plantear un proyecto de investigación son escasos. En el mejor de los casos se encargan de este trabajo los tutores, quienes dan las orientaciones pertinentes. Cuando estos cursos llegan a dictarse, nos encontramos con problemas adicionales. Por ejemplo, los cursos son elaborados y dictados por profesores de Lengua que no necesariamente conocen las características discursivas de las disciplinas o por profesores de diferentes disciplinas que no tienen conciencia suficiente del manejo del lenguaje especializado o del discurso científico. Desde el punto de vista de estos últimos, los problemas del lenguaje no les atañen y, más bien, exigen las competencias necesarias sin que ellos o ellas se sientan involucrados en el proceso del aprendizaje del lenguaje científico.

Sumado a lo anterior, encontramos signos de inseguridad discursiva, que se manifiesta en la escritura de estudiantes y profesores. Se da a menudo el caso de estudiantes que tienen que escribir un ensayo sin tener muy claro lo que significa escribir un texto de esta naturaleza y, cuando lo hacen, recurren a los recursos de la oralidad para compensar su desconocimiento o manejo del género discursivo (Navas, 2004). De manera similar, los profesores en su rol de investigadores escriben artículos de investigación que hacen ver distintos grados de experticia, y así se puede identificar a quienes todavía no manejan las convenciones de la tradición disciplinar en la que se ubican y a quienes ya han alcanzado un nivel óptimo (Benvegnú, 2004; Bolívar, 2004). Por consiguiente, en este

capítulo introductorio nos ocuparemos de plantear los problemas más relevantes sobre lo que significa leer y escribir en la universidad y sobre lo que entendemos por alfabetización académica en este contexto.

LECTURA Y ESCRITURA: ¿PARA QUÉ?

Desde nuestra perspectiva, la lectura y la escritura son prácticas sociales y modos de interacción social (Bolívar, 2000). En el caso de la investigación universitaria, se trata de prácticas que están asociadas al desarrollo personal y profesional de estudiantes y profesores. Se trata de leer y escribir para investigar más y mejor, para conocer a fondo el estado del arte en una materia y para participar tanto en la divulgación de la investigación científica como en la construcción del conocimiento. En este contexto, la lectura y la escritura están íntimamente relacionadas con la educación en el nivel superior de pregrado y posgrado, y con el desarrollo de personas conscientes de su responsabilidad para mejorar la educación en las universidades.

¿POR QUÉ EL ÉNFASIS EN EL DISCURSO ACADÉMICO?

Un aspecto fundamental para entender la lectura y la escritura en la universidad es la necesidad de tomar conciencia de que en cada disciplina hay que comprender su discurso, porque, en primer lugar, el discurso de cada disciplina es una rica fuente para entender las prácticas sociales de la academia, como ya hemos mostrado en diversas investigaciones (Bolívar, 1997, 1998, 2004, 2006; Bolívar y Beke, 2000; Beke, 2005, 2008), y porque el estudio de los textos académicos nos permite recoger valiosa información sobre la forma en que se construye el conocimiento en las disciplinas, tal como lo dice Hyland (2000, p. 3):

En los campos académicos los textos materializan las negociaciones sociales de la investigación en cada disciplina, y revelan cómo se construye el conocimiento, cómo se negocia y cómo se persuade (las traducciones son nuestras).

Cuadro 1

El académico en su contexto e implicaciones discursivas

El académico en su contexto	Implicaciones para el discurso académico
Trabaja en una Escuela, Instituto o Departamento. Enseña una materia e investiga. Desarrolla tareas administrativas.	Conoce y maneja temáticas especiales. Conoce a expertos en la materia. Lee y escribe textos especializados. Debe saber diferenciar tipos de géneros y textos.
Se inscribe dentro de una disciplina en las ciencias o las humanidades.	Conoce o desea aprender la tradición discursiva de una o más disciplinas, tal como se manifiesta en los textos escritos y orales en esas disciplinas.
Se relaciona con otros académicos de la comunidad discursiva de su disciplina.	Conoce o desea aprender los estilos discursivos para interactuar oralmente o por escrito con sus pares en la universidad y fuera de ella.
Lee y escribe textos en su especialidad. Evalúa textos escritos por otros.	Conoce o desea aprender las convenciones de escritura en su disciplina. Necesita criterios para evaluar y saber persuadir a otros.
Publica artículos y libros en su especialidad. Asiste a congresos nacionales e internacionales. Forma grupos de investigación.	Conoce o desea conocer las convenciones discursivas y retóricas para escribir textos óptimos en su disciplina, de manera que tengan aceptación en su comunidad científica y contribuyan al desarrollo de la academia y de la ciencia.

En segundo lugar, es importante estudiar el discurso académico escrito porque lo que más hacen los académicos es leer y escribir, especialmente para preparar clases, elaborar y presentar sus trabajos de ascenso o de posgrado y, sobre todo, para formar parte de una comunidad académica nacional e internacional en la que participen activamente por medio de sus presentaciones en eventos científicos y publicaciones. En tercer lugar, es necesario apuntar que el discurso académico debe ser estudiado porque la visión de lo que es un académico es dinámica y cambiante. Esto

se refleja fundamentalmente en el hecho de que la investigación tiende cada vez más a llevarse a cabo en equipos y no en solitario. El cuadro 1 recoge algunos de los rasgos que caracterizan al académico actual como integrante de grupos de investigación comprometidos con el desarrollo de una disciplina en su propio país y en el nivel internacional. Igualmente, se trata de un académico que, además de “enseñar”, asume roles relacionados con la administración y la extensión.

Este breve resumen sobre lo que significa ser un académico desde el punto de vista de la lectura y producción de textos, nos da una rápida mirada sobre la complejidad del discurso académico, en el que se entrecruzan prácticas discursivas orales y escritas en diferentes grados de experticia. Con esto queremos resaltar que:

El discurso académico no es uniforme ni monolítico, ni se diferencia sólo por tópicos o vocabularios especializados. Es el resultado de una multitud de prácticas y estrategias, donde lo que cuenta como argumento persuasivo y tono apropiado es cuidadosamente construido para una audiencia específica (Hyland, 2000, p. 3).

¿QUÉ LEEN Y ESCRIBEN LOS PROFESORES/ INVESTIGADORES?

Dada la compleja red de actividades de lectura y escritura que encontramos en el quehacer académico, vale la pena preguntarse qué tipos de textos se leen. A continuación presentamos los tipos de textos que podría manejar un académico en dos dimensiones: a) la lectura académica y b) la lectura profesional/institucional. No incluimos la lectura de periódicos o de textos literarios u otros que también forma parte importante de la alfabetización en general.

Lectura y escritura de textos académicos

1. Libros (de texto, de referencia, especializados), que a su vez contienen otros textos o subtextos, tales como: índices de contenido, prólogos, introducciones, revisión bibliográfica, problemas,

experimentos, estudios, datos, tablas, gráficos, instrucciones, conclusiones, índices temáticos.

2. Revistas especializadas que, a su vez, contienen: artículos de investigación, artículos de divulgación, ensayos, resúmenes, introducciones, teoría/método, resultados, conclusiones, instrucciones para los autores, reseñas, avisos, entrevistas.

3. Eventos y proyectos. Estos incluyen una gran variedad de textos relacionados con la asistencia a eventos científicos y la evaluación de proyectos de investigación. Por ejemplo: buscadores en Internet, programas de eventos, resúmenes de ponencias, ponencias, carteles (*posters*), libros de resúmenes, trabajos de estudiantes (ensayos, informes, monografías, otros), propuestas de proyectos de grado, trabajos o tesis de grado (licenciatura, maestrías, doctorados).

Lectura y escritura profesional-institucional

Los académicos leen y escriben diariamente textos que, aunque asociados a su vida académica, no se refieren a su disciplina. Ellos tienen que ver con la parte administrativa y las obligaciones de tipo institucional como, por ejemplo, los siguientes textos: cartas, circulares, informes semestrales, memorandos, reglamentos, leyes y normas, actas de exámenes, actas de reuniones, veredictos, boletines, páginas web, cartas de recomendación, correos electrónicos, currículum vitae.

PROBLEMAS GENERALES EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA

Los problemas en torno a la lectura y escritura en las universidades latinoamericanas han sido suficientemente documentados en una amplia bibliografía (Martínez, 1997; Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2005; Cisneros, 2006; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010; Padilla y Carlino, 2010). A continuación señalamos algunos aspectos lingüísticos que deberían recibir atención

de parte de los investigadores, tanto profesores como estudiantes, en cuanto a la lectura y escritura académica. Con respecto a la lectura, el problema reside en el desarrollo de la capacidad para buscar las señales lingüísticas que ofrece la persona que escribe. En cuanto a la escritura, el problema tiene que ver con la apropiación de un lenguaje y discurso, lo que implica el manejo óptimo de determinadas señales en el texto.

Propósito del texto:

Una de las fallas principales es escribir por escribir, sin considerar al otro u otros que va(n) a leer el texto. Por lo tanto, es importante tener claro con qué fin se ha escrito o se escribe un texto.

¿Quién lo escribe? ¿A quién va dirigido? Formalidad *versus* informalidad:

Se toman por sentado los interlocutores, vale decir, quién lee o escribe para quién. Igualmente, se pierde de vista la importancia de tomar en cuenta los grados de formalidad y cómo esta afecta la comprensión y la redacción.

Convenciones del género:

No se toma en cuenta por desconocimiento o descuido que cada texto puede ubicarse dentro de un género discursivo particular. No es lo mismo un artículo de investigación que un ensayo, una reseña o un informe. Cada uno sigue ciertas convenciones de organización, generalmente conocidas por los expertos y sujetas a cambios constantes en la interacción académica.

Tipo y estructura global del texto:

A menudo se detecta la falta de entrenamiento para identificar la organización global de un texto. También es difícil diferenciar entre las señales que marcan la información general y la específica.

Atribución de la información:

Un problema común es la falta de destreza en la identificación de la información y de los responsables de ella. Es decir, a menudo no se da atención al hecho de que quien escribe no siempre se responsabiliza de los contenidos porque el autor o autora los atribuye a otros. Es importante diferenciar quién es responsable por lo dicho o lo escrito.

Argumento central:

Existen problemas en la comprensión o presentación de la argumentación.

Relaciones semánticas:

Es necesaria la enseñanza de relaciones semántica, en el texto, vale decir, explicar cómo se relacionan las partes en las que hay, por ejemplo, relaciones lógicas, relaciones temporales, de comparación, causa y consecuencia.

Relaciones sintácticas:

Se detecta una falta del manejo de la gramática, particularmente del uso de complejos clausulares en los que no queda claro cuáles son oraciones principales y subordinadas. El resultado es que se producen textos vagos y confusos.

Vocabulario:

El manejo apropiado de léxico especializado, tanto en la materia como en la forma de organizar textos también es un problema.

Referencias y convenciones de citas:

En muchos casos, el manejo de las referencias bibliográficas y citas no recibe suficiente atención. De esa manera se minimiza la importancia que tienen para leer el conocimiento y escribir, tomando como referencia la diferencia entre el conocimiento propio y el ajeno. Eventualmente, esto incide en la capacidad de leer y escribir críticamente.

Estos son solamente algunos de los problemas que podemos resolver mediante la enseñanza sistemática del discurso académico. Es evidente que mientras más se investigue sobre estos aspectos más podremos contribuir a la educación y alfabetización especializada en la universidad.

ACTIVIDADES

Minitarea 1: Efectividad de las estrategias de escritura

A continuación presentamos un test para medir la efectividad de sus estrategias de escritura. Hemos traducido y adaptado dicho test de Swales y Feak (2000, pp. 4-5). Responda el test de la manera más sincera posible y luego reflexione sobre los resultados.

Test: ¿Cuán efectivas son sus estrategias de escritura?

Aquí le proponemos ocho estrategias de escritura académica. Asígnese *2 puntos*, si utiliza mucho una estrategia en particular; *1 punto* si la utiliza *bastante*; *0 puntos* si la utiliza *poco o nunca*.

1. Le dedica mucho tiempo a la investigación y luego planifica posteriormente para escribir a partir de sus apuntes, datos o esquemas.

2. Le presta atención a modelos de monografías en su disciplina y se fija en la forma cómo estas se organizan, cómo se usan ciertas frases, dónde y por qué se dan ejemplos o ilustraciones.

3. Acude a un mentor que sabe cómo “se bate el cobre”. Puede anticipar cómo un equipo de árbitros acogerá un escrito

particular y, por lo tanto, puede aconsejarle a qué revista o conferencia puede enviar este escrito.

4. Tiene un sentido de su audiencia, particularmente en cuanto a lo que necesita decirse o no.
-

5. Reconoce la necesidad de hacer alguna variación estilística y tiene los recursos lingüísticos para satisfacerla.
-

6. Construye una postura propia que lo acredita como miembro de la comunidad disciplinaria, a través de su planteamiento individual (o en coautoría).
-

7. Participa en coautoría autónoma sin que termine dependiendo de otros para la escritura de las partes más "difíciles".
-

8. Cree que arreglar la parte formal de lo escrito (por ejemplo, aspectos gramaticales puntuales y puntuación en los artículos) es esencialmente todo lo que se necesita hacer.
-

¿Cómo obtener el puntaje final?

Las estrategias 2, 3, 4, 5, 6 y 7 son buenas estrategias. La 1 y la 8 se consideran perjudiciales a la larga. Para obtener el puntaje final debe sustraer estos dos puntajes negativos del total de puntos positivos.

Total de puntos obtenidos _____

Si obtiene 10 puntos o más, tiene un buen sentido de lo que es escribir para la investigación.

Si obtiene un puntaje menor a 4, puede significar lo siguiente:

- (1) Tiene dudas sobre su capacidad para ser un escritor experto en el campo de la investigación; y/o
- (2) Puede ser que la forma en que usted se aproxima a la escritura es demasiado instrumental o técnica.

Minitarea 2: Texto literario *versus* texto académico

Lea cuidadosamente los textos 1 (literario) y 2 (académico), y luego discuta con otros colegas las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la diferencia entre un texto científico-académico y uno literario?
2. Escribir bonito o escribir de manera precisa y al punto, ¿es un dilema?
3. ¿Siente usted la necesidad de hacer valer su estilo y personalidad en sus escritos académicos?
4. ¿Cuáles son las restricciones que le impone su disciplina?

Texto 1

Nicola da Morimondo, en su nueva calidad de cillerero, estaba dando órdenes a los cocineros, y éstos le estaban dando a él informaciones sobre las costumbres de la cocina. Guillermo quería hablarle, pero nos pidió que esperásemos unos minutos. Dijo que después tendría que bajar a la cripta del tesoro para vigilar el trabajo de limpieza de los relicarios, que aún era de su competencia, y allí dispondría de más tiempo para conversar.

En efecto, poco después nos invitó a seguirlo. Entró en la iglesia, pasó por detrás del altar mayor (mientras los monjes estaban disponiendo un catafalco en la nave, para velar los despojos mortales de Malaquías) y

nos hizo bajar por una escalerilla, al cabo de la cual nos encontramos en una sala de bóvedas muy bajas sostenidas por gruesas pilastras de piedra sin tallar. Estábamos en la cripta donde se guardaban las riquezas de la abadía; el Abad estaba muy orgulloso de ese tesoro, que sólo se abría en circunstancias excepcionales y para huéspedes muy importantes.

Alrededor se veían relicarios de diferentes tamaños, dentro de los cuales las luces de las antorchas (encendidas por dos ayudantes de confianza de Nicola) hacían resplandecer objetos de belleza prodigiosa. Paramentos dorados, coronas de oro cuajadas de piedras preciosas, cofrecillos de diferentes metales, historiados con figuras, damasquinados, marfiles. Nicola nos mostró extasiado un evangelario cuya encuadernación ostentaba admirables placas de esmalte que componían una abigarrada unidad de compartimientos regulares, divididos por filigranas de oro y fijados mediante piedras preciosas que hacían las veces de clavos. Nos señaló un delicado tabernáculo con dos columnas de lapislázuli y oro que enmarcaban un descendimiento al sepulcro realizado en fino bajorrelieve de plata y dominado por una cruz de oro cuajada con trece diamantes sobre un fondo de ónix entreverado, mientras que el pequeño frontón estaba cimbrado con ágatas y rubíes. Después vi un díptico criselefantino, dividido en cinco partes, con cinco escenas de la vida de Cristo, y en el centro un cordero místico hecho de alvéolos de plata dorada y pasta de vidrio, única imagen policroma sobre un fondo de cérea blanca.

(Eco, 1983. *El nombre de la rosa*. Barcelona: Editorial Lumen, pp. 508-509).

Texto 2

Capítulo 1

Discurso especializado e instituciones formadoras: encuentro entre lingüística e informática

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo del libro pretendo esbozar un marco referencial general que enmarque las investigaciones científicas de naturaleza empírica y los desarrollos computacionales que damos cuenta en los capítulos posteriores. Para ello, efectuaré un recorrido a través de ciertos hitos que juzgo relevantes para situar el resurgimiento de los estudios de corpus, ahora desde una óptica computacional y con gran apoyo tecnológico en

estadística. La perspectiva adaptada es claramente desde una lingüística transdisciplinaria, núcleo convergente que a mi juicio está determinando de manera fundamental el devenir de nuestra disciplina y que permite perfilar algunos de los desafíos que debemos enfrentar para continuar de manera certera los desarrollos en el área. De otro modo, estoy seguro de que la lingüística de corte más clásico corre riesgos como nunca antes.

Posteriormente, abordaré el concepto de discurso especializado en el cual se inscriben los estudios de este libro. Desde allí, realizaré un panorama diagnóstico de la situación que se vive actualmente en algunos liceos técnico-profesionales de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar (Chile) en cuanto al proceso de alfabetización técnico-profesional con base en alguna lengua escrita y, en este contexto, me ocuparé de delinear algunas protecciones hacia una didáctica del discurso especializado (Parodi, 2005, p. 15).



COMUNIDAD DISCURSIVA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Se desprende de lo anterior, que formamos parte de un grupo social mayor, la comunidad académica o universitaria, que a su vez está conformada por comunidades disciplinares cuyos miembros tienen prácticas discursivas en común. En otras palabras, se trata de un conjunto de comunidades discursivas que se distinguen entre sí en y alrededor de la comunicación, en la manera como sus miembros utilizan las formas retóricas y argumentativas, y en la decisión que toman para posicionarse explícita o implícitamente ante el contenido proposicional de sus textos, y así imprimir su compromiso con sus pares (otros autores y lector/es). Comparar, por ejemplo, el discurso investigativo de las ciencias “duras” con el de las ciencias “blandas” (Becher, 1989), pone en evidencia que las primeras hacen énfasis en generalizaciones demostrables y en la investigación propiamente (métodos, procedimientos e instrumentos). En contraste, las segundas, cuyos métodos no son generalizables, se caracterizan por la necesidad que tienen los investigadores de convencer a su público lector de la veracidad de

los planteamientos expresados y de hacer explícita su posición personal y compromiso ante el conocimiento.

En el ámbito académico son variadas las formas genéricas (géneros) por medio de las cuales nos comunicamos con nuestros pares.¹ Estas formas genéricas surgen de situaciones comunicativas recurrentes y responden a normas, valores e ideologías que caracterizan las diferentes disciplinas y sus respectivas metodologías; moldean el pensamiento y la acción de sus miembros hasta llegar a sugerir lo que debe pensarse, decirse y hacerse. Se puede deducir entonces que para ser aceptado como miembro de una comunidad discursiva determinada, es importante conocer y utilizar los géneros que caracterizan a dicha comunidad. Este “conocimiento del género”, Berkenkotter y Huckin (1995, p. ix) lo definen como “el repertorio de respuestas situacionalmente apropiadas que tiene el individuo a situaciones recurrentes – desde encuentros inmediatos a comunicación distanciada por medio de lo impreso, y más recientemente, del medio electrónico”,² y señalan más adelante que “una de las maneras de estudiar el carácter textual de la comunicación disciplinaria es examinar las acciones situadas de los escritores así como los sistemas comunicativos en los que participan los actores en las disciplinas”.³ Se desprende que las prácticas discursivas no son iguales en todas las disciplinas. Llegar a ser un médico, un trabajador social, un educador, o cualquier otro profesional, implica aprender a utilizar las formas y géneros discursivos para adquirir, producir y reproducir el conocimiento en estas disciplinas o *comunidades discursivas*, uno de los conceptos centrales de la obra de Swales (1990). En consecuencia, podemos

¹ Para mayores detalles sobre definiciones de “género”, véase el capítulo III.

² ...an individual's repertoire of situationally appropriate responses to recurrent situations – from immediate encounters to distanced communication through the medium of print and more recently, the electronic media (Berkenkotter y Huckin, 1995, p. ix).

³ One way to study the textual character of disciplinary communication is to examine both the situated actions of writers and the communicative systems in which disciplinary actors participate (Berkenkotter y Huckin, 1995, p. ix).

afirmar que hablar, leer y escribir en un contexto académico, conocido también como la “alfabetización académica”, trasciende el aprendizaje de las letras y reglas gramaticales, como lo atestiguan publicaciones sobre el tema que compilan la experiencia de investigadores del mundo hispano (Parodi, 2010).

¿Qué se entiende por alfabetización?

Conviene quizás detenernos primero en el concepto inglés *literacy*,⁴ que suele traducirse por alfabetización en español. Tradicionalmente y bajo la influencia del positivismo científico, *literacy* se refería al conocimiento de las letras para decodificar y escribir sílabas, palabras, cláusulas, oraciones y textos. El individuo se alfabetizaba a través de la práctica directa y formación de buenos hábitos; se insistía en textos perfectos con una única interpretación de sus contenidos; el enfoque utilizado se basaba en un listado de rasgos lingüísticos, gramaticales y semánticos. Se le daba muy poca consideración a las funciones de las estructuras, el rol del lector, el rol del escritor, el contexto y el tópico.

Según la perspectiva centrada en el educando, también conocido como “enfoque de lenguaje integral” (*whole language approach*), la alfabetización concierne esencialmente a la construcción individual de significados por encima de los aspectos formales; se centra en la voz personal ignorada por la visión tradicional y en la interpretación individual en la lectura y la escritura. Este movimiento le da particular importancia al desarrollo cognitivo del individuo y el procesamiento del texto.

Desde una visión más moderna –socioconstructivista y socio-cognitiva–, y por la importancia que se les dan a los contextos sociales y al propósito comunicativo (Halliday, 1978), el concepto *literacy* es ampliado a su forma plural *literacies* (Johns, 1997),

⁴ Los términos *alfabetización académica*, *alfabetización terciaria* o *alfabetización superior* ya están siendo utilizados en la bibliografía en español. (Carlino, 2003).

cuyo equivalente en español es difícil de traducir con una sola palabra, aunque ya se han introducido términos como “letrismos” (Del Rosal, 2009). Esta ampliación del concepto significa que el individuo debe poder adaptarse a la pluralidad de situaciones de escritura, variedades de lengua (*registros*) de los grupos sociales y las características discursivas propias del grupo social (o grupos sociales) al cual (a los cuales) pertenece, también llamado *comunidad discursiva*. Este mismo concepto ampliado es asumido en el documento de la Unesco,⁵ en el que se define *literacy* como “un concepto plural con diversas *literacies* moldeadas por su uso en contextos particulares”. Se deriva que, para que un individuo pertenezca a una comunidad discursiva, debe cumplir con las exigencias de lectura y escritura en cuanto a los géneros y estilos retóricos que caracterizan a las diferentes disciplinas.

De lo anterior se concluye que “alfabetizarse” o “alfabetizar” a un individuo para el ámbito académico-universitario implica situar la escritura en el contexto mundial, cultural, social, disciplinar y genérico, más allá de los procesos cognitivos y lingüísticos implícitos en ella. Si reconocemos la tendencia hacia la trans e interdisciplinariedad, el estudio de los diferentes géneros académicos en las diferentes disciplinas adquiere mayor importancia porque permite i) describir la lengua en uso en el ámbito académico, y ii) determinar los rasgos lingüísticos y discursivos que tipifican estos géneros dentro de una misma disciplina o entre disciplinas. De ello se podría generalizar acerca de los patrones comunes y establecer variaciones disciplinares en lo que respecta al uso de la lengua escrita como base para la enseñanza y formación de las futuras generaciones. Frente al reto de formar nuevos escritores, la noción de la variabilidad adquiere importancia, tal como advierte Hyland (2000, p. 47):

Presentar las habilidades académicas como universales y transferibles les hace un flaco servicio a los aprendices ya que disfraza

⁵ Literacy is a plural concept, with diverse literacies shaped by their use in particular contexts.

la variabilidad, y tergiversa la escritura académica como maneras naturalizadas, manifiestas e indiscutibles de participar en las comunidades académicas.⁶

Minitarea 3: Comunidad discursiva

Sobre la base de lo anteriormente expuesto:

- 1) Identifique la comunidad discursiva a la que pertenece.
- 2) Diga cómo percibe usted a esta comunidad discursiva.
- 3) Señale algunas características en cuanto a las prácticas discursivas (orales o escritas) de su comunidad.

Minitarea 4: Metas de la escritura académica

Indique en qué parte de un artículo esperaría encontrar los extractos siguientes. Subraye las palabras o expresiones que le ayudaron a ver las diferencias.

- a) En el presente artículo presentamos los resultados de una investigación sobre la separación de pareja en una muestra de estudiantes venezolanos y señalamos las modulaciones que produce la inserción cultural tomando como referencia dos muestras análogas: una vasca y otra chilena.
- b) En la pregunta 1, que medía como señalamos, comprensión macroestructural, la diferencia fue muy marcada: 83% de respuestas correctas en el grupo I frente a 28% en el grupo II. Este resultado ratifica la dificultad que ofrecen las operaciones de comprensión global para lectores inexpertos.
- c) En cuanto a la comparación intercultural, se constató que los jóvenes de los tres países tienen maneras parecidas de

⁶ Presenting academic skills as universal and transferable does a serious disservice to learners as it disguises variability, and misrepresents academic writing as naturalised, self-evident and non-contestable ways of participating in academic communities (Hyland, 2000, p. 47).

concebir el amor. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en cuanto al impacto emocional después de la ruptura, impacto mayor en el caso de la población venezolana, que era también la que más temía este tipo de desenlace.

- d) En un segundo encuentro, al mismo grupo se le aplicó un ejercicio de comprensión de un texto en inglés con una duración aproximada de una hora y media. El ejercicio consistió en siete preguntas abiertas, expresadas en español, la última de las cuales se refería a la elaboración de un resumen que no excediera cuatro oraciones.
- e) Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
 Cáceres, J. (1997). *10 palabras claves acerca de la pareja*. Pamplona: Verbo Divino.

Lea los textos 3 y 4 y explique sus diferencias y semejanzas.

Texto 3

Acta Científica Venezolana: 51 (sup. 2), 2000

BIOLOGÍA MARINA Y LIMNOB

FITOPLANCTON DEL EMBALSE LA PEREZA (EDO. MIRANDA)

(Phytoplankton from La Pereza reservoir [Miranda St.])

E. González, M. Ortaz, C. Peñaherrera y E. Montes
 Universidad Central de Venezuela,
 Instituto de Biología Experimental
 Email: ergonza@reaccium.ve

En vista del total desconocimiento de las características limnológicas del embalse La Pereza (10°27' N y 66°46' W), se realizaron muestreos mensuales de julio a diciembre de 1997 para identificar las especies y estimar la abundancia y la biomasa del fitoplancton en sus aguas. Las muestras se tomaron en la zona eufórica con una botella del tipo van Dorn y se fijaron con solución de lugol. En el laboratorio, la abundancia se determinó mediante sedimentación en cámaras de Utermöhl y conteo

con la ayuda de un microscopio de luz invertido; la biomasa se estimó mediante la extracción de pigmentos fotosintéticos con etanol. En julio de 1997, las fuertes precipitaciones y la gran cantidad de sólidos en suspensión limitaron la penetración de luz en la columna de agua, lo que causó que la zona eufórica estuviera limitada a menos de 30 cm, afectando así a la comunidad del fitoplancton. Se identificaron 34 especies, de las cuales las algas verdes y las cianobacterias fueron las más diversas con 11 especies cada una. *Cryptomonas erosa* fue la especie dominante de julio a noviembre, mientras que en diciembre, al aumentar la transparencia del agua, dominaron las algas verdes *Schroederia setigera* y *Scenedesmus ecornis*. La división Cryptophyta dominó el fitoplancton de julio a noviembre, y en este último mes representó el 90% del total. La abundancia del fitoplancton varió entre $2666,5 \times 10^6$ (julio) y $13851,0 \times 10^6$ Org.m⁻² (octubre). La biomasa (como clorofila-a) sólo pudo estimarse en noviembre y en diciembre, registrándose valores de 8,88 y 3,26 ug/l, respectivamente. Como conclusión, se puede afirmar que el fitoplancton estuvo limitado por la pobre penetración de luz durante casi todo el periodo de estudio, y no por los nutrientes, pues este embalse se clasificó como eutrófico.

Palabras clave: Embalse La Pereza, fitoplancton, clorofila-a.

Texto 4

LA ESCUELA VISTA POR LA COMUNIDAD

(The school seen by community)

A. Iniciarte, R. Alarcón, E. Sánchez, M. Torres de I. y N. Inciarte
La Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación
Email: renuevoelsa@hotmail.com

En la comunidad, al igual que en la escuela, interactúan personas que intervienen en el proceso educativo. Estas personas, de alguna manera aprenden permanentemente en la interacción. La investigación como un estudio del caso, de carácter descriptivo y analítico, pretende describir los factores inhibidores y propiciadores de la interacción de una escuela básica desde el punto de vista de la comunidad en general, ubicadas en una zona urbana marginal del municipio San Francisco del estado Zulia. De los resultados obtenidos hasta ahora, se observa que existen factores organizacionales, curriculares-instruccionales y de la misma comunidad que inhiben y otros que propician la relación escuela-comunidad. Es considerable el número de padres de la comunidad (65%) que no tienen sus hijos estudiando en la escuela, demostrándose que la escuela no

responde a la principal necesidad de atender y educar formalmente a los niños de su entorno. La escuela como la comunidad no realiza actividades en conjunto para atender y solucionar sus problemas. Las relaciones comunicacionales entre directivos, docentes y comunidad en general no están abiertas al diálogo, ya que no abren espacios para la discusión, la libertad de expresión, la criticidad y la reflexión; sólo se establecen contactos informativos entre directivos, docentes y representantes de la comunidad educativa en reuniones de grado y en asambleas generales. Sin embargo, la escuela es vista como una esperanza, llamada a formar los ciudadanos que esa comunidad necesita, a integrarse a la comunidad y abrir sus puertas para colaborar en la resolución de los problemas tanto de la misma escuela como de la comunidad. El estudio está inscrito en la línea de investigación Aprendizaje Organizacional y Generación de Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, y del programa de Investigación “La Universidad Va a la Escuela”.

Palabras clave: Aprendizaje organizacional, escuela, comunidad.



Minitarea 5: La toma de conciencia sobre la escritura académica

A continuación transcribimos dos resúmenes escritos por la misma persona. La versión original (texto 5) fue escrita al inicio de un curso sobre escritura académica. La versión mejorada (texto 6) es el resultado de haber tomado mayor conciencia sobre las características del discurso académico. Lea cuidadosamente cada uno de los resúmenes y marque las señales lingüísticas y de organización que hicieron mejorar el texto.

Texto 5

Resumen: Versión original

El patrimonio documental del sector público en supresión y liquidación. Lineamientos para su protección.

La reorganización del sector público venezolano es un proceso que se da por diferentes motivos. La Constitución de la República Bolivariana

de Venezuela en correspondencia con la Ley Orgánica de Administración Pública, establecen que el Ejecutivo Nacional puede fijar el número de ministerios y órganos de la Administración Pública venezolana. En consonancia con ello, las autoridades actúan para suprimir y eliminar organismos en función de adaptar las instituciones a las nuevas políticas públicas. Para ello, en un primer momento se declara administrativamente la supresión de un ente público y en un segundo momento se plantea su liquidación definitiva. Al decretarse la ley que aprueba ambos procesos, se definen procedimientos para realizar el nuevo ente que asume las competencias, la transferencia del patrimonio institucional y el fondo documental, conformado este último, por los archivos de las unidades administrativas. La inexistencia de normativas para su transferencia, puede conducir a la ejecución de acciones que vayan en contra de la función cultural de las instituciones y del propio Estado. En el marco de esta realidad, se presenta esta investigación, que tiene como propósito desarrollar un marco teórico y conceptual que permitirá argumentar el valor del patrimonio documental oficial plasmado en los documentos producidos y recibidos por las instituciones del Estado, destacando la importancia que tiene para el mundo la memoria colectiva de una nación como parte de la diversidad y el desarrollo cultural de los pueblos. El estudio se desarrollará a partir de un caso del sector vivienda y hábitat venezolano, al que pertenece el Consejo Nacional de la Vivienda, decretado desde el 2004 en liquidación mediante la Ley Prestacional de Vivienda y Hábitat. Se espera que los resultados contribuyan al establecimiento de criterios procedimentales y técnicos que puedan aplicarse en los casos de transferencias de fondos cerrados provenientes de instituciones públicas venezolanas en liquidación. La metodología será cualitativa, enmarcada en el análisis de contenido de documentos y en la definición de tipologías documentales.

Texto 6

Resumen versión mejorada

El patrimonio documental del sector público en supresión y liquidación. Lineamientos para su protección

La Ley Orgánica de la Administración Pública, en correspondencia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, otorga al Ejecutivo Nacional la potestad para suprimir y eliminar un organismo en función de adaptar las instituciones a nuevas políticas públicas. La supresión y la eliminación son procesos que se aprueban mediante una Ley Especial, que establece procedimientos específicos para realizar ante el

nuevo ente que asume las competencias, la transferencia del patrimonio de activos, financiero y el recurso humano, excluyendo del activo el fondo documental, conformado este último por los archivos de las unidades administrativas. La inexistencia de procedimientos y normativas explícitas de transferencia de fondos documentales en casos específicos de cierre de entes públicos, puede conducir a la ejecución de acciones que vayan en contra de la función cultural de las instituciones y del propio Estado. En el marco de esta realidad, se presenta esta investigación, que tiene como propósito desarrollar un marco teórico y conceptual para argumentar el valor de patrimonio documental oficial plasmado en los documentos producidos y recibidos por las instituciones del Estado, destacando la importancia que tiene para el mundo la memoria colectiva de una nación como parte de la diversidad y el desarrollo cultural de los pueblos. El estudio se desarrollará a partir de un caso del sector Vivienda y Hábitat venezolano, al que pertenece el Consejo Nacional de la Vivienda, decretado desde 2004 en liquidación mediante la Ley Prestacional de Vivienda y Hábitat. Se espera que los resultados contribuyan al establecimiento de criterios procedimentales y técnicos con aplicación en los casos de transferencias de fondos cerrados provenientes de instituciones públicas venezolanas en liquidación. La metodología será cualitativa, enmarcada en el análisis de contenido de documentos y en la definición de tipologías documentales.



CONCLUSIÓN

Consideramos que el punto de partida para el desarrollo de la lectura y escritura académica lo constituye la necesidad de redimensionar nuestra percepción del concepto de “alfabetización”. La alfabetización, entendida como el dominio de los actos lingüísticos y discursivos socialmente aprobados, es una especie de contrato cuyos términos deben ser entendidos para que el procesamiento y la producción de los textos sean exitosos. Estos términos incluyen el contenido del texto, la forma, el registro, el contexto, entre muchos otros factores. Incluye, además de la lectura y escritura, la habilidad de escuchar y hablar, las formas de conocer un contenido particular, las lenguas y las prácticas discursivas.

La alfabetización, desde la visión asumida en este capítulo, se relaciona con las estrategias de comprensión, la organización y producción de textos, el contexto social en el que se produce un discurso y con los roles y propósitos de los lectores y escritores de textos. En este sentido podemos afirmar que alfabetizar a otros en un contexto académico es un proceso complejo y problemático que debe tomar en cuenta, además de los aspectos anteriormente señalados, las influencias sociales, históricas y cognitivas sobre los lectores y escritores mientras estos procesan y producen textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bakhtin, M. (1986). *The problem of speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18.
- Beke, R. (2008). Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación. Tesis doctoral en Estudios del Discurso, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Benvegnú, A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en contexto, 6 (pp. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida.

- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary interaction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bolívar, A (1997). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 12-13, 153-173.
- Bolívar, A. (1998). Homogeneidad *versus* variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. Ponencia presentada en las *VI Jornadas de la Facultad de Humanidades y Educación*, 5 al 9 de marzo de 1998, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2000). La lectura como un modo de interacción social. *Zona Próxima*, 1, 22-43.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Bolívar, A. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En Falk, J., Gille, J. y Wachtmeister B., F. (Eds.). *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant* (pp. 11-136). Stockholm: Stockholms Universiteit.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los *abstracts*. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G. (1997). Lingüística y divulgación de ciencia. *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 7, 19-28.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y práctica de capacitación académica y profesional. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Cisneros, M. (2006). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M., Jiménez, H. y Rojas, G. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 291-315). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Del Rosal, G. (2009). Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de postgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 10-33). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow, Inglaterra: Longman.
- Johns, A.M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Ferrero, C. (2004). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Seña*, 14, 115-139.

- Marinkovich, J. y Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 127-152). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Martínez, M.C. (Comp.) (1997). *Los procesos de lectura y escritura*. Cali: Universidad del Valle.
- Navas, G. (2004). Los ensayos escritos en inglés como lengua extranjera. El continuo oralidad-escrituralidad. *Núcleo*, número especial, 101-123.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010). (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, M.J. y Feak, C.B. (2000). *English in today's research world. A writing guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Vallejos-Llobet, P. (2004). *El discurso científico pedagógico*. Bahía Blanca: Editorial Universidad Nacional del Sur.

CAPÍTULO II

La literatura como puente para la lectura

Irma Chumaceiro y Laura Pérez

La lectura es un acto que, de manera inconsciente, ata al lector. No se trata solo de interesar al lector sino de hechizarlo.

ANTOINE DE SAINT EXUPÉRY

INTRODUCCIÓN

Leer¹ es una forma de conocer y conocerse. De posesionarnos de una variedad y riqueza de experiencias materiales y sensibles, vividas mediante la alteridad que el libro hace posible, ya que al leer hacemos nuestra la experiencia de otros [el autor] y la incorporamos a nuestro saber. Así, todo lector se va haciendo de un tesoro, de un acervo experiencial que no solo le permitirá enfrentar situaciones diversas, opinar y juzgar con mayor asidero la realidad que lo rodea, sino también ampliar sus horizontes personal y social al mismo tiempo que enriquece su conocimiento e imaginación.

El mundo de hoy se sustenta en la construcción, aplicación y difusión del conocimiento. Este conocimiento se produce en distintos ámbitos discursivos y se transmite a través de variados

¹ Cuando hablamos de lectura, estamos haciendo referencia a la lectoescritura, entendida como un proceso dinámico que supone la posibilidad de mejorar y perfeccionarse sin límites.

tipos de textos. Por lo tanto, las tareas de producción y difusión del conocimiento no pueden ser posibles sin el manejo eficiente y productivo de la lectura y la escritura por parte de la población en su totalidad. Pero no se trata solo de que todos los individuos manejen los rudimentos de la lectura y la comunicación escrita para fines funcionales y básicos, sino de una verdadera apropiación de estas técnicas, de manera tal que les sea posible un desempeño eficaz en el empleo de los múltiples registros, tanto orales como escritos, que la interacción social les pueda exigir.

Nos ha tocado vivir una época no solo de una inmensa y vertiginosa producción de conocimientos e información, de grandes exigencias en cuanto al saber que se requiere para desempeñarse laboral y socialmente con éxito, sino también de fuertes requerimientos en el plano personal y ciudadano. Desde esta perspectiva, es necesario propiciar la formación, en todos los niveles de la escolaridad, de individuos con conciencia personal y ciudadana, conocedores de su entorno, percatados de la necesidad de hacer cambios que nos aseguren un futuro mejor. Para alcanzar estos objetivos, la apropiación cabal de la lectura (y a partir de ella, de la escritura) se convierte en una herramienta indispensable para estimular el desarrollo de individuos críticos pero altamente sensibles, con capacidad constructiva y de autoevaluación. En este sentido, cabe detenerse en las palabras de García Madruga (2006, p. 18):

Es a través de la lectura cómo los ciudadanos de las sociedades desarrolladas somos capaces de construir una representación del mundo y una conciencia de nosotros mismos, a partir de la cual tratamos de alcanzar nuestros propósitos e intenciones vitales. Además, esta representación relativamente objetiva, precisa y coherente de la realidad, y de nosotros mismos, que la alfabetización nos proporciona, en la medida en que es compartida parcialmente con los demás, nos provee de herramientas mentales que permiten una actuación y convivencia social eficaz y responsable. La lectura y la escritura se convierten, así, no solo en un requerimiento material para el funcionamiento social, sino también en un medio

imprescindible para el logro de una mínima libertad personal y el adecuado funcionamiento político de las sociedades democráticas.

Dentro de esta concepción de la lectoescritura como base del desarrollo personal y social, como vehículo para una libertad personal basada en la capacidad crítico-constructiva del individuo, el manejo eficiente de los textos, su producción y procesamiento se convierte necesariamente en un derecho del ciudadano, que el Estado debe asegurar y la sociedad toda está obligada a exigir y resguardar. Así, el Estado, las instituciones relacionadas con la educación, los maestros, la familia y la comunidad están en el deber de promover una excelente formación en el área de la lectoescritura, de estimular el interés por la lectura y fomentar su hábito, no solo en la población en edad escolar, sino en todos los miembros del cuerpo social.

A propósito de esta exigencia, Millán (2005) sostiene que la sociedad en su conjunto tiene que defender la práctica extensa y gozosa de algo en lo que ya no nos jugamos solamente la pervivencia cultural, sino la entrada a la sociedad del mañana. De estas palabras se infiere la magnitud del compromiso que implica, para el desarrollo social y personal, la difusión de la lectoescritura y de las destrezas que facilitan su práctica.

Ante el reto que se nos plantea de formar lectores que se acerquen a los libros por el simple placer e interés de conocer, consideramos que la iniciación en la lectura a partir de textos literarios, especialmente de narrativa ficcional breve, tal como planteamos en este escrito, podría constituir el primer estadio en la formación de lectores integrales, autónomos y con una adecuada competencia lectora. Más allá de ello, la promoción de lectura literaria como actividad placentera podría facilitar en los jóvenes el tránsito hacia la comprensión de textos de otro tipo (informativos, académicos, científicos) al mismo tiempo que les permitiría mejorar sus destrezas de escritura, ya que, como se sabe, la lectura y la escritura como formas del lenguaje, son también sistemas que

se construyen paralelamente. Partimos de la premisa de que los lectores se hacen leyendo, con base en su propia experiencia de lectura, más aún si esta experiencia inicial es placentera y puede dar lugar a nuevas prácticas creativas.

De la formación del hábito lector no solo se derivan competencias y destrezas fundamentales para el desarrollo personal, laboral y ciudadano de los jóvenes, sino que la práctica cotidiana de la lectura lleva, además, a un progresivo dominio de las estructuras de la lengua materna, al conocimiento pleno de los diferentes registros que la realizan y al manejo eficaz, adecuado e, incluso, creativo de los distintos modos de organización del discurso y de los tipos de texto. De allí que el propiciar el hábito de la lectura en los estudiantes y, en especial, en los universitarios, es quizá la forma más efectiva de allanar el camino a la lectura y la escritura académicas como medios para la producción y difusión del conocimiento.

Cabe destacar que entendemos la lectura y la escritura como prácticas sociales de comunicación activa, complejas e interrelacionadas entre sí y con los contextos en que se realizan. En tal sentido, dichas prácticas deben estudiarse y enseñarse desde una perspectiva interactiva y funcional, que no solo incluya los aspectos cognitivos y sociales de dichos procesos, sino también su base textual y discursiva. Desde este punto de vista se hace necesario, como establecen Beke y Bruno de Castelli (2007), replantear la concepción de la lectura y la escritura como procesos activos y constructivos en los que intervienen los esquemas del autor, los esquemas del lector y los esquemas del texto, es decir, considerarlas desde su carácter comunicativo y, por ende, interactivo.²

² Para Beke y Bruno de Castelli (2007, p. 346): "La interacción entre los diferentes componentes es la que permite hablar de la lectura como proceso comunicativo y el papel del docente es activar los esquemas a través de un entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas...".

Ante el auge de nuevas tecnologías y del inmenso acopio de saberes y conocimientos que el mundo de hoy nos impone, el reto de formar lectores hábiles se hace cada día más indispensable y urgente en los países en desarrollo como el nuestro; en tal sentido, cabe indagar cuál es la mejor manera de alcanzar con más efectividad tan importante objetivo. Las páginas que siguen, en cierta medida, buscan contribuir a tal tarea.

LA RELACIÓN LENGUA-CULTURA-LECTURA

La lectoescritura y su difusión masiva, lograda apenas en el siglo pasado, es sin duda un producto y un desarrollo cultural. El acervo de conocimientos que el lenguaje hace posible es muy limitado en las sociedades orales. La lenta revolución de la lectoescritura permitió la socialización del saber y su preservación, pero también ha hecho posible la reflexión sobre el propio conocimiento y el de otros o, en otras palabras, la multiplicación del saber y su difusión.

La cultura es acervo que se transmite lingüísticamente y ello solo es posible mediante el dominio de lo que Ong (1994) llama “las tecnologías de la palabra”. El manejo eficiente de estas prácticas se hace cada día más indispensable para superar los retos de los nuevos formatos: los textos digitales, los hipertextos, los libros electrónicos, y otros. No hay manera de acceder cabalmente al mundo de la informática y de las redes virtuales de conocimiento sin una excelente formación lectora. El mundo de hoy exige lectores con gran capacidad de comprender, relacionar y reutilizar información proveniente de distintos formatos, pero ello solo es posible a partir del manejo competente –y podría añadirse creativo– de la lectura y la escritura.

...es el lector, en cada caso, quien interpreta el significado, es el lector quien atribuye a un objeto, lugar o acontecimiento (o reconoce en ellos) cierta posible legibilidad; es el lector quien ha de atribuir sentido un sistema de signos para luego descifrarlos. Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para

poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar... (Manguel, 2003, p. 20).

La cita anterior nos habla de la lectura como instrumento del saber, del papel activo del lector como hacedor de sentido, capaz de comprender e interpretar lo que lo rodea en función de experiencias y conocimientos que en muchos casos nacen de su misma práctica lectora. Leer, en fin, para conocer y conocerse a sí mismos.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR LECTURA?

Esta es una pregunta simple que no tiene una respuesta simple. La lectura es una actividad dinámica e interactiva en la cual el lector debe involucrarse directamente. Es él mismo quien debe determinar cuál será su tipo de acercamiento con el texto y cómo lo llevará a cabo.

En primer lugar, la lectura no es una simple descodificación de signos, ni es tampoco una transferencia de información desde la letra impresa a la memoria del lector. Leer es una forma de pensar, que se pone en marcha a partir del texto materializado. Supone una contribución activa del lector, quien apoyado en su propia experiencia cognoscitiva y en la aplicación de un conjunto de operaciones mentales complejas, debe llenar los vacíos de sentido que el texto le plantea y establecer nuevas relaciones con base en la información que ha extraído o inferido. Leer es, pues, en una primera aproximación, extraer y construir significado en la interacción con el texto.

En segundo lugar, por tratarse de una actividad interactiva, que depende en buena medida del grado de participación del lector, la calidad de una experiencia de lectura no depende entonces solo de las características del material que leemos, sino que se relaciona con aquello que el lector lleva al texto: su propósito, las expectativas que lo movilizan y su conocimiento del mundo. El lector realiza, al menos, una doble labor: descubre los significados

que están en el texto y, a partir de ellos y de su acervo cognoscitivo, construye nuevos significados que enriquecen sus representaciones de la realidad. En esta visión interactiva, el significado re-construido a partir de la lectura es producto de las relaciones entre las intenciones del autor, las propiedades del texto y la cognición del lector. El lector es un (re)creador que re-hace el proceso de construcción del texto llenándolo de sentido.

En tercer lugar, cada acto de lectura (al igual que un acto de habla) es particular e irrepetible, es decir, dependerá de los contextos de su realización. Es el lector y sus circunstancias quien, como hemos dicho, determina qué tipo de lectura se realizará. En tal sentido, Piglia (2005, p. 24) afirma: “No nos preguntaremos tanto qué es leer, sino quién es el que lee (dónde está leyendo, para qué, en qué condiciones, cuál es su historia)”.

La lectura, concebida como interacción, implica necesariamente un diálogo con el libro y, a través de la mediación de este, la relación con su autor y aquello de lo cual nos habla. Así lo muestra Borges (1980, p. 747) en el texto que sigue:

Un libro es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales: es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria. Ese diálogo es infinito... La literatura no es agotable, por la suficiente y simple razón de que un solo libro no lo es. El libro no es un ente incomunicado, es una relación, es un eje de relaciones.

Esta concepción de la lectura como diálogo infinito, como eje de relaciones virtuales que hay que desentrañar, nos conecta con el ejercicio de la investigación, la búsqueda de conocimiento; ambas prácticas llegan a integrar un mismo proceso.

LA LECTURA COMO PROCESO Y SUS DIMENSIONES

La comprensión e interpretación textual, es decir, la lectura en sentido amplio, involucra tres dimensiones básicas que se activarán

siempre dentro de un contexto situacional-cultural específico. En este sentido, toda lectura está unida a sus circunstancias. A saber:

1. El lector: su propósito, sus competencias y sus conocimientos previos.
2. El texto: su materialidad, significado y estructura. En el texto se incluyen las intenciones del autor, plasmadas en su concepción de un lector modelo.
3. La actividad que realiza el lector sobre el texto: incluye, entre otros, los procesos de decodificación, representación, relaciones e inferencias.

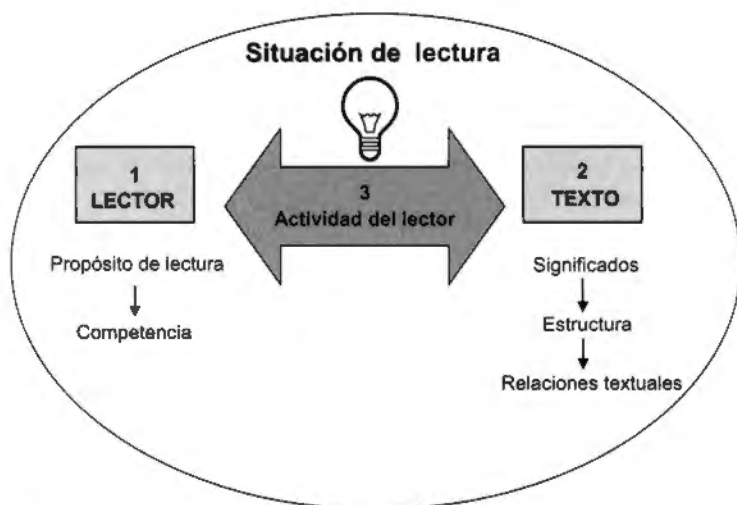


Figura 1. La situación de la lectura (tomado de Snow y Sweet, 2003, citados por García Madruga, 2006, p. 48).

De lo planteado hasta este punto se desprende que leer consiste en establecer relaciones, a lo interno y a lo externo del texto, es decir, entre los elementos textuales entre sí (cohesión y coherencia

lingüísticas)³ y entre los elementos textuales y los contextuales, incluidos en estos últimos los conocimientos previos del lector, que constituyen su coherencia pragmática. Por tanto, toda lectura será distinta en función del lector (y de sus circunstancias) y de la capacidad de éste, como re-creador, para develar los sentidos del texto.

LOS DOMINIOS DE LA LECTURA Y SUS TIPOS

La lectura como ejercicio personal puede ser de dos tipos: la lectura analítica, también denominada “eferente”, y la lectura estética, mal llamada “placentera” (véase Carter, 2001, p. 28).⁴ Ambas modalidades se conjugan natural y armónicamente en los lectores formados; sin embargo, no sucede así con los nuevos lectores o lectores en formación, quienes, en la mayoría de los casos, se acercan a los libros solo por las exigencias escolares o por requerimientos laborales, sin descubrir los beneficios que supone la adquisición de conocimientos, ni el placer que puede derivarse del hábito de leer.

En la lectura analítica, la atención se centra en lo extraído, en el contenido del texto y en su estructura. El significado que se construye a partir de este tipo de lectura es producto de un razonamiento lógico y analítico, gracias al cual se seleccionan los datos y se clasifican en función de la experiencia de cada quien. En la lectura estética, en cambio, no solo se construye significado mediante la comprensión de los referentes y de su correlación con la experiencia, sino que se incorporan elementos cognoscitivos y afectivos: emociones, ideas, relaciones entre realidades disímiles y en algunos casos hasta contradictorias.

³ Véase Chumaceiro (2005, 2007).

⁴ Se usan estas denominaciones conscientes de sus limitaciones designativas y de la polémica que su empleo suscita.



Figura 2. Tipos de lectura.

La lectura analítica se alcanza en la interacción permanente entre los conocimientos previos del lector (incluidas las destrezas en ese tipo de lectura, la capacidad para contextualizar y el saber sobre la materia que trata el texto), por una parte, y, por la otra, la información que el libro presenta. Siempre es necesario, como ya hemos insistido, un marco de referencia que facilite la comprensión de lo que el texto plantea y propicie el establecimiento de vínculos o relaciones con el entorno de cada individuo y sus experiencias anteriores. La lectura estética, en cambio, precisa fundamentalmente del deseo de leer y la sensibilidad natural de cada quien; se establece como una conexión con base en las emociones, en los puntos de vista y la experiencia del mundo del lector. La interacción entre el lector y el texto puede darse sin conocimientos previos, sin contextualización. En tal sentido, aun cuando la experiencia nos muestra que no es así, parecerían menos las exigencias que la lectura estética plantea, ya que ésta requiere de una entrega personal mayor.

Más allá de esta diferenciación caracterizadora, la lectura debe ser integral, es decir, debería abarcar las dos realizaciones: analítica y estética. Será el lector y la relación que éste quiera establecer con el texto, lo que determinará el tipo de lectura que se realice.⁵ La lectura integral, entonces, no solo consiste en el acopio de co-

⁵ Un mismo texto puede leerse analítica o estéticamente, o conjugando ambos procesos, dependiendo del propósito de la lectura.

nocimientos e información, sino que debe llevar a la reflexión, al estímulo de la sensibilidad y al desarrollo de la potencialidad creativa del individuo. Leyendo, sabemos, se aprende a pensar y a establecer relaciones no evidentes, pero también se descubren y se activan intereses y capacidades personales no manifiestas. En tal sentido es que nos hemos referido, al inicio de este artículo, a la lectura como medio para conocer y conocerse: para encontrarnos en nosotros mismos a través de la experiencia de otros.

LA LECTURA DE LOS TEXTOS LITERARIOS: UN MEDIO PARA FORMAR LECTORES INTEGRALES

A partir de nuestra experiencia docente, hemos constatado que los textos literarios de narrativa ficcional breve pueden facilitar la práctica de la lectura integral, ya que mantienen el interés en la trama planteada y sus posibles complicaciones, además, estimulan el establecimiento de relaciones con base en experiencias de vida o de lecturas anteriores y la manifestación creativa de la subjetividad. Por otra parte, este tipo de lecturas abre el camino para la comprensión de otro tipo de textos; de tal modo, el acercamiento al texto literario de narrativa puede hacer del ejercicio de lectura un acontecimiento singular y placentero que allane el camino para la formación de lectores sensibles, críticos, imaginativos y con una buena competencia lectora.

En apoyo a este planteamiento cabe citar a Colomer (2005, p. 46) quien sostiene que la literatura *nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales*. A ello añadiríamos que también amplía nuestra visión del mundo y nos da la base para ser constructivamente críticos. Por otra parte, este tipo de lectura nos facilita el conocimiento práctico de la lengua en sus diferentes registros y, en consecuencia, nos permitirá interiorizar estructuras sintácticas y léxico variado que luego llevaremos a la escritura.

Hay que advertir que no se trata, en este caso específico, de que los estudiantes aprendan literatura o que sean más cultos, ni

siquiera de que estén más documentados, sino de que mediante la lectura de textos que puedan resultarles más interesantes o placenteros puedan interiorizar estructuras textuales, sintaxis y vocabulario. Desde esta perspectiva, el texto literario constituye solo el pretexto, el punto de partida para el desarrollo de la lectura y la escritura como un proceso integral.

Por otra parte, no hay que olvidar que al leer literatura se amplía nuestro horizonte personal, nos relacionamos no solo con la obra que tenemos ante los ojos, sino también con la cultura en la cual el texto surge. La lectura literaria, por lo general, nos conecta con el otro, nos brinda una experiencia vicaria que se puede enriquecer e incorporar a la propia o, incluso, en algunos casos nos lleva a rechazar o cuestionar aquello que los libros nos plantean.

LA LECTURA LITERARIA Y EL PLACER DE LEER

Tradicionalmente, se ha insistido en la valoración de las funciones sociales de la lectura, dejando de lado la consideración de los beneficios individuales que proceden del hábito de leer. De tal situación se deriva uno de los principales fracasos de la escuela en esta materia: el no poder revelar a los jóvenes el placer de leer, más allá de los rutinarios requerimientos académicos o laborales. La prueba de la importancia de tal tarea es que un lector asiduo, que lea por placer, raramente tendrá problemas de comprensión lectora, de vocabulario e, incluso, de ortografía.

Sobre el tema de la motivación hacia la lectura y el placer que de ella puede derivarse, Marina y De la Válgoma (2005, p. 87) retoman una vieja fórmula al afirmar que “el atractivo de una actividad depende de la satisfacción que proporciona y de la dificultad que exige. De nada vale aumentar aquella si no conseguimos facilitar el camino...”. Como se deduce de tal planteamiento, una manera de allanar el camino hacia la lectura es hacer de esta, por lo menos en un primer momento, un ejercicio que despierte emociones y produzca cierto encantamiento.

Cabe advertir que en relación con la lectura, la palabra “placer”⁶ no debe asociarse con “facilidad”, ni con “pasividad” y mucho menos con una tarea superficial y por tanto prescindible.⁷ Por el contrario, leer es aceptar los retos que la interpretación del texto nos ofrece. Leer es asimismo una manera de conocer e interiorizar las formas y mecanismos del funcionamiento lingüístico, de la construcción de textos, de sus diferentes géneros y modos de decir. El placer de la lectura proviene, principalmente, de la re-construcción del significado, de la posibilidad de develar las relaciones ocultas que subyacen al texto.

En la tarea de formar lectores integrales hay que comenzar preguntando: ¿Cuál es el tipo de texto que por sus características facilita tal logro? A nuestro juicio, el relato literario, en razón de su brevedad, trama, personajes y tensión narrativa se adecua plenamente a este propósito.

En la búsqueda de este tipo de educación lectora se necesitan estrategias didácticas, tareas que conduzcan al alumno a la relectura, la escritura, la construcción de un sentido que pueda ser explicado, compartido y discutido con otros lectores. Por todo ello, es que sostenemos que la lectura de textos narrativos puede servir en la educación universitaria como puente para otras manifestaciones del conocimiento, como son la lectura y escritura académicas.

⁶ Consúltense en Colomer (2005, pp. 40-64) la polémica entre los modelos de lectura por placer y los modelos de lectura formativa.

⁷ Uno de los problemas fundamentales radica en que la lectura se ha venido promoviendo algo de lo que fácilmente puede prescindirse, como un lujo de élites que se quiere expandir, como lectura “recreativa” y, por lo tanto, superflua.[...] En este contexto la moda de campañas y programas de lectura basadas en lo lúdico, el placer, la recreación, la diversión –con la consigna de que leer es fácil y con lemas del estilo “rico es leer, que se instaló por oposición al deber, al esfuerzo, a la dificultad y obligación asociadas a la escuela– tuvo intenciones positivas pero ingenuas, pues creó, por una parte, falsas expectativas y, por otra, asoció la lectura como algo inútil y prescindible (Castrillón, 2005, pp. 36-37).

EL PROBLEMA Y LA PROPUESTA

En el ejercicio como profesores universitarios, hemos constatado (y con seguridad esta es una experiencia por todos compartida) el poco interés que los estudiantes tienen por la lectura, más allá de aquella que se les impone por requerimientos académicos, pero, igualmente, hemos apreciado que en muchos casos tal desinterés está unido, por una parte, a un pobre desempeño lector y, por otra, a una valoración negativa de tal actividad. Esta situación nos lleva a plantearnos no solo la necesidad, tantas veces ya destacada, de promover el desarrollo de las destrezas de lectoescritura en los alumnos, sino de despertar en ellos el interés por la lectura misma, como una forma de gratificación, disfrute y crecimiento personal.

El ejercicio docente que hemos realizado en la Escuela de Letras de la UCV, específicamente en los “Talleres de lectura y expresión oral y escrita” (primero y segundo semestres de la carrera), nos ha permitido constatar que la práctica lectora que se inicia a partir de la lectura de textos de narrativa literaria puede propiciar en los alumnos la consecución de esa experiencia y de esas destrezas en lectoescritura que, como se sabe, son determinantes para su posterior desempeño académico. El conocimiento y reflexión sobre este tipo de textos, al permitir la lectura integral (analítica y estética), ayuda a interiorizar estructuras lingüísticas y de pensamiento, y apreciar las infinitas posibilidades de comprender y construir textos en situaciones diversas de comunicación; asimismo, contribuye a crear el hábito de la lectura. La meta en nuestro caso, tal como plantea Colomer en la cita que sigue, ha sido formar individuos no solo con destrezas en lectoescritura, sino conscientes de las puertas que la lectura les abre en todos los ámbitos del vivir.

¿Qué significa ser un lector literario competente en nuestra sociedad? Ese ciudadano que se espera haber formado al final de la escolaridad, ya no es alguien que posea unos conocimientos informativos sobre literatura... pero tampoco alguien que haya adquirido un aparato instrumental adecuado para el análisis textual propio

de la función de un lector profesional, especializado... el lector competente se ha definido desde distintas perspectivas como aquel que sabe “construir sentido” de las obras leídas. Y para hacerlo debe desarrollar una *competencia específica* y poseer *unos determinados conocimientos* que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura (Colomer, 2005, pp. 37-38).

El objetivo de nuestro trabajo en los *talleres*, en concordancia con el planteamiento de Colomer, ha sido despertar el interés de los alumnos por los textos literarios y no literarios, partiendo de los primeros como puente hacia los segundos. Procuramos darles las pautas para una actividad lectora que conjugue la llamada *lectura analítica* con la *lectura estética*, al mismo tiempo que les permita ejercitar la discusión oral argumentada y la práctica del comentario escrito sobre los relatos leídos. Se trata de leer para comprender e interpretar, pero también para hacer de la lectura una experiencia cotidiana, cercana y placentera. Así, el relato literario sirve de apoyo, de pre-texto a la lectura y escritura académicas.

Objetivos y etapas

El objetivo que ha guiado nuestra práctica en los talleres de lectura y las diferentes etapas en que la hemos estructurado es como sigue:

Objetivo general

Propiciar la formación de lectores integrales, es decir, con habilidades para la lectura analítica y la lectura estética, en función de sus requerimientos profesionales o personales, mediante la lectura y el comentario escrito de textos narrativos (no literarios y literarios). Ello con miras a desarrollar, en los estudiantes que inician la carrera universitaria, destrezas que faciliten la lectura y escritura académicas.

*Etapas del trabajo en el aula***Primera etapa**

Procura ejercitar a los estudiantes en la lectura de textos de narrativa literaria breve (ficcional y no ficcional), con la finalidad de mejorar sus destrezas de escritura y redacción. Para lograr dicho propósito, se selecciona un conjunto de textos narrativos de distinta complejidad y diferente función (véanse textos del 1 a 10 en anexo); se realiza en grupo la lectura y el comentario oral de cada texto, seguido en algunos casos de la elaboración de un comentario personal escrito sobre lo leído. Este ejercicio busca poner en evidencia los rasgos que caracterizan cada uno de los textos, así como destacar las similitudes y diferencias entre ellos.

Segunda etapa

Se propone lograr que, a través de los textos trabajados en el aula, los estudiantes puedan diferenciar y relacionar el discurso narrativo literario [relato breve (véanse textos 7 al 9, en anexo)] con otras formas discursivas: poema, noticia, ensayo, artículo académico, científico, otros (véanse textos del 1 al 6 en anexo). El hilo conector en este caso es la narración como modo de organización del discurso. Para alcanzar este propósito se selecciona un texto de cada tipo, luego se realiza la lectura de cada uno y, seguidamente, se da lugar al comentario sobre los textos (resaltando las diferencias y similitudes más evidentes) y el intercambio de ideas sobre la materia.

Tercera etapa

Se busca, a partir de las repetidas prácticas de lectura y escritura en el aula, que los alumnos reconozcan, establezcan y puedan producir diversos tipos de discurso: divulgativo, periodístico, ensayístico, académico y científico. Se procura, igualmente, que diferencien y relacionen en los textos seleccionados los modos de organización del discurso [narración, diálogo, descripción, argumentación y explicación] y sean capaces de utilizarlos adecuadamente en la producción de sus propios escritos.

Tareas del taller

Con base en la consecución del objetivo planteado y la realización cabal de las tres etapas esbozadas anteriormente, nos planteamos las tareas que siguen:

Tarea 1: Definir y caracterizar el discurso narrativo

Objetivos: Presentar los distintos tipos de textos y esbozar su caracterización. Determinar las características de la narración.

Preguntas: ¿Qué tienen en común los distintos textos? ¿En que se asemejan y en qué se diferencian? ¿Qué caracteriza al texto narrativo? ¿Cuáles de los textos seleccionados pueden ser considerados literarios y por qué?

Procedimiento: Los diez textos seleccionados para la ejercitación contienen predominantemente discurso narrativo, igualmente, todos relatan una historia, un suceso, una experiencia de diferente tipo. Se trata, entonces, a partir de la narración como hilo conductor, de establecer las características de cada escrito, determinar en cada caso el tipo de texto y evidenciar los rasgos comunes y las diferencias que los identifican.

Tarea 2: Explicar y caracterizar los ámbitos del discurso: literario-no literario

Objetivos: 1) Diferenciar los distintos tipos de narrativas. Narración literaria y narración no literaria. Establecer sus aspectos coincidentes y diferencias. 2) Mostrar la existencia de otras narrativas no literarias y evidenciar el papel de la narración en el discurso académico.

Preguntas: ¿Qué caracteriza al texto de narrativa literaria y en qué se diferencia de la no literaria? ¿Se aplican las mismas estrategias en todos los tipos de narración?

Procedimiento: El análisis de los textos debe poner en evidencia, entre otros aspectos, las principales diferencias entre la narrativa literaria y la no literaria, a saber:

Narrativa literaria	Narrativa no literaria
Público no especializado No necesita conocerse el contexto No es básicamente informativo Da cuenta de una historia y no de un procedimiento Es +/- ficcional Presenta saltos o cambios temporales Es + evaluativo. Produce emociones Puede suspenderse la narración No se atiene al concepto de referencia convencional Presenta marcadores específicos Léxico más rico y general Especialización de los recursos retóricos y de estilo Verbos y adjetivación caracterizadora Es explícito, deja la interpretación a juicio del lector	Público especializado Necesita contextualizarse, saber quién lo escribió y con qué propósito Es +informativo Da cuenta de una experiencia o de un procedimiento Es - ficcional No acepta cambios temporales Es -evaluativo No puede suspenderse la narración Es referencial Presenta marcadores lingüísticos específicos Léxico especializado Recursos retóricos específicos Es +explícito, deja poco para la interpretación del lector

Tarea 3: Describir y analizar los principales aspectos temáticos, lingüísticos y estilísticos de los relatos literarios seleccionados

Objetivos: Realizar en el aula y de manera colectiva el análisis de los textos de narrativa literaria que constituyen el corpus, con base en sus aspectos y estructuras más relevantes.

Preguntas: ¿Qué nos dice el texto? ¿Qué aspectos de su estructura, tema o lenguaje destacan? ¿Por qué se trata de un relato literario?

Procedimiento: Para facilitar esta tarea se recomienda seleccionar por lo menos tres relatos literarios de diferente extensión y

complejidad, preferiblemente de autores venezolanos contemporáneos. Dichos textos deben ser analizados siguiendo un esquema básico preestablecido y conocido por los estudiantes, que contemple, entre otros, los siguientes aspectos: el tema (cómo se estructuran las secuencias temáticas), los personajes (sus características), el narrador o narradores (tipo y marcas de su presencia en el relato), la trama (cómo se organizan y encadenan las acciones), las características de estructura, estilísticas y retóricas.

El taller, sus características: El taller está diseñado para estudiantes universitarios del primer semestre. Se sugiere realizar seis sesiones de trabajo de dos horas académicas cada una. Los primeros dos objetivos pueden cumplirse en tres sesiones (seis horas). El módulo correspondiente al análisis de los textos ocupará las tres sesiones restantes. El número de alumnos no debería superar los veinte, de manera de propiciar la participación activa de todos. Se recomienda como actividad final que cada estudiante seleccione un relato (también de narrativa venezolana), realice individualmente el análisis de dicho texto a partir del esquema adoptado y presentado en el aula y, finalmente, lo presente al grupo de forma oral, y al profesor por escrito, de forma tal que pueda recibir las impresiones y recomendaciones correspondientes.

CONCLUSIONES

Este trabajo da cuenta de una experiencia de lectura y análisis de textos literarios realizada con estudiantes universitarios del primer semestre. La motivación para dicha tarea fue la de reforzar en el grupo las destrezas para la lectura analítica; asimismo, propiciar la discusión crítica de los materiales leídos y, con base en dichas prácticas, llegar a la redacción de textos cortos de carácter expositivo-argumentativo.

En razón de dicha experiencia, consideramos que la práctica realizada sirvió eficazmente no solo para facilitar y estimular la lectura integral (analítica y estética) de los textos seleccionados,

sino también para ayudar a los estudiantes a interiorizar y manejar adecuadamente estructuras lingüísticas, sintácticas y léxico-semánticas, y apreciar las infinitas posibilidades de comprender y construir textos en situaciones de comunicación particulares. Igualmente, pensamos que contribuyó a crear o reforzar el hábito de la lectura como goce y experiencia cotidiana.

Como se sabe, de la formación del hábito lector no solo se derivan competencias y destrezas fundamentales para el desarrollo personal, laboral y ciudadano de los jóvenes, sino que la práctica continua de la lectura lleva, además, a un progresivo dominio de las estructuras de lengua materna, el conocimiento pleno de los diferentes registros que la realizan y el manejo adecuado, eficaz e, incluso, creativo de los distintos modos de organización del discurso y los tipos de textos.

Con esta experiencia se procuró no solo enseñar a leer de otra manera, dirigida a comprender e interpretar los textos, sino también a hacer de la lectura una experiencia cotidiana, cercana y placentera. En este sentido es que nos hemos referido al inicio de esta presentación, a la lectura como medio para conocer y conocerse, para encontrarnos en nosotros mismos a través de la experiencia que otros han plasmado en sus textos.

A partir de todo lo antes expuesto, consideramos que todo esfuerzo que se haga para propiciar el hábito de la lectura en los estudiantes y, en especial, en los universitarios, es quizá la forma más efectiva de allanar el camino a la lectura y escritura académicas como medios para la producción y difusión del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2007). La lectura y la escritura en el contexto universitario: teorías y exigencias institucionales. En A. Bolívar. (Ed.), *Análisis del discurso: ¿por qué y para qué?* (pp. 341-355). Caracas: Los Libros de El Nacional.

- Borges, J.L. (1980). *Prosa completa*. (Dos tomos). Barcelona: Bruguera.
- Carter, B. (2001). *Del placer de saber al placer de leer*. Caracas: Banco del Libro.
- Castrillón, S. (2005). *El derecho a leer y a escribir*. Bogotá: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Chumaceiro, I. (2005). *Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cinco relatos venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.
- Chumaceiro, I. (2007). El análisis lingüístico del discurso literario: una forma de lectura. En Adriana Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso: ¿por qué y para qué?* (pp. 173-199). Caracas: Los Libros de El Nacional.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Manguel, A. (2003). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.
- Marina, J.A. y De la Válgoma, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Millán, J.A. (2005). La lectura y la sociedad del conocimiento. En *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, 418.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Madrid: Anagrama.

ANEXOS

Texto 1

Acosan a comunicador para que desaloje apartamento

El periodista J.S.N., redactor del diario *Tal Cual*, denunció a la propietaria del apartamento donde vive por enviarle a una persona para que le intimidara, con el objetivo de que abandone la vivienda.

“El lunes acudiré a la Fiscalía General de la República para denunciar la situación de acoso”, indicó S.N.

Añadió que la persona que lo amedrentó se identificó como funcionario, sin indicar de que institución, y mencionó su trabajo periodístico. “Dijo que en el programa *La Bicha* de Radio Caracas Televisión yo había criticado muy duramente al Gobierno”. S. relató que el hombre le dijo que los periodistas estaban “perturbando el proyecto del Comandante” y que su problema “no era de abogados”...

“Amenaza. Denuncia de S.N.” Ciudadanos - Sucesos. *El Nacional*. Dom. 16 de agosto 2009, 12.

Texto 2

Apartamento 3-C. Como todas las mañanas, dejo entrar a mi gata al cuarto, pero no salgo sino hasta media hora después, para hacer el café y salir corriendo al trabajo. Noto que los papeles de mi cartera están regados y le echo la culpa al pobre animal. Siempre revolviéndolo todo. Cuando empiezo a recoger los recibos regados, me doy cuenta de que algo anda mal. Los gatos no usan dinero en efectivo. Entonces, me cae la locha. Alguien entró a mi casa mientras yo dormía. Alguien estuvo aquí y yo no me enteré. Alguien a quien nunca he visto (y, francamente no quiero ver nunca) ha visto cómo vivo, qué cosas tengo en mi sala y en mi cocina. Y se ha llevado algo que era mío. [...]

La noche siguiente cierro cuidadosamente todas las ventanas de la casa y hago que mi gata entre a dormir en mi cuarto. Nos encerramos allí. No pego un ojo. Sueño que llego a la casa y hay alguien en el baño, en el closet, bajo la cama. La paranoia se me va quitando poco a poco. Pero en el balcón donde ahora hay una reja siguen las huellas. Pienso en Stan Lee. Quién hubiera pensado que intentando hacer un superhéroe le estaba dando una gran idea al hampa.

Cynthia Rodríguez. “Y el hombre araña atacó de nuevo”. Siete Días. *El Nacional*, domingo 15 de abril de 2007, p. 12.

Texto 3

Prontuario. El efectivo estaba implicado en dos homicidios

MATARON EN ENFRENTAMIENTO A INSPECTOR DEL CICPC

William Iván Méndez murió al tratar de impedir que lo detuvieran en el puente 9 de Diciembre.

Javier Ignacio Mayorca

Cuando se escucharon los disparos, a las 10:15 am, el encargado del abasto perteneciente a las residencias El Paraíso creyó que la policía por fin había atrapado a los hampones que asaltaron el negocio, el martes en la mañana.

Pero estaba equivocado. A 50 metros del local, en el puente 9 de Diciembre, que comunica a El Paraíso con la avenida San Martín, estaba una camioneta Toyota Autana blanca, placas, RAJ-39U.

Los vecinos del conjunto residencial vieron cuando el vehículo fue interceptado por motorizados del Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas, quienes le exigieron al conductor que se detuviera. “¡Párate, párate ahí, y bájate!”, le gritaban.

En el asiento del copiloto iba una mujer, que se quedó inmóvil. El conductor, supuestamente, quiso utilizar una pistola contra los agentes de la Brigada de Respuesta Inmediata y recibió tres disparos.

El jefe de la División contra Homicidios de la policía judicial, comisario Alexander Pérez, informó que el fallecido era un inspector del mismo organismo, William Iván Méndez, de 34 años de edad. Actualmente, estaba adscrito a la Subdelegación de Temblador, estado Monagas. Sin embargo, se había trasladado a Caracas para disfrutar de sus vacaciones. Vivía en un edificio de la avenida San Martín.

Méndez era solicitado por el Tribunal Cuarto de Control del estado Vargas, debido al homicidio del detective Luis Leonardo Pereira, de 26 años de edad. Este funcionario falleció al recibir un disparo en la cabeza cuando transitaba por el sector Mare Abajo, el 22 de julio de 2004.

Pérez explicó que este crimen se produjo en un intento de cobrar una “deuda pendiente”.

Méndez también era investigado porque, presuntamente, era el autor intelectual del homicidio del subinspector de la misma institución Lenin Enrique González, quien estaba adscrito a la Dirección Nacional de Vehículos. Fue asesinado en marzo de este año por motorizados que aparentemente eran funcionarios policiales. Este homicidio supuestamente fue encargado por Méndez debido a razones pasionales. Los sicarios

siguieron a González hasta el cruce entre el callejón Machado con la calle El Ejército de El Paraíso y, cuando verificaron que se trataba del funcionario, lo mataron.

Los comandos de la policía judicial que participaron en la operación contra Méndez acordonaron la zona. Solamente se acercaron a la camioneta los funcionarios encargados de hacer la inspección y el levantamiento del cadáver.

El vehículo quedó estacionado justo frente a un preescolar. Los niños no pudieron salir hasta que finalizó el trabajo policial en el lugar del enfrentamiento. El Nacional, 13 de abril de 2007. Sucesos, p. 1.

Texto 4 (fragmento)

UN HALLAZGO SIN PAR: EL LIBRO

... Cómo me hice lector, pues soy eso más que escritor, es lo que trataré de contar.

Yo no crecí entre libros como otros afortunados. En casa, durante mi niñez, había muy pocos, tres o cinco, y ninguno atraía mi atención. Comencé leyendo tiras cómicas o cómics. Recuerdo, sobre todo, una pequeña revista —tenía formato de libro— “Chamaco Chico”, editada en México. ¡Con qué ansiedad la esperaba! Tan pronto como la tenía en mis manos me instalaba a solas con el fin de averiguar qué les había pasado a los protagonistas de sus historietas. Los mejicanos que hoy andan entre sesenta y setenta años deben haberla conocido. ¡Cómo me gustaría tener un ejemplar de esa cuasi revista!

Poco después pude leer libros de los que Alicia consideraba inserribles: los que carecen de imágenes. En realidad, todos las tienen, pero nacidas de las palabras, sus huidizas genitoras. Este paso debo haberlo dado a los doce o trece años. Por mis ojos desfiló la serie de *Los tres mosqueteros* de Alejandro Dumas. Otra novela suya poco conocida, *Los hermanos corsos*, me embriagó una tarde. Hubo una de Julio Verne que me impidió dormir, pues no pude soltarla: Miguel Strogoff. Emilio Salgari, en cambio, no me cautivó, tal vez por no encontrarlo en el momento justo. El elenco de autores fue aumentando con los libros que mi padre me traía de Caracas ...)

Rafael Cadenas. *Espacios para la lectura*. México, 2003.

Texto 5 (fragmento)

Por aquellos años (1561) llegó a Margarita, Lope de Aguirre, a quien las crónicas de la conquista llaman “El Tirano”. Venía desde el Perú por vuelta del Amazonas, el océano y el mar de las Antillas, después de dar muerte a su jefe Pedro Ursúa y haber cometido mil crímenes. Contados son los cronistas que ponen algún toque de nobleza en la negra pintura que todos hacen de Aguirre, negra como su bandera, negra con dos espadas cruzadas. Gonzalo de Zúñiga dice que solía mostrarse caballero con las mujeres; probablemente por influencia de su hija “que era mestiza, que trujo de Pirú...”. En Venezuela parece que “El Tirano” trató mal a todo el mundo. Su principio era que las tierras de Indias le pertenecían lo mismo a él que al Rey, y no respetaba ni autoridades ni leyes. Saqueó la isla de Margarita, mató al gobernador Villandrando, a un alcalde, a un regidor, al alguacil mayor, a dos señoras principales y a otros españoles. De la isla pasó a Borburata, luego a Valencia, y por último a Barquisimeto, cuyos vecinos huyeron. Allí le atacaron tropas enviadas de El Tocuyo; sus compañeros le abandonaron pasándose al campo real, y Aguirre, después de dar puñaladas a su mujer y a su hija, cayó en manos de Gutiérrez de la Peña y García Paredes, que lo hicieron cuartos sin forma de juicio...

José Gil Fortoul (1954). *Historia constitucional de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación.

Texto 6**1. INTRODUCCIÓN**

Atraído por la particularidad de las nuevas comunicaciones electrónicas, hace varios años empecé en la Universidad Simón Bolívar el desarrollo de un proyecto cuyo foco principal de atención era el correo electrónico. Pretendía aprovechar el acceso a las principales listas alternativas de la USB para analizar los rasgos lingüísticos y las estrategias comunicativas propias de los distintos formatos que suelen circular en ese tipo de buzones en los que participan las comunidades virtuales académicas. Inicié la investigación atraído principalmente por las diferencias discursivas que desde todo punto se estaban planteando entre las clásicas direcciones postales y las maneras de hacer uso del correo electrónico. Indagué además acerca de los cambios de actitud que estaban apareciendo entre los usuarios y en la manera como comenzaban a dejar de lado las comunicaciones impresas sobre papel para iniciar la “marcación” de un territorio comunicacional dentro del ciberespacio.

No obstante, luego de un año de investigación documental, de seguimiento de la lista masiva usb-profe@usb.ve y de la recolección, catalogación y estudio de muestras, me percaté de que los límites que me había fijado para el proyecto, restringían el amplio entorno de investigación constituido por el espacio virtual. Redacté en 2003 y luego publiqué en 2004 un primer artículo de divulgación en el que contrastaba las implicaciones entre las extensas direcciones postales (principalmente las alusivas a la ciudad de Caracas) y las breves e instantáneas direcciones electrónicas (Barrera Linares, 2004), al mismo tiempo que tomé la decisión de ampliar mi ámbito de análisis para extenderme hasta la consideración de los cambios que en la red se estaban generando para el futuro de la lingüística, la literatura y las comunicaciones en general. Modifiqué entonces los objetivos del proyecto con el propósito de atender al sistema total de la comunicación virtual a través de la Internet. A ello me había llevado precisamente la investigación documental que ya tenía adelantada. Continúo todavía en una frase más reflexiva que analítica, pero ya he podido mostrar algunos resultados concretos que servirán de base teórica para el estudio posterior de muestras específicas que me propongo realizar en la segunda fase. Ofrezco aquí una síntesis de lo que hasta ahora he sistematizado en esa primera etapa. Debido a que los resultados han sido ya expuestos en trabajos y charlas anteriores (Barrera Linares, 2005a, 2005b) en esta ocasión resumiré muy sucintamente las implicaciones más resaltantes que el advenimiento de la Internet ha generado para el estudio de la lengua y la literatura. Y añadiré luego algunas reflexiones que supongo puedan ser útiles para la discusión sobre el tema: las mismas se relacionan con lo que pudieran ser las consecuencias que ese mundo paralelo del lenguaje pudiera traer para la cognición, la enseñanza, la educación y las actitudes comunicativas en general.

Luis Barrera Linares. 2005. En-red-os comunic@tivos. Antiguos miedos y modos, modas y mudanzas de la palabra. *Akademos*, 7(2), 7-31.

Texto 7

OFICIO NARRATIVO

Siempre he querido escribir una gran novela. La historia de un hombre que se despierta y va al espejo y ve su rostro insípido, simple, animal. La historia de la historia de un hombre en un espejo tan profundo como la gloria de una ballena muerta.

Entonces me levanto, decidido a escribir, voy al baño y ¡ah! un espejo.

Alberto Barrera Tyszka (1995). *Edición de lujo*. Caracas.

Texto 8**RECURRENCIA**

- [1] FUE UNA muerte espantosa.
- [2] Ocurrió una tarde de septiembre de 1473, llovía mucho en el norte de Italia. Grité desesperado cuando me mordieron los perros. No pude dejar de gritar al ser arrastrado hasta la hoguera. (Los inquisidores me acusaron de falsear sueños y difundir utopías, luego me entregaron al brazo secular para que cumpliera la sentencia.)
- [3] Nadie pudo explicarse por qué, si llovía fuerte, la hoguera creció tan intensa.
- [4] Se persignaron al ver que estando mi cuerpo consumido en las llamas de las cenizas se paró una sombra.
- [5] Tuve que esperar pacientemente, cinco siglos exactos, para educar los latidos de mi corazón, hasta dominarlos y tornar aquella flaqueza en silenciosa fuerza.
- [6] La otra oportunidad llegó un 11 de septiembre de 1973, cuando un pelotón fascista me fusiló en una calle de Santiago de Chile. Un testigo contó que impresionaba mi serenidad frente a los carabineros.
- [7] Siempre me asesinan en nombre de Dios.

Eduardo Liendo (1992). El cocodrilo rojo. *Mascarada*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Texto 9**UN CABALLO AMARILLO**

SI YO SOÑARA que soy algo más que un caballo amarillo despojado de resabios y relinchos, reducido a la infeliz condición de bípedo pensante, enfilaría mis pasos rumbo a la ciudad más cercana, aquella que se vislumbra allá en el extremo sur de la llanura, y en la cual afloran altas chimeneas oscuras manchando de hollín el cielo sin nubes de esa mañana de septiembre.

Me confundo entre la multitud sudorosa que sale del estadio. A empujones y codazos logro abordar un destartado autobús repleto de escolares macilentos y ancianas desdentadas. A través de la ventanilla contemplo el desfile de árboles raquíticos que bordean la avenida. Un desconocido de rostro patibulario se me acerca sonriendo y me da una feroz patada en la espinilla. En silencio lo maldigo mientras me retuerzo como un gusano fulminado por un rayo de sol.

Desciendo en la esquina del mercado y me envuelve el olor a pescado podrido mezclado al vaho que asciende del fondo de las alcantarillas. Las moscas oscurecen el aire y una rata asoma el hocico desde el bolsillo del saco de un mendigo ciego. Más allá, sentada en el umbral de una puerta rosada, una anciana prostituta se asolea las rodillas. Siento hambre, escarbo inútilmente en mi faltriquera, y me alejo poco a poco sin darme cuenta del sosegado ritmo de mis pasos.

Por un rato ando extraviado entre el humo de las fábricas, el ruido de los autos, el bullicio de los chicos que juegan al fútbol, las piernas rollizas de una mujer alta y rubia que arrastra un perro de pelaje oscuro. Y un viejo amigo que me saluda llorando. Otra vez escapo y creo refugiarme en la silenciosa intimidad de una iglesia. Me aturde la voz afeminada de un joven sacerdote, ojos azules y mejillas recién rasuradas, que agita un cristo con cara de perro regañado y vocifera en un idioma extraño, mezcla de latín, sánscrito y arekuna. Me escurro sigilosamente y vomito en la acera.

Casi sin interrupción me veo ahora sentado en un sofá, en la sala de unos parientes idiotas. Celebran mi visita con cuchicheos y sonrisas sesgadas. Me ofrecen café o té o limonada. Revolotean a mi alrededor como pájaros bobos. Recuerdan a la abuela asesinada durante una fiesta de carnaval en los años cincuenta y a la tía Margarita atacada de sarna perruna. Asqueado me despido y con el golpe de la puerta comienzan, por turno, torpemente, a enterrarme en la espalda los puñales que ocultaban entre sus vestiduras.

Afuera la tarde es una flor anaranjada desgajándose lentamente. Las puntas de mis zapatos mellados señalan el camino de regreso. Me resisto a pensar. Mi cerebro es una cueva blanquecina, limpia y desolada, en la que, a intervalos muy breves, se desliza una sombra. Apenas una sombra y el obstinado revolcarse del viento entre los árboles. Tarareo una melodía triste y desafinada, y desciendo por el callejón pateando una lata de cerveza.

Al llegar a mi casa me aguardan los gritos de mi mujer y el llanto de nuestros hijos. Mi mujer ha enflaquecido y los senos le cuelgan como una piltrafa. Los chicos tienen hambre. Patalean, me saltan encima y se me suben por todas partes como hormigas. Me derriban, aúllan y pisotean mi cuerpo fatigado. Entonces me despierto y libre ya de pesadillas me afinco en mis patas traseras, de un salto me levanto, relincho de contento, galopo y el viento sacude mis crines amarillas.

Ednodio Quintero (1993). *Cabeza de cabra y otros relatos*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Texto 10

GIORDANO BRUNO

¿Qué fue a buscar Bruno si no la muerte
con su regreso a Italia?

¿Qué podía encontrar un mago en medio
del odio y las cenizas?

La clara luz del Renacimiento, el aire
límpido de Fra Angelico y Benozzo
era ya hediondo humo y pestilencia.
La muerte encapuchada,

recorría las tortuosas callejas
de Roma. El empedrado conocía
los mentirosos pasos de los verdugos,
la oscura horca y el garrote.

El invierno observó al napolitano
mientras se acercaba fatalmente
a Italia. No espero la primavera,
ciego como noche espesa.

Nueve años después el inquieto hereje
subió a los leños en Campo dei Fiori.
El olor horrible del cuerpo en brasas
alegró al Vaticano.

Desde la ventana de un tercer piso,
a la izquierda, Galileo Galilei
contempló horrorizado el asesino
trayecto de las llamas,

Vio cómo ascendían al cielo insondable,
cómo se movían y ahogaban, cómo
el cuerpo se rindió entre los chisporroteos
y aullidos. Galileo

no resiste. El incendio de Giordano
es azogue de su propio tormento.
La abjuración se escribió esa tarde
de polvos y humaredas.

En la madrugada romana, la luz
se observa aún en la ventana. Y la sombra
de Galileo Galilei, apenada,
arrepentida, sola.

*Alejandro Oliveros (1999) *Magna Grecia*. Valencia:
Dirección de Cultura, Universidad de Carabobo



CAPÍTULO III

El planteamiento del problema en el artículo de investigación

Martha Shiro y Cristina D'Avolio

INTRODUCCIÓN

En toda investigación, la mayor dificultad que enfrenta el responsable del estudio consiste en plantear el problema con la mayor claridad posible. Esto se debe, en primer lugar, a que en las etapas iniciales de la investigación no se tiene el conocimiento suficiente para delimitar el problema con precisión, puesto que la viabilidad y factibilidad de un planteamiento se ponen a prueba constantemente a lo largo del proceso investigativo. Este proceso de validación se hace más estricto una vez que se proponga el marco metodológico en el que se inscribe el proyecto investigativo. La relación entre problema y método es tan estrecha que una modificación en algún aspecto metodológico implicará una reformulación del problema y, viceversa, cualquier reformulación en el planteamiento del problema requerirá necesariamente una revisión del método.

En segundo lugar, redactar el planteamiento del problema en el texto que reporta la investigación (un artículo de investigación, un trabajo de grado, por ejemplo) constituye un reto adicional para el investigador. Encontrar la terminología precisa, la expresión adecuada que se inserte en el discurso disciplinario correspondiente, es una dificultad que los investigadores novatos y no tan novatos tienen que enfrentar.

En este trabajo examinamos los rasgos discursivos de los textos que corresponden al planteamiento del problema en tres artículos de investigación pertenecientes a tres disciplinas diferentes: la psicología, la medicina y la filosofía. Al igual que otros colegas, partimos del supuesto de que el artículo de investigación es un género discursivo. Algunos rasgos característicos de este género son compartidos por las diferentes disciplinas, mientras que otros son específicos de una disciplina. Asimismo, suponemos que el problema, entendido como la sección o parte de un artículo de investigación donde se delimita el objeto del estudio, responde a cierta organización y expresión que le son características, pese a las diferencias notables que puede haber entre artículos de investigación de disciplinas tan distintas como la medicina, la psicología y la filosofía. En este capítulo nos proponemos: 1) Caracterizar los marcadores lingüísticos y discursivos del texto correspondiente al problema en artículos de investigación de varias disciplinas. 2) Determinar los rasgos comunes que caracterizan el texto correspondiente al planteamiento del problema en estas disciplinas y los rasgos que le son propios a cada una de ellas. Así, seleccionamos tres artículos de investigación, uno de psicología (Sánchez López et al., 2006), uno de medicina (Sánchez et al., 2004) y el otro de filosofía (Bravo, 2006), publicados en revistas especializadas y arbitradas.

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y MODOS DE ORGANIZACIÓN

Los géneros son eventos discursivos caracterizados por un conjunto de propósitos comunicativos identificados y compartidos por los miembros de una comunidad discursiva en la cual este evento ocurre normalmente (Swales, 1990; Martin, 1992; Bhatia, 1993, 2002). Bajtin (1982) define los géneros discursivos como tipos relativamente estables y normativos de enunciados que tienen su origen en la función que estos desempeñan en determinadas actividades comunicativas. Con el uso recurrente de ciertos enunciados que cumplen una función determinada y que aparecen en

condiciones específicas para cada ámbito discursivo, se crean formas textuales típicas a las que se denomina géneros discursivos.

Existe una estrecha relación entre los usos de la lengua, que ocurren en situaciones comunicativas específicas, y la vida social e historia de una cultura en particular en la que están inmersos los hablantes, razón por la cual los géneros discursivos utilizados por un grupo social específico son condicionados por esas relaciones entre texto y contexto. En este mismo orden de ideas, Bhatia (2002, p. 23), desde la perspectiva de los géneros profesionales o académicos institucionalizados, señala que

Los géneros son esencialmente definidos en términos del uso del lenguaje en los contextos comunicativos convencionalizados, los cuales le dan expresión a un grupo específico de metas comunicativas de grupos sociales y disciplinarios especializados, los que, a su vez, establecen formas estructurales relativamente estables y, de algún modo, restringen el uso de los recursos léxico-gramaticales.¹

Los géneros discursivos se concretan en textos y estos se producen en determinadas situaciones de comunicación, en la que los participantes van construyendo los significados en la interacción con el otro, haciendo uso de los recursos que ofrece la lengua. En este sentido, Charaudeau (1995, p. 18) señala:

Todo acto de habla, todo acto de comunicación, desde la conversación más sencilla en la calle hasta una novela o una poesía, pasando por todos los tipos de discurso y de comunicación posibles, todos se hacen con la lengua, y siempre empleando determinados modos de organización del discurso, poniendo las categorías de la lengua al servicio de determinados tipos de organización discursiva.

¹ Genres are essentially defined in terms of the use of language in conventionalized communicative settings, which give expression to a specific set of communicative goals of specialized disciplinary and social groups, which in turn establish relatively stable structural forms and, to some extent, even constrain the use of lexico-grammatical resources (Bhatia, 2002, p. 23).

Sostiene este autor que el sujeto hablante dispone de un conjunto de procedimientos discursivos que él llama *modos de organización del discurso* (enunciativo, narrativo, descriptivo y argumentativo) que le permite organizar su intención comunicativa. Cada uno de ellos se caracteriza por una función de base que expresa la finalidad comunicativa y un principio de organización que estructura el mundo referencial, dando lugar a la puesta en escena del acto de comunicación (Charaudeau, 1992, 1995, 2004). En este sentido, él hace una distinción importante: “No hay que confundir el texto con un modo de organización. El texto es un resultado; el modo de organización es un proceso” (Charaudeau, 1995, p. 35).

Veamos el siguiente texto tomado de la sección de “Instrucciones a los Autores”, de la revista *Acta Científica Venezolana* (IVIC, 2007) en el que se definen los géneros propios de esa comunidad discursiva –*artículo, nota, ensayo, revisión, avances de la investigación, editorial y opinión*–, cuyo objetivo es divulgar el conocimiento de una especialidad dentro de un ámbito académico institucionalizado.

ACTA
CIENTÍFICA
VENEZOLANA

Acta Científica Venezolana es una revista multidisciplinaria que considera para su publicación trabajos originales en cualquier área de la ciencia. Un **Artículo** describe un estudio completo y definitivo. Una **Nota** es un proyecto completo, pero más corto, que se refiere a hallazgos originales o importantes modificaciones de técnicas ya descritas. Un **Ensayo** trata aspectos relacionados con la ciencia pero no está basado en resultados originales. Una **Revisión** es un artículo solicitado por invitación de la Comisión Editora y comenta la literatura más reciente sobre un tema especializado. **Avances de Investigación** da cabida a comunicaciones sobre investigaciones en marcha que ameritan una rápida difusión. Las secciones **Editorial** y **Opinión** están abiertas a toda la comunidad científica. Instrucciones precisas para la presentación definitiva del texto, aparecen en el primer número de cada volumen. (IVIC, 2007)



Al definir los géneros de la revista, los editores establecen claramente las diferencias entre cada uno y, en contraparte, los investigadores interesados en publicar sus trabajos deben ajustar sus textos a estas diferencias.

Cabe destacar que por medio de estas definiciones expresadas de manera explícita en *Acta Científica Venezolana*, los miembros de una comunidad discursiva promueven y reconocen el conjunto de propósitos comunicativos que caracteriza a los géneros discursivos (Swales, 1990). Martin (1985) sugiere que los hablantes reconocen la estructura esquemática de los géneros que, por un lado, restringe las elecciones léxicas y sintácticas y, por el otro, facilita la comprensión y producción de un género en particular. El reconocimiento consciente de las convenciones prevalece, pese a que los géneros van cambiando, a veces imperceptiblemente, con el tiempo y los distintos usos.

El conocimiento de las convenciones y la estructura esquemática de los géneros es probablemente mayor en miembros de las comunidades discursivas quienes los usan regularmente, en comparación con aquellos que los usan de manera ocasional (Swales, 1990). Es por eso que los miembros activos se encargan de asignar los nombres a los géneros discursivos, según la clase de eventos comunicativos que ellos reconocen como una acción retórica recurrente.

En síntesis, el conocimiento de los géneros propios de cada comunidad discursiva es una especie de "cognición situada", que moldea y es moldeada por las actividades propias del ámbito de cada cultura en particular. Este conocimiento abarca tanto la forma (estructura genérica) como el contenido de lo que es apropiado para un propósito determinado en una situación determinada y, por tanto, depende del contexto social en el que surgen los textos.

EL PROCESO INVESTIGATIVO, EL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Para caracterizar el artículo de investigación como género discursivo, es necesario enmarcarlo en la situación comunicativa en la que se ubica. Con tal fin, se requiere apelar a la actividad de búsqueda científica que lo nutre, siempre y cuando se hace la clara distinción entre la actividad investigativa y sus ramificaciones discursivas, en este caso, el artículo de investigación. En cualquier proceso de investigación se parte de la delimitación y la validación del objeto de estudio, el método y la relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado. Estas consideraciones permean todas las etapas de la actividad investigativa y determinan la orientación y los resultados del proyecto. En el centro de todo ello se encuentra el problema, en función del cual giran todas las etapas de la investigación.

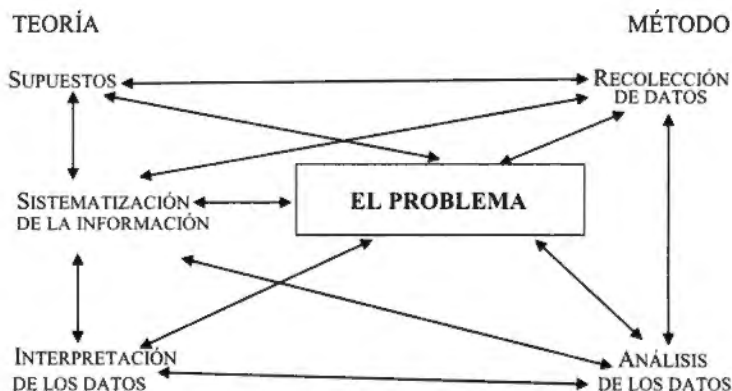


Diagrama 1. Etapas de la investigación empírica (adaptado de Shiro, 2006).

El esquema del diagrama 1 refleja las etapas de la investigación y la red de relaciones que se forman entre todas ellas. En el centro se encuentra el problema, que se puede formular como pregunta

a la que intenta responder el estudio. Pero el problema deriva, a su vez, de los supuestos teóricos (y metodológicos) que guían la investigación y, al mismo tiempo, nutre y es determinado por los datos que constituyen la muestra del fenómeno estudiado. En el proceso de la investigación, en la formulación del problema confluyen, como se observa en la diagrama 1, tanto consideraciones teóricas como metodológicas. El problema es el eje fundamental de cada proyecto; es punto de partida y, al mismo tiempo, producto de la actividad investigativa. No pueden existir dos estudios con problemas planteados de manera idéntica. La teoría y el método, en cambio, suelen anteceder al proyecto de investigación. Cuando el investigador formula el problema que pretende abordar, se nutre de unas fuentes teóricas y metodológicas, por lo que acude a sus conocimientos especializados para seleccionar los conocimientos más compatibles con el problema planteado. La rigurosidad y la validez del estudio dependen de la sistematicidad y precisión con las que se aplica un determinado método para responder al problema que se está investigando.

La investigación no se considera completa si no se reporta de alguna manera: en forma de artículo de investigación (publicada en revistas especializadas), en forma de tesis, libro, presentación oral, entre otros. El químico encerrado en el laboratorio en vano logra crear una sustancia que puede curar o aliviar alguna enfermedad. Si no divulga ese descubrimiento, su investigación no tendrá ningún impacto; quedará en el olvido, puesto que no habrá un registro que permita darlo a conocer.

El artículo de investigación, entonces, es un medio para, por una parte, hacer público el trabajo del investigador y, por la otra, permitir a los pares evaluar los conocimientos generados por dicho trabajo.² De esta manera, el artículo se construye siguiendo las pautas del género discursivo al cual pertenece. Este género

² Si los pares validan los conocimientos generados por el estudio, estos llegan a formar parte del conjunto de saberes de la disciplina y se convierten en bases para investigaciones futuras.

ha sido caracterizado por varios autores (Crismore y Farnsworth 1990; Hyland, 1998, 1999, 2000, 2002; Schröder, 1991; Swales, 1990, 2004).

Antes de ubicar y describir el planteamiento del problema en el artículo de investigación, es pertinente señalar algunas características del artículo en su totalidad. En primer lugar, cabe destacar que el artículo de investigación es un género discursivo que los especialistas identifican con facilidad y consideran como una fuente importante de conocimientos en sus disciplinas. En segundo lugar, es necesario resaltar que, si bien en el artículo se reporta una actividad investigativa, el contenido no corresponde a un informe (cronológico o paso por paso) de las actividades realizadas en el marco del proyecto de investigación que se reporta (Swales, 2004). Por último, cabe recordar que, como género discursivo, el artículo de investigación no se presenta en un solo formato. Se trata más bien de un conjunto de subgéneros que se pueden agrupar según la disciplina a la que pertenecen o según el tipo de investigación que reportan (de tipo empírico o no). Es por ello que en este capítulo nos proponemos comparar artículos de investigación de tres disciplinas (dos de ellos corresponden a investigaciones empíricas y uno, el de filosofía, a un estudio documental).

CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DEL PROBLEMA

Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica, los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema que indica el verdadero sentido científico. Para el conocimiento científico, todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye (Bachelard, 1984, p.16).

En la cita de Bachelard se refleja la posición que adoptamos para enfocar el análisis del planteamiento del problema en el artículo de investigación. La producción de conocimiento científico

no se fundamenta en buscar respuestas a preguntas inocentes (es decir, sin contextualización teórica y metodológica) de un fenómeno específico. Corresponde más bien a una construcción sistemática que se inserta en el estado de conocimiento sobre dicho fenómeno y se justifica de manera adecuada para validar el conocimiento generado por la investigación realizada. En este sentido, los investigadores debemos precisar cuál es el objeto de la investigación, lo que implica determinar qué se investiga (delimitar el objeto de la investigación) y para qué se investiga (justificar el problema para resaltar el conocimiento que puede aportar al estado de la cuestión y validar así la investigación).

En el caso del artículo de investigación, podemos observar cómo cada parte de su estructura genérica tiene un modo de organización discursivo predominante. Para ubicar e identificar el planteamiento del problema, examinamos los recursos discursivos y las marcas lingüísticas que demarcan el texto dedicado a delimitar el objeto de estudio. Para un primer análisis, observemos los siguientes ejemplos:

EJEMPLO 1

Texto 1³

El objetivo central de este trabajo es analizar si existen diferencias en la salud física autopercebida entre hombres y mujeres cuando tenemos en cuenta la situación laboral (Sánchez López et al., 2006: 584, líneas 1 y 2 del resumen).

... el propósito de este trabajo es el de analizar las relaciones entre algunas variables psicológicas que han demostrado su importancia en la bibliografía internacional sobre salud (...) y la salud predominantemente física (...), y comprobar si las posibles diferencias existentes entre hombres y mujeres, (...) se modifican, o incluso desaparecen, cuando igualamos a las personas, al menos en una variable que parece fundamental

³ En adelante, el texto 1 hace referencia al artículo de Sánchez López et al. (2006), el texto 2 al artículo de Bravo (2006) y el texto 3 al artículo de Sánchez et al. (2004).

en el mundo actual, esto es, su situación laboral (Sánchez López et al., 2006: 584, párrafo 2 del artículo).

Texto 2

La problemática de la cultura popular ha sido abordada desde diversos marcos teóricos a partir de su inclusión en los temas necesarios para comprender la sociedad integralmente. El artículo estudia los aportes realizados por Antonio Gramsci, quien, desde una visión marxista heterodoxa, propone un análisis de los sectores subalternos que permite vislumbrar ventajas y limitaciones (Bravo, 2006: 59 primeras líneas del resumen).

En el presente artículo nos interesa ocuparnos de las propuestas que se generan al interior de la tradición del materialismo histórico y, más precisamente, del pensador y político italiano Antonio Gramsci, representante del llamado marxismo occidental heterodoxo (Bravo, 2006: 59 líneas 3-7 del párrafo 2 del artículo).

Texto 3

... a fin de evaluar la relación entre indicadores antropométricos maternos y el peso al nacer (Sánchez et al., 2004: 237 primera línea del resumen).

El objetivo principal del presente trabajo fue evaluar la circunferencia media del brazo al inicio del embarazo y su relación con el peso al nacer (Sánchez et al. 2004, p. 238, último párrafo de la sección Introducción).



Al leer estos fragmentos, podemos reconocer que su función consiste en formular el problema. En los fragmentos extraídos de los tres artículos, se puede observar que estos poseen una característica común: en cada uno, sin excepción, se formula el problema iniciando el enunciado con alguna expresión característica que lo introduce como tal. Estas expresiones, que parecen fórmulas fijas, se pueden agrupar según la función que cumplen:

1. Identificar el objeto de estudio: “El artículo estudia”, “En el presente artículo nos interesa ocuparnos”. Se usan estas expresiones para señalar la naturaleza del problema que se va a abordar, el fenómeno bajo escrutinio.

2. Problematicar el fenómeno u objeto de estudio: “La problemática”. Como veremos más adelante, esta función requiere de otros recursos discursivos y no es suficiente usar este tipo de expresiones para lograr el propósito buscado.
3. Señalar el propósito de la investigación: “... a fin de”, “El objetivo principal del presente trabajo fue”. Existe una estrecha relación entre “qué se estudia” y “para qué se estudia”, por lo que se insiste en formular, junto con el problema, el objetivo de la investigación. En este grupo se pueden incluir aquellos indicadores que hacen referencia a alguna hipótesis que se quiere comprobar o refutar con la investigación (“comprobar si...”).

Estos indicadores explícitos no son suficientes para dar cuenta de cómo se plantea el problema en un artículo de investigación. La estructura que el lector espera encontrar, por sus conocimientos del género, le permite predecir que el problema se formula, explica, justifica al comienzo del texto y no en otra parte. En los ejemplos anteriores podemos ver cómo los fragmentos que sintetizan el problema pertenecen justamente a los primeros párrafos de los artículos correspondientes. De hecho, uno de los fragmentos de cada uno de los tres artículos corresponde al resumen que supuestamente concentra la información más relevante del artículo. Sin embargo, sólo en el texto 3 parece haber una equivalencia exacta entre la información dada en el resumen y en el artículo acerca del problema que se pretende estudiar. En los otros dos textos pareciera que la información en el artículo se construye con base en la información ya dada en el resumen. Se retoma la formulación del problema como información que el lector ya conoce.

Sin embargo, no es suficiente identificar las expresiones que marcan la delimitación del objeto de estudio, puesto que el planteamiento del problema no se limita a enunciar dicho objeto, sino que sigue varios pasos para explicar y justificar lo que se pretende investigar. Los estudios que se enfocaron en la organización del artículo de investigación (Swales, 1990, 2004) sugieren que, generalmente, se sigue la siguiente estructura: Introducción, Método,

Resultados y Discusión (IMRD), pese a que reconocen que existe mucha variación dentro del género y que, como ya hemos mencionado, no todos los artículos de investigación se construyen según el mismo patrón organizativo.

La *Introducción* corresponde a una macroestructura que forma parte del artículo de investigación. Es ahí donde se plantea el problema en varias etapas o pasos, como lo asevera Swales (1990), cuando describe el modelo CARS (*Create a Research Space*, en Swales, 1990, pp. 140ss.). El modelo CARS sirve de base para describir cómo se va organizando el planteamiento del problema en tres estructuras (movimientos), que a su vez están conformadas por estructuras menores (pasos) que pueden formar secuencias o pueden alternarse.⁴ El modo de organización discursiva que siguen estas estructuras es eminentemente argumentativo, puesto que el autor del artículo se propone persuadir al lector de la importancia y validez del estudio. Siguiendo a Charaudeau (1995, p. 35), éste se puede definir como “aquel modo de organización discursiva que permite explicar los hechos y las acciones de la vida, darles una razón de ser. (...) El modo argumentativo es el proceso que permite explicar las causas, las finalidades, o sea, la razón de ser de los hechos y las acciones”.

Veamos cómo se construye discursivamente el problema en la Introducción de los artículos seleccionados.

EJEMPLO 2

Texto 1

(1) Con frecuencia aparecen publicadas investigaciones que señalan que las mujeres tienen peor salud que los hombres, dando pie a lo que se conoce como la paradoja “mortalidad/morbilidad”, es decir, que las mujeres viven más pero tienen peor salud. (2) Sin embargo, a la hora de generalizar estas conclusiones es necesario tener en cuenta ciertas matizaciones. (3) La primera es que el resultado se aplica sobre todo a la salud autopercebida, es decir, la percepción que tiene la persona sobre su

⁴ Para mayores detalles sobre el modelo, véase el capítulo IV.

propio estado de salud; (4) la segunda es que, como en muchos campos de comparación entre hombres y mujeres, el considerar que únicamente la variable sexo/género es la importante, puede llevar a conclusiones no demasiado coincidentes con la realidad. (5) Ser mujer o ser hombre es importante, pero también lo es la edad que se tenga, la situación laboral, el nivel educativo, el hecho de vivir en pareja o no, el hecho de vivir en un entorno rural o urbano y un largo etcétera de variables, que pueden ser, a veces, tan importantes o más que ser hombre o mujer.

(6) Con este marco de referencia, el propósito de este trabajo es el de analizar las relaciones entre algunas variables psicológicas que han demostrado su importancia en la bibliografía internacional sobre salud (ansiedad, autoestima y satisfacción autopercebida) y la salud predominantemente física (evaluada a través de índices objetivos y de índices de salud autopercebida), y comprobar si las posibles diferencias existentes entre hombres y mujeres, tanto en los valores totales de la salud predominantemente física como en las relaciones entre variables psicológicas y salud física, se modifican o incluso desaparecen, cuando igualamos a las personas, al menos en una variable que parece fundamental en el mundo actual, esto es, su situación laboral....

(7) Teniendo en cuenta lo anterior, el interés de este trabajo se centra en analizar si existen diferencias en salud física entre mujeres y hombres, comprobando si se mantienen o modifican cuando tenemos en cuenta una de las variables que, en nuestra sociedad actual, tiene mayor influencia sobre la vida de la persona, como es su situación laboral. (8) Concretamente, los objetivos de este trabajo son: a) analizar las posibles diferencias en salud física y psicológica entre hombres y mujeres; b) comprobar si las posibles diferencia encontradas en el objetivo 1 se mantienen, desaparecen o se modifican cuando tenemos en cuenta la situación laboral de mujeres y de hombres; y c) analizar cuál es el porcentaje de varianza explicado por las variables psicológicas respecto a los índices de la salud física y si esta relación es distinta (según se trate de índices de salud física percibida o índices objetivos). (Sánchez López et al., 2006, pp. 584-585).



La introducción del texto 1 es la más larga de los tres artículos. El fragmento que presentamos arriba contiene solamente los dos primeros y el último párrafo de la *Introducción*.⁵ Excluimos, por

⁵ Cabe mencionar que esta sección del artículo corresponde a la primera parte (le antecede el título del artículo, los autores y el resumen en español y en inglés). No lleva un subtítulo, pero está bien delimitado, puesto que la sección siguiente lleva el subtítulo Método.

razones de espacio, 11 párrafos que describen las variables que se toman en cuenta en el estudio que se reporta en este artículo. Analizaremos en profundidad estos tres párrafos, puesto que es ahí que el problema aparece más claramente planteado. En el primer párrafo del texto 1 se identifican dos de los tres movimientos descritos por Swales: estableciendo territorio y estableciendo un nicho. Los autores del artículo recurren al uso del lenguaje evaluativo para señalar estas relaciones discursivas.

En la oración (1) se argumenta la centralidad del tema propuesto (“con frecuencia aparecen publicadas”), que según Swales es el primer paso en este movimiento, pero simultáneamente se hace referencia a investigaciones previas (paso 3 “aparecen publicadas investigaciones”) y se generaliza el tópico (paso 2, “dando pie a lo que se conoce como”). La oración (2), con el marcador adversativo “sin embargo”, establece una brecha que se identifica con el uso de una expresión deóntica “es necesario” y una expresión cognitiva “darse cuenta”, como advirtiendo al lector que no darse cuenta de esta brecha es caer en una falta. Las oraciones (3), (4) y (5), con mucha carga evaluativa, delimitan la brecha (señalando que se trata de una brecha considerablemente grande “un largo etcétera”) entre los resultados de la investigaciones y la posición de los autores frente al tema estudiado. Los recursos evaluativos en (3), (4) y (5) indican que la brecha detectada es, por lo menos, tan central como el tema estudiado (“es más importante”). El párrafo siguiente consta de una sola oración (6) que, como hemos visto arriba, tiene la función de ocupar el nicho, anunciando el propósito de la investigación. Luego de los 11 párrafos omitidos, esta sección termina con las oraciones (7) y (8) que sintetizan y refuerzan el planteamiento. En (7) se insiste en la centralidad del tema estudiado (“interés”, “mayor influencia”) y en (8) se precisan los objetivos, con lo que se delimita el estudio y se ocupa el nicho.

EJEMPLO 3

Texto 2

(1) Pueden encontrarse importantes antecedentes sobre los abordajes de la cultura popular, en las corrientes románticas del siglo XIX en Europa, las cuales señalaron la importancia de la diversidad cultural, con el propósito de integrar la variedad de culturas hacia una unificación nacional, acorde al liberalismo emergente. (2) Por ello, prefirieron hablar de “culturas”, en plural, las culturas específicas y variables de diferentes naciones y períodos, pero también las culturas específicas y variables de los grupos sociales dentro de una misma nación. (3) Posición que los distanciaba de la caracterización despectiva del pueblo propia de la cosmovisión ilustrada.

(4) De los románticos a esta parte las formas de la aproximación al problema se han multiplicado, dando por resultado una diversidad de marcos teóricos disponibles y no siempre complementarios. (5) En el presente artículo solo interesa ocuparnos de aquellas propuestas que se originan al interior de la tradición del materialismo histórico y, más precisamente, de la visión del pensador y político italiano Antonio Gramsci, representante del llamado marxismo occidental heterodoxo.

(6) La elección de Gramsci no es casual. (7) Su aporte para la renovación del marxismo —por ejemplo, en lo referido a la cuestión nacional o la relación entre los distintos sectores que conforman las clases sociales— mantiene vigencia a la hora de realizar una lectura de la cultura popular en América Latina. (8) Esto es, entre otras razones, porque permite abordar a sectores de la sociedad que no “cuadran” en las categorías de *proletarios* o *burgueses* muy apropiadas para pensar algunas sociedades europeas industrializadas de fines del XIX y mediados del XX, pero insuficientes hoy para agotar la complejidad de nuestras sociedades.

(9) Sin duda, la problemática de los sectores populares para América Latina, posee particularidades que obligan a repensar las categorías planteadas por los clásicos del marxismo desde una mirada propia. (10) Sin embargo, consideramos un buen punto de partida la revisión de la obra gramsciana, ya que algunas de sus categorías nos ayudan a problematizar tanto la forma de comprender la sociedad en su conjunto, como también las formas de acercamiento a ciertas problemáticas específicas, como la de la cultura popular.

(11) Si bien, tanto el concepto de cultura como el de popular aparecen especialmente escurridizos para su definición —aspecto que se potencia cuando van juntos— un recorrido histórico por sus diversas acepciones nos da la posibilidad de aproximarnos a alguna de las formas que resultan más útiles para el presente trabajo.

(12) Resulta pertinente considerar la cultura popular como el conjunto de “formas y actividades cuyas raíces estén en las condiciones sociales y materiales de determinadas clases que hayan quedado incorporadas a tradiciones y prácticas populares. (13). Lo que aquí define la cultura popular son las relaciones en tensión continua (relación, influencia, antagonismo) con la cultura dominante”.

(14) Con esto se pretende considerar como aspecto de la cultura popular a los modos y prácticas que surgen como respuesta a las demandas de grupos de personas que comparten una situación social y económica de dominación. (15) Estas formas no suponen exclusivamente a las que poseen una génesis popular “pura”, sino que se incluyen en ellas aspectos propios de otros sectores sociales que son incorporados a las prácticas de los sectores subalternos.

(16) Esto, desde ya, no implica desconocer la situación de dominación a la que dichos sectores se ven expuestos ni tampoco sobre-dimensionar las capacidades culturales (en un sentido que incluya lo político-social) de los mismos. (17) Más bien consideramos el campo de la cultura popular como un terreno, pero también donde encuentran las herramientas –saberes, prácticas, discursos, visiones, etc.– para estructurar formas de participación, de protesta, de resolución de conflictos, etc. (Bravo, 2006, pp. 60-62).



En los primeros cuatro párrafos del texto 2, la secuencia de los pasos en el planteamiento del problema difiere del texto 1. En primer lugar, hemos visto que para enunciar el problema, en este texto se tomaba el contenido del resumen como información dada. Es posible suponer entonces que, para el autor, el establecimiento del territorio se inicia en el resumen. En la oración 1 del artículo se nombra el tópico (“abordajes de la cultura popular”), se argumenta su centralidad (“importantes”, “importancia”) y se da una revisión histórica (paso 3 en el movimiento 1 “estableciendo territorio”). En la oración 2 se presentan los hallazgos de los estudios anteriores, para que en la oración 3,⁶ se indique un vacío

⁶ Esta oración no tiene verbo finito (es una cláusula menor, Halliday, 1985) y sin duda se separa de la oración 2, donde debería estar inserta gramaticalmente, con el fin de resaltar la información que contiene.

(paso 1b del movimiento 2, estableciendo el nicho). En 4 se hace una transición de la visión histórica a una generalización del tema (paso 2 del movimiento 1, estableciendo territorio), mientras que en la oración 5 (como ya hemos visto arriba) se ocupa el nicho (movimiento 3) con una referencia a la tradición (mencionada explícitamente) que se va a continuar (la del marxismo occidental heterodoxo en el marco del materialismo histórico).

En el próximo párrafo (oraciones 6, 7 y 8), se justifica esta decisión, señalando las deficiencias de enfoques diferentes (“no cuadran”, “insuficientes”) y precisando las ventajas del enfoque escogido (“aporte”, “renovación”, “vigencia”, “permite abordar”). Finalmente, en el párrafo siguiente (oraciones 9 y 10) se especifica de nuevo la brecha y se ocupa el nicho (movimiento 3) para anunciar la investigación que se está presentando. En lo que sigue (oraciones 11 al 17), se delimita el objeto de estudio con mayor precisión, puesto que se ofrecen varias definiciones detalladas del concepto “cultura popular”.

EJEMPLO 4

Texto 3

(1) En Venezuela, la evaluación nutricional del binomio madre-recién nacido ha sido poco explorada en estudios de población, no así mundialmente, donde en los últimos años se ha observado un creciente interés con relación a los efectos que tiene el estado nutricional materno sobre el peso del recién nacido. (2) Existen variables antropométricas maternas que reflejan dicho estado nutricional y permiten predecir el riesgo de peso bajo al nacer, de retardo de crecimiento intrauterino o el riesgo biológico para diferentes patologías neonatales. (3) Entre esas variables tenemos: el índice de masa corporal pregestacional, la talla, la circunferencia media del brazo y últimamente se ha adicionado la circunferencia de la pantorrilla. (4) En Venezuela y en los países en vías de desarrollo, la circunferencia del brazo se ha utilizado extensamente en la identificación de la desnutrición infantil y ha sido propuesta como un indicador útil en el despistaje de dicha patología. (5) La sencillez de su técnica de medición, el bajo costo y la facilidad en el transporte del instrumental requerido son algunas de sus ventajas. (6) Sin embargo,

la utilidad como indicador del estado nutricional en la embarazada está comenzando a cobrar importancia. (7) Debido a la habilidad para predecir diversos resultados gestacionales y a las ventajas prácticas que tiene sobre otros parámetros antropométricos, se recomienda para monitorear nutricionalmente a la embarazada. (8) De hecho la circunferencia del brazo ha sido señalada como el indicador de elección en aquellos casos en que no se puede obtenerle peso en el primer trimestre del embarazo, por tener una buena correlación con el peso de mujeres no embarazadas. (9) Algunos investigadores la recomiendan como un buen indicador del estado nutricional preconcepcional y gestacional, cuya medición resulta estable durante el embarazo, por lo que probablemente sólo se requiera una medición en la gestación, para identificar a mujeres en riesgo nutricional. (10) De igual manera, la circunferencia media del brazo se ha utilizado para identificar la población expuesta a riesgo del retardo de crecimiento intrauterino (RCIU); con relación a esto, trabajos venezolanos han reportado un 44,6% de dicho retardo en hijos de madres con valores de la circunferencia media del brazo menor de 23,4 cm.

(11) Los estudios de países en desarrollo muestran que durante el embarazo la circunferencia del brazo cambia según diversos patrones;... (12) Trabajos venezolanos publicados en el 2001, destacan el incremento significativo trimestral de la circunferencia del brazo en gestantes adultas evaluadas en el Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano.

(13) Igualmente diversos estudios han enfocado la sensibilidad y especificidad de la circunferencia del brazo como instrumento de tamizaje: el estudio de Anderson... (14) En Venezuela se ha evidenciado que la misma presenta una alta especificidad para identificar madres a riesgo de tener un neonato con bajo peso al nacer al utilizar como punto de corte todo valor menor de 23,4 cm.

(15) Los puntos de corte de la circunferencia del brazo para evaluar el riesgo biológico del bajo peso al nacer son relativamente consistentes oscilando entre 21 y 23 centímetros en poblaciones asiáticas y latinoamericanas. (16) Sánchez en la Maternidad del Sur de la ciudad de Valencia (2002) reporta, utilizando un análisis multivariante tipo *cluster*, que toda circunferencia del brazo ubicada por debajo del percentil 15 es útil para medir riesgo nutricional por déficit durante la gestación.

(17) Actualmente se necesitan nuevas investigaciones que permitan determinar la pertinencia de estos puntos de corte en mujeres venezolanas, lo cual señala la importancia de complementar en nuestro país, la adecuada evaluación nutricional antropométrica durante el embarazo, pudiendo ser la forma o medida de la circunferencia del brazo un primer tamiz que permita a aproximarse a la capacidad de medir riesgo nutricional tanto para la madre como APRA su futuro hijo.

(18) El objetivo principal del presente trabajo fue evaluar a la circunferencia media del brazo al inicio del embarazo y su relación con el peso al nacer (Sánchez et al., 2004, pp. 237-238).



En el texto 3, el problema se plantea en menos pasos que en los otros dos artículos. Veamos: en la primera oración se establece el territorio mediante la alusión a estudios previos (paso 3: “estudios de población”) y argumentando centralidad (paso 1; “un creciente interés”). Al mismo tiempo, se señala la existencia de una brecha al hacer referencia a un aspecto “poco explorado” en los estudios anteriores (paso a2 del segundo movimiento), estableciendo así el nicho. En las oraciones siguientes (2-5) se siguen revisando los estudios anteriores, mostrando los beneficios de los hallazgos, hasta la oración 6, en que se vuelve a argumentar la centralidad del tópico (“está comenzando a cobrar importancia”), estableciendo así el territorio. No queda claro si el adversativo “sin embargo” al inicio de la oración 6, refleja la intención de resaltar que el tema de estudio está apenas comenzando a cobrar importancia, por lo que se sigue estableciendo el nicho (paso 1b del segundo movimiento). Con las oraciones 7, 8 y 9 se ocupa el nicho, puesto que se anuncia el propósito de la investigación (paso 1a del movimiento 3) y se recomienda la investigación por las ventajas que tiene (“ventajas prácticas”, “se recomienda”, “algunos investigadores recomiendan”, “buen indicador”). En lo que sigue (de 10 al 16) se revisan los estudios anteriores realizados en otros países y en Venezuela, por lo que gran parte de esta introducción se ocupa de establecer el territorio (paso 3 del primer movimiento). Finalmente, en la oración 17 se insiste en señalar la centralidad del tema de investigación, particularmente en el contexto venezolano (“se necesitan nuevas investigaciones”, “la pertinencia”, “la importancia”, “adecuada evaluación”). En la oración 18, como ya ha sido señalado, se ocupa el nicho con la aseveración del objetivo de la investigación.

CONCLUSIÓN

Este análisis de la construcción discursiva del problema nos ha permitido determinar que tanto los rasgos de la organización discursiva como de las expresiones lingüísticas se asemejan mucho en los tres artículos, pese a las diferentes disciplinas a las que pertenecen y pese a que solo dos de ellos corresponden a estudios empíricos. Llama la atención el uso de expresiones formulaicas para introducir ciertas partes del planteamiento. Están igualmente representados los tres movimientos que, según Swales (1990), conforman el planteamiento del problema en la *Introducción* de un artículo de investigación.

Los pocos rasgos diferentes encontrados con este análisis semiodiscursivo, como la extensión del texto que corresponde al problema o la aparición de números diferentes de pasos o de secuencias diversas, pueden deberse al estilo individual de cada autor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acta Científica Venezolana. (2007). [en línea]. Instrucción para los autores. Disponible en: <http://www2.scielo.org.ve/revistas/acv/iinstruc.htm> [Consulta: 15 de enero de 2009].
- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T.N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

- Bhatia, V.K. (2002). A generic view of academic discourse. En John Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 21-39). London: Longman.
- Bravo, N. (2006). Del sentido común a la filosofía de la praxis. Gramsci y la cultura popular. *Revista de Filosofía*, 53, 59-75.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. (1995). Análisis del discurso: lectura y análisis de textos. *Lenguaje*, 22.
- Charaudeau, P. (2004) La problemática de los géneros: de la situación a la construcción textual. En *Revista Signos*, 37, 56. Disponible: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script> [Consulta: 30 de septiembre de 2007]
- Crismore, A. y Farnsworth, R. (1990). Metadiscourse in popular and professional science discourse. En W. Nash (Ed.), *The writing scholar. Studies in academic discourse*. Newbury Park: Sage Publications.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115-130). London: Longman.

- Martin, J.R. (1985). Types of writing and infant and primary school. En L. Unsworth (Ed.), *Reading, writing, spelling*. (pp. 34-55). Sidney: Macarthur Institute of Higher Education.
- Martin, J.R. (1992). *English text. System and structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sánchez, A., del Real, S., Solano, L. y Peña, E. (2004). Circunferencia del brazo al inicio del embarazo y su relación con el peso al nacer. *Acta Científica Venezolana*, 55, 237-246.
- Sánchez López, M.P., Aparicio García, M.E. y Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercebida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema*, 18(3), 584-590.
- Schröder, H. (1991). *Subject-oriented texts*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Shiro, M. (2006). ¿Cómo plantear un problema de investigación? El caso de los géneros discursivos. En L. Molero de Cabeza, A. Franco, y L.D. Vieira (Eds.), *Estudios del discurso en Venezuela. Teoría y método* (pp. 299-308). Maracaibo: Fonacit y Fundacite-Zulia.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAPÍTULO IV

La introducción y la conclusión en el artículo de investigación

Adriana Bolívar y Francisco José Bolet

INTRODUCCIÓN

La introducción y la conclusión son dos componentes obligatorios en casi todo artículo de investigación. No obstante, cuando revisamos la forma en que los autores abren y cierran sus artículos, nos encontramos con diversos problemas derivados del desconocimiento de su estructura genérica en cada disciplina, y de la variación que se encuentra tanto en las humanidades como en las ciencias. Algunos de los problemas más frecuentes son, por ejemplo, que la introducción y el planteamiento del problema se confunden, y así la introducción en realidad no cumple con la función discursiva de presentar de manera general lo que viene más adelante en el texto, ni de ubicar la investigación en el área de estudio escogida. Además, a menudo las conclusiones se confunden con la presentación de resultados, o no tienen relación con las preguntas u objetivos planteados al inicio y, en consecuencia, se debilita el argumento o problema central del artículo. Por estas y otras razones, estos dos subgéneros académicos han sido ampliamente estudiados en los artículos de investigación y también en trabajos de grado y de posgrado (Acosta, 2006; Beke, 2008; Bolívar, 2004, 2006; Bunton, 2002; Burgess, 2002; Dudley-Evans, 1986, 1994; Ferrari, 2003; Gallardo, 2002; Swales, 1990, 2004).

El resultado ha sido que, aunque se reconoce la variación entre diferentes disciplinas y tradiciones, es posible identificar ciertos componentes que parecen ser obligatorios en toda introducción y conclusión. Creemos que un mayor conocimiento sobre la forma que toman estos subgéneros, en el contexto del artículo de investigación, como género del cual dependen, será de utilidad para profesores, estudiantes e investigadores.

Puesto que es aconsejable tomar en cuenta la variación entre las disciplinas, en este capítulo nos enfocaremos primero en los rasgos característicos de la *Introducción* y la *Conclusión*, tal como han sido descritas desde la lingüística aplicada en relación con textos académicos en inglés y en español. Luego nos concentraremos en la estructura del artículo de investigación como contexto mayor en el que cada disciplina ordena los componentes y, al mismo tiempo, ofrece pautas sobre el tipo de texto que la revista espera de sus investigadores. Finalmente, ofrecemos algunos ejercicios prácticos.

LA ESTRUCTURA DE LA INTRODUCCIÓN DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La *Introducción* de un artículo se entiende comúnmente como un fragmento de discurso que introduce un discurso más amplio y de cuyo contenido total es dependiente. En este sentido, su propósito comunicativo es presentar una investigación y despertar el interés del lector. La manera como esta finalidad se alcanza en un determinado contexto, depende en gran medida de los requerimientos del discurso más extenso que introduce. De aquí que en algunos casos la disciplina a la que pertenece el tema puede afectar el tratamiento dado a la *Introducción*.

La *Introducción* ofrece la primera imagen del investigador sobre sí mismo y sobre su esfuerzo de investigación. Esta primera sección del artículo contiene las primeras señales de su posición ante la materia y la disciplina a la cual pertenece, lo

cual se observa, entre otras cosas, en las marcas de evaluación que proporciona y la forma en que estructura el texto (Bolívar, Beke y Shiro, 2010). Por eso es muy importante saber cómo funciona y cuál es su estructura para garantizar el éxito comunicativo de los investigadores.

Las introducciones escritas en inglés

La *Introducción* de los artículos de investigación en inglés ha sido objeto de interesantes estudios desde la perspectiva de los géneros discursivos, entre los cuales los más citados parecen ser los de Swales (1990, 2004); también otros autores se han dedicado al tema. Por ejemplo, Bhatia (1993) confirmó que la característica primordial de la introducción como género depende del propósito comunicativo que pretende cumplir. Este propósito es lo que le da su forma y estructura interna de modo que, según este autor, cualquier cambio en el propósito comunicativo de la *Introducción* puede tener el efecto de producir cambios en su estructura.

Bunton (2002) analizó introducciones de tesis escritas en inglés en distintas especialidades y encontró diferencias notables entre la estructura de introducciones sobre temas de ciencia y tecnología y las de introducciones sobre temas de humanidades y ciencias sociales. Este trabajo logró confirmar que las convenciones disciplinares propias de las ciencias y las humanidades tienen una influencia importante en la manera como se concibe y se estructuran estos textos.

Por otra parte, Burgess (2002) investigó sobre las restricciones que impone la audiencia en la estructura retórica de las introducciones de artículos de investigación, y concluyó que más allá de la primera lengua del autor, el idioma de la publicación o el área de especialización, el factor que más restringe y condiciona las diferencias encontradas en la estructura retórica de las introducciones es la audiencia a la que va dirigida. Esto significa que, cuando se escribe una *Introducción*, es fundamental pensar en las personas o grupos para quienes se escribe.

La estructura de las introducciones escritas en inglés

El primer intento para elaborar un modelo que pudiera registrar la estructura retórica de las introducciones de artículos de investigación, fue propuesto entre 1981 y 1990 por John Swales.¹ De acuerdo con este modelo, denominado *Create a Research Space* (CARS), la estructura retórica de las introducciones escritas en inglés consta de tres *movimientos*, que a su vez constan de *pasos*, según puede verse en el siguiente diagrama:

MOVIMIENTO 1 Definir un territorio

- | | |
|--------|---|
| Paso 1 | Afirmar centralidad (<i>claiming centrality</i>)
y/o |
| Paso 2 | Hacer generalizaciones sobre el tema
y/o |
| Paso 3 | Revisar aspectos de la investigación previa |

MOVIMIENTO 2 Establecer un nicho (*establishing a niche*)

- | | |
|----------|---------------------------|
| Paso 1 a | Contra argumentación
o |
| Paso 1 b | Indicar un vacío
o |
| Paso 1 c | Formular preguntas
o |
| Paso 1 d | Seguir una tradición |

¹ Para ver la relación entre la *Introducción* y el *Planteamiento del problema* en los artículos de investigación, véase el capítulo III.

MOVIMIENTO 3 Ocupar el nicho

Paso 1 a	Delinear los objetivos
----------	------------------------

o

Paso 1 b	Anunciar la investigación
----------	---------------------------

Paso 2	Anunciar los hallazgos principales
--------	------------------------------------

Paso 3	Indicar la organización o estructura del AI
--------	---

Diagrama 1. Modelo CARS para analizar introducciones de artículos de investigación (Swales, 1990, p. 141).²

De acuerdo con Swales (1990), el movimiento 1 se refiere a definir un territorio de investigación y puede contener todos, alguno o algunos de los siguientes pasos: PASO 1: Afirmer la centralidad. Esto se refiere al interés o importancia del tema, a su carácter clásico, central o preferido por muchos otros autores. PASO 2: Hacer una generalización sobre el tema. Este paso representa un tipo más general de enunciado que el anterior. Se pueden hacer enunciados acerca del conocimiento o práctica del fenómeno, o acerca del estado actual del conocimiento o de la técnica. PASO 3: Revisar aspectos de la investigación previa. En este paso se hacen referencias a investigaciones previas dentro del mismo campo del conocimiento.

El movimiento 2 se refiere a la necesidad que tiene el autor de *establecer un nicho* y encontrar un aspecto del tema que no haya sido aún estudiado o explicado suficiente y convenientemente, y

² Swales (2004, pp. 229-232), en una revisión del modelo CARS realizada a la luz de nuevas investigaciones, propone reducir a dos los cuatro pasos del movimiento 2. El razonamiento de Swales se basa en que en algunos casos, sobre todo en introducciones extensas, los investigadores han encontrado que los pasos p 1a y p 1b del movimiento 2, pueden ser potencialmente "reciclados" en el movimiento 1. Para el movimiento 3, este autor propone ampliar los pasos.

puede contener alguno de los siguientes pasos: PASO 1a: Contra argumentación. PASO 1b: Señalar un vacío. PASO 1c: Formular una pregunta. PASO 1d: Continuar una tradición.

Por último, el movimiento 3 tiene que ver con *ocupar el nicho*. Su objetivo es transformar el espacio establecido en el movimiento 2 en un espacio de investigación que justifique el artículo y puede contener alguno de los siguientes pasos: PASO 1a: Anunciar los objetivos de investigación, o PASO 1b: Anunciar la investigación. PASO 2: Anunciar los hallazgos más importantes y PASO 3: Indicar la organización o estructura del artículo de investigación.

Es importante tener en cuenta que este modelo fue elaborado con base en la experiencia en inglés. Por lo tanto, se puede tomar como referencia pero no como un modelo obligatorio. Algunas investigaciones en otras lenguas han mostrado su utilidad, pero también sus problemas.

La aplicación del modelo CARS a introducciones escritas en español

Todavía son relativamente pocos los estudios sobre artículos escritos en español siguiendo el modelo propuesto por Swales. No obstante, algunas investigaciones llevadas a cabo en revistas universitarias han permitido evaluar el modelo y mostrar su pertinencia y debilidades. Por ejemplo, Acosta J. (2006), al analizar introducciones de artículos de investigación publicados en español en la revista *Núcleo* de la Universidad Central de Venezuela, encontró lo siguiente:

- El modelo CARS, según como fue concebido para el idioma inglés, se presentó en solo 26% de la muestra analizada en idioma español. Esto significa que en las introducciones examinadas se emplearon estructuras y convenciones retóricas variadas y distintas al modelo CARS, aunque reconocibles en su propósito comunicativo.

- En todas las introducciones se encontró al menos uno de los movimientos del modelo. Sin embargo, hubo alta incidencia en eliminación de movimientos, repeticiones y cambios en la secuencia.

- El área temática (de la lingüística) y el idioma (materno) de los autores no resultaron ser factores relevantes. Vale destacar que las lenguas maternas de los autores de los artículos eran el español, el inglés, el francés, el ruso y otras.

Con el fin de ilustrar las variaciones en la estructura de introducciones escritas en español, a continuación presentamos algunos de los ejemplos examinados por Acosta (2006). Marcamos en negrita las señales lingüísticas que sirvieron para identificar los movimientos y pasos:

Ejemplo 1: *Conformidad con el modelo*

I: 17 Ling. F 1995		
	I. INTRODUCCIÓN	
M1	<p>(1) El lenguaje es el medio de comunicación propio de los seres humanos y, como tal, su existencia fuera de la sociedad es inconcebible.</p> <p>(2) El lenguaje es una parte importante de una cultura y la cultura es parte del lenguaje.</p> <p>(3) Adquirir un idioma extranjero significa, entre otras cosas, adquirir un sistema cultural más o menos diferente del de nuestra propia cultura y uno de los criterios más importantes para medir el éxito de este aprendizaje es la adecuación socio-cultural en el manejo del idioma.</p> <p>(4) Al mismo tiempo, una de las barreras más difíciles de traspasar en la adquisición de un idioma extranjero es justamente la barrera cultural por todas las implicaciones psico y sociológicas.</p>	P2
M2	<p>(5) Cabe preguntarse entonces cuál es el punto ideal en el cual hay que situarse en relación con la cultura extranjera, para que el aprendizaje del idioma en el cual se expresa dicha cultura sea exitoso.</p>	P1c

M3	(6) Esta es la pregunta que trataré de elucidar en el presente artículo.	P1b
Quintero, M. La "distancia social óptima" en la adquisición de un idioma extranjero. <i>Núcleo</i> , 7(1), 3.		

Fuente: Acosta (2006, p. 44)

Ejemplo 2: Cambio en la secuencia del modelo

I: 37 Ling. IG 2001		
M3	(1) En el presente artículo se analiza la coherencia local de la Biblia, específicamente del Primer Capítulo del Génesis. En este caso, la coherencia local es medida a través de la aplicación de la noción de la ordenación de los segmentos textuales tanto semánticos como pragmáticos (van Dijk, 1988). (2) Este trabajo constituye una parte de un estudio mayor que hemos estado realizando con el fin de analizar la Biblia como texto y como discurso.	P1b
M1	(3) Los lingüistas han tenido poco acercamiento hacia los discursos históricos , es decir, hacia las producciones lingüísticas del pasado (Morrión, 1994; Company-Company, 1991; Bugliani, 1998; Paéz, 1981, entre otros). (4) Lo que demuestra que estos estudios no abordan el texto religioso.	P3
M2	(5) Por su lado, los exegetas y los estudiosos del hecho religioso sí han buscado en la lingüística nuevas herramientas para comprender y explicar el discurso religioso, pero se han limitado a ciertos parámetros pragmáticos (Jacques 1995, pp. 15-40; Chauvet, 1995, pp. 51-64; Chamska, 1995, pp. 121-132 y Hameline, 1995, pp. 65-70). (6) En otras palabras, no se consigue un antecedente cercano a este trabajo en particular y tampoco de la investigación general.	P1b
García, J. Creación divina y texto. <i>Núcleo</i> , 13 (18), 132.		

Fuente: Acosta (2006, p. 111)

Ejemplo 3: *Omisión de un movimiento*

I: 5 Ling. IG 1985	
M3	(1) El propósito de este artículo es mostrar que el texto escrito es sensible al análisis interaccional y que, por lo tanto, puede describirse utilizando métodos similares a los que se emplean para describir el discurso hablado. P1a
M1	(2) Nuestro planteamiento se basa en el supuesto de que el escritor interactúa con su lector siguiendo los patrones de la interacción hablada aun sin estar consciente de ello. P2 (3) Pensamos que este supuesto es válido tanto para textos escritos por ingleses como por hispanohablantes.
M3	(4) Organizaremos esta presentación en tres partes: Primero , una breve explicación de por qué proponemos la <i>triada</i> , como unidad mínima de interacción en el texto escrito; luego una descripción de la triada tal como se manifiesta en editoriales de periódicos ingleses y, finalmente , los resultados de un experimento con hispanohablantes donde se observa que la triada también se aplica al análisis de artículos de opinión en español. P3
Bolívar, A. La <i>triada</i> como unidad mínima de interacción en el texto escrito. <i>Núcleo</i> , 1 (2), 37.	

Fuente: Acosta (2006, p. 83)



LA ESTRUCTURA GENÉRICA DE LAS CONCLUSIONES

La *Conclusión* como parte de la discusión

Según Dudley-Evans (1994), la sección *Conclusión* se construye discursivamente en la sección *Discusión*. Por esta razón revisaremos primero la estructura de la *Discusión* para ver luego cómo se inserta la sección *Conclusión*.

De acuerdo con este autor, la sección *Discusión* se estructura en tres momentos directamente interrelacionados. En un primer momento se establece una “introducción”, que consiste básicamente en retomar el objetivo y describir el trabajo realizado. En un segundo momento de “evaluación”, se comentan los resultados

en detalle y se destaca la contribución propia (*the claim*). Finalmente, se presenta la *Conclusión*. En este último paso se hace un resumen general de los resultados, se establecen las deducciones lógicas y se exponen las recomendaciones.

La *Discusión* y la *Conclusión* en revistas venezolanas

La estructura genérica observada por Dudley-Evans puede cambiar. Por ejemplo, en las dos revistas científicas venezolanas que presentamos a continuación, puede observarse con claridad cómo en cada caso la nomenclatura de la sección *Discusión* es inconsistente (ver Swales, 2004, p. 235), lo que se refleja en la organización de la estructura, aunque se mantienen similitudes que responden a los mismos propósitos generales de la sección.

(1) Revista Venezolana de Cirugía [59, (4), 143-147, 2006]

La sección *Discusión* contiene los siguientes elementos:

- El problema
- Aspectos del problema
- Aportes de otros
- Recomendaciones de otros
- Resultados del estudio
- Comparación con otros estudios
- Conclusión general

(2) Acta Odontológica [44, (2), 171-175, 2005]

La sección denominada *Discusión y Conclusiones* contiene las siguientes partes:

- Situación problemática
- Evaluación del problema
- Evaluación de resultados previos
- Resultados del estudio
- Evaluación de resultados obtenidos
- Evaluación del presente estudio
- Conclusión

Estos esquemas muestran que la estructura de la *Discusión* puede variar. Para ilustrar este punto, Swales (2004, p. 236) cita los siguientes pasos en las discusiones, encontrados por tres investigadores en áreas tan distintas como la medicina (Nwogu, 1990), ciencias sociales (Lewin et al., 2001) y bioquímica (Kanoksilapatham, 2003):

- Nwogu (1990):
 - Resaltar el resultado general de la investigación
 - Explicar resultados específicos
 - Establecer las conclusiones de la investigación
- Lewin et al. (2001):
 - Reportar los logros
 - Evaluar la congruencia de los hallazgos
 - Ofrecer interpretaciones
 - Protegerse/rechazar contraargumentos
 - Establecer implicaciones
- Kanoksilapatham (2003)
 - Contexto
 - Consolidación de los resultados
 - Limitaciones del estudio
 - Sugerencias para futuras investigaciones

La conclusión en tesis de posgrado

La estructura de los artículos de investigación se repite de manera ampliada en trabajos de investigación como las tesis de posgrado. De acuerdo con los estudios realizados por Dudley-Evans (1994, p. 224), la sección *Conclusión* tiende a estructurarse de forma distinta, según se trate del área de las ciencias o de las humanidades.

En el caso de las ciencias, por ejemplo, la *Conclusión* tiende a estructurarse en dos partes, que son:

- Resumen de los principales hallazgos
- Recomendación

Mientras que en las humanidades, generalmente se estructura en tres partes:

- Recapitulación
- Evaluación de los resultados/argumentación
- Recomendaciones/retos

De forma general, tanto en las ciencias como en las humanidades, la *Conclusión* se inicia recapitulando o resumiendo los hallazgos de la investigación. En lo que a las humanidades se refiere, esta recapitulación puede ir seguida de una evaluación argumentativa de los resultados. Posteriormente, en ambos casos se puede cerrar la *Conclusión* señalando recomendaciones o retos.

Finalmente, al margen de estas estructuras genéricas, es conveniente tener presente que la extensión de la sección *Conclusión*, así como el estilo, dependen de factores que atañen a la disciplina y las tradiciones que se mantienen en cada una de ellas. Por consiguiente, es deseable profundizar el estudio sobre las formas que adoptan en diferentes tipos de textos académicos y científicos.

EL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN COMO GÉNERO ACADÉMICO: EL PROBLEMA DE LA VARIACIÓN

Desde la perspectiva de los géneros discursivos, que puede aplicar tanto a las ciencias como a las humanidades, Swales (1990, p. 93) define el *Artículo de investigación* (AI) como:

un texto escrito (aunque a veces contiene elementos no-verbales), generalmente limitado a un número de palabras, que reporta una investigación llevada a cabo por su autor o sus autores. Además, el AI relaciona por lo general sus hallazgos con los de otros, y también puede examinar problemas teóricos y/o metodológicos. Va a aparecer o ha aparecido en una revista de investigación o, menos frecuentemente, en una colección de artículos en forma de libro editado.³

³ Del original en inglés: (...) 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

Seguendo a Swales (1990), desde el punto de vista del género discursivo, todo artículo de investigación puede verse como el producto de convenciones disciplinares y de acuerdos establecidos entre los miembros de determinadas comunidades discursivas. Estos acuerdos pueden darse de forma explícita, por ejemplo, en las normas de publicación que emiten las revistas especializadas y que pueden variar de una revista a otra y de una disciplina a otra, o de forma implícita, cuando las normas no se expresan de manera escrita pero forman parte de las costumbres, los valores y tradiciones desarrolladas a través del tiempo al interior de las distintas disciplinas.

Una particularidad importante de los artículos de investigación es que el estilo del discurso y la temática desarrollada deben responder a las exigencias de la comunidad discursiva donde se aspira a ser aceptado y, por consiguiente, deben adaptarse al tipo de lector que integra la comunidad académica o científica. Como consecuencia, la lengua, la audiencia, la temática, la disciplina, son factores esenciales que influyen en la construcción del texto final.

El artículo de investigación es un género académico que contiene a su vez otros géneros o subgéneros, como el resumen, la introducción, el problema y/o marco teórico, el método, y las conclusiones. Aunque comparten un mismo contexto de investigación y forman una unidad con el artículo de investigación, estos géneros poseen estructuras retóricas y propósitos comunicativos diferentes. Por otra parte, según la disciplina, estas secciones pueden adoptar nombres diferentes, pero la función discursiva permanece igual.

will usually relate the findings within it to those of others, and may also examine issues of theory and/or methodology. It is to appear or has appeared in a research journal or, less typically, in an edited book-length collection of papers. (Swales, 1990, p. 93).

Estructura genérica del artículo de investigación

Las convenciones disciplinares y del discurso científico determinan, en gran parte, la estructura genérica del artículo de investigación. Tal como se muestra en el diagrama 2, esta estructura regularmente tiende a presentar las siguientes secciones: Introducción, Planteamiento del problema, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones.



Diagrama 2. Estructura genérica del artículo de investigación

Como puede observarse en el diagrama 2, en términos generales la *Introducción* se compone básicamente de tres (3) pasos: primero se ubica la investigación y se expone de forma general el problema que da origen al estudio; luego se plantean los objetivos y se da información sobre el marco teórico y el método que se empleará para alcanzar los objetivos. Como hemos visto en la primera sección, en su conjunto, la *Introducción* plantea una “visión

prospectiva”, pues su función es anunciarle al lector, sin entrar en detalles, el contenido del artículo y lo que “se hará” en el mismo. Esta visión prospectiva tiene una importante función retórica, ya que permite ubicar al lector y el autor en un mismo terreno a fin de facilitar el proceso de comunicación, y orientar las expectativas del lector con respecto a lo relevante, importante o interesante que puede ser la investigación. Las siguientes secciones desarrollan propiamente en extenso el contenido del trabajo, de acuerdo con las particularidades de la disciplina en la que se inscribe el artículo de investigación.

En el *Planteamiento del problema*, tal como se explicó en el capítulo III, el o los autores plantean el problema o la situación problemática que originó la investigación, el vacío que existe en el área y las interrogantes que se desean responder. Esto sirve para justificar la investigación y despertar interés. Seguidamente, la sección *Método* tiene la finalidad de presentar el método empleado, las variables o categorías de estudio, así como los procedimientos y las técnicas seguidas por los investigadores. Posteriormente se exponen los *Resultados* obtenidos como derivación lógica de la aplicación del método. Estos resultados pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, según sea el caso, e incluso ser una combinación de ambos. Sobre estos aspectos, las convenciones y tradiciones disciplinares desempeñan un rol fundamental. Seguidamente, la sección *Discusión* tiene como propósito analizar, explicar e interpretar el significado que los resultados pueden tener en relación con los objetivos, el problema, las preguntas de investigación, y comparar con otras investigaciones anteriores (si las hay). En esta sección, mediante la presentación de comparaciones, contrastes, oposiciones, asimilaciones entre los resultados, se intenta hallar los *porqués* que están detrás del evento social o natural que se investiga, con el fin de poder entender, por ejemplo, qué lo causa, cómo se estructura, qué factores o variables actuaron para que ocurra del modo como se dio, y por qué. De aquí que la naturaleza discursiva de esta sección sea fundamentalmente explicativa y argumentativa. Por último, en la sección *Conclusiones*

se exponen las deducciones lógicas que es posible derivar de la discusión de los resultados. Tal como se observa en el diagrama, estas conclusiones tienen una “visión retrospectiva” en relación con las secciones anteriores, en el sentido de que deben ser coherentes con lo planteado en el problema y lo realizado en cada una de ellas. En ocasiones puede darse el caso de que la *Conclusión* sea parte de la *Discusión*; sin embargo, ello depende de las políticas editoriales de las revistas, y del hecho de que no todos los artículos requieren la sección denominada *Discusión*.

Variaciones en la estructura del artículo y el estilo de las revistas

A pesar de que, como se dijo arriba, el artículo de investigación tiene una estructura genérica más o menos estable, es preciso tener en cuenta que las convenciones disciplinares pueden variar. Para ilustrar la manera como las revistas científicas despliegan diferencias en la estructura de los artículos y en el estilo que eligen, a continuación presentamos los resultados de una pequeña exploración hecha con una muestra de revistas científicas venezolanas arbitradas e indizadas.

Caso 1: *Revista Venezolana de Cirugía*, vol. 59(4), 143-147, 2006

Esta revista se inscribe dentro del área de las ciencias médicas, con un contenido disciplinar orientado hacia una rama científica y profesional amplia y diversa, pero al mismo tiempo definida: la cirugía. Esto significa que el contexto de circulación es especializado y destinado a lectores con perfiles académicos y profesionales específicos.

Si se revisa la estructura del artículo de investigación arriba referido, puede verse que se organiza de acuerdo con las siguientes secciones: Título, (6) Autores, Resumen, Abstract (Introducción), Materiales y Método, Discusión y Referencias.

La revista da instrucciones precisas sobre lo que se espera de sus autores con respecto a la *Introducción*, sin embargo, las instrucciones referidas al resto del artículo son menos exactas. Por otra parte, tampoco se exige que el artículo incluya una *Conclusión*, como puede verse en el extracto tomado de la misma publicación:

El texto generalmente deberá estar organizado en una sección introductoria sin titulares que establezcan los antecedentes y el propósito del reporte y enseguida las siguientes secciones así: “Materiales y Métodos” o “Pacientes y Métodos” si se trata de humanos, “Resultados” y “Discusión”. No hay sección para conclusiones. Las palabras o frases que el autor desee enfatizar deben ir subrayadas (subrayados nuestros).

Los editores señalan expresamente las diferentes partes que le deben seguir a la introducción de los artículos y, al mismo tiempo, especifican el contenido que debe tener la sección introductoria, como “los antecedentes” y el “propósito del reporte”. Así mismo se deja claro que “no hay sección para conclusiones” y se indica que “las palabras o frases que el autor desee enfatizar deben ir subrayadas”.

En este caso, la organización asignada al artículo de investigación está directamente condicionada por el tipo de información que la comunidad científica y académica, vinculada con la revista, espera encontrar en cada artículo.

Caso 2: *Acta Odontológica*, 44(2), 171-175, 2005

Este es un ejemplo de una revista del área de las ciencias médicas, especializada en odontología, cuyos autores y lectores son profesionales e investigadores vinculados con la amplia práctica de la odontología.

En la revista se especifica el siguiente orden: Título (4), Autores, Reconocimientos, Resumen, Introducción, Materiales y Método, Resultados, Discusión y Referencias.

En este caso, a pesar de que estamos frente a una revista también especializada, la estructura del artículo de investigación luce menos rígida que la revista anterior. De acuerdo con las *Instrucciones a los autores* proporcionadas en la versión digital de la revista, la introducción puede presentar un contenido amplio, ya que “está destinada a expresar con toda claridad el propósito de la comunicación” y “el fundamento lógico del estudio”. Además, deben mencionarse en ella “las referencias estrictamente pertinentes, sin hacer una revisión extensa del tema investigado”. Por otra parte, se indica explícitamente que no se deben incluir en esta sección “datos ni conclusiones del trabajo que está dando a conocer”.

Si bien la estructura propuesta por la revista no incluye una sección dedicada a las conclusiones, se observa que la discusión cumple algunas de sus funciones básicas. Véase el siguiente párrafo tomado de las *Instrucciones a los autores*:

DISCUSIÓN, haga hincapié en los aspectos nuevos e importantes del estudio y en las conclusiones que se derivan de ellos. (...) Establezca nexos entre las conclusiones y el objetivo del estudio, pero absténgase de afirmaciones generales y extraer conclusiones que no estén respaldadas con los datos. Puede incluir recomendaciones.

(Ver <http://www.scielo.org.ve/revistas/aov/einstruc.htm>)

Adicionalmente, se denomina solamente referencias a las referencias bibliográficas.

Caso 3: *Bioagro*, 18, 1:15-23, 2006

Se trata de una revista científica especializada que publica artículos originales en ciencias agrícolas. En ella se propone la siguiente estructura: Título (3) Autores, Resumen, Introducción, Materiales y Método, Resultados, Discusión, Conclusiones, Literatura citada.

Como puede verse, en su organización, esta revista conserva algunos elementos ya convencionales en este tipo de publicaciones

del área de las ciencias naturales, pero prescinde del *Abstract*, que quizás no es del interés de la comunidad disciplinar que la produce y a la que se dirige. Nótese también que, en este caso, las referencias se denominan “literatura citada”, probablemente por interferencia del inglés.

En las *Instrucciones para los autores* los editores señalan que la *Introducción* “es la presentación del problema de manera relevante, de donde se derivarán los objetivos del estudio. Podrá destacar la importancia, alcances, limitaciones y enfoque del problema”. La *Introducción* incluye además “la revisión de literatura, que representa un breve análisis de aquellas publicaciones que tengan relación con el tema estudiado”.

En relación con las conclusiones, se apunta que en ellas “se indicará en forma clara y concisa los hechos nuevos encontrados y su aporte a la ciencia”, y que estos “deben ser extraídos directamente de los resultados, sin incluir discusión, ni hacer especulaciones” (véase <http://cdcht.ucla.edu/ve/bioagro/instuc.htm>).

Caso 4: *Revista Ciencia e Ingeniería*, 27 (1), 25-30, 2006

Esta revista tiene un perfil diferente a las anteriores, ya que “considera para sus publicaciones trabajos en todas las áreas de la Ingeniería”. Aun así, encontramos la estructura: Título (3) Autores, Resumen, *Abstract*, *Introducción* (1.1-1.2), Resultados, Conclusiones, Referencias.

Nótese que en la revista señalada, la introducción puede descomponerse en partes numeradas (1.1, 1.2, ...).

Caso 5: *Interciencia*, 32 (4) 257-261, 2007

A diferencia de las revistas anteriores, en las que se trataba de publicaciones especializadas en una disciplina, esta es una revista multidisciplinaria que, por un lado, según su *Guía para los autores* “publica artículos, ensayos y comunicaciones originales”,

lo cual le otorga un margen estrecho y muy genérico al tipo de restricciones normativas que puede proponer a sus autores para la publicación de sus trabajos; y por otro lado, aclara que “el contenido de las contribuciones es de la entera responsabilidad de los autores, y de ninguna manera de la revista” (véase <http://www.scielo.org.ve/revistas/inci/einstruc.htm#Articulos>).

La estructura del artículo examinado es la siguiente: Título, (6) Autores, Resumen, Summary, Introducción, Palabras clave, Mini-curriculum de autores, Resumen, Introducción, Materiales y Método, Resultados y Discusión, Referencias.

La condición de revista multidisciplinaria le permite a *Interciencia* aceptar trabajos de diversas disciplinas humanísticas como, por ejemplo, ensayos y comunicaciones. Quizás debido a que en su política editorial la revista aclara que sus artículos “son trabajos originales de investigación, experimental o teórica, o revisiones de un tema prioritario de la revista, no previamente publicados y dirigidos a una audiencia culta pero no especializada”, opta por no imponer una estructura específica para las distintas secciones. Más bien, sus artículos de investigación tienen organización amplia y de mayor libertad que en los casos ya vistos, lo que conduce a incluir, por ejemplo, los datos biográficos de los autores en la primera página, interrumpiendo el desarrollo de la *Introducción*.

Otro ejemplo de esta multidisciplinaria que tiene una influencia importante en la estructura de los artículos, es el uso del término *Summary*, en vez de *Abstract*. *Summary* es la palabra que se usa para cualquier resumen en inglés, mientras que *Abstract* es el nombre que se emplea por convención para referirse al resumen que precede al artículo de investigación. El uso de la palabra *Summary*, pareciera no ser el más adecuado porque puede indicar un error en el plano del registro lingüístico. Sin embargo, al contrario de esta apreciación, podría más bien ser un registro adecuado si se considera su política editorial. Esto es importante resaltarlos porque

permite considerar la idea según la cual las ciencias y las humanidades tienen influencias importantes en la estructura de sus artículos de investigación.

Para terminar, si comparamos las formas que toman los textos en los casos examinados, podemos decir que los componentes existen, pero que no siempre son los mismos, no son todos obligatorios, ni se presentan con el mismo nombre o en el mismo orden. Así, por ejemplo, puede verse que la *Revista Venezolana de Cirugía* y la revista *Interciencia* no dedican una sección a las conclusiones, mientras que las revistas *Acta Odontológica*, *Bioagro* y *Revista Ciencia e Ingeniería*, sí lo hacen. De estas cinco revistas, tres incluyen de forma explícita la sección *Introducción*, mientras que una la suprime y otra la incorpora al texto pero sin el título. Respecto a las secciones iniciales, vemos que en dos revistas se emplea la secuencia *Resumen*, *Abstract*, una invierte este orden como en *Abstract*, *Resumen* y dos añaden un nombre nuevo como en *Abstract*, *Resumen*, *Resumo*, y *Resumen*, *Summary*. Por otra parte, se observa también que la *Revista Venezolana de Cirugía* es la única que no explicita una sección de *Resultados*, y la revista *Revista Ciencia e Ingeniería* es la única que no exige la sección de *Materiales y Métodos*. Por otra parte, las secciones que tienen una misma finalidad pueden ser denominadas de manera diferente como, por ejemplo, *Referencias*, *Referencias bibliográficas* o *Literatura Citada*. Las instrucciones pueden encontrarse o no en las revistas para los autores que deseen publicar en ellas y por eso no siempre se puede responsabilizar a los autores (véase Bolívar, 2004).

Como se ha podido notar en estos cinco casos, cada una de las revistas exhibe características y variaciones importantes, que pueden ser propias de la política editorial de la revista, responder a la disciplina a la que pertenece cada una o bien ser una combinación de condicionamientos que provengan de las ciencias o de las humanidades, y dentro de estas, de las disciplinas o de las mismas revistas.

CONCLUSIONES

En este capítulo hemos querido resaltar el hecho de que es importante conocer las convenciones que rigen la estructura interna de los (sub)géneros *Introducción* y *Conclusión* en el contexto del artículo de investigación como género académico mayor. En este sentido, es conveniente tener presente que si bien tanto la *Introducción* como la *Conclusión* exhiben estructuras genéricas particulares más o menos estables que pueden realizarse a través de ciertos movimientos retóricos, en ambos casos las convenciones disciplinares junto a factores como el tema, el idioma, el tipo de publicación o la audiencia, pueden hacer variar significativamente sus estructuras internas, sin que por ello sus propósitos comunicativos desaparezcan. Por esta razón es muy importante no perder de vista el contexto disciplinar y las tradiciones de la comunidad discursiva que rigen la escritura de estos géneros, tanto en ciencias como en humanidades. Por lo tanto, recomendamos que antes de escribir una introducción o una conclusión, se examinen cuidadosamente las revistas en las que se va a publicar un artículo. La tarea de escribir se hará mucho más fácil si se conocen las convenciones del discurso académico y las expectativas de los pares en cada disciplina.

ACTIVIDADES

Actividad 1: Aplicación y evaluación del modelo de introducciones de Swales (1990).

- a) Identifique en los textos 1, 2, 3 y 4 más abajo, las señales lingüísticas que indican los cambios entre movimientos y pasos.
- b) Analice la *Introducción* del texto 5, de la *Revista Venezolana de Cirugía*, y describa los movimientos y pasos que contiene.

- c) Lea la *Introducción* del texto 6, de la *Revista Opción*, y explique las similitudes y diferencias con la *Introducción* del texto 5.

Actividad 2: Análisis de la sección *Discusión* y/o *Conclusiones*

- a) Identifique en el texto 5 los componentes de la sección *Discusión* y a) diga si contiene una conclusión, b) evalúe su relación con la *Introducción* del artículo.
- b) Identifique en el texto 6 los componentes de la *Conclusión* (“A modo de conclusión”) y evalúe si a) tiene relación con la *Introducción*, b) en qué se diferencia de la *Discusión* del texto 5.
- c) Elabore un cuadro que contenga los movimientos y pasos de la *Discusión-Conclusión*, según lo encontrado en los textos 5 y 6.

Actividad 3: Autoevaluación de la escritura de *Introducciones-Conclusiones*

- a) Examine a la luz del modelo de Swales una *Introducción* que usted haya escrito y explique i) cuál es la estructura interna de su introducción, y ii) cómo se asemeja o se diferencia del modelo de Swales.
- b) Examine una *Conclusión* que usted haya escrito y evalúela a la luz de las conclusiones en revistas científico-académicas.
- c) Si no ha escrito ninguna *Introducción* o *Conclusión* recientemente, escoja el texto 5 o 6 y evalúelo detalladamente.

Actividad 4: Instrucciones para escribir *Introducciones-Conclusiones*

- a) Lea las instrucciones para escribir *Introducción* y *Discusión* dadas por el *Manual de la APA* y por un manual escrito para estudiantes o profesores universitarios. Evalúe sus aciertos y desaciertos de acuerdo con lo presentado en este capítulo.

- b) Prepare instrucciones para escribir *Introducciones* y *Conclusiones* para alguna de las siguientes situaciones: Trabajo de grado (pregrado o posgrado), Trabajo de ascenso, Artículo de investigación, Ensayo, Trabajo final en una asignatura, Informe final de pasantía. Puede escoger otra situación en la que en realidad necesita escribir estas instrucciones. Resuma los componentes esenciales en la *Introducción-Conclusión* para el texto específico que usted escogió.

Textos para el análisis:

Texto 1

I: 17 Ling. F 1995

I. INTRODUCCIÓN		
M1	(1) El lenguaje es el medio de comunicación propio de los seres humanos y, como tal, su existencia fuera de la sociedad es inconcebible. (2) El lenguaje es una parte importante de una cultura y la cultura es parte del lenguaje. (3) Adquirir un idioma extranjero significa, entre otras cosas, adquirir un sistema cultural más o menos diferente del de nuestra propia cultura y uno de los criterios más importantes para medir el éxito de este aprendizaje es la adecuación sociocultural en el manejo del idioma. (4) Al mismo tiempo, una de las barreras más difíciles de traspasar en la adquisición de un idioma extranjero es justamente la barrera cultural por todas las implicaciones psico y sociológicas	P2
M2	(5) Cabe preguntarse entonces cuál es el punto ideal en el cual hay que situarse en relación con la cultura extranjera, para que el aprendizaje del idioma en el cual se expresa dicha cultura sea exitoso.	P1c
M3	(6) Esta es la pregunta que trataré de elucidar en el presente artículo.	P1b
Quintero, M. La "distancia social óptima" en la adquisición de un idioma extranjero. <i>Núcleo</i> , 7 (11: 3).		

Fuente: Acosta (2006, p. 44)

Texto 2

I: 9 Ling. IG/F 1991		
M1	(1) En la enseñanza de una segunda lengua, el cambio de método refleja un cambio teórico en lo que respecta a las creencias de lo que significa hablar una lengua y lo que significa aprender una (segunda) lengua. (2) Numerosos métodos recientes se basaban en la creencia de que hablar una lengua equivalía a saber su gramática.	P2
M2	(3) Hoy, sin embargo, se considera que hablar una lengua equivale a tener “competencia comunicativa” (Hymes, Canale y Swain, entre otros) y los conocimientos gramaticales corresponden sólo a un aspecto de la misma, a la “competencia lingüística”.	P1c
	(4) Dentro de este enfoque, cabe preguntarse qué sitio ocupa la enseñanza de la gramática.	P1c
M3	(5) En este artículo, reflexionamos acerca de la enseñanza de la gramática y su relación con la adquisición de una segunda lengua. (6) Sin pretender proponer soluciones definitivas, analizaremos el lugar que la enseñanza de la gramática ocupa en algunas metodologías contemporáneas de la enseñanza y cómo se cree que influye en el proceso de comprensión y producción de una lengua extranjera. (7) Se discutirá la relación que existe entre el conocimiento de la gramática de una lengua y el manejo de la lengua en cuestión y se buscarán conclusiones relevantes para la enseñanza, que se relacionarán particularmente con la situación de la enseñanza de lenguas en la Escuela de Idiomas Modernos (UCV).	P1b
Shiro, M. y Erlich, F. El papel de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. <i>Núcleo</i> , 3 (5) 11.		

Fuente: Acosta (2006, p. 45)

Texto 3

I: 39 Ling. F 2002

Introducción

- | | | |
|----|--|----|
| M1 | <p>(1) La comunicación humana, instrumentada por el lenguaje, tiene como función básica conseguir que se cumplan las intenciones del productor textual.</p> | P2 |
| | <p>(2) Una de las tareas del analista del discurso consiste en tratar de reconstruir las intenciones (planes y metas) comunicativas que el emisor expresa a un destinatario en un entorno socio-cultural determinado. (3) <i>Para Teun A. Van Dijk</i>, el discurso es una forma de acción social:</p> | P3 |
| | <p>afirmar o preguntar algo, acusar a alguien, prometer algo, evitar dar una respuesta, contar una historia, defendernos a nosotros mismos, ser corteses o persuadir a un auditorio están entre las muchas cosas que 'hacemos con palabras' y que usualmente realizamos más o menos intencionalmente y con un propósito determinado. Estas acciones pueden tener propiedades muy diferentes, pero todas son actos comunicativos (van Dijk, 2000:28).</p> <p>(4) Dentro de las diferentes áreas de la pragmática que estudian la intencionalidad en el discurso, <i>me interesa particularmente el análisis pragmático del discurso</i> (Menéndez, 1999), porque desde esa perspectiva analizaré los actos de habla (en tanto que recursos estratégico-discursivos) presentes en una parte de un texto de autoayuda. (5) Menéndez (1999) aborda el estudio del uso del lenguaje en la interacción dentro de una serie discursiva determinada y da cuenta de las estrategias discursivas que utilizan los productores textuales para tener éxito en la comunicación. (6) En la actualidad llama la atención la <i>proliferación de textos y discursos de autoayuda</i> y su consecuente popularidad en ciertos de la sociedad. (7) La característica principal de este tipo de textos radica en el hecho de que proporciona soluciones y orientaciones a los problemas de diversa índole que se le pudieran presentar al lector en la cotidianidad. (8) Los textos de autoayuda se inscriben en una esfera discursiva en la que los interlocutores son, por una parte, el emisor, quien es por lo general un psicólogo o psiquiatra o cualquier persona que se atribuye la autoridad y el conocimiento</p> | P1 |

necesario para producir este tipo de texto; y por otra, un destinatario, quien es cualquier persona con problemas de cualquier tipo que considere necesaria la lectura de dicho texto como una vía para solucionarlos.

M2 (9) *No obstante*, a pesar de su amplia difusión, los libros de autoayuda *han sido poco estudiados* desde la perspectiva pragmática. P1b

M3 (10) Con base en el análisis pragmático del discurso (Menéndez, 1999), que retoma la noción de actos de habla, originalmente propuesta por Austin (1962) y Searle (1969), como un recurso de carácter pragmático-discursivo, *en este artículo pretendo mostrar* la evidencia pragmática y lingüística que permite identificar y clasificar los actos de habla presente en una parte del libro de autoayuda *¿Quién se ha llevado mi queso?*, de Spencer y Johnson; *asimismo, pretendo mostrar* los recursos pragmático-discursivos presentes en la interacción productor textual-destinatario que tiene lugar en el texto. P1a

Alemán, P. Actos ilocutivos y otros recursos pragmático-discursivos, en *¿Quién se ha llevado mi queso? Núcleo*, 14 (19), 9-10.

Fuente: Acosta (2006, p. 46)

Texto 4

I: 38 T IG 2001

1. INTRODUCCIÓN

M1 (1) El interés desarrollado en los últimos años hacia el discurso usado por los académicos y los investigadores ha llevado a los analistas del discurso a hacer mayores esfuerzos por estudiar resúmenes (*abstracts*) para eventos científicos. (2) Investigaciones como las de Bolívar (1997a, 1997b, 1997c, 1998, 1999), García-Calvo (1997a, 1997b, 1999, 2000) y Kaplan y otros (1994) han abordado aspectos específicos presentes en este tipo de textos, como los rasgos de sus estructuras, la información presentada y su organización, las estrategias discursivas y evaluativas usadas por los autores, la interacción escritor-lector, y las aplicaciones pedagógicas de estos elementos a la enseñanza de la redacción académica. P1

- | | | |
|----|---|-----|
| M2 | (3) Sin embargo, pocos investigadores se han dedicado a estudiar el conocimiento previo que debe tener un traductor acerca de la estructura de un <i>abstract</i> y su influencia sobre la traducción de resúmenes de investigación. | P1b |
| M3 | (4) En esta investigación se analizan los efectos de un programa de entrenamiento para mejorar la calidad de las traducciones de <i>abstracts</i> , dirigido a 42 estudiantes universitarios de Traducción I en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela | P1b |

García, J. y C. Saavedra. La enseñanza de la traducción de *abstracts* para congresos. *Núcleo*, 13 (18), 149.

Texto 5

(INTRODUCCIÓN –sin título en el original)

“El dolor postoperatorio se puede deber a diversos factores: la incisión quirúrgica, la distensión vesical o abdominal, tracciones de los mesos, espasmos musculares o lesiones nerviosas que pueden dificultar el manejo del dolor postoperatorio. Este tipo de dolor puede estar desencadenado por mecanismos directos e indirectos (liberación de sustancias capaces de disminuir el umbral de actividad de los nociceptores).

La respuesta al estrés quirúrgico puede ser nidada por la estimulación de las fibras sensoriales A y C, factores locales como liberación de histamina, prostaglandinas y sustancia P, y factores sistémicos en los que se describe la liberación de mediadores químicos como factor de necrosis tumoral, factor de agregación plaquetaria, interleukinas. El aumento de la actividad del sistema nervioso simpático produce un aumento en los niveles circulantes de noradrenalina y adrenalina, desencadenándose una respuesta sistémica al dolor mediada por un aumento del tono simpático, liberación de catecolamina de la médula suprarrenal, participando el sistema neuroendocrino en la respuesta aguda al dolor.

El dolor agudo moderado o grave, independientemente del lugar, afecta cada función orgánica, observándose repercusiones en el sistema cardiovascular (hipertensión, taquicardia), aumento del consumo corporal total de oxígeno, producción de dióxido de carbono, liberación de hormonas catabólicas (glucagon, catecolamina, cortisol). Estos eventos pueden repercutir de manera adversa sobre la morbilidad y mortalidad postoperatoria, por lo que el manejo del dolor postoperatorio es un aspecto clave de los cuidados postanestésicos”.

Los analgésicos, derivados o no de opio, son útiles para el control de dolor postoperatorio. Los opioides son tal vez la droga más usada para el control del dolor postoperatorio moderado o severo, pero la preocupación por sus efectos secundarios hacen que se subdosifiquen o se eviten. Los analgésicos no opioides denominados antiinflamatorios no esteroideos (AINE) son empleados para el manejo del dolor postoperatorio. La administración de éstos antes o inmediatamente después de la inducción de la anestesia reduce el dolor postoperatorio y los requerimientos anestésicos². Otros estudios reportan que es necesaria una terapia analgésica adicional para tener un buen manejo del dolor postoperatorio.

Los AINE carecen de muchos de los efectos secundarios de los opioides y por ello son cada vez más utilizados en el manejo del dolor agudo y post-quirúrgico. El Ketoprofeno es un derivado del ácido propiónico con un efecto clásico antiinflamatorio, la máxima absorción se produce a las dos horas, y su excreción es principalmente renal. El ketoprofeno es utilizado como herramienta para el manejo del dolor postoperatorio; Fourcade y colaboradores lo emplearon en un estudio prospectivo con el objetivo de medir calidad de analgesia postoperatoria, demostrando que éste tiene igual efectividad empleándolo sólo o con otro AINE.

El etofenamato es un AINE derivado del ácido N-arilántrínico, describiéndose el ácido flufenámico como el compuesto pionero del etofenamato, con fuertes propiedades lipofílicas y con cierto carácter hidrofílico, características químicas que le proporcionan ventajas farmacológicas, como alta biodisponibilidad, baja toxicidad, y vida media prolongada. Al etofenamato se le ha adjudicado características de un fármaco ideal en el control del dolor postoperatorio. En un estudio realizado por Cimetempe y colaboradores se demostró que fue igual de eficaz que el citrato de fentanil en el control del dolor postoperatorio en pacientes ambulatorios sometidos a litotricia extracorpórea.

Nos planteamos realizar un estudio comparativo donde se evalúen las características analgésicas postoperatorias y el tiempo de inicio de rescate del dolor postoperatorio utilizando etofenamato intramuscular o ketoprofeno endovenoso previo acto quirúrgico" (p. 143).

DISCUSIÓN

El dolor agudo se relaciona con una respuesta neuroendocrina al estrés que es proporcional a la intensidad del dolor. La activación simpática incrementa el estrés, que es proporcional a la intensidad del dolor. La activación simpática incrementa el tono simpático eferente de todas las vísceras y libera catecolaminas de la médula suprarrenal, siendo la respuesta hormonal consecuencia del aumento del tono simpático y de los

reflejos mediados por el hipotálamo. El dolor agudo independientemente del lugar, afecta casi cada función orgánica y puede influir de manera adversa sobre la morbilidad y mortalidad postoperatorias.

El manejo del dolor postoperatorio incluye el uso de diversos analgésicos por vía parenteral. Sin embargo, a las dosis terapéuticas empleadas pueden presentarse efectos adversos, motivo por el cual, diversos autores han combinando diferentes analgésicos. Fourcade y colaboradores compararon el uso de ketoprofeno y la combinación de un analgésico no opioide (paracetamol) con este AINE, planteándose como objetivo la valoración de eficacia analgésica en el postoperatorio de tiroidectomía, reportando como conclusión el uso de paracetamol con ketoprofeno como único analgésico (4). En nuestro estudio se valoró un EVA basal de 3 en 42% de los pacientes del grupo ketoprofeno, brindando un efecto analgésico postoperatorio por $125,5 + 6,9$ min, recordando que se utilizó ketoprofeno como único agente analgésico. Algunos autores reportan que, si bien está en discusión la acción del ketoprofeno como agente útil en analgesia preventiva, se ha demostrado que tiene una importante acción en la modificación de la nocicepción, ya que disminuye los niveles de prostaglandinas E postoperatorias, las cuales están estrechamente vinculadas al mecanismo fisiopatológico del dolor agudo.

Otros autores recomiendan la combinación de AINE con opioides, lo cual proporciona una analgesia más prolongada y una reducción de los efectos adversos. Antíls H. y colaboradores así lo reportan en su estudio, en donde se administraron ketoprofeno o tramadol antes de la inducción de la anestesia, potenciando el efecto analgésico del AINE con analgesia controlada por el paciente en el postoperatorio con fentanil. En este estudio se evidencia una buena analgesia post operatoria de hasta 6 horas en los pacientes en los cuales se utilizó ketoprofeno y menor necesidad de opioides en este grupo, sin diferencias en la operación de efectos adversos.

Es importante destacar que el uso de varios fármacos y analgesia controlada por el paciente (PCA), acompaña grandes gastos institucionales, impactando desde el punto de vista fármaco económico. Se justifica la alternativa terapéutica orientada a aliviar el dolor postoperatorio, utilizando menos fármacos con un mínimo de efectos adversos.

En nuestro estudio se utilizó etofenamato, al cual se le describe una farmacocinética de liberación prolongada, que le permite alcanzar niveles plasmáticos máximos después de las seis horas de administración. Se evidencian estas características del fármaco en nuestro resultado, valorado con la escala EVA y EVERA en el postoperatorio, evidenciándose en el grupo E que la dosis de rescate fue requerida en un 68% de los pacientes a los $841,6 + 10,1$ min (entre 16 a 18 horas) (PO.OOI). Resultados que

coinciden con el estudio multicéntrico realizado por Guevara y colaboradores, quienes midieron analgesia postoperatoria con etofenamato hasta por 72 hrs con dosis de 1g, además reportan que el tiempo de acción farmacológica se prolonga tras la segunda dosis de etofenamato.

Al analizar el tiempo de necesidad de dosis de inicio del analgésico se evidenció en nuestro estudio una diferencia estadísticamente significativa, ya que el grupo K reportó necesidad de dosis de rescate un 74% a los 125,5 + 6,9 min, el grupo E la dosis de rescate fue requerida en un 68% de los pacientes a los 841,6 + 10,1 min (entre 16 a 18 horas) (P0.001). Se observa que el tiempo de analgesia postoperatoria es mayor en los pacientes a los cuales se les administró etofenamato que en los pacientes a los cuales se les administró ketoprofeno, brindando el etofenamato mayor tiempo de analgesia postoperatoria. Algunos autores reportan la eficacia del etofenamato para el manejo del dolor postoperatorio, proporcionando tras una dosis preoperatorio analgesia postoperatoria por 24 hrs.

Otra diferencia estadísticamente significativa se registró al aplicar la escala de bienestar, observándose a las 24 hrs una diferencia significativa a favor del grupo E 60%, el cual reportó sentirse bien, el grupo K 36% reportó sentirse mal, seguido de un 32% que reportó sentirse regular (P0.001). Estos resultados coinciden con los estudios realizados por Guevara y colaboradores, quienes reportaron que al aplicar la escala de bienestar, el etofenamato brindó mayor bienestar que el didofenac.

En relación a los efectos adversos se evidencia semejanza con los publicados por otros autores, y se relaciona en nuestro estudio al etofenamato con dolor en el sitio de la inyección en un 16%; estos resultados también coinciden con los reportados en la literatura.

Los resultados en nuestro estudio indican que el etofenamato proporciona analgesia postoperatoria eficaz y segura por mayor tiempo en comparación con el ketoprofeno" (pp. 145-147).

Kanahan, S., Sivira, N., Agrilla, M., Velásquez, J., Barrile, A., Katiuska, A. (2006). Uso del etofenamato en el manejo del dolor postoperatorio en comparación con ketoprofeno. *Revista Venezolana de Cirugía*, 59 (4), 143-147. Hospital Universitario "Dr. Ángel Larralde. Valencia, Edo. Carabobo".

Texto 6

INTRODUCCIÓN

En la historia de las teorías cinematográficas encontramos la incursión de la teoría de autor, cuyos orígenes se encuentran en la literatura y en

las motivaciones del género, según fueran las condiciones y necesidades sociales que caracterizaban cada producción: prosa, lírica o drama, la cual aparece asociada al trabajo creador de un sujeto histórico.

La teoría de autor en el cine surge en Francia a mediados de la década de los cincuenta, apoyada en la valoración tradicional del artista solitario que impulsó la cultura occidental. Así encontramos que en Europa, el autor es el responsable del producto filmico y su calidad artística, en virtud de que participa "en todas sus fases de elaboración, interviniendo, incluso, en la confección del guión" (Huertas, 1986:129).

En esta relación cine-autor-literatura-género, Tudor (1975), expresa que el cine de autor privilegia los filmes artísticos sobre los comerciales, y como cine artístico se convierte en "un medio de conocimiento y, en primer lugar, de conocimiento del ser humano [a quien lleva] al mundo de la libertad y con ello mismo le revela las posibilidades de sus acciones" (Lotman, 1999:205).

Por otro lado, en ruptura con la literatura, tenemos que Altman (2000) teoriza acerca de los géneros cinematográficos, integrando el proceso de construcción de la película desde la producción a la recepción, y llega a diferenciar los géneros cinematográficos de los literarios. Altman postula distintos caminos para la construcción de sistemas y planea una tesis semiolingüística del conjunto de filmes de un autor, en atención a su pragmática y su relación semántica y sintáctica.

En la pragmática del conjunto de filmes de un autor, lo recurrente tanto a nivel semántico (sustancias), como a nivel sintáctico (formas) del signo figurativo-verbal, contribuye a mostrar las necesidades, deseos, insatisfacciones de una determinada sociedad, al mismo tiempo que instituye todo un sistema de producción, circulación y consumo de los distintos géneros cinematográficos.

El rastro de la relación cine-autor-literatura-género nos permite expresar que el cine de autor "es ante todo arte y comunicación en el marco de la semiosfera de la cultura" (García, 2004:10), en virtud de que el autor cinematográfico comunica en términos pragmáticos y de un modo artístico aspectos valorativos prácticos de la sociedad y la cultura.

En Latinoamérica son pocos los autores cinematográficos que han logrado madurar un género constante que los identifique. No es el caso del director y realizador venezolano Román Chalbaud, cuya filmografía bien pudiera catalogarse como "un gran filme único" (García, 2004:271) al considerar su temática social, histórica y cultural recurrente, situada en el texto/discurso filmico con sentidos sugeridos, que hacen cómplice al público espectador del juego interpretativo.

Por la importancia que tiene la obra filmográfica de Román Chalbaud en el contexto de la cultura en Venezuela, hemos querido en esta

investigación, determinar las huellas de su retórica gramatical, con base en criterios de pertinencia que nos proporcionan los aportes teóricos y metodológicos de las semióticas de las prácticas significantes (Bettetini, 1977; 1984; 1996), de la cultura y del texto (Lotman, 1996; 1998; 1999; 2000) y de la semiosis social (Verón, 1996, pp. 35-36).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La retórica del cine de Román Chalbaud, está inscrita en las materias significantes del conjunto de filmes producidos por este autor, en un sistema institucional propio, bajo el privilegio de un género de ficción/crónica, que contribuye en cierta medida a la construcción social de la realidad venezolana en el período de la democracia representativa.

A través de su retórica, este director realizador del cine venezolano, construye el texto/discurso filmico atendiendo a sus reglas pragmáticas, en íntima relación con reglas sintácticas y semánticas, logrando atrapar la vida cotidiana en las manifestaciones artísticas del filme, y provocando semiosis dialécticas y contradictorias entre estratos semióticos que se integran en un sistema único de carácter sintético.

En el proyecto de enunciación filmica chalbaudeana, se instaura el filme como un ser en apariencia derivado de la imagen-tiempo. Desde *Cain adolescente* (1959) hasta *Pandemónium* (1997) hay evidencia de la percepción del tiempo complejo estratificado en presente, pasado y futuro; y lo logra a través de las actividades situadas con insistencia en los sucesos, los operadores técnico-expresivos que activan la memoria y, manejando con equilibrio la información, el suspenso y los estados estéticos del sujeto "sintiente"; para enganchar en el filme al público espectador intérprete y hacer funcionar sus expectativas, y también su reflexión como juicio estético, acerca de los sistemas sociales operantes.

Las reglas semánticas utilizadas por Chalbaud están ligadas a las transgresiones de los códigos icónicos, a los objetos fuera de contexto y a los significados denotados que nunca son absolutamente independientes del contexto. Así encontramos que cada uno de los elementos constitutivos de las imágenes y del sonido en los filmes de este autor, han sido seleccionados y pensados para ser ubicados en actividades situadas que narran un relato el cual resulta pertinente en el proyecto enunciativo de base social que Chalbaud va construyendo desde su primer filme *Cain adolescente* (1959) hasta su último, por ahora, *Pandemónium, la capital del infierno* (1997).

En su práctica discursiva Chalbaud selecciona algunos tópicos de la realidad venezolana, entre los cuales podemos citar como principal el de la corrupción, y al ponerlos en escena a través del funcionamiento de actividades situadas provee representaciones del ámbito de la vida cotidiana,

que muchas veces escapan de nuestro entorno y que no conoceríamos de otra manera.

En su proyecto, Chalbaud hace énfasis en la idea brechtiana respecto al teatro, de hacer de todo medio artístico un instrumento sígnico al servicio de la idea de la "revolución". A tal efecto, utiliza el principio de la intertextualidad para hacer que el texto filmico como escritura no sea sólo autónomo, sino que también dependa del habla, puesto que proporciona un modelo para ésta. He aquí también una influencia pasoliniana.

Este autor utiliza el principio de la intertextualidad para operar la función epistemológica del texto filmico, con la cual ayuda al espectador intérprete a recordar lo pensado y lo dicho por él en el filme en ese determinado contexto. Esto hace que espectadores intérpretes de sus filmes en otras épocas, establezcan nuevos modos de leer sus formas escritas.

En el orden de lo pragmático, Chalbaud construye su sistema filmico en un esquema cognitivo que organiza en el texto/discurso filmico su concepción del mundo en imágenes visuales y sonoras, en las cuales ubica actividades situadas en el orden del sistema real socializado (lo cognoscitivo) que colaboran con el engendramiento de efectos de sentido y procesos de significación y comunicación.

Este autor cinematográfico elabora las estrategias comunicacionales, las artísticas y las textuales para materializar algunos aspectos de los objetos referenciales respecto al espacio, al tiempo y a los personajes, en virtud de que estos se construyen con los mismos elementos del lenguaje para intensificar las relaciones extratextuales.

La práctica discursiva de este autor cinematográfico se inscribe en un cine de ficción/crónica en el cual aborda discursos sociales "tipos" que designan crónicas en general, en términos de representaciones socialmente compartidas por una comunidad genérica de interpretación, que comparte los múltiples códigos culturales y la complejidad de su organización semántica y sintáctica.

Chalbaud como sujeto empírico e histórico en la práctica significativa del cine de autor, deja huellas puntuales de su estilo en el texto filmico. No pasa desapercibido, ni anónimo. En la mayoría de sus filmes deja su presencia, no sólo en el crédito de la película, sino, que está allí, formando parte del acontecer de la sintaxis, como un observador participante y comprometido con las transformaciones sociales del país" (pp. 53-54). García de Molero, I. y Mendoza Bernal, M.I. (2005) Retórica gramatical del cine de Román Chalbaud. *Opción*, año 21, n° 48, pp. 34-56.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta J., O.M. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la revista *Núcleo* 1985-2003. Tesis de Licenciatura en Traducción. Escuela de Idiomas Modernos, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Beke, R. (2008). Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación. Tesis doctoral en Estudios del discurso. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Harlow: Longman.
- Bhatia, V.K. (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Comp.), *Academic discourse* (pp. 21-39). London: Longman.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37, 55, 7-18.
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Segunda edición. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, UCV.
- Bolívar, A. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En J. Falk, J. Gille y F. Wachmeister Bermúdez (Comps.), *Discurso, interacción e identidad*. (pp. 11-136). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas 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). Santiago de Chile: Grupo Editorial Planeta.

- Bunton, D. (2002). Generic moves in PhD. Thesis introductions. En J. Flowerdew (Comp.), *Academic discourse* (pp. 57-75). London: Longman.
- Burguess, S. (2002). Packed houses and intimate gathering. Audience and rhetorical structure. En J. Flowerdew (Comp.), *Academic discourse* (pp. 197-215). London: Longman.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introductions and discourse sections of MSc dissertations. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text* (pp. 128-145). Birmingham: English Language Research, Birmingham University.
- 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). London: Routledge.
- Ferrari, L. (2003). Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación. *III Congreso de Lenguas del Mercosur: de la teoría a la praxis de las lenguas*. Resistencia, Chaco.
- Gallardo, S. (2002). La inscripción de los interlocutores en artículos científicos y libros de textos. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Córdoba*, noviembre de 2002, Facultad de Lenguas Modernas.
- Kanoksilpatham, B. (2003). A corpus-based investigation of scientific research articles: Linking move analysis and multidimensional analysis. Tesis doctoral. Universidad de Georgetown.
- Lewin, B.A., Fine, J. y Young, L. (2001). *Expository discourse: A genre-based approach to social science research texts*. London: Continuum.

- Nwogu, K.N. (1990). *Discourse variation in medical texts: Schema, theme and cohesion in professional and journalistic accounts*. University of Nottingham: Monographs in Systemic Linguistics 2.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAPÍTULO V

El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas

Rebecca Beke

INTRODUCCIÓN

La necesidad de publicar y difundir nuestro trabajo investigativo en libros o revistas especializadas son exigencias institucionales a las que debemos responder los profesores e investigadores universitarios. Asumimos la posición según la cual el artículo de investigación publicado en revistas es el género académico por excelencia, y como tal se distingue de los demás géneros de texto, entre otros aspectos, por la necesidad ineludible que tenemos los académicos de reportar en nuestros textos las voces de los otros a través de las citas y referencias. Así mismo compartimos la idea de la revista como “espacio para el diálogo académico” (Bolívar, 2004, p. 11), puesto que a la vez que escribimos para una comunidad discursiva en particular y que interactuamos con los demás miembros, decidimos quiénes participarán en este diálogo académico. Mientras escribimos nos responsabilizamos o no del contenido proposicional de nuestros textos. Además, tenemos la opción de señalar lingüística y discursivamente nuestra actitud y nuestro compromiso ante el conocimiento (Beke y Bolívar, 2009; Bolívar y Shiro, 2005).

Este capítulo tiene dos objetivos fundamentales: 1) examinar cómo los investigadores se diferencian en su forma de presentar el

conocimiento ajeno en sus respectivas disciplinas, e, 2) interpretar las implicaciones pragmáticas que implica una u otra forma. Para ello, hemos diseñado un conjunto de actividades. Se sugiere que las realice en secuencia y que siga al pie de la letra las instrucciones.

Actividad 1: Autorreflexión

Reflexione sobre su propio proceso de escritura y conteste lo más honestamente posible las siguientes preguntas:

1. Cuando escribe un artículo para ser publicado en una revista especializada, ¿por qué hace referencia a otros autores?
2. Tal como lo ilustran los ejemplos siguientes, hay diferentes maneras de citar a otros autores. Lea cada una y explique cuándo utiliza una u otra forma.
 - (a) *De acuerdo a los planteamientos del movimiento de las escuelas eficaces, esos factores pueden aislarse y promoverse intencional y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo (Pérez Gómez, 1999).*
 - (b) *De modo parecido, Angel Pérez Gómez (1985) habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar...*
 - (c) *La ED emerge como una modalidad viable para disminuir el problema de la masificación en educación superior (Galvis, 1991; Farnes, 1990), y al mismo tiempo como una innovación tecnológica apoyada en los fundamentos necesarios para...*
 - (d) *Al contrario, ante este asunto se valora su responsabilidad en tanto se le considera un miembro o uno de los protagonistas principales "...de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo" (Pérez Gómez, 1985:125).*
 - (e) *Parecidas observaciones hace Mabel Pipkin (1994), cuando señala:*

Las causales del fracaso escolar, según el 'decir' de los docentes tanto de la escuela urbana como de la urbano-marginal, remiten a factores externos a la escuela, ya sea a problemas cognitivos/afectivos/ orgánicos de los alumnos, a las dificultades socioeconómicas de sus familias, a la falta de participación/colaboración de los padres o bien a los modos de funcionamiento del gabinete de psicopedagogía u otras instituciones análogas (p. 25).

3. Sobre la base de su propia experiencia en su disciplina, escriba algunas observaciones o comentarios que surgen de esta autorreflexión.

LA CITACIÓN EN LA INTRODUCCIÓN DE LOS ARTÍCULOS EN DOS REVISTAS

La *Introducción*, resumiendo lo expuesto en el capítulo anterior, es el espacio donde el investigador da las primeras señales de su posición ante el objeto de la investigación que se está reportando y ante sus pares en una determinada disciplina. Para posicionarse el escritor del artículo puede recurrir a diferentes recursos lingüísticos y discursivos, entre los cuales está la referencia a lo que han dicho o hecho otros investigadores.

A continuación se le presentan las instrucciones sobre los procedimientos de citación que deben seguir los autores interesados en publicar según la *Revista de Pedagogía* y según el *Acta Científica Venezolana*, seguidas por la *Introducción* y las *Referencias bibliográficas* de un artículo de cada una de las revistas.

Actividad 2:

Lea cuidadosamente los textos siguientes con el fin de contestar las preguntas. Para efectos de la actividad, refiérase al “escritor” para indicar el autor del artículo y al “autor” para referirse a quien está siendo citado por el escritor:

1. ¿Qué función cumplen las citas y referencias en esos textos?
2. ¿Cuál es la comunidad discursiva a la cual van dirigidos estos textos?
3. ¿En qué se diferencian las formas de citar de un texto a otro?
4. Para cada cita, ¿quién se responsabiliza por la información reportada: el escritor o el autor? Explique su respuesta.

Revista de Pedagogía

ISSN 0798-9792 versión impresa

Las *citas bibliográficas* se incluirán dentro del texto entre paréntesis y se colocará el apellido del autor y el año de publicación, cuando se trate de un solo autor, p.e.: (Sánchez, 1998); cuando sean dos, al apellido del autor principal debe seguirle el del otro, p.e.: (González y Martínez, 2000); si se trata de varios autores, se escribirá el apellido del primer autor, al que seguirán las partículas *et al.*, y el año de la publicación, p.e.: (Gómez *et al.*, 2002). Para citas textuales se deberá indicar también la página de la fuente, p.e.: (Ramírez, 1992: 63).

Las *referencias bibliográficas* se ordenarán al final del trabajo por orden alfabético, como se muestra en los siguiente ejemplos. (Para otros casos, guiarse por las conocidas especificaciones de la American Psychological Association, APA.)

En el caso de libros: Prieto Figueroa, L.B. (1977). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.

En el caso de artículos: Miranda, R.A. (1999). Los empobrecidos y la educación. *Revista de Pedagogía*, xx (58): 215-230.

En el caso de capítulos de compilaciones: Guédez, V. (1996). Integración y educación. En: Arellano D., A. (Coord.), *Educación, enseñar y aprender*, pp. 295-317. Mérida: Vicerrectorado Académico y Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes.

En el caso de documentos electrónicos en línea: Wells, G. (2001). *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/OpenCourt.html> [Consulta: 2001, octubre 12].

Es de enfatizar que en las referencias sólo deben aparecer las fuentes efectivamente citadas en el trabajo. Rogamos ajustarse estrictamente a estas especificaciones. Los manuscritos que no cumplan con las especificaciones señaladas no serán considerados para el proceso de arbitraje.

REVISTA DE PEDAGOGÍA (2004), XXV (72), 95-121.

**Imagen de la ciencia y vinculaciones
ciencia-tecnología-sociedad en textos universitarios
de química general**

Manuel Malaver

Rafael Pujol

Antonio D'Alessandro Martínez

1. INTRODUCCIÓN

Los libros de texto han sido y continúan siendo el material curricular más utilizado para la enseñanza de las ciencias en todos los niveles educativos. Esta importancia se ve reflejada en las investigaciones que se han realizado en los últimos años acerca de las características que debe tener un libro de texto de ciencias, así como las variables que influyen en el aprendizaje a partir de su contenido y su organización (Otero, 1997). Diversos autores han examinado su legibilidad y las actividades que le plantean al estudiante, además de las relaciones entre los modelos teóricos propuestos y su representación gráfica (Bullejos de la Higuera, 1983; Jiménez, Prieto y Perales, 1997).

Si bien los textos de ciencia deben ser una ayuda para el aprendizaje, los alumnos muchas veces tropiezan con serias dificultades cuando tienen que enfrentarse con ellos y una de estas dificultades es tratar de establecer la conexión entre el texto y el mundo experimental y real (Izquierdo y Rivera, 1997).

Por otra parte, Michinel y D'Alessandro (1993) analizaron la existencia de concepciones falsas, espontáneas, o no formales acerca del concepto de energía y otros que le son afines en libros de texto de 7º y 9º grado haciendo uso de técnicas de análisis de contenido, y encuentran que las interpretaciones de la energía se pueden clasificar en dos tipos: unas que expresan deficiencias en el conocimiento del autor y otras con características típicas de las concepciones espontáneas.

En los libros de texto de Química para la educación media y universitaria, uno de los temas que es importante mencionar es el referido a la

estructura de la materia, debido a su gran utilidad en la correcta comprensión de los fenómenos físicos y químicos que se imparten en estos niveles de enseñanza (Malaver, 2001).

Uno de los problemas que presentan los estudiantes, al introducirse en la temática de la estructura de la materia, es la dificultad de establecer la conexión entre el mundo macroscópico de las observaciones y el mundo microscópico de átomos y moléculas, lo que implica que si los estudiantes no logran hacer esta conexión, es difícil que entiendan la importancia de la Química en la comprensión del mundo (Gillespie, 1997).

De acuerdo con Solbes y Vilches (1991), las ideas cuánticas, como por ejemplo, el principio de incertidumbre de Heisenberg, los orbitales atómicos y la dualidad onda-partícula de la materia, presentan graves errores conceptuales en los libros de texto de Química, imposibilitando una correcta formación y aprendizaje de estos contenidos en los estudiantes y facilitando la asimilación y el reforzamiento de concepciones erróneas por parte de los alumnos que se inician en el aprendizaje de la Química.

Otro aspecto que se toma en cuenta en este estudio es la relevancia de la perspectiva histórica en la formación científica. En los últimos años se ha verificado una progresiva incorporación de la historia de la ciencia en la enseñanza de las ciencias. De este modo, se produce un acercamiento entre áreas del conocimiento tradicionalmente ajenas entre sí, según una antigua clasificación que separa a las ciencias de las humanidades (Lombardi, 1997).

Níaz (1998) analizó los textos de Química que utilizan los estudiantes en el primer año de universidad para determinar la importancia de la historia y la filosofía de la ciencia en la formulación de los modelos atómicos de Thomson, Rutherford y Bohr, y encontró que la mayoría de los textos ignoran el hecho de que el progreso de la ciencia envuelve competición entre teorías rivales y no toman en cuenta el contexto histórico en el que se desarrollaron estos modelos atómicos.

La incorporación de la historia de la ciencia en la enseñanza de la misma permite mostrar la ciencia como una construcción humana, colectiva, fruto del trabajo de muchas personas, para evitar la idea de una ciencia hecha básicamente por genios, en su mayoría hombres, y presenta el carácter tentativo de la ciencia, las limitaciones de sus teorías, sus problemas pendientes de solución, evitando visiones dogmáticas (Solbes y Traver, 1996). Para muchos docentes, enseñar ciencias es enseñar contenidos científicos y procedimientos propios de la formación

de científicos e ingenieros y no enseñan una ciencia que contribuya a la formación general de todos los ciudadanos (Solbes y Traver, 2001).

En definitiva, es importante que en los libros de texto se incorporen aspectos históricos y filosóficos que puedan promover una enseñanza más crítica y humana, además de permitir que tanto el estudiante como el docente tengan una idea más elaborada de lo que es realmente la ciencia (Matthews, 1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Bullejos de la Higuera, J. (1983). Análisis de actividades en textos de Física y Química de 2º de BUP. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(3): 147-157.
- Bybee, R.M. y Mau, T. (1986). Science and technology related global problems. International Survey of Science Educators. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(7): 599-618.
- Caamaño, A. (1995). La educación ciencia-tecnología-sociedad: Una necesidad en el diseño del nuevo currículum de ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 3: 4-6.
- Chiappetta, E.L., Fillman, D.A. y Sethna, G.H. (1991). A method to quantify major themes of scientific literacy in science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (8): 713-725.
- Chiappetta, E.L., Fillman, D. y Sethna, G.H. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literary themes? *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (7): 787-797.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75 (6): 649-672.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3): 477-488.
- Garritz, A. (1997). El electrón centenario. *Educación Química*, 8 (3): 114-117.
- Gillespie, R. J. (1997). Reforming the general chemistry textbook. *Journal of Chemical Education*, 74 (5): 484-485.

- Jiménez, J.D., Prieto., R.H. y Perales, F.J. (1997). Análisis de los modelos y los grafismos utilizados en los libros de texto. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11: 55-64.
- Lombardi, O.L. (1997). La pertinencia de la historia en la enseñanza de las ciencias: argumentos y contra-argumentos. *Enseñanza de las Ciencias*. 15 (3): 343-349.
- Malaver, M. (2001). *Análisis del contenido referido a la estructura de la materia en libros de texto de química básica a nivel universitario*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Matthews, M. R. (1994). Historia, filosofía y enseñanza de las ciencias: la aproximación actual. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2): 255-277.
- Membiola, P. (1997a). Una revisión del movimiento educativo ciencia-tecnología-sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(1): 51-57.
- Membiola, P. (1997b). Alfabetización científica y ciencia para todos en la educación obligatoria. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 13: 37-44.
- Michinel., J.L y D'Alessandro, A. (1993). Concepciones no formales de la energía en textos de física para la escuela básica. *Revista de Pedagogía*, XIV (33): 41-59.
- Morrow, B.A. (1969). On the discovery of the electron. *Journal of Chemical Education*, 46 (9): 584-588.
- Níaz, M. (1994). Más allá del positivismo: una interpretación lakatosiana de la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1): 97-100.
- Níaz, M. (1998). From cathode rays to alpha particles to quantum to action: A rational reconstruction of structure of the atom and its implications for chemistry. *Science Education*. 82 (5): 527-552.
- Otero, J. (1997). El conocimiento de la falta de conocimiento de un texto científico. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11: 15-22.

- Pujol, R. (1993). Análisis del contenido, las ilustraciones y las actividades propuestas en la unidad referente a la estructura de la materia de los libros de texto en química para el noveno grado de educación básica. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Ruiz Olabuenaga, J.L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sanger, M.J. y Greenbowe, T.J. (1999). An analysis of college chemistry textbooks and sources of misconceptions and errors in electrochemistry. *Journal of Chemical Education*, 78(6): 853-860.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1989). Interacciones ciencia/técnica/sociedad: un instrumento de cambio actitudinal. *Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1): 14-20.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1991). Análisis de la introducción de la teoría de enlaces y bandas. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1): 53-58.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1992). El modelo constructivista y las relaciones ciencia/técnica/sociedad (C/T/S). *Enseñanza de las Ciencias*, 10 (2): 181-186.
- Solbes, J. y Vilches, A. (1995). El profesorado y las actividades CTS. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 3: 30-38 .
- Solbes, J. y Traver, M. (1996). La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (1): 103-112.
- Solbes, J. y Traver, M. (2001). Resultados obtenidos introduciendo la historia de la ciencia en las clases de física y química: mejora de la imagen de la ciencia y desarrollo de actitudes positivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (1): 151-162.
- Strube, P. (1989). A content analysis of argument and explanation present to students in physical science textbooks: A model and example. *International Journal of Science Education*, 11(2): 195-202.

Texto 3

ACTA CIENTIFICA VENEZOLANA

ASOCIACION VENEZOLANA PARA EL AVANCE DE LA CIENCIA

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

2. INSTRUCCIONES GENERALES

5.- *Referencias.* Las referencias deben limitarse a trabajos publicados pertinentes al artículo. Un abstract identificado adecuadamente (Abst.) puede ser citado solo cuando sea la única fuente bibliográfica disponible. Los autores son responsables de la exactitud de las referencias. Las referencias deben ser escritas a doble espacio, ordenadas alfabéticamente por autor y numeradas progresivamente. El número correspondiente a cada referencia debe ser citado entre paréntesis en el texto. El estilo de citación debe ser el siguiente:

- Artículos: Apellido del primer autor, seguido por sus iniciales; apellido e iniciales de cada coautor; título del trabajo (solamente con la primera letra en mayúscula); nombre de la revista (abreviado como en Word List of Scientific Periodicals); volumen; página inicial-página final; año. Ejemplo:

32. Tibblin, S., Keck, N.G. and Schenk, W.G.J. Central and peripheral circulatory responses to glucagon in hypovolemic dogs. *Acta Chir. Scand.* 137, 603-611, 1971.

- Libros: Autor(es) en la forma indicada; título del libro, casa editora; ciudad de publicación; año y páginas citadas. Ejemplo:

56. Kroon, A.M. and Saccone, C. *Biogenesis of Mitochondria*-Academic Press, New York, 1974, pp. 165-169.

Citas tales como "observaciones no publicadas", "comunicación personal", "trabajo en prensa", no se aceptarán en la lista de referencias.

MEDICINA

Acta Científica Venezolana, 55: 237-246, 2004

CIRCUNFERENCIA DEL BRAZO AL INICIO DEL EMBARAZO Y SU RELACIÓN CON EL PESO AL NACER

Armando Sánchez¹, Sara del Real², Liseti Solano¹ y Evelyn Peña¹

¹Centro de Investigación en Nutrición "Dr. Eleazar Lara Pantin".
Universidad de Carabobo

²Centro de Investigación en Nutrición "Dr. Eleazar Lara Pantin" y
Departamento de Salud Pública. Universidad de Carabobo
e-mail: aasanche@uc.edu.ve

Recibido: 15/11/02; Revisado: 22/04/03; Aceptado: 03

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, la evaluación nutricional del binomio madre-recién nacido ha sido poco explorada en estudios de población, no así mundialmente, donde en los últimos años se ha observado un creciente interés con relación a los efectos que tiene el estado nutricional materno sobre el peso del recién nacido.^{19,25} Existen variables antropométricas maternas que reflejan dicho estado nutricional y permiten predecir el riesgo de peso bajo al nacer, de retardo de crecimiento intrauterino o el riesgo biológico para diferentes patologías neonatales. Entre esas variables tenemos el índice de masa corporal pregestacional, la talla, la circunferencia media del brazo y últimamente se ha adicionado la circunferencia de la pantorrilla.^{8,24,33} En Venezuela y en los países en vías de desarrollo, la circunferencia del brazo se ha utilizado extensamente en la identificación de la desnutrición infantil y ha sido propuesta como un indicador útil en el despistaje de dicha patología.^{12,32} La sencillez de su técnica de medición, el bajo costo y la facilidad en el transporte del instrumental requerido, son algunas de sus ventajas. Sin embargo, la utilidad como indicador del estado nutricional en la embarazada está comenzando a cobrar importancia. Debido a la habilidad para predecir diversos resultados gestacionales y a las ventajas prácticas que tiene sobre otros parámetros antropométricos, se recomienda para monitorear nutricionalmente a la embarazada.¹⁸ De hecho la circunferencia del brazo ha sido señalada como el indicador de elección en aquellos casos en que no se puede obtener el peso en el primer trimestre del embarazo, por tener una buena correlación con el peso de mujeres no embarazadas.³¹ Algunos investigadores la recomiendan como un buen indicador del estado nutricional preconcepcional y gestacional, cuya medición resulta estable durante el

embarazo, por lo que probablemente sólo se requiera una medición en la gestación para identificar a mujeres en riesgo nutricional.^{15,18,27,34} De igual manera, la circunferencia media del brazo se ha utilizado para identificar la población expuesta a riesgo del retardo de crecimiento intrauterino (RCIU), con relación a esto; trabajos venezolanos han reportado un 44,6% de dicho retardo en hijos de madres con valores de la circunferencia media del brazo menor de 23,4 cm.³ Los estudios de países en desarrollo muestran que durante el embarazo la circunferencia del brazo cambia según diversos patrones; Husaini encontró en 1986 que en el transcurso del embarazo, los cambios promedios de la circunferencia del brazo son similares exceptuando entre la semana 33 a 36 cuando dicha variable antropométrica disminuye. Hull en 1989 publicó en Indonesia, que la circunferencia del brazo disminuye gradualmente en el transcurso del embarazo, llegando a su punto más bajo inmediatamente después del parto. Anderson igualmente en 1989 detectó que los cambios en la circunferencia del brazo de mujeres hindú eran paralelos hasta mediados del embarazo, cuando ésta tiende a mostrar un pequeño descenso.¹⁸ Trabajos venezolanos publicados en el 2001, destacan el incremento significativo trimestral de la circunferencia del brazo en gestantes adultas evaluadas en el Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímano.²⁴ Igualmente diversos estudios han enfocado la sensibilidad y especificidad de la circunferencia del brazo como instrumento de tamizaje; el estudio de Anderson (1989) demostró que tiene alta sensibilidad y especificidad para predecir bajo peso al nacer. Las investigaciones de Krasovec en Bangladesh (1989) y las de Lechtig en Brasil (1988), también encontraron alta sensibilidad, especificidad y alto poder predictivo para predecir resultados gestacionales insatisfactorios para el infante.¹⁸ En Venezuela se ha evidenciado que la misma presenta una alta especificidad para identificar madres a riesgo de tener un neonato con bajo peso al nacer al utilizar como punto de corte todo valor menor de 23,4 cm.³ Los puntos de corte de la circunferencia del brazo para evaluar el riesgo biológico de bajo peso al nacer son relativamente consistentes, oscilando entre 21 y 23 centímetros en poblaciones asiáticas y latinoamericanas.¹⁸ Sánchez en la Maternidad del Sur de la ciudad de Valencia (2002) reporta, utilizando un análisis multivariante tipo *cluster*, que toda circunferencia del brazo ubicada por debajo del percentil 15, es útil para medir riesgo nutricional por déficit durante la gestación.³⁰ Actualmente se necesitan nuevas investigaciones que permitan determinar la pertinencia de esos puntos de corte en mujeres venezolanas, lo cual señala la importancia de complementar en nuestro país, la adecuada evaluación nutricional antropométrica durante el embarazo, pudiendo ser la toma o medida de la circunferencia del brazo un primer tamiz que permita a aproximarse a

la capacidad de medir riesgo nutricional tanto para la madre como para su futuro hijo. El objetivo principal del presente trabajo fue evaluar a la circunferencia media del brazo al inicio del embarazo y su relación con el peso al nacer.

Referencias

1. Abdulrazzaq, Y., Bener, A. and Dawodu, A. Obstetric risk factors affecting incidence of low birth weight in live born infants. *Biol. Neonate*, 67: 160-166, 1995.
2. Adair, L., and Popkin, B. Birth Weight, maturity and proportionality in Filipino infants. *Hum. Biol.*, 4: 75-82, 1988.
3. Alizo, Y. Evaluación nutricional materna y del recién nacido. Maternidad Concepción Palacios. Tesis MSc Universidad Simón Bolívar (Caracas) como requisito para optar al título de Magister en Nutrición, 1998.
4. Arcos, G. Relación entre el estado nutricional de madres adolescentes y el desarrollo neonatal. *Bol. Saint Panam.*, 118: 488-498, 1995.
5. Bernstein, I., Horbar, J., Badger, G., Ohlsson, A. and Golan, A. Morbidity and mortality among very-low-birthweight neonates with intrauterine growth restriction. *Am. J. Obstetr. Gynecol.*, 182: 198-206, 2000.
6. Bolzán, A. y Guimarey, L. Antropometría pregestacional y gestacional en adolescentes y sus recién nacidos. *Arch. Argent. Pediatr.*, 994: 296-301, 2001.
7. Capurro, H., Konichezky, S. and Fonseca, D. A Simplified Method For Diagnosis of Gestational Age in the Newborn Infant. *J. Pediatr.*, 93: 3476-78, 1978.
8. Cnattingius, S., Bergstrom, R., Lipworth, L. and Kramer, M. Pregnancy weight and the risk of adverse pregnancy outcomes. *N. Engl. J. Med.*, 338: 147-52, 1998.
9. Cohen, G., Curet, L., Levine, M., Ewell, M., Morris, C., Catalkano, P. and Clokey, R. Ethnicity, nutrition, and birth outcomes in nulliparous women. *Am. J. Obstetr. Gynecol.*, 185: 661-667, 2001.
10. Estudio Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humano de la República de Venezuela; Tomo II. Ministerio de la Secretaria-Fundacredesa, Caracas, 1996, pp. 446-562.

11. Frisancho, A. *Anthropometric standards for the assessment of growth and nutritional status*. The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1993, pp. 1-189.
12. Henríquez, G. Evaluación del estado nutricional. En: *Nutrición en Pediatría*. Centro de Atención Nutricional Infantil Antímáno. Cania, Caracas, 1999, pp.17-62.
13. Henríquez, G. Evaluación nutricional del recién nacido. En: *Nutrición en Pediatría*. Centro de Atención Nutricional Infantil Antímáno. Cania, Caracas, 1999, pp. 63-73.
14. Henríquez, G. Valores de peso, talla, circunferencia cefálica, brazo e índice ponderal en recién nacidos venezolanos de 32 a 42 semanas de gestación. Conicit. Informe final 148, 1996.
15. Husaini, Y., Husaini, M., Sulaiman, Z., Jahari, A., Barizi, S. and Karyadi, D. Maternal malnutrition, outcome of pregnancy, an a simple tool to identify women at risk. *Food Nutr. Bull.*, 8: 71-6, 1984.
16. Impacto del enriquecimiento de las harinas en niños, jóvenes y adultos de la población venezolana. Ministerio de la Secretaria-Fundacredesa, Caracas, Venezuela, 1998, pp. 89-91.
17. Institute of Medicine. Subcommittee on Nutritional Status and Weight Gain During Pregnancy. *Nutrition during pregnancy: Weight gain and nutrient supplements, Part I*. National Academy Press, Washington, D.C., 1990, pp. 27- 233.
18. Krasovec, K., Anderson, M. Background Issues. In: Krasovec, K. and Anderson, M. *Maternal Nutrition and Pregnancy Outcomes. Anthropometric assessment (Chapter 14)*. Pan American Health Organization, Washington, D.C. Scientific Publication N° 529, 1991, p.161-72.
19. Lederman, S., Paxton, A., Heymsfield, S., Wang, J., Thornton, J. and Pierson, N. Maternal body fat and water during pregnancy: Do they raise infant birth weight? *Am. J. Obstet. Gynecol.*, 180 Part 1: 235-240, 1999.
20. López, M. y Landaeta, M. *Manual de Crecimiento y Desarrollo*. Sociedad Venezolana de Puericultura y Pediatría. Fundacredesa, Serono, Caracas, 1991, pp. 34-36.

21. Méndez Castellano, H. y de Méndez, M. Sociedad y estratificación. Método Graffar Méndez Castellano, Fundacredesa, Caracas, 1994.
22. Mora, J. y Nestel, P. Improving prenatal nutrition in developing countries: Strategies, prospects and challenges. *Am. J. Clin. Nutr.*, 71: 1353-63, 2000.
23. Pardo, A y Ruiz, M. SPSS 11. Guía para el análisis de datos. McGraw Hill, Madrid, España, 2002, pp. 522-591.
24. Rached, I., Azuaje, A. y Henríquez, G. Cambios en las variables antropométricas durante la gestación en mujeres eutróficas. *Arch. Latinoam. Nutr.*, 51: 351-58, 2001.
25. Rached, I. y Figarella, M. Nutrición en la mujer embarazada y lactante. En: *Nutrición en Pediatría*. Centro de Atención Nutricional Infantil Antimano, Cania, Caracas, 1999, pp. 63-73.
26. Rached, I., Henríquez, G. y Azuaje, A. Efectividad de dos indicadores antropométricos en el diagnóstico nutricional de gestantes eutróficas y desnutridas. *Arch. Latinoam. Nutr.*, 51: 346-50, 2001.
27. Ricalde, A., Velázquez, G., Tanaka, A. and Siqueira, A. Mid-upper arm circumference in pregnant women and its relation to birth weight. *Rev. Saúde Pública*, 32: 112-17, 1998.
28. Sánchez, A. Crecimiento físico y estado nutricional en un grupo de neonatos. Proyecto Venezuela. Tesis de Maestría, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1997.
29. Sánchez, A. Evaluación nutricional del recién nacido con retraso del crecimiento intrauterino. Trabajo de grado, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1991.
30. Sánchez, A., Peña, E., Solano, L. y García, A. Riesgo de déficit nutricional antropométrico en el primer trimestre del embarazo. *An. Venez. Nutr.*, 15: 25-30, 2002.
31. Shah, K. Evaluación del uso de la circunferencia braquial en la evaluación del estado nutricional materno. En: Krasovec, K., Anderson, M. *Nutrición materna y productos del embarazo*. Publicación científica N° 529, Organización Panamericana de la Salud, Washington DC, 1991, pp. 132- 137.
32. Soto, I., Hernández, Y., Pérez, M. y Correa, C. Circunferencia media del brazo: indicador nutricional en niños de 1 a 4 años de edad. *An. Venez. Nutr.*, 5: 11-1, 1992.

33. Stephansson, O., Dickman, P., Johansson, A., and Cnattingius, S. Maternal weight, pregnancy weight gain, and risk of antepartum stillbirth. *Am. J. Obstetr. Gynecol.*, 184: 463-469, 2001.
34. World Health Organization. Physical status: The use and interpretation of anthropometry. WHO Technical Report Series 854, Geneva. 1995.
35. Zeitlin, J., Yves, P., Suerel, M. and Papiernik, E. Are risk factor the same for small for gestational age versus other preterm birth? *Am. J. Obstetr. Gynecol.*, 185: 208-215, 2001.



Actividad 3: Escriba sus propias conclusiones o reflexiones en cuanto a las formas de citar en las dos revistas especializadas, tomando en cuenta (i) la adecuación de la forma de citar con las *Instrucciones a los autores*, (ii) las diferencias o semejanzas entre las disciplinas.

De las actividades anteriores podemos concluir que:

- Las normas y convenciones que rigen el uso de las referencias y citas (conocido también como “las voces de los otros”) varían entre las disciplinas.
- Las *Instrucciones para los autores* se centran más en el “qué” de la cita o referencia que en el “cómo” y el “para qué”.
- Las citas y referencias ocupan un lugar importante en el discurso académico, pues muestran que quien escribe conoce el estado del arte de su disciplina, es conocedor de la materia y las utiliza para sustentar su argumentación.
- El investigador-escritor dispone de un conjunto de opciones que responden al propósito comunicativo y pragmático del que escribe, más allá de las *Instrucciones a los autores*.



LAS VOCES DE LOS OTROS EN LAS CITAS Y REFERENCIAS

A partir de un estudio sobre un corpus de cincuenta y seis artículos publicados en una revista especializada –para averiguar la manera como los investigadores de la educación presentan las voces de los otros (Beke, 2008)– proponemos un modelo de categorías de análisis que consideramos convenientes explicar a continuación.

Las categorías y subcategorías que conforman el modelo permitieron sistematizar las diferentes opciones que tiene el escritor para referirse a otros y citar lo que han dicho o hecho. Es importante recordar que las opciones cumplen funciones retóricas y pragmáticas, por cuanto los escritores las utilizan para persuadir a sus lectores de la validez de sus argumentos a la vez que deciden hacer explícitos o no su actitud y compromiso frente al conocimiento ajeno.

El modelo está concebido en dos planos: i) *el plano textual* o lo visible del texto, lo que está en la superficie; y ii) *el plano interactivo*, vinculado más bien a la argumentación textual. Para fines pedagógicos se presentará cada plano por separado.

Plano textual

Las citas y referencias se clasifican en dos grandes grupos: *la cita no integrada* y *la cita integrada* (Swales, 1990).

La cita no integrada (CNI)

La *cita no integrada* (CNI) es una referencia en la que el nombre del autor citado y la fecha aparecen entre paréntesis al final o dentro de una oración. Su función es la de atribuir a otro autor una proposición que el escritor del artículo puede señalar como verdadera o cuestionarla en su argumentación. La CNI tiene diferentes

realizaciones sintácticas y semánticas en las cláusulas u oraciones y se clasifican según su función: *fuerza*, *identificación*, *referencia* y *ejemplo* (Thompson y Tribble, 2001).

a. **Fuente:** Se refiere a la fuente de donde proviene la información. El escritor puede decidir apoyar su enunciado con la referencia a una o más fuentes, tal como se aprecia en los ejemplos (1) y (2). La fuente se señala con el nombre y fecha de la/s fuente/s, usualmente al final del enunciado:

(1) El juego pone de manifiesto la imaginación, creatividad, elaboración de reglas o normas y la formulación de objetivos, esto convierte al juego en el factor que caracteriza el desarrollo de la infancia (Vigotsky, 1999). [6623021-i]

(2) ...la contribución del docente al éxito o al fracaso escolar es valorada de acuerdo con la presencia o ausencia de determinadas características que han sido identificadas en la actuación de quienes se dedican a la labor de enseñanza en las escuelas eficaces (Muñoz-Repiso, Murillo Torrecilla y otros, 2000; Davis y Thomas, 1992; Creemers, 1997). [6322011-i]

b. **Identificación:** A veces el autor señala en su texto una corriente de pensamiento, modelo o propuesta específica, cuyo autor o creador se identifica entre paréntesis y con fecha. Por ejemplo:

(3) La investigación etnográfica es representativa del paradigma interpretativo de investigación en educación (Popkewitz, 1988), denominado también simbólico, fenomenológico, perspectiva del desarrollo teórico (Wittrock, 1989), naturalista (Guba, 1984), y, comúnmente cualitativo. [6422011-i].

El artículo, del cual fue extraído el ejemplo (3), es definido por el autor como “una investigación etnográfica” y esta cita se encuentra en la sección *Metodología*. El autor define la investigación etnográfica con una síntesis de tres fuentes: es una investigación de paradigma interpretativo en términos de Popkewitz (1988); también se conoce como un paradigma “simbólico, fenomenológico” de acuerdo con Wittrock (1989) y “naturalista”

según Guba (1984). Finalmente, el escritor simplifica su enunciado al expresar que su investigación es “cualitativa” en términos comunes. Se aprecia el esfuerzo del que escribe por ubicar claramente su investigación y asegurarse de que su lector también lo perciba claramente.

c. Referencia: el escritor refiere el lector a otra/s fuente/s a través de estructuras directivas como *véase, vea, vean...*, seguidas por el nombre del/de los autor/es, fecha y puede incluir la página, tal como se aprecia en el ejemplo (4):

(4) De igual manera hubo palabras de elogio del Primer Ministro de Australia, y de miembros del Comité Olímpico Internacional, entre otras personalidades (véase Minogue, 2000: 38). [7024031-f].

Este tipo de referencia es similar a la fuente, ya que apoya la proposición del escritor; sin embargo, en vez de proporcionar toda la información en su texto, el escritor decide remitir el lector al texto en el que puede encontrar información adicional. El lector tiene la opción de consultar o no la referencia sugerida por el escritor.

d. Ejemplo: el escritor provee ejemplos de otras investigaciones como una forma de demostrar que su afirmación está apoyada en lo que han hecho otros sobre el tema en la disciplina. Al mismo tiempo deja entrever que son unos ejemplos y que puede haber otros (ejemplo 5). En todo caso si el lector está interesado puede consultar estas fuentes.

(5) Gran parte de los trabajos reportados vinculados al estudio de perfiles de estudiantes que ingresan a la Educación Superior (véase por ejemplo, Cortázar, 1991, 1993; García, Marcano y Rincón, 1990; Páyer, 1992; Sarco Lira y Martiniello, 1987, 1988; Silva, Castillo y Martiniello, 1987; Silva, Sarco Lira y De Sanctis, 1982), destacan la caracterización de los sujetos desde el punto de vista socioeconómico.

Actividad 4: De las introducciones a los artículos incluidos en la actividad 2, transcriba un ejemplo que ilustre cada uno de los tipos de CNI si los hay:

1. CNI fuente

2. CNI identificación

3. CNI referencia

4. CNI ejemplo

La cita integrada (CI)

La *cita integrada* (CI) es un reporte de investigación en el que el investigador reportado se nombra dentro de la oración y cumple una función sintáctico-semántica. En efecto, el autor citado puede cumplir la función de sujeto del verbo en construcciones activas o pasivas, o bien estar incluido en un grupo nominal, un grupo preposicional o en un adjunto. En la cita puede aparecer el nombre completo del autor con la fecha entre paréntesis (ejemplo 1) o el apellido solamente (ejemplo 2).

- (1) De modo parecido, Ángel Pérez Gómez (1985) habla de cuatro tipos de influjos que le llegan al profesor como informaciones a procesar...
- (2) Jackson habla de hacinamiento en el aula, al considerar ésta como un espacio limitado donde se dan muchas interacciones entre veinte a treinta personas que deben vivir y trabajar juntas durante cinco o seis horas diarias.

La CI que contiene un verbo lexical (*habla*, como en los ejemplos 1 y 2), debe distinguirse de aquella que no lo hace, como lo ilustra el ejemplo (3), y en la que el autor se nombra en un grupo preposicional *de Gil* dentro de un grupo nominal, *el planteamiento de Gil*.

- (3) Compartimos el planteamiento de Gil (1992) en el sentido de que para aplicar el modelo constructivista en la enseñanza de las ciencias debemos considerar tres elementos básicos: (...)

Las CI pueden clasificarse de acuerdo con las funciones sintácticas que desempeña el autor referido en los enunciados y con las estructuras sintácticas en las que aparece, tal como se detalla a continuación:

a. El referente del autor reportado cumple el rol de *sujeto* de la cláusula u oración en una construcción activa, es decir, es la entidad que lleva la acción expresada por el verbo de la cláusula u oración, como en el siguiente ejemplo:

- (4) Sobre este asunto, Luisa Irureta (1996) expone con claridad la incidencia que tienen en la motivación de los maestros y en la conducta y el aprendizaje de los alumnos ...

b. El referente del autor reportado cumple la función de sujeto lógico-agente (gramática tradicional) o *actor* (Halliday y Matthiesen, 2004, pp. 53-58), en una construcción pasiva. En el ejemplo (5), *lo señalado por Espinosa (2000)* es una cláusula subordinada no finita en forma pasiva, en la que *Espinosa* es el actor y *lo* el complemento de la forma verbal pasiva. Equivale a *Espinosa señaló eso* o *eso que señaló Espinosa*.

- (5) Estos resultados concuerdan con lo señalado por Espinosa (2000).

La selección de una construcción pasiva le permite al escritor focalizar la información en *Espinosa (2000)*. Se entiende que los resultados encontrados por el escritor del artículo adquieren mayor importancia porque concuerdan con los de otro investigador.

c. La fuente es referida en un *grupo preposicional*:

(6) Debemos por lo tanto recoger el legado de Flexner y otros tantos educadores médicos y reconciliar tecnología y humanismo como una tarea por excelencia a realizar.

d. La fuente forma parte de un *grupo nominal*. Por ejemplo, los estudios lewinianos, la teoría vygotskiana.

e. El investigador o la fuente se señalan en un adjunto referido o de reporte [j] ('reporting adjunct', Tadros, 1993; Thompson, 1994). En sentido gramatical, los adjuntos son opcionales y ocupan un lugar periférico en la cláusula u oración (Bloor y Bloor, 1995; Halliday y Matthiesen, 2004), lo que no implica que desde el punto de vista de la información sean menos importantes que el sujeto, el verbo o el complemento. El adjunto consta típicamente de grupos adverbiales, preposicionales, cláusulas no finitas; se usan en estructuras de reporte directo e indirecto. El adjunto suele utilizarse entre comas, tal como lo ilustra el siguiente ejemplo, aunque no necesariamente:

(7) Desde el punto de vista epistemológico, según Martínez (1999), esta manera de pensar corresponde al modelo físico de Newton, el modelo racional de Descartes y la metodología inductiva de Francis Bacon.

f. La referencia a otros autores se realiza en una *estructura copulativa* con el verbo ser como en el siguiente ejemplo:

(8) Algunos nombres característicos, entre muchos otros, son los de María Montessori (1870-1952) y su pedagogía orientada en los niños, Hugo Gaudig (1860-1923) y George Kerschensteiner (1854-1932) con sus visiones sobre la escuela orientada en el trabajo.

g. Los casos que no corresponden a ninguna de las categorías mencionadas, se agruparon en una categoría llamada *otros*. En el ejemplo (9), el escritor del artículo, quien le ha dado un espacio preeminente a Lev Vygotski, concluye:

- (9) Redescubrir a Lev Vygotski, estudiarlo y reflexionar sobre su teoría, representa en estos tiempos –cuando se revisan paradigmas sociales y educativos– una alternativa para interpretar el desarrollo humano de acuerdo a las expectativas que nos plantea el futuro inmediato.

El autor citado *Lev Vygotski* es objeto del verbo no finito *redescubrir*, es retomado en la cláusula incisiva por el pronombre objeto *lo* en *estudiarlo* y como referente de *su teoría* en *reflexionar sobre su teoría*. Desde el punto de vista pragmático, es el escritor del artículo el que ha redescubierto, estudiado y reflexionado sobre Lev Vigotsky, con lo que se declara responsable del contenido proposicional de su artículo.

Actividad 5: De las *Introducciones* a los artículos incluidos en la actividad 2, transcriba un ejemplo que ilustre cada uno de los tipos de CI si los hay:

1. CI sujeto/agente
-

2. CI grupo preposicional
-

3. CI grupo nominal
-

4. CI adjunto
-

5. CI copulativa
-

El estilo directo

Con el fin de mantener el equilibrio entre las expectativas de los lectores, la complejidad del tema tratado y el carácter persuasivo que debe tener el texto, los escritores pueden citar textualmente lo que han dicho otros autores, con lo cual refuerzan de manera contundente sus propios planteamientos, a la vez que aseguran una interpretación justa del texto citado por parte del lector. Estas citas se insertan en el propio texto y se acompañan de la página de la fuente. Normalmente están especificadas en las "Orientaciones para los autores" de las revistas.

Ambas, la CNI (ejemplo 1) y la CI (ejemplo 2) pueden estar acompañadas de una cita directa. Veamos los siguientes ejemplos:

- (1) Al contrario, ante este asunto se valora su responsabilidad en tanto se le considera un miembro o uno de los protagonistas principales "...de una institución cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera roles o patrones de comportamiento individual, grupal y colectivo" (Pérez Gómez, 1985:125).
- (2) ...algo que Charles Delorme (1985) señalaba hace ya más de quince años: "...para que se produzcan cambios significativos en el sistema educativo hace falta partir de los problemas cotidianos con que se encuentran los formadores y los enseñantes" (p. 11).

La cita integrada, además, puede estar acompañada de una cita en bloque, o destacada (Bolívar, 2004), y suele ser introducida por un verbo de reporte:

- (3) En palabras de Lave y Wenger (1991):

El aprendizaje, visto como una actividad situada, tiene su característica central en un proceso al que llamamos legítima participación periférica. Con ello queremos llamar la atención hacia el hecho de que los que aprenden (...) Se refiere al proceso por que los recién llegados llegan a formar parte de una comunidad de práctica. (p. 29)

Resumen, parafraseo, generalización

Las maneras como los escritores incorporan el trabajo de otros a su texto puede variar desde una discusión extendida hasta un simple reconocimiento. Tanto en el uso de las CNI como de las CI, el escritor puede seleccionar entre varias estrategias discursivas: *resumir* lo que ha dicho un autor (ejemplo 1), *generalizar* lo que han dicho o hecho diferentes autores (ejemplo 2) o *parafrasear* (ejemplo 3).

- (1) La escuela, para responder a la demanda cuantitativa y cualitativa de educación en un mundo cambiante, requiere desarrollar la capacidad de aprender conocimientos significativos a una velocidad creciente para así poder aprender a aprender (Pérez, 2000).
- (2) Este enfoque, en su versión más estricta, es el que tiende a definir la creatividad como solución de problemas creatividad; es una forma de pensamiento dirigido con el cual ordinariamente buscamos descubrir nuevas relaciones para hallar soluciones a problemas que consideramos relevantes (Escalante, 1980; Mitjans, 1999).]
- (3) Elliott (1996) ha manifestado que cuanto mayor sea la capacidad del docente para vigilar su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios sobre ella. Se agrega a esto que a mayor reflexión crítica de su práctica, mayor autodetección de sus necesidades de formación y actualización, lo que redundará en la reflexión sobre sus competencias profesionales en el campo de la enseñanza y por ende del aprendizaje de los estudiantes.

La distinción entre el resumen y el parafraseo no siempre es evidente. El parafraseo suele ser un comentario que hace el escritor sobre el material reportado y lo utiliza como una estrategia para reforzar su propia argumentación. El parafraseo es más extenso que el resumen e implica una reelaboración y reconstrucción del material citado, más allá de una simple condensación de la información.

Estas estrategias discursivas son opciones flexibles que permiten a los escritores darle validez a su contenido proposicional,

apoyándose en la investigación de otros e interpretar los autores a los que hacen referencia en la manera que consideran más efectiva.

Actividad 6: De las *Introducciones* a los artículos incluidos en la actividad 2, transcriba un ejemplo que ilustre cada una de las estrategias discursivas señaladas, si las hay:

1. Resumen _____
2. Parafraseo _____
3. Generalización _____

Plano interactivo

El análisis de las citas desde el punto de vista de la interacción significa necesariamente detenerse en los verbos que utilizan los escritores para reportar lo que han dicho o hecho otros en las CI, específicamente aquellas cuyo sujeto de la cláusula (voz activa y pasiva) es/son el/los autor/es citado/s. El escritor puede nombrar a los autores de manera explícita, puede recurrir a referencias (anafóricas o catafóricas), como *él/ella/ellos/ellas, este/esta/estos/estas, el autor/la autora/los autores/las autoras*, y de manera más implícita, puede reportar las voces de los otros en la desinencia verbal.

Tipos de verbos de reporte

La clasificación de los verbos de reporte se inspira esencialmente en las propuestas de Thompson y Ye (1991), Thomas y Hawes (1994) y Hyland (2000, 2002). Para su denominación, adoptamos los términos verbos “de discurso”, verbos de “investigación” y “de cognición” (Hyland, 2002).

a. Verbos de discurso son los verbos de decir, como *afirmar*, *decir*, *plantear*, *llamar*. Por ejemplo,

(1) MacDonald y Norris (1978) afirman que el trabajo de campo necesita más de la justificación política que de la metodológica, ya que los evaluadores han despreciado las circunstancias especiales en que las ciencias sociales y la evaluación, en consecuencia, están envueltas ...

(2) Esto es lo que Vygostki llama “nivel de desarrollo actual”, es decir, lo que el niño puede hacer por sí solo.]

En el ejemplo (1), el verbo afirmar –“asegurar o dar por cierta alguna cosa” (DRAE, 2000, tomo I, p. 53)– es un verbo de decir. Asimismo, llamar (ejemplo 2), definido como “designar con una palabra; aplicar una denominación, título o calificativo” (DRAE, 2000, tomo II, p. 1279), también es un verbo de decir.

Los verbos de discurso son verbos de comunicación verbal o *verba dicendi*, que expresan las actividades verbales que los seres humanos realizamos con intención de comunicar algo. Se caracterizan semánticamente por el hecho de que el referente del sujeto y del objeto indirecto (cuando lo llevan) es típicamente humano, y que el objeto se refiere al producto del acto verbal (Maldonado, 1999).

b. Verbos de investigación: verbos que reportan las actividades del autor reportado, por ejemplo, *analizar*, *calcular*, *descubrir*, *explorar*, *mostrar*, *observar*. En los ejemplos (3-4), los escritores reportan sobre las actividades de investigación de los autores reportados utilizando los verbos *comprobar* y *demostrar*:

(3) Fiske pretende comprobar hasta qué punto cinco teorías categoriales por él seleccionadas (Motivos Sociales, Relaciones de Intercambio vs. Comunes o de Contingencia, Intercambio de Recursos, Expectativas de Rol y Modelos Relacionales de Fiske), dan cuenta de las categorías implícitas o prototipos que la gente usa para dar sentido a sus relaciones sociales.

(4) Sin embargo la autora demuestra, con base en la indagación exhaustiva de textos escolares de esa área, que tales manuales no

reflejaron las metas de instrucción que señalaron las reformas curriculares de 1969.

- c. Verbos de cognición: se refieren a procesos mentales, como *creer, pensar, ver*. Por ejemplo,
- (5) Recientemente Winner, Cottrell, Mott, Cohen y Fournier (2001) realizaron dos estudios a partir de una observación hecha en el laboratorio en el que se evidenció que los niños tenían significativamente más respuestas correctas que los adultos ante una serie de preguntas que incluían ítems inusuales tales como “¿usted ve con los oídos?”. Asumieron que si los adultos estaban tratando las preguntas metafóricamente, era porque las respuestas correctas eran demasiado obvias.
 - (6) John Dewey veía la enseñanza por proyectos como un elemento muy importante para contribuir con la socialización de las(os) niñas(os) y jóvenes en una sociedad democrática.
- d. Otros verbos: no corresponden a ninguna de las categorías anteriores. Pertenecen a este grupo los verbos *crear, formarse, fundar, practicar*, entre otros, los cuales son verbos típicos de fragmentos narrativos en que el escritor considera importante ampliar sobre la vida o experiencia del autor que se está citando. Por ejemplo:
- (7) Mijares se forma, a juicio de Arturo Uslar Pietri, en una época en que la actitud predominante entre los pensadores venezolanos estaba teñida de pesimismo.
 - (8) Este legado pedagógico también fue practicado por otro gran pedagogo latinoamericano, Simón Rodríguez, también a principios del siglo XIX.

Potencial evaluativo de los verbos de reporte

Los verbos de reporte aportan matices de significado al acto lingüístico y permiten al escritor evaluar el discurso referido. El verbo escogido para reportar lo que han dicho otros autores es un indicador no solo de la relación que puede haber o no entre la fuente reportada y el planteamiento expresado, sino también la posición

del escritor en cuanto a la verdad del planteamiento. Algunos verbos implican la verdad o falsedad del discurso reportado, otros son neutros, otros indican el grado de certeza con que se expresa este discurso, de manera que pueden darse tres situaciones:

1. El escritor considera la información reportada como “verdadera o fáctica”.

Los verbos que indican que hay acuerdo entre el escritor y el autor reportado son denominados verbos fácticos, entre ellos están *admitir, establecer, reconocer*.

- (1) Bruner, como consecuencia de sus experiencias, establece que la memoria no es un proceso de almacenamiento estático, sino que, en la medida que el conocimiento se maneja y se integra en un proceso cognoscitivo individual, la información se convierte en un recurso útil y a la disposición del individuo en el momento necesario.
- (2) Tampoco debían confundirse con las escuelas de Lancaster, especialmente combatidas por Rodríguez, porque “los discípulos van a la Escuela (...) a APRENDER no a ENSEÑAR ni a AYUDAR A ENSEÑAR” (Rodríguez, 1988, tomo II: 254).

En el ejemplo (1), el escritor acepta como verdad la concepción de Bruner sobre la memoria. En el ejemplo (2), el escritor reconoce como verdad que “Rodríguez combatió las escuelas de Lancaster”, idea reforzada con el adverbio *especialmente*. En ambos casos, los escritores atribuyen a sus respectivos autores los planteamientos expresados, los cuales reconocen como hechos, sin necesidad de manifestar una posición propia.

2. El escritor considera la información reportada como “falsa” o “contrafáctica”. Algunos verbos que reflejan la falsedad o contra facticidad de la información reportada son: *exagerar, fallar, ignorar*.
3. La información reportada se considera como “no fáctica” cuando no hay una señal clara que indique un acuerdo entre el escritor y el autor reportado. En este caso el escritor puede

evaluarla de manera positiva, neutral, tentativa o crítica, lo que se manifiesta en los verbos utilizados:

- a. Positiva: *argumentar, sostener, ver*
- b. Neutral: *citar, comentar, dirigir*
- c. Tentativa: *aludir, creer, hipotetizar, sugerir*
- d. Crítica: *atacar, condenar objetar, refutar*

Actividad 7

1. Transcriba de las *Introducciones* incluidas en la actividad 2, todos los casos de CI en las que el autor citado cumple la función de sujeto de una construcción pasiva o activa;
2. Para cada ejemplo, subraye el verbo de reporte y clasifíquelo según sea un verbo de discurso, investigación o cognición;
3. Para cada ejemplo, especifique si el verbo de reporte es fáctico, no fáctico o contrafáctico.

CONCLUSIÓN

De este capítulo se desprende que no se debe perder de vista que las disciplinas en general, y las revistas especializadas en particular, rigen las decisiones que tomamos los escritores de artículos para citar en nuestros textos lo que han hecho o dicho otros autores. Sin embargo, también se puede observar que las instrucciones que proporcionan las revistas, además de ser variadas, se centran más en el *qué* que en el *cómo* de los procedimientos de citas. El modelo presentado intenta precisamente abordar y sistematizar este *cómo*. Estar consciente de las implicaciones pragmáticas que tiene cada opción es quizás una manera de ejercer control sobre la efectividad de nuestra argumentación y así lograr que nuestra contribución sea aceptada por nuestros lectores (y evaluadores).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beke, R. (2008). Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación. Tesis doctoral. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. y Bolívar, A. (2009). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi y F. Dervin (Eds.), *Crosslinguistic and cross-cultural perspectives on academic discourse* (pp. 33-48). Amsterdam, Holanda: John Benjamins Publishing Co.
- Bloor, T. y Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English: A Hallidayian approach*. London: Edward Arnold.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37, 55, 7-18.
- Bolívar, A. y Shiro, M. (2005). La modalidad epistémica y deóntica en el discurso académico escrito. *Congreso Internacional de la ALFAL*, Monterrey, México, 17-20 de octubre.
- Halliday, M.A.K. y Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. (Tercera edición). London: Arnold.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: Reporting practices in academic writing. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115-130). London: Longman.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque, y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3551-3595). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2000). *Diccionario de la lengua española* (Vigésima primera edición). Madrid: Espasa Calpe, S.A.

- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tadros, A. (1993). The pragmatics of text averral and attribution in academic texts. En Hoey, M. (Ed.), *Data, description, discourse* (pp. 98-114). Londres: Harper Collins.
- Thomas, S. y Hawes, T. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*, 13, 129-48.
- Thompson, P. y Tribble, C. (2001). Looking at citations: Using corpora in English for Academic Purposes. *Language Learning and Technology*, 5(3): 91-105.
- Thompson, G. y Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365-382.
- Thompson, G. (1994). *Collins Cobuild English Guide 5: Reporting*. London: Harper Collins Publishers.

CAPÍTULO VI

La argumentación en el discurso académico

Frances D. Erlich y Martha Shiro

INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos referimos a la argumentación en el artículo de investigación, con el fin de proporcionar algunas herramientas teóricas y prácticas que permitan a especialistas de diferentes disciplinas entender los procesos de razonamiento que intervienen en la producción de este tipo de texto. El conocimiento de dichos procesos permite no solamente escribir artículos de investigación bien argumentados, sino también entender la manera como los razonamientos son producidos en los artículos que los investigadores leen en sus respectivas disciplinas. Si convenimos que el propósito de un artículo de investigación es el de dar a conocer los hallazgos de un estudio, con la intención de que una comunidad académica otorgue credibilidad y validez a lo planteado, no dudaremos en reconocer la importancia de respaldar eficientemente las tesis sustentadas. De hecho, el artículo de investigación se estructura globalmente siguiendo el modo argumentativo de organización, pues en él se desarrollan razonamientos de orden lógico que expresan relaciones de causa-efecto entre los hechos descritos u observados. Esto no quiere decir que se excluyen los otros modos de organización discursiva (Charaudeau, 1992) en su composición, pues en un texto argumentativo pueden intervenir narraciones y descripciones para fundamentar lo planteado.

Detengámonos preliminarmente en las razones por las cuales el artículo de investigación se inscribe en el modo argumentativo de organización. En primer lugar, el que escribe tiene la clara intención de presentar explicaciones y razonamientos que fundamentan las conclusiones de su estudio o respaldan una tesis. Tiene entonces la finalidad de persuadir a sus lectores e influir de esta forma en su sistema de creencias o en su comportamiento. Para ello, relaciona los objetos de su discurso mediante operaciones de orden lógico. El productor del texto se dirige a una comunidad académica, compuesta generalmente por pares, tomando en cuenta las características del contexto específico en el que se encuentra.

Los elementos centrales de ese contexto son los siguientes. En primer lugar, el investigador tiene un rol académico que le autoriza y legitima para presentar sus razonamientos. En segundo lugar, en la interacción que establece con sus lectores potenciales se activan conocimientos, presupuestos, valores y creencias compartidos, que sirven de anclaje para sus argumentos. En esta interacción el investigador cumple la función comunicativa general de argumentador. Como tal, realiza tres funciones específicas y necesarias: problematizar, posicionarse y probar (Marinkovich y Ferrari, 2006). Como primer paso, presenta o describe de manera clara e inequívoca el problema que trata de resolver; en una segunda instancia, adopta una posición ante el problema, 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, bien sea examinando los posibles puntos de vista sin inclinarse inicialmente por ninguno de ellos, pero en todo caso debe decir qué elementos le permiten hacer o apoyar una aseveración o propuesta. Evidentemente, no basta con presentar el problema y adoptar una determinada posición, pues también es importante fundamentar esa posición, o proporcionar pruebas y justificaciones acerca de esa posición para validarla y otorgarle confiabilidad con miras a obtener la adhesión de sus lectores.

En este trabajo describimos en primer término el modo de organización argumentativo y luego ofrecemos una reflexión acerca de la organización argumentativa de un artículo de investigación y de las marcas que señalan las relaciones entre las partes. Los ejemplos que sirven de ilustración se extraen de un artículo de investigación del área de la psicología (Sánchez López, Aparicio García y Dresch, 2006).

EL MODO ARGUMENTATIVO DE ORGANIZACIÓN

Argumentar no es otra cosa que sustentar una posición con razonamientos para lograr que alguien modifique una opinión, cambiándola o inclusive fortaleciéndola. Es por lo tanto un proceso interactivo cuyos participantes son, por un lado, el que argumenta, o el argumentador, y, por otro lado, los interlocutores o aquellos a los que este se dirige y aspira convencer. Es imprescindible, entonces, que el argumentador tenga conocimiento de las características de sus posibles interlocutores. Otro componente importante de este proceso interactivo es el contexto social, referido a todos aquellos aspectos que enmarcan la situación argumentativa y que incluyen, además de los tipos de interlocutores, el conocimiento que estos tienen del tema, los fines comunicativos, los conocimientos lingüísticos, cognitivos, retóricos que comparten, así como las situaciones socioculturales y el proceso interactivo en sí mismo. Vale la pena acotar que el considerar la argumentación como un proceso nos sitúa en un ámbito mucho más global que el de unos enunciados aislados.

En este punto conviene hacer unas breves referencias a algunas perspectivas desde las cuales nos podemos aproximar a la argumentación. Mencionaremos en particular los modelos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), por un lado, y Toulmin (1958), por el otro. Si bien estos autores, belgas los primeros, británico-norteamericano el segundo, publicaron sus trabajos de manera simultánea, sus enfoques se distinguen por cuanto definen criterios distintos para determinar la validez de una argumentación,

es decir, aquello que determina su aceptabilidad o credibilidad. La distinción esencial radica en que para los primeros la validez de un argumento se relaciona con la aceptación conferida por un auditorio y para el segundo la validez se vincula con el procedimiento argumentativo mismo (Erlich, 2007).

Renovando la retórica clásica, los autores de la nueva retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), establecen una tipología de argumentos diseñada para lograr la aceptabilidad en un auditorio particular.¹ Los argumentos deben adecuarse a las características de la audiencia, apoyándose para tal fin en los valores, creencias, conocimientos y presupuestos que con ella se comparten. Para estos autores, la eficacia de los argumentos, traducida en su aceptación, es determinada exclusivamente por la audiencia particular a la cual están dirigidos. Según esta visión, el éxito de una argumentación no depende tanto de su racionalidad intrínseca o absoluta como del efecto que crea en la audiencia. A este respecto, la nueva retórica sostiene que una teoría de la argumentación debe tener tal amplitud que pueda incorporar diferentes criterios de racionalidad:

Claiming rationality is not the same as proclaiming the only, ultimate truth, and it should therefore not be equated with it. Claiming rationality always means claiming the approbation of people, but of the ideal audience. This ideal audience is not an existing reality: it is a thought-construct of the arguer (van Eemeren et. al., 2002, p. 97).²

Muy diferente es la visión de Toulmin (1958), para quien la racionalidad de los argumentos depende de la naturaleza de los problemas que se discuten. No se adhiere a la lógica formal para

¹ Para la aplicación de la tipología de argumentos, puede consultarse Erlich (1993).

² La pretensión de racionalidad no es igual que decretar la única y última verdad y, por lo tanto, no se le debe equiparar. La pretensión de racionalidad siempre significa una petición de aprobación de parte del auditorio ideal. Este auditorio ideal no es una realidad concreta: es un constructo mental del argumentador (van Eemeren et. al., 2002, p. 97, nuestra traducción).

asignar validez a los argumentos. En su lugar propone una lógica práctica, no formal, aplicada al contexto de la vida diaria y de las distintas disciplinas académicas, pues considera que los principios que rigen las demostraciones lógicas frecuentemente no tienen aplicación en la práctica. Lo que permite pasar de una aseveración o argumento a una conclusión depende de la naturaleza del problema o área temática y, como sostiene Toulmin, poco tiene que ver con los pasos que componen los silogismos en la lógica formal. En este sentido, el autor introduce el concepto del *campo* (*field*) al cual pertenecen los argumentos (Toulmin, 1958, p. 14) y agrega que hay que distinguir los aspectos que son dependientes del campo específico de los que son independientes de ese campo. En otras palabras, existen principios argumentativos comunes a todos los campos y otros que son específicos de cada campo (Toulmin, 1958, p. 15). Mientras que para Perelman y Olbrechts-Tyteca la validez tiene que ver con la adecuación del tipo de argumento utilizado para persuadir determinada audiencia, para Toulmin la validez tiene que ver con la forma de estructurar los argumentos para justificar una opinión en un campo determinado.

Aunque los criterios de validez varían, cada uno de estos enfoques tiene sus propios méritos y potencialidades. Para los fines de esta exposición, prestaremos particular atención al modelo propuesto por Toulmin porque consideramos que ofrece aplicaciones de utilidad para establecer la coherencia argumentativa de un artículo de investigación.

Siguiendo las propuestas esbozadas por este autor, hay que distinguir aquello que es común a todos los tipos de argumentación de aquello que fundamenta los argumentos en cada campo específico. En todos los campos, el procedimiento argumentativo se ajusta a unas fases que no siguen necesariamente un orden predeterminado. En cada caso, interesa saber por qué se llega a determinada opinión o conclusión, es decir, cómo se apoyan los argumentos.

En la estructura argumentativa básica deben explicitarse dos categorías obligatorias: la “conclusión” (*claim*) y los “datos” (*data*). La “conclusión”, tesis u opinión compromete al argumentador a presentar “datos”, pruebas, argumentos que la fundamentan. A su vez, los “datos” se relacionan con la “conclusión” porque existen principios, reglas, leyes que actúan como puentes o leyes de paso. No se trata de información adicional que se explicita porque con frecuencia es implícita y debe ser inferida. Esto se conoce como la garantía (*warrant*), la cual es una regla general o conocimiento compartido por los participantes que permite proponer la “conclusión” a partir de los “Datos”. Estas tres categorías constituyen el esquema básico del procedimiento argumentativo y no aparecen en un orden determinado. El orden de aparición de estas categorías depende de la situación comunicativa, de lo expresado tanto retrospectiva como prospectivamente, de la importancia dada a cada categoría y, en general, de distintos aspectos pragmáticos. Por lo tanto, en un texto la organización de los componentes es variable; además, pueden repetirse, ubicarse en niveles distintos, simultáneos o jerarquizados.

El modelo se extiende para incluir tres categorías más: el soporte (*backing*), el modalizador (*qualifier*) y la restricción (*rebuttal*). El soporte es lo que respalda y asegura la garantía; puede ser implícito y es opcional, dependiendo del tipo de texto. Esto quiere decir que si la garantía es suficiente en sí misma, no hace falta respaldarla con un soporte explícito. El modalizador expresa grados de certeza acerca de la conclusión, la atenúa o la refuerza, según el caso; también es implícito y es opcional. La restricción anticipa alguna posible objeción. Es igualmente opcional, pero a diferencia del soporte o el modalizador, debe ser explicitada.

El siguiente cuadro, adaptado de Martínez (2005), explica con más detalle las categorías mencionadas, acompañadas de preguntas de verificación.

Cuadro 1
Componentes de la estructura argumentativa

CATEGORÍA	EXPLICACIÓN	PREGUNTAS
<p><i>CLAIM:</i> Conclusión, tesis, opinión, pretensión</p>	<p>Lo que se afirma o se pretende sostener; la conclusión a la que se quiere llegar. Debe explicitarse de manera precisa.</p>	<p>La conclusión caracteriza un argumento. ¿Exactamente qué se pretende sostener como tesis u opinión? ¿A cuál conclusión se desea llegar?</p>
<p><i>DATA:</i> Datos, hechos</p>	<p>La información requerida y verificable para que una conclusión sea aceptada como sólida y confiable. Los argumentos en sí. La evidencia debe ajustarse a las expectativas del auditorio.</p>	<p>¿Por qué se dice lo que se dice? ¿De qué información se dispone? ¿Sobre qué datos se sostiene la conclusión? ¿De dónde parte la tesis? ¿Cuál es la información de base?</p>
<p><i>WARRANT:</i> Garantía, regla general, ley de paso</p>	<p>La conexión que permite pasar de los datos a la conclusión y hace que la conclusión sea aceptable. Puede ser una ley del derecho, una regla, una idea compartida, una máxima, una creencia, un consenso general, una teoría científica, un estudio estadístico. Es lo que sustenta el argumento. Si ..., entonces ...</p>	<p>¿Dado el punto inicial, cómo se justifica el paso de los datos a la conclusión? ¿Qué permite pasar de los argumentos a la tesis, opinión o conclusión?</p>

CATEGORÍA	EXPLICACIÓN	PREGUNTAS
<p><i>BACKING</i> Soportes, fundamentos, respaldos de la garantía</p>	<p>Los justificativos que permiten apoyar la garantía en un momento dado. Las garantías varían según los contextos de acción. Los estatutos legales deben estar validados legislativamente, las leyes científicas deben estar cuidadosamente verificadas, etc. Son datos o hechos más particulares que apoyan los soportes, que se ubican en cuerpos más generales de información: documentos históricos, legales, publicaciones científicas, estadísticas...</p>	<p>¿Se trata realmente de una garantía segura? ¿Por qué? ¿Con qué información se pretende respaldar la tesis? ¿Este trayecto propuesto a través de los justificativos permite llegar con seguridad y confianza a la tesis que se busca respaldar? ¿Qué tipo de información general se tiene como fundamento?</p>
<p><i>QUALIFER</i> Modalizadores</p>	<p>El uso de modalizadores que manifiestan el grado de certeza que tiene el que argumenta. Procesos atenuadores, condicionantes.</p>	<p>¿Con cuánta certeza esta justificación da solidez al paso desde las bases hasta la conclusión? ¿El paso se sostiene sólo con ciertos matices?</p>
<p><i>REBUTTAL</i> Refutaciones posibles, restricciones</p>	<p>Los argumentos son más racionales si se logra reconocer las circunstancias posibles bajo las cuales no se podría confiar en ellos, las objeciones potenciales</p>	<p>¿Qué posibles elementos podrían desvirtuar este argumento?</p>

Cuadro 2
Aplicación del modelo de Toulmin

FASE DEL ARGUMENTO	ENUNCIADO	PREGUNTA
<i>CONCLUSIÓN (C)</i>	Harry es ciudadano británico	¿Qué información se tiene para producir esta opinión/tesis/conclusión?
<i>DATO (D)</i>	Harry nació en las Bermudas	¿Qué permite pasar de este dato a la conclusión expresada?
<i>GARANTÍA (W)</i>	(<u>Ya que</u>) los que nacen en las Bermudas son ciudadanos británicos ...	¿Las personas nacidas en las Bermudas siempre son ciudadanas británicas?
<i>RESTRICCIÓN (R)</i>	No, pero <u>generalmente</u> sí. Si sus padres son extranjeros o si el mismo ha cambiado de nacionalidad, entonces la regla no se aplica.	Entonces, no se puede concluir de manera definitiva que Harry es ciudadano británico.
<i>MODALIZADOR (Q)</i>	Sólo se presume que Harry es ciudadano británico. Es ciudadano británico a <u>menos que</u> exista alguna circunstancia que no permita aplicar la regla.	¿Y qué hace pensar que las personas son ciudadanas británicas por el solo hecho de haber nacido en las Bermudas?
<i>SOPORTE (B)</i>	Esto se fundamenta en una legislación que estipula que ...	

En el cuadro 2 se ilustran estas categorías con el ejemplo de Toulmin (1958, pp. 92-100), adaptado al español, y con el tipo de preguntas que, según el autor, hay que formular para entender la función del enunciado subsiguiente:

En un texto que pretende provocar la adhesión de sus interlocutores, no se puede prescindir de la “conclusión”, los “datos” y la “garantía”, los elementos fundamentales del procedimiento argumentativo. Es importante señalar que un texto, cualquier posible objeción se neutraliza con una restricción, un modalizador o un soporte. Por eso no hay que desestimar la presencia de estos últimos elementos al momento de escribir o leer un artículo de investigación. Como se dijo, es posible que no haga falta explicitar el soporte, tomando en cuenta los conocimientos compartidos con la comunidad académica. Por otro lado, aunque no son categorías obligatorias, en muchos casos la explicitación de la restricción o del modalizador otorgará mayor confiabilidad a lo reportado por el investigador, quien de esta forma se protegerá ante cualquier caso no previsto en sus resultados.

Ilustramos estos componentes argumentativos con algunos segmentos tomados de un artículo de investigación del área de psicología (Sánchez López et al., 2006). Como se podrá apreciar, los componentes pueden presentarse en un orden variable y también de manera entrelazada. Pueden encontrarse intercalados dentro de otros componentes, como señalan los paréntesis. Las partes subrayadas del texto se explican en el comentario que sigue al cuadro 3.

Cuadro 3**Componentes de la estructura argumentativa
en un artículo de investigación**

<i>DATO (matizado)</i>	<u>Con frecuencia</u> aparecen publicadas investigaciones que señalan que las mujeres tienen peor salud que los hombres, dando pie a lo que se conoce como la “paradoja mortalidad/morbilidad”, es decir, el hecho de que las mujeres viven más pero tienen peor salud
<i>RESTRICCIÓN (GARANTÍA)</i>	Sin embargo, a la hora de generalizar estas conclusiones es necesario tener en cuenta algunas matizaciones. La primera es que el resultado se aplica sobre todo a la salud autopercibida, es decir, la percepción que tiene la persona sobre su propio estado de salud; la segunda es que, <u>como en otros muchos campos de las comparaciones entre hombres y mujeres</u> , el considerar que únicamente la variable sexo-género es la importante puede llevar a conclusiones no demasiado coincidentes con la realidad.
<i>CONCLUSIÓN (MODALIZADOR)</i>	Ser mujer o ser hombre es importante, pero también lo es la edad que se tenga, la situación laboral, el nivel educativo, el hecho de vivir en pareja o no, el hecho de vivir en un entorno rural o urbano, y un largo etcétera de variables, que pueden ser <u>a veces</u> tan importantes, <u>o más</u> , que el ser hombre o mujer.
<i>CONCLUSIÓN</i>	En relación con las variables a tener en cuenta a la hora de igualar a mujeres y hombres, parece que la situación laboral puede ser considerada como una de las más importantes.

<p><i>SOPORTE</i></p>	<p>Algunos trabajos realizados con población española apoyan la importancia de tenerla en cuenta. En esa línea de trabajo se encuentra el estudio de Gili, Ferrer, Roca y Bernardo (2000). Encontraron que las personas sin patología suelen estar activas; las personas con patología médica tienden a tener una edad media más elevada, ser no activas y con un nivel de estudios más bajo. Del mismo modo, las diferencias con respecto a la actividad laboral realizada se relacionan con distintos comportamientos relacionados con la salud, como en el trabajo de Ferrer, Bosch y Gili (1998), en el que encontraron que las mujeres que trabajan fuera de casa desarrollan más conductas de riesgo para la salud (fumar e ingerir alcohol) y en más cantidad y frecuencia que las amas de casa. Las amas de casa, por el contrario, visitan más al médico en general y a los diferentes especialistas y consumen más fármacos que las trabajadoras extradomésticas; además, manifiestan padecer más sintomatología aguda y más cantidad de enfermedades crónicas y valoran peor su estado de salud que las mujeres que trabajan fuera de casa.</p>
-----------------------	--

Los autores de este texto exponen en primer término un dato (data) recogido en la literatura de la especialidad en cuanto a que las mujeres son menos saludables que los hombres. Cabe señalar que el dato es atenuado con la expresión adverbial *con frecuencia*, que adelanta posibles excepciones. Seguidamente, este dato es confrontado con unas objeciones (restricción) que debilitan la aseveración inicial, una de las cuales se refiere al error de derivar conclusiones basadas en la única consideración de la variable de sexo-género. Esto es algo que los psicólogos saben muy bien, pues forma parte de sus conocimientos compartidos; los investigadores saben que es riesgoso trabajar con una sola variable cuando se desea establecer comparaciones entre hombres y mu-

eres y este conocimiento compartido, inserto en la restricción, funciona como una garantía. De esta forma se sustenta la opinión (conclusión) de que es necesario considerar muchas otras variables para poder hacer generalizaciones que se ajusten mejor a la realidad. Sin embargo, matizan su opinión con un modalizador al decir que esas otras variables *pueden ser a veces tan importantes, o más, que el ser hombre o mujer*. Si bien es cierto que atenúan su opinión con *a veces*, también es cierto que dejan entrever otras posibilidades (*o más*). De esta forma, se resguardan de emitir opiniones demasiado contundentes que pueden ser objetadas eventualmente. Más adelante, en el texto amplían la opinión expresada anteriormente (se presenta nuevamente la “conclusión”) al expresar que la variable relacionada con la situación laboral tiene mucha importancia en la comparación del estado de salud de las personas. Fundamentan esta opinión con datos tomados de diversos estudios, presentados como pruebas (soporte) que sustentan *la importancia de tener en cuenta* otras variables, en este caso la relacionada con la situación laboral.

Seguidamente, analizaremos la forma como puede evidenciarse la presencia de una fase argumentativa.

LAS MARCAS DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL DISCURSO

En esta sección nos planteamos examinar las señales discursivas que el emisor usa para permitir al destinatario (re)construir el hilo argumentativo a partir del texto. En lo arriba expuesto, se ha mostrado que los procesos argumentativos en el discurso se manifiestan por medio de las relaciones “entre los objetos del discurso” (Charaudeau, 1992) y que los enunciados, de manera aislada, no sirven para interpretar dichos procesos. Por tanto, el destinatario de un texto (oral o escrito) debe recurrir a las relaciones intratextuales, si quiere revelar el posicionamiento que adopta el emisor a través de la argumentación.

Hace ya varias décadas, los estudiosos señalaban que el discurso es más que la suma de sus partes puesto que tiene textura (Halliday y Hassan, 1976) y que la sola yuxtaposición de las cláusulas genera inferencias acerca de la relación existente entre ellas (p. ej. *Se casó. Tuvo un hijo o Tuvo un hijo. Se casó*, Hoey, 1983, Shiro, 1994). De ahí que los conectores discursivos, que hacen estas relaciones explícitas, sirven de guía para identificar los vínculos que se construyen entre las ideas dentro del discurso. Uno de los hallazgos interesantes de estas investigaciones es que solo existe un número limitado de maneras de conectar los enunciados en el discurso. Según Martin y Rose (2004, p. 113), las posibles conexiones son de cuatro tipos:

- a. Adición; se agrega información:

[...] se han encontrado relaciones entre la ansiedad y los estilos de vida que promocionan la salud [...]. Además, la ansiedad se ha revelado asociada al riesgo de desarrollar ciertas patologías [...]. (p.585)³

- b. Comparación. se compara la información de los enunciados:

[...] como factor de riesgo de la sobremortalidad cardiovascular. Las puntuaciones altas en ansiedad predicen igualmente los problemas emocionales [...] (p. 585).

- c. Temporal. se indica la secuencia de los eventos en los enunciados:

Las pruebas se analizaron [...]. Para el análisis se ha empleado [...] (p. 586).

- d. Consecuencia, se indica la relación causa-consecuencia:

[...] los estudiantes con niveles más altos de estrés mostraban peores hábitos de salud, autoestima más baja [...]. Por tanto, la autoestima parece relacionarse claramente con la salud mental [...] (p. 585).

Por su parte, Hoey (1983), en un enfoque más integrador y complejo, agrupa las relaciones entre las cláusulas en tres grandes

³ Los ejemplos son tomados de Sánchez et al. (2006), del cual se extraen los pasajes analizados más adelante.

categorías: relaciones lógicas, temporales y de semejanza.⁴ En las relaciones lógicas incluye conexiones del tipo: condición-consecuencia, herramienta-logro/propósito, causa-consecuencia. Las relaciones temporales son de dos tipos: anterior-posterior y simultáneo. Las relaciones de semejanza (o compatibilidad) son las que Hoey (1983, 1991) desarrolla con gran detalle en sus trabajos y propone clasificarlos en relaciones de contraste y semejanza, por una parte, vínculos que se presentan entre las cláusulas, y, por la otra, relación generalización-ejemplo(s) y preliminar-detalle(s), conexiones que se dan en el nivel discursivo, entre segmentos de texto mayores que la cláusula.

Es evidente que no todas estas conexiones son indicadoras de los procesos de argumentación en el discurso. Sin embargo, se hace necesario poder identificarlas para discernir los hilos argumentativos. Portolés (1998, p. 89) propone lo siguiente:

Los enunciados pueden favorecer unas continuaciones e impedir otras, así que se puede decir que están “orientados” argumentativamente en una dirección determinada.

De esta manera, un enunciado puede mantener la “orientación argumentativa”⁵ del enunciado anterior (como en *Hace una buena tarde. Voy a llevar a la niña al parque*. Portolés, 1998, p. 89) o puede cambiar de orientación (como en *Hace una buena tarde, pero no voy a llevar a la niña al parque*), razón por la cual se debe insertar el marcador discursivo *pero* para señalar lo inesperado del contenido de la segunda cláusula.

Además de la orientación argumentativa, en las cláusulas se encuentran las señales de la “fuerza argumentativa” (Ducrot, 1980; Portolés, 1988), por medio de las cuales el emisor indica

⁴ *Logical, temporal and matching relations* (en el original, Hoey 1983, p. 19), (Hoey 1983, pp. 135ss.).

⁵ Portolés (1988) toma el concepto de “orientación argumentativa” de Anscombe y Ducrot (1994), para quienes la argumentación, en el sentido más amplio, se encuentra presente en todo intercambio verbal.

la intensidad que proyecta en sus argumentos.⁶ Estas señales pueden intensificar o mitigar la fuerza del enunciado. El concepto de “fuerza argumentativa” se vincula estrechamente con el sistema de modalidad (Chafe, 1986; Palmer, 1986; Halliday, 2004; Shiro, 2008), mediante el cual los hablantes representan el compromiso que asumen con el contenido proposicional de sus enunciados y, por tanto, se posicionan frente a su propio discurso.

Veamos cómo funcionan estos conceptos en el artículo de investigación del área de la psicología (Sánchez López et al., 2006), que ya utilizamos como objeto de análisis. El pasaje corresponde a los dos primeros párrafos del texto y el hilo argumentativo sirve para plantear el objeto del estudio en cuestión:

Con frecuencia aparecen publicadas investigaciones que señalan // que las mujeres tienen peor salud que los hombres//, dando pie a lo que se conoce como la “paradoja mortalidad/morbilidad”//, es decir el hecho de que las mujeres viven más// pero tienen peor salud//. Sin embargo, a la hora de generalizar estas conclusiones es necesario tener en cuenta algunas matizaciones//. La primera es que el resultado se aplica sobre todo a la salud autopercebida, es decir, la percepción que tiene la persona sobre su propio estado de salud//; la segunda es que, como en otros muchos campos de las comparaciones entre hombres y mujeres, el considerar que únicamente la variable sexo/género es la importante puede llevar a conclusiones no demasiado coincidentes con la realidad//. Ser mujer o ser hombre es importante//, pero también lo es la edad que se tenga, la situación laboral, el nivel educativo, el hecho de vivir en pareja o no, el hecho de vivir en un entorno rural o urbano, y un largo etcétera de variables//, que pueden ser a veces tan importantes, o más, que el ser hombre o mujer//.

Con este marco de referencia, el propósito de este trabajo es el de analizar las relaciones entre algunas variables psicológicas que han demostrado su importancia en la bibliografía internacional sobre salud (ansiedad, autoestima y satisfacción autopercebida) y la salud predominantemente física (evaluada a través de índices objetivos y de índices de salud

⁶ Portolés (1988, p. 84) resalta la diferencia en fuerza argumentativa entre *Juan ha bebido mucho / bastante / un poco* y destaca que la intensidad desciende desde la primera a la tercera opción.

autopercebida)//, y comprobar// si las posibles diferencias existentes entre hombres y mujeres, tanto en los valores totales de la salud predominantemente física, se modifican//, o incluso desaparecen//, cuando igualamos a las personas, al menos en una variable que parece fundamental en el mundo actual, esto es, su situación laboral// (Sánchez López et al., 2006, p. 584).



En la primera y segunda cláusula⁷ encontramos una constatación acerca de la salud de las mujeres cuya orientación argumentativa permitiría concluir que los hombres son más longevos. La razón por la cual se hace necesario tomar las dos primeras cláusulas en conjunto es porque la primera cláusula sólo tiene la función (evidencial) de establecer la fuente de la información (Chafe, 1986; Shiro, 2008) contenida en la segunda cláusula y señalar (por diversos medios, como veremos más adelante) la fuerza argumentativa. Al mismo tiempo, estos marcadores y otros (por ejemplo, “el hecho de que”) permiten identificar este componente como dato (según Toulmin, 1958). En primer lugar, se le da importancia temática al adverbio temporal “con frecuencia”, que no contribuye suficientemente a generalizar las conclusiones de las publicaciones; en segundo lugar, se atribuye la información a fuentes diferentes al emisor, por lo que se limita la responsabilidad del mismo frente a la información reportada. En la tercera cláusula se expresa el efecto de la información en el conocimiento colectivo, pero de nuevo se nos señala que la fuente de información es distinta a la del emisor (“se conoce como”), señalamiento que nos pone sobre aviso que tal vez la información no es respaldada por el emisor. Al mismo tiempo se hace referencia a una paradoja que se debe explicar como, de hecho, se hace en las siguientes dos cláusulas (contrastantes o antiorientadas y, por tanto, ligadas por el marcador “pero”). Para resumir, los marcadores que interpretamos en esta primera oración (con 5 cláusulas) son los siguientes: con *frecuencia*, dando pie, es decir, pero. La oración siguiente

⁷ La segmentación en cláusulas sigue los criterios de la gramática sistémica funcional (Halliday, 1994). El signo // indica la separación entre una cláusula y otra en el texto.

comienza con “sin embargo” un marcador de contraste que nos alerta de manera contundente que lo que sigue se opone a lo anterior. Y precisamente, lo que sigue es una advertencia (...es necesario tener en cuenta algunas matizaciones). Y ¿cómo sabemos cuál de las dos partes opuestas se aproxima más a la opinión del escritor? Evidentemente, no se señala la fuente de la información (solo tenemos un adverbial temporal que, en vez de disminuir la fuerza del argumento, la aumenta porque amplía el universo en el que se aplica la advertencia “a la hora de generalizar estas conclusiones”). Como bien lo señalan los estudiosos del discurso (Hoey, 1983), algunas expresiones (en este caso “algunas matizaciones”) deben precisarse en el texto que sigue. Las dos próximas cláusulas tienen justamente esta función y los marcadores que indican que las dos cumplen la misma función son: “la primera” y “la segunda” (matización). La última oración de este párrafo expresa la conclusión (se presenta primero la antítesis, luego la tesis y se concluye con la síntesis) de lo que se estaba argumentando mediante una evaluación (es importante ser hombre/mujer, pero es más importante tomar en cuenta otras características de la persona —edad, educación, vivienda, etc.— para analizar los factores que propician la longevidad). Nótese que las dos cláusulas de esta oración recapitulan la antítesis (ser mujer o ser hombre es importante) y la tesis (pero también lo es...), vinculado con el marcador “pero” (relación de contraste) y se sintetiza aclarando que “...variables, que pueden ser a veces tan importantes, o más que el ser hombre o mujer”. Este análisis, cláusula por cláusula, permite detectar las señales que el lector toma en cuenta para identificar el posicionamiento que el emisor va construyendo en su texto. Es posible determinar que el modo de organización discursiva es argumentativo, puesto que prevalecen las relaciones lógicas y de contraste entre las cláusulas. Asimismo, el análisis permite identificar la tesis que el emisor defiende y, muy probablemente, seguirá defendiendo a lo largo de todo el artículo.

En el segundo párrafo se plantean los dos objetivos de la investigación, señalados por los verbos de las dos primeras

cláusulas: *analizar* y *comprobar*, vinculados por la conjunción *y*, que señala igualdad de rango entre las dos cláusulas (relación aditiva). El primer objetivo es “analizar las relaciones entre las variables” y el segundo es “comprobar si las diferencias en la salud de hombre y mujeres desaparecen o se modifican si se toma en cuenta su situación laboral” (la variable que pareciera considerada de mayor importancia en la lista mencionada en la cláusula anterior). Basándonos en este análisis, podríamos posicionarnos como lectores críticos y preguntarnos si el emisor proporciona “suficiencia argumentativa” (Portolés, 1998, pp. 97ss.), es decir, si los argumentos presentados son suficientes para llegar a la conclusión dada. Naturalmente, la suficiencia argumentativa cambia constantemente mientras se avanza en la lectura, puesto que lo que parece insuficiente en un momento dado (recurso que se utiliza mucho en la literatura de suspenso, de misterio o detectivesca) se resuelve hacia el final. En el caso de este último párrafo, podríamos preguntarnos, en primer lugar, si analizar las relaciones entre variables es un propósito investigativo o si no sería mejor proponerlo como método para lograr un objetivo. En segundo lugar, nos preguntaríamos también con qué fin se analizan las relaciones entre una larga lista de variables si el segundo objetivo indica que sólo se va a investigar el efecto sobre la longevidad de hombres y mujeres de una sola variable, la situación laboral, considerada la más importante (todavía no se aclara quién hace esta aseveración ni por qué).

CONCLUSIÓN

En esta reflexión hemos podido apreciar la importancia de la organización argumentativa tanto para la comprensión como para la producción de un artículo de investigación. La presencia de algunos componentes es imprescindible; las opiniones deben sustentarse, al menos, con unos datos y deben anclarse en conocimientos compartidos que garanticen la viabilidad de las mismas. Pero en un artículo de investigación se hace necesario también

cuidarse de hacer generalizaciones que pueden ser objetadas y se presentan suficientes pruebas, hallazgos de otros estudios, que respalden lo que se afirma.

Vimos también que los marcadores discursivos sirven de guía para identificar la estructura argumentativa de los artículos de investigación, por lo que el escritor experto es responsable de utilizar con eficiencia estos recursos lingüísticos y el lector avezado orienta su lectura con el apoyo de estos elementos. En el proceso de la escritura el autor imprime cierta orientación argumentativa a su texto y en el proceso de lectura se intenta detectar dicha orientación. El análisis aquí presentado resalta la importancia que reviste reconocer las relaciones entre las diferentes partes del texto, puesto que las marcas discursivas no siempre se explicitan. Comprender cómo se relacionan las diferentes fases del texto es esencial para realizar una lectura eficiente y organizar el texto en torno a dichas relaciones permite también darle una adecuada fuerza argumentativa a la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W. Chafe y J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: The linguistic coding of epistemology*, pp. 261-272. Norwood, NJ: Ablex.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris: Minuit.
- Erlich, F. (1993). *La interacción polémica: estudio de las estrategias de oposición en francés*. Caracas: CDCH-UCV.

- Erlich, F. (2007). La retórica argumentativa en el discurso político: análisis de textos orales y escritos. En Bolívar, A. (Comp.), *Análisis del discurso, ¿Por qué y para qué?* Caracas: Los Libros de *El Nacional*.
- Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. Londres: George Allen & Unwin.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Marinkovich, J. y Ferrari, S. (2006). El modo de organización argumentativo en textos de divulgación de biogenética en la prensa escrita chilena. *Signos*, 39(62), 427-451.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2004). *Working with discourse*. Londres: Continuum.
- Martínez, M.C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle.
- Palmer, F.R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Portolés, J. (1988). La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. En M. Zorraquino, M.A. y E. Montolío Durán (Eds.), *Los marcadores del discurso* (pp. 71-92). Madrid: Arco/Libros.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez López, P.; Aparicio García, M.E. y Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercebida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema*, 18 (3), 584-590.

- Shiro, M. (1994). Inferences in discourse comprehension. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 167-168). Londres: Routledge.
- Shiro, M. (2008). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F.H. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

ANEXOS

EJERCICIO: LA COHERENCIA ARGUMENTATIVA

Lea el siguiente texto y responda las preguntas.

POSICIONAMIENTO EN EL WEB DEL SECTOR ACADÉMICO IBERO-AMERICANO⁸

Los estudios de ciencia y tecnología tienen en cuenta la presencia de las instituciones académicas y de investigación en la Web (Almind y Ingwersen, 1997; Aguillo, 1998; Ingwersen, 1998; Smith, 1999). Este medio ha resultado ser una excelente plataforma para la publicación y difusión del conocimiento científico generado por estas instituciones.

Utilizando como base metodológica las técnicas bibliométricas y como una aportación nueva al desarrollo de la cienciometría, la cibermetría pretende describir de forma cuantitativa tanto la presencia en la Web de las instituciones académicas y de investigación, como los procesos de comunicación científica a través de Internet. El desarrollo de indicadores web puede complementar los estudios de impacto de la actividad científica y contribuir a la mejor evaluación de las contribuciones de carácter menos formal.

Una de las técnicas más novedosas de la cibermetría es el estudio del posicionamiento de páginas o sedes web en los motores de búsqueda, que ya se han convertido en el principal intermediario de la recuperación de información en Internet. La posición relativa puede ser un buen indicador para medir la visibilidad y el impacto de las sedes web académicas y de investigación en la medida [en] que permite poner en contexto este sector con el resto de los que vertebran el webespacio y valorar su aportación e importancia relativa.

Este trabajo pretende analizar la posición Web de universidades y centros de enseñanza superior iberoamericanos (González y Aguillo, 1999). Para ello se utiliza el algoritmo de ordenación de resultados de Google, principal motor de búsqueda de la Web. Google utiliza *PageRank*, un sofisticado algoritmo que tiene en cuenta la estructura de red social de la Web para que, a través del número de enlaces hipertextuales que recibe una sede, ordene los resultados de una búsqueda según la visibilidad hipertextual de las páginas recuperadas.

⁸ Aguillo, I., Granadino, B. y Llamas, G. (2005). *Interciencia*, 30 (12), 735.

El *PageRank* puede ser empleado como indicador de visibilidad, aunque los valores absolutos proporcionados por la empresa Google (escala algorítmica del 0 al 10, proporcionando solo valores enteros) son poco útiles para discriminar entre diferentes páginas. Sin embargo, es posible obtener un estadístico relativo basado en la posición de las sedes en un listado de respuestas a una estrategia de búsqueda prefijada. Si la búsqueda delimita resultados por idioma o país, estos aparecerán ordenados directamente por su valor de *PageRank*, de mayor a menor, si utilizamos un término de búsqueda semánticamente neutro (en este caso, *http*). La primera página tendría un valor de 1, la segunda de 2, y así sucesivamente cada una de las páginas tiene el valor correspondiente a su posición relativa de acuerdo a su *PageRank*.

Los objetivos de este estudio son analizar los diferentes aspectos de la presencia en la Web de un grupo de universidades iberoamericanas seleccionadas por su alta visibilidad hipertextual. Se pretende estudiar la posible correlación de los indicadores web obtenidos con otros de carácter bibliométrico ya descritos.

Los estudios del posicionamiento de sedes en motores pueden tener importantes aplicaciones en los estudios cuantitativos de la Web académica y merecería una distinción subdisciplinar específica, de forma que este estudio es una contribución a la cibermetría aplicada.

1. Identifique la conclusión. ¿Qué posición está defendiendo el autor?
2. ¿Cómo señala la fuerza argumentativa? (Modalizador)
3. ¿Se presentan restricciones? ¿En qué circunstancias la conclusión presentada no se valida?
4. Enumere las garantías. ¿Cuáles son las razones por las que los autores proponen su conclusión?
5. Indique los soportes, si los hay.
6. Enumere las evidencias (datos) que apoyan la conclusión.
7. Indique algunas de las señales en el texto que facilitan la identificación de los componentes de la argumentación.

CLASIFICACIÓN DE LOS CONECTORES

Estructuradores de la información	Comentadores	Pues, bien, pues bien, así las cosas, etc.
	Ordenadores	En primer lugar/ en segundo lugar /.../ por una parte/por otra parte, de un lado/ de otro lado, asimismo, por lo demás, etc.
	Dígresores	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
Conectores	Conectores aditivos	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
	Conectores consecutivos	Por tanto, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, etc.
	Conectores Contraargumentativos	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, etc.
Reformuladores	Reformuladores explicativos	O sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.
	Reformuladores de rectificación	Mejor dicho, más bien, etc.
	Reformuladores de distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera, etc.
	Reformuladores recapitulativos	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
Operadores discursivos	Operadores de refuerzo argumentativo	En realidad, de hecho, claro, desde luego, etc.
	Operadores de concreción	Por ejemplo, en concreto, etc.
	Operador de reformulación	Bueno
Marcadores de control de contacto		Hombre/ mujer, mira, oye, etc.

Fuente: Portolés (1998).

CAPÍTULO VII

La escritura de resúmenes académicos

Elba Bruno de Castelli

*Resumir no es "buscar sinónimos ni recortar";
resumir es producir un nuevo texto,
en una situación comunicativa concreta,
con destinatario y finalidades específicos.*

LÓPEZ, INZA Y PERALTA (2001)

INTRODUCCIÓN

Una de las actividades fundamentales en el ámbito social y académico es la producción de resúmenes que respondan a propósitos y públicos diferentes, actividad que cada día se hace más necesaria por el cúmulo de informaciones que recibimos del mundo externo.

Diferentes disciplinas como la psicología, la lingüística textual, la lingüística aplicada y el análisis del discurso se han abocado al estudio del resumen, cada una con un propósito particular y desde la perspectiva propia de su objeto de estudio. Sin embargo, en el ámbito educativo, el resumen es una exigencia de muchos docentes que se "manda a hacer" pero que no se "enseña a hacer", basándose en la concepción de que se aprende a hacer haciéndolo.

Lejos de un procedimiento de tipo intuitivo, consideramos que la elaboración de un resumen debe ser una práctica reflexiva

que explicita cuánto subyace a este ejercicio complejo. Desde el punto de vista de quien resume, se trata de comprender e interpretar un texto dado. Y esta no es una actividad reproductiva, sino más bien constructiva, aún más si se toma en cuenta que la producción textual va unida a la comprensión. Asimismo, es necesario destacar que la condensación de la información y su reformulación requieren la puesta en marcha y el control de operaciones de alto nivel que, a su vez, suponen el dominio de conocimientos tanto lingüísticos como de los contenidos de que tratan los textos.

Desde el punto de vista del análisis del discurso,

los resúmenes en general pueden definirse como textos cuya función es condensar información ya escrita o escuchada y, por lo tanto, sus rasgos dependerán de la relación existente entre el texto el cual se somete a resumen, el resumen propiamente tal y los procesos inherentes a cada tipo de resumen (Bolívar, 1997, p. 154).

Esta concepción tiene implicaciones importantes al momento de elaborar un resumen y requiere procesos y estrategias particulares para cada caso, ya que el tipo de resumen que se vaya a producir debe estar guiado por el propósito, el destinatario, los tipos y los géneros textuales, la longitud que demanda la situación comunicativa y la comunidad discursiva, y el tiempo disponible.

De allí que este capítulo tiene los siguientes objetivos fundamentales:

1. Caracterizar el resumen de textos escritos como estrategia importante en el ámbito académico.
2. Presentar una serie de estrategias que puedan ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para la elaboración de resúmenes de textos escritos.

Por consiguiente, en las tres secciones que lo conforman, se analiza el resumen desde una perspectiva teórica como un proceso complejo que implica comprensión y producción textual; se

presentan las estrategias que han dado mayores resultados, con ejemplos de aplicación y actividades prácticas; por último, se señalan los problemas más frecuentes que se pueden presentar y a los que debemos dar respuesta en la práctica si queremos enseñar a “hacer”.

CONSIDERACIONES GENERALES

Iniciaremos esta sección planteándonos algunas interrogantes a las que trataremos de dar respuesta a lo largo de este capítulo. ¿Qué es el resumen? ¿Cuáles son las variables implicadas? ¿Qué habilidades y competencias supone y cuáles desarrolla? ¿Qué estrategias son importantes para elaborar un resumen? ¿Qué tipo de resumen se puede producir?

La necesidad de aclarar estas interrogantes radica en que, como lo señala Victoria Chou Hare (1992, p. 143), “la forma en que se piensa el resumen tiene (o debería tener) consecuencias directas para su enseñanza posterior”.

Desde el punto de vista etimológico, resumir viene del latín *resumere*, volver a empezar, tomar de nuevo: de la partícula intensiva *re*, de nuevo y *sumere*, tomar. De allí que resumir es retomar, pero también seleccionar y elegir porque “el hecho de elegir algo, poniendo de relieve algunos aspectos, obliga a un procedimiento de reducción” (Tobón, 1995, p. 11).

Para la lingüística textual y, específicamente, para van Dijk (1980, p. 232), el resumen es “un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume”, que consiste en el contenido global del texto, que se forma mediante la jerarquización de las ideas del texto y la selección —o construcción— de las ideas principales (van Dijk, 1980; Kintsch, 1998). Para estos autores la macroestructura es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto.

Así lo explica también Rincón Bonilla (1997, p. 84): “El resumen es un nuevo texto (T2) que incluye la macroestructura semántica de otro texto (T1). El resumen (T2) y la macroestructura guardan una estrecha relación, ya que ambos están referidos a la estructura global del significado de un texto base (T1). Por tanto, si el resumen es expresión de la macroestructura de un texto, entonces su ordenación es global y jerárquica, no necesariamente lineal”.

Contrariamente a lo que generalmente se piensa, resumir es una actividad textual compleja, una estrategia de comprensión y producción, usada socialmente y en ámbito académico. Su complejidad se debe a que su realización requiere, por un lado, una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas como discriminar, elegir y jerarquizar informaciones de un texto de partida, implicadas en el proceso de *comprensión*. Por otro lado, supone la organización, reformulación y reescritura de las mismas en un nuevo texto, más breve, sometido a las normas de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección) de todo texto, correspondientes al proceso de *producción*.

Sin embargo, tal como lo señalan Hidi y Anderson (1986), a diferencia de otras situaciones de escritura que requieren una planificación del contenido, una generación y organización del contenido, resumir un texto fuente implica tomar decisiones sobre las informaciones que se incluirán o no, combinarlas y transformarlas para darles sentido y reorganizar el texto si se considera necesario, pero siempre respetando los planteamientos del texto fuente y satisfaciendo los criterios de coherencia e integración (Rinaudo, 1994).

De allí que, si bien el resumen es utilizado muchas veces como una estrategia para medir la comprensión de lectura, no se puede ignorar que su producción está estrechamente vinculada con el proceso de composición. En efecto, si por un lado resumir implica reconocer informaciones que pueden faltar para recuperar el contenido del texto, por el otro exige volver a decir de otra forma,

reformular esa información en un nuevo texto (resumen) que debe ser comprendido en sí mismo. Esto requiere activar una doble coherencia: la exigida por la reconstrucción del significado del texto fuente y la interna del nuevo texto que se produce. Su ausencia se refleja en la tendencia al *collage* en el primer caso y en problemas de coherencia y cohesión en el segundo.

El resumen es una técnica más bien imprecisa de verificación de la comprensión: aquí es difícil separar lo que se debe a la comprensión de lo que se debe a las habilidades de reelaboración. Tal como lo señala Colombo (2002, p. 97):

Menos aún quiero disminuir el valor del resumen como actividad que integra varias competencias: lectura y comprensión, reelaboración y síntesis, escritura. De este tipo deben ser la mayor parte de las habilidades lingüísticas en la escuela, y creo que debe verse favorablemente la revalorización del resumen (...): un resumen que se enseña a hacer, naturalmente, y no que simplemente “se manda a hacer”.

ESTRATEGIAS DE RESUMEN

Las representaciones gráficas

La elaboración de un resumen en el ámbito académico requiere una enseñanza explícita de las estrategias necesarias para su realización. Un primer grupo lo constituyen las representaciones gráficas (Fly Jones, Pierce y Hunter, 1988/89; Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1993; Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996/2008, pp. 126-131), definidas como ilustraciones visuales de declaraciones verbales.

Muchas representaciones están relacionadas con los “esquemas representativos que organizan en forma económica los significados” (Corno, 1987, p. 63), lo cual implica que el material lingüístico se interpreta sobre la base de configuraciones particulares de las informaciones, la superestructura, es decir, la estructura global

que caracteriza el tipo de texto. En efecto, una regla fundamental para construir una representación gráfica es que la estructura del gráfico deberá reflejar la estructura del texto que representa.

La estructura del texto provee al lector un “esquema mental” para categorizar y procesar lo que se está leyendo, especialmente cuando su conocimiento acerca del tema no es amplio. A través de la exposición frecuente a textos de diferentes áreas, el lector, eventualmente, reconocerá o formará imágenes de esos patrones (Armbruster, Leer y Osborn, 2001; Cuning, 2003, citados en Gil-García y Cañizales, 2004, p. 16).

Ejemplos de los diferentes tipos de representaciones gráficas pueden encontrarse en Bruno de Castelli y Cohen de Beke (1996/2008), Villalobos (2001) y Gil-García y Cañizales (2004). Para que los estudiantes aprendan a utilizarlas es recomendable, antes que nada, presentar una sola forma gráfica a la vez, según el siguiente procedimiento:

1. Presentar por lo menos un buen ejemplo de un esquema gráfico completo que concuerde con el tipo que se quiere enseñar.
2. Modelar cómo construir el gráfico describiendo el proceso de toma de decisiones.
3. Proporcionar conocimiento procedimental.
4. Dirigir a los estudiantes y darles la oportunidad de practicar, primero en grupo y luego individualmente.

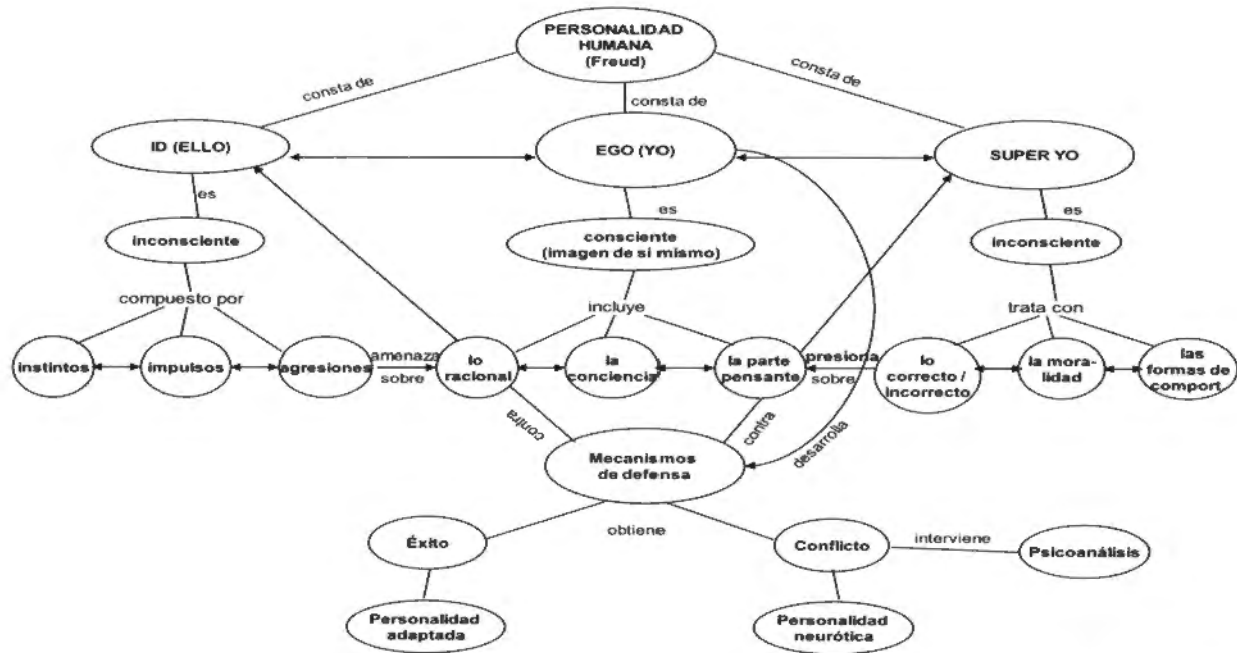
Una vez que una forma gráfica ha sido seleccionada, los estudiantes necesitan examinar nuevamente su conocimiento previo acerca del tópico, la estructura y los rasgos del texto para determinar cómo el gráfico específico debe ser organizado. A partir de ese momento, completarán el esquema usando preguntas o categorías tomadas del esquema apropiado que les servirá de guía. Finalmente, el resumen será construido sobre la base de las informaciones contenidas en el gráfico.

Actividad 1

A continuación se muestra uno de los diferentes tipos de representación gráfica, un mapa de concepto, elaborado a partir del texto *El psicoanálisis* (véase Bruno de Castelli, 1988; Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996/2008, p. 125).

Después de analizar atentamente su contenido conceptual y gráfico, elabore un resumen que refleje el contenido del texto fuente, luego lea el texto que se anexa seguidamente para verificar que el resumen reporte la información importante, refleje la estructura del texto y no tergiversar el propósito del autor.

Mapa de concepto



EL PSICOANÁLISIS

Freud consideró que la personalidad humana estaba formada por tres partes: el id (ello), el ego (yo) y el super ego (super yo). EL ID (ELLO): el ello está compuesto por los instintos más poderosos, los impulsos primitivos de la sexualidad y la agresión que requieren una satisfacción inmediata. Generalmente, no estamos conscientes del ELLO, pues es inconsciente. EL EGO (YO): el yo es algo de lo que estamos conscientes. Es lo racional, la conciencia, la parte pensante de nuestra personalidad. Lo que hemos llamado la imagen de nosotros mismos que debe estar contenida dentro de la descripción de Freud acerca del yo. El yo obtiene energía a partir del ello, pero cuando los impulsos del ello son demasiado fuertes y amenazan pasar sobre el yo, éste los reprime y se defiende de sí mismo mediante de los diferentes mecanismos de defensa para evitar una fuerte frustración. EL SUPER EGO (SUPER YO): generalmente, el super yo, al igual que el ello, es inconsciente, de manera tal que no nos damos cuenta de su labor. Es la parte de nuestra personalidad que trata con lo correcto y lo incorrecto, con la moralidad, con las formas propias y correctas de comportarse, de pensar y de sentir. El super yo puede ser tan poderoso como el ello en sus demandas sobre el yo, obligándonos a conducirnos de cierta manera o a aceptar las consecuencias de sentirnos culpables.

Estos tres aspectos de la personalidad están interactuando constantemente el uno con el otro a medida que se desarrolla nuestra vida. Frecuentemente, se encuentran en conflicto. Este conflicto aparece en el yo como una sensación consciente de ansiedad, cuya fuente es para nosotros inconsciente, dado que el ello y el super yo, con sus demandas conflictivas permanecen inconscientes. El ello ordena "hazlo", mientras que el super yo grita "no, no" y el pobre y viejo "yo" está atrapado en medio de los dos haciendo lo posible por separarlos y mantener la paz.

Si el yo tiene éxito, la personalidad está bien adaptada, equilibrada, satisfecha y feliz. Pero, si en cambio el ello y el super yo influyen sobre la personalidad de un individuo, éste sufrirá un conflicto, se sentirá ansioso y por lo tanto, se comportará de acuerdo con una manera alterada que los psicólogos llaman "neurótica".

Freud creyó que los primeros años en la vida de una persona eran absolutamente cruciales para la conformación de su personalidad de adulto. Los conflictos que surgen inevitablemente al inicio de la infancia entre el ello, el yo y el super yo, se encuentran en la base de la conducta neurótica en la madurez. Estos conflictos son reprimidos en el inconsciente, y la tarea del psicoanálisis es ayudar al paciente a tomar conciencia de estos

problemas y a fortalecer su yo de manera que pueda incluirlos honestamente en la imagen que tiene de sí mismo y encararlos con decisión.

(Mimeografiado, s/a, s/f. Tomado de Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996/2008, pp. 119-120).

Las macrorreglas

Un segundo grupo de estrategias que han demostrado ser efectivas para reconstruir la macroestructura del texto fuente es el de las macrorreglas (macroestrategias) propuestas por Kintsch y van Dijk (1978) y van Dijk y Kintsch (1985) para realizar la reducción de la información semántica; a saber:

Selección-supresión, consiste en eliminar toda aquella información que el autor utiliza para aclarar su planteamiento –información redundante, repetitiva o irrelevante– siempre que su eliminación no afecte la comprensión del texto en su conjunto.

Sustitución o generalización: consiste en sustituir una serie de eventos, acciones, objetos, conceptos, con un término, concepto o idea más general (supraordinada) que los englobe.

Construcción: consiste en seleccionar el tema central del texto y/o de los párrafos y reconstruirlo(s) en palabras propias –parafraseo– cuando no está(n) explícitamente expresado(s).

Es importante resaltar que la aplicación de las macrorreglas es la que permite acceder a la macroestructura de un texto. Esta proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado; además, señala van Dijk (1983), los lectores son capaces de hacer un resumen de un texto,

[...] es decir, producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Aunque, como veremos, los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen

basándose en las mismas reglas generales y convencionales, las macrorreglas (van Dijk, 1983, p. 59).

A continuación se presenta un ejemplo de la aplicación de las macrorreglas (García Madruga, 2006, p. 59):

Macrorregla	Ejemplo	Explicación
<p><i>Selección-supresión:</i> en una secuencia de proposiciones se suprimen aquellas que no son necesarias para la interpretación de las proposiciones posteriores.</p>	<p><i>Los autobuses son distintos de los coches. Por ejemplo, los autobuses son más grandes que los coches y tienen más ruedas. Además, los autobuses suelen utilizarse para el transporte público y los coches para el transporte privado. Otro ejemplo es que los autobuses son más lentos que los coches.</i></p>	<p>En este texto la primera oración da cuenta de todo el texto, por lo que se pueden suprimir el resto de las oraciones o, lo que es lo mismo, se pueden seleccionar únicamente las proposiciones relativas a la primera oración: <i>Los autobuses son distintos de los coches.</i></p>
<p><i>Generalización:</i> en una secuencia de proposiciones se sustituye la citada secuencia por otra proposición más general, no incluida en el texto, que da cuenta de cada una de ellas.</p>	<p><i>A Juan le gusta más un pastor alemán que un gato. También preferiría tener un mastín leonés que un gato. Juan ha dicho a su padre que, incluso, preferiría tener un caniche que un gato.</i></p>	<p>Como vemos, en el texto no se hace referencia a los perros, pero el lector sabe que tanto los pastores alemanes como los mastines leoneses como los caniches son perros, por lo que puede sustituirlos por el concepto más general de "perro". De esta manera, tras la aplicación de esta macrorregla, la macroestructura resultante sería: <i>A Juan les gustan más los perros que los gatos.</i></p>

Macrorregla	Ejemplo	Explicación
<p><i>Construcción:</i> en una secuencia de proposiciones se sustituye la secuencia por una proposición que da cuenta en forma global de todas ellas.</p>	<p><i>Rocío se puso a la cola para sacar la entrada. Cuando lo consiguió, se la entregó al portero y compró unas palomitas y un refresco. Se sentó en una butaca cercana al pasillo y esperó a que se apagaran las luces, mientras miraba fijamente la pantalla.</i></p>	<p>Ahora, el conjunto de ideas expresadas en este texto puede ser resumido mediante una breve oración que no está en el texto, y que da cuenta del significado global de todas ellas y se extrae directamente de la comprensión del texto, del modelo mental que construimos. Así, la macrorregla de construcción lleva directamente a la siguiente macroestructura: <i>Rocío fue al cine.</i></p>

Actividad 2

El ejercicio que sigue (Bruno de Castelli y Cohen de Beke, 1996/2008, pp. 157-160) puede ser útil para llevar a los estudiantes a aplicar dichas estrategias a un texto dado, mediante un proceso de acompañamiento y de reflexión.

1. El texto que se presenta a continuación tiene como propósito exponer la problemática relacionada con el deterioro del medio ambiente. Con el fin de producir el resumen de este texto, es primordial leerlo detenidamente para obtener una visión general de su contenido y de su organización retórica.

En los últimos años el hombre ha tomado mayor conciencia sobre las consecuencias negativas que en oportunidades ha tenido su acción sobre el ambiente. El afán de desarrollo incontrolado o la ignorancia, no le han permitido, en muchos casos, medir los daños irreparables cometidos contra la naturaleza.

Para solventar en buena medida las situaciones negativas que afectan el ambiente numerosas instituciones, grupos, organizaciones y asociaciones han emprendido importantes acciones conversacionistas complementando la labor que realizan los entes gubernamentales.

Muchas veces estas acciones tardan en llegar; se convierten en propuestas, planes, proyectos... Otras veces se toman medidas que logran atenuar por un breve espacio de tiempo la opinión pública, pero que realmente no responden a un plan estratégico con bases y fundamentos establecidos.

Entre los problemas más preocupantes que podemos citar a nivel mundial se encuentran la destrucción de la capa de ozono, el efecto de invernadero, la desaparición de una gran porción del pulmón vegetal que constituye la Amazonia y la desaparición de especies animales y vegetales endémicas.

(Sanz, E., 1990, *Conservar para vivir*. Caracas: *Nosotros*, Lagoven, p. 6).



2. Veamos el procedimiento realizado en la aplicación de las reglas de reducción al texto anterior.
 - I. El primer párrafo está constituido por dos oraciones:
 - La primera contiene el tema central alrededor del cual se estructura todo el texto; por lo tanto, es una información esencial que debe estar presente en el resumen.

Transcriba o parafrasee esta oración en las líneas siguientes:

- La segunda oración es una ampliación de la primera y tiene como fin aclarar y reforzar la idea anterior; por consiguiente, se considera una información complementaria que se puede eliminar en el resumen.

- II. El segundo párrafo consta de una oración cuyo propósito es señalar las diferentes entidades que se han interesado en enfrentar la problemática planteada en el primer párrafo.

Para resumir este párrafo se recurre a la regla de sustitución, utilizando un término superordenado para englobar las diferentes entidades, parafraseando la información. Tendríamos así la siguiente alternativa:

Numerosas entidades gubernamentales y no gubernamentales han emprendido acciones para resolver las situaciones negativas que dañan el ambiente.

Produzca usted otra alternativa de ese último párrafo, utilizando su creatividad y aplicando la regla de sustitución.

- III. El tercer párrafo está compuesto por dos oraciones que presentan una serie de razones por las cuales esas acciones no logran su objetivo.

Lo importante en el resumen de esta parte es poner énfasis en que las acciones adoptadas no logran su propósito, mientras que las diferentes razones, en este caso, son complementarias.

Para llevar a cabo este proceso se ha utilizado la regla de generalización a través de la paráfrasis. El resultado podría ser el siguiente:

- IV. El cuarto párrafo consta de una sola oración y se propone enumerar los problemas más preocupantes a nivel mundial.

En este caso no es posible recurrir a alguna operación de reducción, dado que toda la información es esencial y debe mantenerse. Para no repetir exactamente las palabras utilizadas por el autor, usted puede parafrasear.

3. Los pasos que usted realizó, dieron como resultado la reducción de la información del texto. Para producir la versión definitiva del resumen de todo el texto, es importante revisar el resultado obtenido y verificar si se mantiene la relación lógica entre las ideas. En caso de que esta falle, utilice aquellos elementos del discurso necesarios para restablecer la cohesión y la coherencia entre las ideas.

Método de análisis estructural

Finalmente, un tercer grupo de estrategias es el *método de análisis estructural* de los textos, propuesto en los años ochenta, que implica, primero, identificar las ideas que constituyen las unidades básicas del texto, a partir de una concepción basada en la teoría de la formación de la macroestructura de Kintsh y van Dijk (1978) y, segundo, establecer los diversos escenarios a los que hace referencia el texto. Los escenarios contienen representaciones de situaciones, lugares, objetos e ideas implicadas en el texto, y surgen de su comprensión a través de un proceso inferencial, un concepto similar al de modelo mental o situacional utilizado en la comprensión de textos desde la perspectiva cognitiva.

Un ejemplo de aplicación de dicho método puede apreciarse en García Madruga (2006, p. 162).

VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA ELABORACIÓN DE UN RESUMEN

Sobre la base de las estrategias presentadas y aplicadas, se puede afirmar que el resumen es un proceso recursivo de selección y condensación de ideas importantes, en otras palabras, de lectura

y escritura. En efecto, no basta con seleccionar las ideas, es necesario también condensarlas de manera coherente en el momento de escribir el resumen.

La aplicación de las estrategias no es un proceso mecánico de recorte de ideas, sino que requiere que el individuo integre los niveles tanto discursivos como cognitivos en la reducción y reelaboración del significado (Beke y Bruno de Castelli, 2005, p. 15).

De allí que el resumen que se produzca, puede verse afectado por una serie de variables tales como: la *persona*, el *texto* y la *tarea*.

En cuanto a la *persona*, un papel importante lo cumple la concepción que se tenga de resumen, el punto de vista personal de la tarea que muchas veces lleva a confundir lo importante con lo interesante, con consecuencias directas sobre la selección de las ideas. Otro aspecto es el nivel de habilidades que el sujeto posee para seleccionar y condensar ideas, es decir, su capacidad de comprensión y producción. Finalmente, es imposible seleccionar y condensar las ideas de manera adecuada sin un conocimiento del tema que se está tratando. Se requiere, además, una serie de operaciones mentales por parte de la persona que resume, tales como: la generalización, la globalización y la conceptualización. La generalización es la habilidad de identificar los rasgos comunes de distintos objetos que les permiten constituirse en una clase. Por ejemplo: jugar al fútbol, al tenis, al golf = hacer deportes. La globalización requiere la habilidad de integrar datos de un rango inferior en información de rango superior. Por ejemplo: entrar en una tienda, mirar precios, comparar productos, elegir uno, pagar, ... = comprar (idea global). La conceptualización es la habilidad de establecer relaciones lógicas en el marco de categorías teóricas o de creencias, de manera que permiten explicar o justificar un fenómeno. Por ejemplo: la actualidad de las ideas vigotskianas.

La segunda variable, el *texto*, además del tema del que trata y su nivel de familiaridad para el lector, debe analizarse como un

constructo discursivo que cumple ciertas normas que permiten al lector reconocerlo y ubicarlo en un género y tipo particular de discurso. Por otro lado, la longitud del mismo y su complejidad pueden interferir en la realización adecuada o esperada de la tarea. En efecto, distintos géneros y modalidades textuales requieren habilidades discursivo-textuales y operaciones diferentes. Así, resumir un texto narrativo implica seleccionar acciones nucleares que hacen avanzar el relato; en textos expositivos se seleccionan los conceptos prescindiendo de ejemplos y reformulaciones; frente a textos argumentativos lo importante es reconocer la tesis que plantea el (la) autor(a), identificar los argumentos en los que basa su razonamiento y analizar la conclusión a la que lleva dicho razonamiento y su relación con la tesis inicial, etcétera.

La tercera variable, la *tarea*, implica tomar en cuenta la presencia o ausencia del texto fuente en la actividad de resumir y la audiencia a quien va dirigido dicho resumen, así como las instrucciones que se den para su realización.

En síntesis, la estructura del texto de partida, los destinatarios y el propósito del resumen influyen en el tipo de informaciones que se seleccione y las modalidades de reorganización.

PROBLEMAS EN LA ELABORACIÓN DE RESÚMENES

Las dificultades que experimentan los estudiantes a la hora de realizar un resumen representan una queja general en el ámbito universitario. Dichas dificultades están relacionadas, en primer término, con la concepción que se tenga de la tarea, tanto por parte de los docentes como de los mismos estudiantes.

Los primeros, cuando se quejan de la baja calidad de los resúmenes que producen sus estudiantes sin que les hayan proporcionados las directrices para su elaboración y el énfasis que ponen en su corrección en aspectos meramente lingüísticos, descuidando el aspecto semántico que implica la construcción de las macroestructuras.

Los segundos, cuando preguntan: ¿Profesor, cómo quiere que haga el resumen?, demuestran con ello que cada docente tiene una exigencia diferente a nivel personal y no se plantean que el resumen depende de una serie de factores, tales como: propósitos (informar, narrar, exponer, describir, argumentar, estudiar); destinatarios (para los demás o para uno mismo, ej. resumir para estudiar); tipos y géneros textuales (el resumen de un texto narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo es a su vez un texto narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo); la longitud que demanda la situación comunicativa y la comunidad discursiva, y el tiempo disponible.

Investigaciones en nuestro medio (Beke y Bruno de Castelli, 2000; Beke y Bruno de Castelli, 2005) han puesto en evidencia que, en general, los resúmenes parecen ser la combinación de dos actividades que llevan a la construcción de un nuevo texto como un *collage*. La primera, debido al predominio de la estrategia *copy-delete*, da como resultado un montaje de ideas seleccionadas por el sujeto por considerarlas importantes, omitiendo el sistema de conexiones, lo cual genera problemas de coherencia y cohesión.

Pero, ¿cómo establecer cuáles son las ideas importantes? ¿Importantes para qué y/o para quién? Para dar respuesta a este planteamiento, recurrimos a la diferencia que establece Van Dijk (1979) entre información textualmente importante e información contextualmente importante. La primera hace referencia a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales que el autor utilizó para marcar lo que él consideró más importante; por ejemplo, para demostrar que se ha aprendido un contenido, para estudiar. La segunda es la importancia que el lector le atribuye a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su interés, conocimientos y deseos; por ejemplo, para apoyar un planteamiento, un punto de vista, etc.

En cuanto a la segunda actividad que exige que el resumen se escriba en “palabras propias”, es una consigna que lleva a una

búsqueda de sinónimos a nivel léxico que impide construir nuevos enunciados como resultado de las operaciones cognitivas de generalización, globalización y conceptualización, en él implicadas.

De allí que la falta de precisión en el concepto y la consigna que se da para resumir, además de una aplicación mecánica de las macrorreglas, se refleja en la producción de los estudiantes, que se caracteriza por presentar problemas sintácticos, léxicos y semánticos. Por otro lado, el uso de la primera persona y la ausencia de referencia al autor, hace que se asuma el texto como propio.

Resumir exige reconstruir la macroestructura del texto fuente pero también implica una transformación de la fuente, ya que para responder de manera adecuada los sujetos no solo deben seleccionar la información de mayor importancia conceptual del texto, sino también reformular los enunciados originales.

Las operaciones de reformulación, es decir, la capacidad de formular una idea de maneras diversas sin distorsionarla conceptualmente, son indicio de una comprensión flexible, no anclada en la literalidad del texto, y de competencias de escritura reveladoras de un alto dominio del instrumento verbal (Alvarado y Arnoux, 1999, citado en Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006).

CONCLUSIONES

De lo expuesto en este trabajo, se puede asumir que el resumen de textos escritos en el ámbito académico, lejos de ser esencialmente reproductivo, también es una actividad compleja y reconstructiva. Quien elabora el resumen se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto fuente, emplear el conocimiento previo temático y reformular con los códigos y vocabulario personales lo que el autor quiso decir por medio del texto.

Dada su importancia en y para los procesos de aprendizaje y los procesos cognitivos en general, relativos a cualquier dominio

del saber, resulta necesario revisar su tratamiento y considerar el resumen como un contenido clave a enseñar y no como una actividad que presupone que resumir es un saber previamente adquirido. En este sentido, es importante señalar que la producción de un resumen está condicionada por las mismas variables que afectan la producción de cualquier género discursivo, lo que significa reconocerlo como construcción comunicativa y construcción cognitiva vinculada a los contextos sociales de producción.

Por consiguiente, el resumen de textos escritos no debe verse como una práctica aislada, separada de los contenidos específicos, sino, tal como lo señala Perelman (2005), debe considerarse una práctica sociocultural de adquisición del conocimiento que el sujeto reconstruye durante el proceso de selección y organización jerárquica de la información. En otras palabras, es importante comprender que “resumir es estudiar porque supone un leer para aprender, lo que implica la construcción de la macroestructura, construcción a la que sólo se accede a través de una interacción dialéctica y prolongada entre el lector y el texto” (Kaufman y Perelman, 1999, p. 6).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Signos*, 39 (60), 9-30.
- Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*, 15, 19-35. Disponible en: <http://150.185.88.116/Humanitas/Linguistica/Boletin%20de%20Linguistica%20Nro15pag19.htm>

- Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2005). Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes. *Revista de Pedagogía*, 26 (75), 9-30.
- Bolívar, A. (1997). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 12-13, 153-173.
- Bruno de Castelli, E. (1988). Estrategias cognitivas de elaboración y organización de la información. Trabajo no publicado, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas.
- Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke, R. (1993, septiembre). Estructura del texto y representaciones gráficas: su importancia para la comprensión y retención de la información. *Terceras Jornadas Internas de Investigación*, Unidad de Investigación, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bruno de Castelli, E. y Cohen de Beke, R. (1996/2008). *École. Entrenamiento en estrategias de comprensión de lectura*. Caracas: Gráficas Tao/Golan.
- Chou Hare, V. (1992). El resumen de textos. En J. Irwin y M.A. Doyle (Comps.). *Aprendiendo de la investigación* (pp. 123-146). Buenos Aires: Aique.
- Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Corno, D. (1987). *Lingua scritta. Scrivere e insegnare a scrivere*. Torino-Italia: Paravia.
- Fly Jones, B.; Pierce, J. y Hunter, B. (1988-89). Teaching students to construct graphic representations. *Educational Leadership*, 46 (4), 20-25.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Gil-García, A., y Cañizales, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. *Lectura y Vida*, 3, 16-28.
- Hidi, S. y Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56 (4), 473-493.
- Kaufman, A.M. y Perelman, F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 4, 6-18.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- López C., M.; Inza, M. y Peralta, D. (2001). El resumen. El monitor de la educación, 2, 4. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.el-monitor.me.gov.ar/cont/cont-clave-b.htm>. [Consulta: 24 de octubre 2003].
- Perelman, F. (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y Vida*, 26, 6-21.
- Rinaudo, M.C. (1994). Metacognición y estrategias de aprendizaje. *Lectura y Vida*, 3, 5-12.
- Rincón Bonilla, G. (1997). Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo? En G. Bustamante Zamudio y F. Jurado Valencia (Comps). *Entre la lectura y la escritura* (pp. 45-83). Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Tobón, R. (1995). *El resumen. Teoría y práctica*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- van Dijk, T. (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, 113-126.

- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- van Dijk, (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1985). Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Tercera edición (pp. 794-812). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Villalobos, J. (2001). Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura. *Lectura y Vida*, 1, 48-56.

CAPÍTULO VIII

Los resúmenes de artículos de revistas

Carlos Eduardo Blanco

INTRODUCCIÓN

Existe un tipo de resumen, el cual se produce en el contexto de las revistas especializadas, y que se conoce como resumen de investigación. Puede decirse que este resumen es un mensaje que se vale por sí mismo, porque presenta brevemente la información esencial de otro documento mayor al cual representa. Puesto que antecede al reporte de una investigación, idealmente incluirá en su contenido los objetivos, el método, los resultados y las conclusiones de la indagación (Johnstone, 2000).

Ahora bien, nos encontramos dentro del ámbito de la comunicación de investigaciones, en el cual el texto escrito ha constituido un modo de representación privilegiado del conocimiento. La reflexión y la abstracción se han potenciado a través de la escritura, al tiempo que esta ha permitido el desarrollo del ámbito en que se refleja el punto más alto de la abstracción y la especialización, como lo son los lenguajes formales y la terminología especializada. Esta capacidad de la escritura para transmitir y producir conocimiento le ha conferido un valor epistémico y asociado culturalmente con el avance del saber (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 78). Para el caso del resumen de investigación, es de enfatizar su carácter eminentemente informativo, ya que, como lo ha señalado Gaitano (2001), si

pensamos en la información sin especificaciones ulteriores, pensamos en una actividad relativa al conocimiento racional, exclusivamente humana. Lo mismo da que la información sea periodística, secreta, científica, o tan simple como indicar una calle a un peatón desorientado (Gaitano, 2001, p. 18).

En este capítulo presentaremos una reflexión sobre lo que significa escribir un resumen, en particular el de revistas especializadas, denominado en inglés *abstract* de artículos de investigación. En la primera parte del capítulo enfocaremos la relación entre los *abstracts* y los procesos de investigación, especialmente con atención a los puntos que nos parece necesario abordar: las hipótesis que permiten explicarlos (especialización, concisión y representación) y la necesidad de conocer los *abstracts* desde una perspectiva histórica. En la segunda parte nos dedicaremos a la estructura que muestran los *abstracts* de revistas de ciencias y humanidades y a lo que se puede considerar una “estructura ideal”. Al final se ofrecen actividades prácticas.

LOS ABSTRACTS Y LA INVESTIGACIÓN

Hyland (2000) ha afirmado que los *abstracts*, al igual que otros géneros, reconocen y replican las estructuras organizacionales de los campos de saberes, así como sus creencias y prácticas institucionales autorizadas. Los *abstracts* son dignos de estudiarse debido a que son importantes portadores de los presupuestos epistemológicos y sociales de las disciplinas (Hyland, 2000, p. 63). Por otra parte, en su trabajo titulado *El desarrollo histórico de la elaboración de resúmenes*, Skolnik (1979) describe la larga marcha, de muchos siglos, que ha recorrido la humanidad, desde las más antiguas escuelas conocidas, en Sumeria (las *edubba*, origen de educación) en el siglo III a.c. en las cuales se enseñaba “escritura y algo de cálculo”, hasta los tiempos actuales. En tal marcha puede notarse que, desde tan remoto origen, la educación y la escritura aparecen juntas, un hecho que se ha mantenido desde Sumeria, pasando por la cultura helénica, la Antigüedad griega y latina hasta

la modernidad de la llamada civilización occidental (Webb et al., 1996, p. 68). En este recorrido se ha pasado de lo nemotécnico a las representaciones, hasta que los textos adquirieron vida y voz, e imprimieron efectos decisivos en el desarrollo de nuestros modos de percibir y describir el mundo (Olson, 1998), reconociéndose que la concepción acerca del lenguaje y la escritura van cambiando con el correr del tiempo.

La marcha hacia la especialización

Una hipótesis que planteó Skolnik (1979) es que la “marcha hacia el resumen” es la marcha hacia la especialización, lo cual implicaría que, ante el aumento de la producción de conocimientos, causa y a la vez efecto de las especializaciones ocurridas en los diversos campos de saberes desde hace, aproximadamente, tres siglos (siglo XVII, siglo del método), se haya hecho necesaria una decantación no solamente de los saberes, sino de los textos, lo cual se relacionaría con planteamientos (Swales, 2004; Hyland, 2000) en cuanto a que todavía hoy existen ciertos campos de saberes, por ejemplo, los humanísticos, donde muchos asuntos están todavía en discusión, lo cual puede ser un factor que contribuya a alargar las exposiciones escritas de los miembros de estos campos disciplinarios humanísticos, práctica evidentemente opuesta a la de resumir. En este particular, un académico importante de la investigación dentro de la educación, como Pérez Gómez (2006), da un apoyo indirecto a estas “hipótesis de especialización y extensión de los textos”, cuando afirma que los informes de investigación dentro del enfoque de las ciencias más consolidadas, un enfoque positivista, son, en cuanto a su extensión, relativamente breves, mientras que los pertenecientes a otros enfoques, como los del paradigma constructivo-interpretativo, cercanos a disciplinas más narrativas, son por lo general más extensos (Pérez Gómez, 2006). Siguiendo con esta línea de argumentación, es de esperar que los *abstracts* de las ciencias más consolidadas sean más cortos que los de las humanidades, lo cual no se ha verificado de manera empírica.

Brevedad y concisión *versus* falta de información

A la hipótesis de especialización en su relación con el resumen se sumarían otras, entre sí relacionadas. Primero, la de brevedad y concisión, la cual, de manera no sorprendente, es apoyada por la totalidad de autores consultados, pertenecientes a una variedad de tradiciones y campos disciplinarios (Tamayo, 2007; Venegas, 2006; Alfonzo, 2005; APA, 2001; Johnstone, 2000; Gibaldi, 1999; Day, 1998; Babbie, 1998; Gay, 1996; Swales, 1990; Unesco, 1968). Segundo, se percibe otra posible hipótesis, la cual podría expresarse en que con frecuencia los *abstracts* no están del todo bien escritos, en el sentido de que no están bien estructurados y no contienen lo que se supone que deberían contener (son poco informativos). La primera hipótesis (la de brevedad y concisión) es patente en planteamientos como los de Johnstone (2000), quien ha sostenido que los resúmenes, como una de las partes esenciales de los artículos de investigación, son textos cortos, de entre 150 y 250 palabras, los cuales ayudan a los lectores a decidir si es necesario leer el artículo completo; que hay necesidad de brevedad (hay poco tiempo y espacio), lo cual puede hacer que la sintaxis del resumen sea compleja; que el resumen deberá mencionar todas las secciones del artículo al cual refiere, enfatizando lo significativo de los hallazgos; y que los resúmenes de artículos de revista se escriben normalmente después de terminado el artículo (Johnstone, p. 131).

No obstante, el aspecto de la brevedad y concisión de los resúmenes ha sido abordado por Berkenkotter y Huckin (1995), ciertamente, como un rasgo no solamente intrínseco, sino deseable de tales variedades textuales, pero que tampoco es un rasgo necesariamente fijo, pues puede cambiar con el tiempo, y que la brevedad por sí sola no es indicativa de que estemos ante un buen resumen. Según estos autores, los resúmenes que acompañan a los artículos de revistas especializadas (*journal abstracts*) son textos que permiten a los autores poner de relieve sus planteamientos más importantes, que se han convertido en un rasgo usual de tales

revistas y se han venido haciendo más extensos y más informativos (contentivos de más información relevante) con el paso del tiempo, debido en alguna medida a la mayor presencia del componente relativo a los resultados (Berkenkotter y Huckin, 1995). Se entiende, entonces, que el alargamiento en la extensión de los resúmenes, dentro del límite de su brevedad, debería relacionarse con su informatividad, por lo que un texto muy corto sería inadecuado, del mismo modo que lo sería uno demasiado extenso.

La segunda hipótesis adelantada más arriba, la de que con frecuencia los resúmenes no están del todo bien estructurados y son poco informativos (Day, 1998), cuenta con otros adherentes (Blanco y Briceño, 2006; Blanco, 2005, 2007; Bolívar, 1999) y se relaciona con asuntos propios de las expectativas de los géneros, sobre todo si asumimos las palabras de Berkenkotter y Huckin (1995, p. 115) en cuanto a que un cúmulo de evidencia empírica tiende a apuntar al hecho de que las convenciones de los géneros señalan las normas de una comunidad discursiva, su epistemología, su ideología y su ontología social. Desde este punto de vista, establecer cómo se estructuran los resúmenes, atendiendo a, por ejemplo, qué incluyen y qué omiten (por ejemplo, el método o los resultados), sería un propósito que podría conducirnos a lo que Eggins y Martin (2000) han señalado como la posibilidad de formular teóricamente las similitudes y las diferencias entre discursos o textos y a tratar de explicar a qué se deben.

La correspondencia entre el resumen y el artículo

Una hipótesis adicional en cuanto al carácter de los *abstracts*, como se ve también apoyada por Johnstone (2000), entre otros autores, es que los resúmenes de artículos de revistas representan (¿o deben representar?) a los trabajos junto a los cuales aparecen; en otras palabras, que la estructura de los resúmenes debe coincidir con la de los artículos. A pesar de que uno de los géneros del ámbito de la comunicación disciplinaria más estudiado es el resumen de artículo de revista especializada (Pho, 2008; Samraj,

2005; Stotesbury, 2003; Hyland, 2000; Anderson y McLean, 1997; Salager-Meyer, 1992; Swales, 1990) se ha podido conocer un solo trabajo para apoyar la señalada hipótesis de representación o correspondencia entre el resumen y el artículo de revista (función de representación y destilación), trabajo el cual es de mediados de los ochenta, realizado por Graetz (en Swales, 1990), quien estudió un corpus de 87 resúmenes de una variedad de campos disciplinarios y encontró que la estructuración más común de los resúmenes era la de problema-método-resultados-conclusiones, y que “la mayoría” de los resúmenes coincidía en su estructuración con la de los artículos a los cuales acompañaban.

Este es un tema que genera controversia, particularmente porque se discute si el resumen debe o puede mantener los mismos contenidos del artículo. Por ejemplo, Salcedo (2009), en una comunicación personal, sostiene:

No considero que los contenidos del resumen del artículo de revista deben coincidir con los del artículo al cual acompañan, por las razones siguientes: (a) en el caso de coincidir el resumen con los temas y subtemas en que ha sido organizado el artículo, el resumen se haría innecesariamente detallado y extenso y en consecuencia perdería gran parte de su importancia y razón de ser; (b) habría una gran variedad de formatos en los resúmenes lo cual es inconveniente para el lector(a) que los consulta y la revista en que se publica en su conjunto, ya que ésta perdería interés como fuente de información académica que se supone debe ser ejemplo de organización y orientación para quienes la consultan. (...)

En directa relación con las tres hipótesis arriba esbozadas (la de especialización, la de concisión y la de representación), hay que señalar que cuando se aborda el tema de las variedades textuales propias de los contextos de la ciencia y la academia, buena parte de cuyos modelos históricamente han provenido de las ciencias físicas, naturales, y biomédicas, habrá que acotar el sesgo hacia el logos apofántico, en el sentido aristotélico (véase Pérez Toribio, 2006; Darian, 2003; Galdón, 2001; Day, 1998; Locke, 1997). El mencionado sesgo hacia la función representativa del lenguaje o

“pro ciencias naturales”, es perceptible en planteamientos de algunos expertos en escritura científica, tales como los siguientes:

Plantee los hechos de la manera más simple posible, aun abruptamente. Nadie quiere flores de elocuencia o adornos literarios en un artículo de investigación (R.B. Kerrow, citado por Day, 1998, p. 1).

Puesto que lo que la buena ciencia trata de eliminar, el buen arte trata de producir misterio, el cual es letal para la primera, pero vital para el segundo (J. Fowles, citado por Day, 1998, p. 4).

Dichos planteamientos son muestra de un punto de vista acerca de la escritura y el discurso académico que pudiera atender más a creencias y expectativas que al estudio de la realidad de los géneros dentro de las disciplinas, sean estas de las ciencias más consolidadas, de las ciencias sociales o de las humanidades (Gutiérrez Rodilla, 2005; Locke, 1997; Berkenkotter y Huckin, 1995). No obstante, los puntos de vista de los autores que se acaban de citar forman parte importante de la historia y de las ideologías que se han tejido a lo largo de los siglos, puntos de vista que encierran su componente de verdad, pero que no niegan que se deba investigar más y en mayor profundidad antes de adelantar recomendaciones definitivas en asuntos de la lengua y el discurso.

El significado de los aspectos históricos

Ahora bien, en lo relacionado específicamente con el género de los resúmenes, se puede afirmar que el resumen de investigación más antiguo y más estudiado es el que acompaña a los artículos de revistas especializadas (Hyland y Tse, 2004; Lorés, 2004; Hartley, 2003; Hernaís, 2001; Anderson y McLean, 1997; Santos, 1996), ámbito a partir del cual parece haber sido transferido hasta configurar otras subvariedades (nótese que las primeras revistas científicas, del siglo XVII pertenecían al área de bioquímica y medicina) de resúmenes, de manera tal que la teoría utilizable para con el análisis de algunos de estos géneros, mostrará elementos de la teoría de aquellos primigenios, teoría en la cual se atisba

un componente relativo a nociones como desarrollo socioeconómico, racionalismo, progreso, eficiencia, calidad y globalización. Téngase en cuenta que los procesos de globalización, los cuales en su origen se remontan a finales del siglo XV con la época de los Grandes Viajes de los navegantes de Europa occidental, reciben un impulso posterior a partir de la Revolución Francesa, impulso que se extendió luego a lo largo del siglo XIX con las ideas del liberalismo económico, filosófico y político propugnado por pensadores de Francia e Inglaterra como Montesquieu, Diderot y Locke, entre otros. Mucho después, tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), este proceso de liberalización y globalización sigue avanzando, siendo en 1949 cuando se llevó a efecto la primera Conferencia Internacional sobre Resúmenes Analíticos Científicos, organizada por la Unesco, en la cual se recomendaron las reglas propuestas por la Organización Internacional de Unificación de Normas (ISO), entidad promotora de la "normalización" y calidad de productos y servicios a nivel mundial (Unesco, 1968) y es a partir de la década de los cincuenta del siglo XX cuando los *abstracts* pasan a ser parte integrante de la mayoría de las revistas especializadas (Swales, 1990).

Nótese también que las ideas de "uniformidad" y "calidad" han tendido a ir juntas a partir de la implementación de las líneas de ensamblaje industriales, a comienzos del siglo XX, y las denominadas "Normas de Vancouver", en alusión a la ciudad canadiense donde se promulgaron. Fueron impulsadas con el fin de uniformar la producción de material impreso con fines científicos, lo cual haría más viable la intercomunicación entre los científicos del orbe y la evaluación de los textos de acuerdo con un marco común, sin restar importancia a la necesidad de la eliminación de material sin utilidad, problema recurrente en no pocos contextos. Mas para aquellos días no imaginábamos la expansión de la comunicación que vivimos hoy día, por lo cual actualmente es mucho más pertinente la búsqueda de la efectividad y la eficacia en el manejo de la información y la promoción de su calidad. Dentro de tal finalidad, resúmenes bien elaborados, por ejemplo, en cuanto a cohesión,

coherencia, extensión e informatividad, juegan un importante papel en este particular.

Entonces, se ha podido ver que asuntos relativos al contexto sociohistórico en el cual se comienzan a promover los resúmenes para publicaciones de investigación y documentación, son de suma importancia para comprender algunas otras ideas que subyacen en la producción de estos resúmenes, las cuales afectarán cualquier consideración que se haga respecto a este objeto de estudio. Primero, dados los inmensos volúmenes de información que comienzan a circular, se plantea la necesidad de estandarización, con el fin de un más rápido y confiable manejo y utilización, lo que incluye la idea de eficiencia y calidad. Segundo, y de una manera poco sorprendente, el patrón de referencia que se tomado ha sido el de las ciencias más desarrolladas, lo cual es una constante histórica en los estudios de las ciencias humanas (Pérez Toribio, 2006; Lo Monaco, 2000). Tercero, la suposición básica de que la estructura que deben presentar los escritos científicos refleja de alguna manera principios universales relativos a patrones de pensamiento en la actividad científica (Gutiérrez Rodilla, 2005; Darian, 2003). Puesto de otra manera, a pesar de que existen numerosas y disímiles lenguas y culturas, con frecuencia se acepta la premisa de que en todas ellas los científicos, así como todos aquellos que busquen comportarse como tales, corrientemente realizan, en su labor profesional, actividades regidas por los mismos principios. De tal manera que, independientemente del área de conocimiento a la que pertenezcan, es razonable aceptar que la mayor parte de los investigadores del mundo abordan temas específicos de estudio, tienen determinados propósitos, emplean ciertos métodos y técnicas, además de que logran resultados y extraen conclusiones, actividades, que se reflejarán en la prosa en la que reporten sus esfuerzos. Cuarto, hasta el momento ha sido un hecho que, al igual que el latín durante la Edad Media y el Renacimiento, el idioma inglés es el vehículo principal o *lingua franca* de la comunicación científica internacional (Swales, 2004). Esto tiene varias implicaciones, entre las cuales vale la pena resaltar que puesto que la mayor

parte de la investigación acerca de los resúmenes de investigación es sobre el inglés, y/o está publicada en inglés, podría hacer pasar por alto particularidades de otras lenguas menos investigadas (Butler, 1999). En cercana relación con este último hecho, es de esperar que hablantes de los más diversos idiomas tiendan a incorporar rasgos retóricos del inglés en la escritura de sus resúmenes con el fin de adaptarse a las exigencias de la sociedad globalizada, estandarizada y en alguna medida "anglosajonizada", sin olvidar el caso contrario, es decir, de resúmenes en inglés redactados por nativos de otras lenguas, en instancias de los denominados "world Englishes" (Crystal, 1999).

EL RESUMEN DE ARTÍCULOS DE REVISTAS ESPECIALIZADAS Y SU ESTRUCTURA

A continuación mostramos dos ejemplares de resúmenes de los que aparecen con artículos publicados en revistas especializadas, uno de ciencias y otro de humanidades.

Texto 1

Se presenta un catálogo de las plantas vasculares de Ciudad Bolívar y sus alrededores con 868 especies, de las cuales 19 pertenecen a las Filicopsida (helechos), 141 a la Liliopsida (monocotiledóneas) y 708 a las Magnolipsida (dicotiledóneas). La lista contiene 135 familias y 502 géneros. Se incluyen colecciones realizadas durante el período 1995-2005 y las especies registradas en Flora of the Venezuelan Guayana. Las diez familias más importantes según el número de especies son: Fabaceae s.s. (91), Poaceae (50), Cyperaceae (35), Mimosaceae (33), Caesalpiniaceae (30), Rubiaceae (29), Asteraceae (27), Convolvulaceae (24), Euphorbiaceae (24) y Malvaceae (20). Las muestras se encuentran depositadas principalmente en los herbarios GUYN, PORT, VEN y WIS.

Palabras clave: Bolívar; Catálogo; Ciudad Bolívar; Escudo Guayanés; Florística; Venezuela.

Acta Botánica Venezuelica, año 2007, 30 (1) 99.

Texto 2

Los Códigos de Policía son instrumentos de orden y control de la ciudad y su población; se trata de un orden que conjuga lo físico de la urbe, su morfología, higiene y embellecimiento con ideas de moral, religiosas y de orden público. Este intrincado tejido de competencias se conoce como "ciencia de policía" o de buen gobierno, con acento en el quehacer cotidiano. En este artículo se revisan someramente los antecedentes de esta ciencia en la Ilustración europea, en Venezuela en el siglo XIX y, en particular, su manifestación y gestión en la ciudad de Mérida.

Palabras clave: Códigos de Policía; Ordenanzas de Arquitectura; Ciudades venezolanas; Comportamiento; Mérida.

Argos, año 2008, 25 (49), 26



En los dos resúmenes anteriores, más descriptivos que analíticos, y bastante breves, se comunica a los lectores qué información contiene el texto mayor al cual se refiere el resumen. En el primer caso, el texto 1 de botánica, disciplina altamente especializada con una comunidad discursiva de relativa fortaleza, se expresa lo que se va a encontrar en el artículo. Se deja implícita la metodología (procesos de colección), probablemente por considerarla conocida por los lectores, lo cual implica rasgos probables de la comunidad discursiva. Este resumen de botánica no suministra resultados de manera explícita, pues están constituidos por el catálogo. Tampoco se incluyen conclusiones o recomendaciones. En el caso del segundo resumen, el texto 2 de humanidades, se trata de uno también demasiado breve, según parámetros internacionales. De nuevo, se tiene un resumen con carácter mayormente descriptivo, en el cual se define un tópico y se da información sobre lo que se va a encontrar en el artículo. Según una lectura analítica de estos dos ejemplares de resumen en cuanto a sus secciones constituyentes, podría decirse que son más las similitudes que las diferencias entre los dos textos, provenientes de miembros de comunidades discursivas tenidas por muy distintas, por no decir opuestas (botánica y humanidades). El hecho de que hayan sido aceptados para

publicación sugiere que tales ejemplares de resumen son sancionados por prácticas de su respectiva comunidad discursiva.

LA ESTRUCTURA IDEAL DE LOS RESÚMENES

Como se pudo apreciar en secciones anteriores de este capítulo, el asunto de los contenidos que se espera que presenten los resúmenes de artículos de revistas ha sido abordado por cantidad de investigadores, por lo cual siempre habrá espacio para el debate, con su componente de relativismo. Sin embargo, puede decirse que desde el punto de vista de su contenido y su estructura, los resúmenes se han venido concibiendo idealmente de una manera definida, la cual ha sido asumida como normativa, inclusive por la comunidad discursiva de, por ejemplo, humanidades y educación de nuestro país. Dicha estructura es la siguiente:

- (a) **Introducción:** constituye aquella sección del resumen que contiene el problema a ser investigado, los antecedentes, los objetivos. ¿Qué información previa existe y qué se ha hecho?
- b) **Metodología:** parte que menciona los participantes en el estudio, los instrumentos utilizados y los procedimientos empleados. ¿Cómo se realizó el estudio?
- c) **Resultados:** sección que presenta los datos y logros obtenidos. ¿Qué se encontró o evidenció?
- d) **Conclusiones:** parte que señala las implicaciones, reflexiones o aplicaciones del estudio. ¿Cómo se evalúan los resultados?

Como la investigación en el ámbito de las ciencias se relaciona íntimamente con las prácticas aceptadas y promovidas por las comunidades científicas, y algunas de dichas prácticas son la crítica, el carácter público y la posibilidad de evaluación de los trabajos, se colige que una expectativa en cuanto a la estructura de los resúmenes se relacionará con la condición de evaluabilidad de estos,

en tanto que mientras más fáciles de procesar (de leer) sean los resúmenes, más fáciles serán de evaluar. Desde este punto de vista, la estructuración de los resúmenes estaría relacionada con la facilitación de la lectura que se haga al lector (evaluador) sobre la base de que los trabajos mejor organizados son más fáciles de leer y por lo tanto de evaluar. Entonces, aquí dos aspectos muy importantes serían, cuán informativos son los resúmenes y en qué medida coinciden con los artículos a los cuales acompañan. La informatividad de los resúmenes tiene que ver con lo que ellos contienen y también con cómo se presentan esos contenidos, planteamientos que son consistentes con teorías actuales en cuanto a los guiones y los esquemas, según las cuales mientras más se cumpla con las expectativas cognitivas y sociales, más se facilitará la comprensión, la interacción y la comunicación (Oller, 1995; Hatch, 2000; Payne, 2004). Así, una expectativa de estructuración de los resúmenes no tiene que ver necesariamente con alguna norma o capricho estructuralista o normativo, sino con el principio de “dejarnos leer”, rendir cuentas y dar la información necesaria (Gaitano, 2001; Calsamiglia y Tusón, 2002).

Un ejemplo de resumen estructurado con cercanía al ideal sería entonces el siguiente ejemplar con cuatro categorías discursivas: Introducción (I), Método (M), Resultados (R) y Conclusiones (C), señaladas en el texto del resumen. Veamos:

Texto 3

CARISMA Y POLÍTICA. EL LIDERAZGO DE HUGO CHÁVEZ DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PARTIDARIOS

(I) La dominación carismática surge de lo extraordinario y tiene un carácter heroico y profético. Las acciones del líder carismático son ajenas a lo cotidiano, a toda tradición o norma y no reconocen reglas ni principios abstractos. (M) En 2004 se entrevistó a un grupo de seguidores de Hugo Chávez. El *corpus* obtenido fue transcrito *verbatim* y analizado mediante categorías derivadas de la caracterización weberiana de la autoridad carismática. (R) Los resultados sugieren que, para sus partidarios, Hugo

Chávez tiene cualidades extraordinarias, sus acciones se despliegan en una dimensión heroica y mítica que impide o dificulta la sucesión y que, mientras, muestra desinterés por su prosperidad económica personal, manifiesta preocupación por el bienestar de sus prosélitos. (C) La evidencia permite concluir el reconocimiento, por parte de sus adeptos, de la naturaleza carismática del liderazgo de Hugo Chávez.

Palabras clave: Venezuela; Liderazgo; Chávez; Carisma.

Politeia, año 2007, 39, (30), p. 1.



El texto 3, ejemplo de las ciencias sociales, es un resumen con un buen nivel de contenido informativo, pues dentro de las restricciones propias del género, una de las cuales es la extensión en palabras, se suministran detalles de interés para el destinatario usual de este tipo de comunicación, los docentes e investigadores dentro de las ciencias sociales y las ciencias políticas. Los contenidos refieren a tópicos esenciales para el contexto de la comunicación como, por ejemplo, la metodología seguida y los resultados encontrados. Estos últimos, aunque no se presentan en sus categorías concretas sino más bien interpretados, pueden bien considerarse como instancias de tales. El escrito se mueve en una lógica de problema-solución, desde la teoría pasando por el método, hasta llegar a una conclusión que afirma la teoría inicial.

Otros ejemplos comunes de resúmenes de artículos de investigación son el texto 4 de humanidades y el texto 5 de ciencias:

Texto 4

LAS PARADOJAS DE LA REPETICIÓN Y LA DIFERENCIA. NOTAS SOBRE EL COMENTARIO DE TEXTO A PARTIR DE FOUCAULT, BAJTÍN Y BORGES

A propósito del género del comentario de texto se parte de: 1) la concepción de M. Foucault de que toda sociedad “canoniza” algunos discursos que a su vez originan infinitos discursos secundarios –quizás vanamente– glosadores, repetidores y transformadores de los principales; y 2) la de Bajtín entre un “texto sagrado” que se transmite “de memoria” y

un texto profano traducido a las “propias palabras”. Y se establece que en *Pierre Menard, autor del Quijote*, de J.L. Borges, no se formula una parábola magnífica de la traducción –como afirman M. Blanchot y G. Steiner– sino que se plantea, tomando diversas ‘claves’ del texto borgeano, un paralelismo de un dispositivo similar: la lectura, es decir, la repetición lectora, la repetición como acontecimiento de la diferencia o la diferencia en el acontecimiento de la repetición.

Palabras clave: Literalidad; Interpretación; Identidad; Diferencia; Traducción; Lectura.

Apuntes Filosóficos, 1999, 14, p. 161.

Texto 5

UNA APROXIMACIÓN A LA TECNOLOGÍA CARDIOVASCULAR A TRAVÉS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD: UNA NECESIDAD LATINOAMERICANA

Los progresos logrados en la medicina cardiovascular durante los últimos años vienen a transformar el contenido y la práctica de la profesión médica. Dichos adelantos se deben en mucho a la contribución de disciplinas básicas como la física, la química y las ciencias de la información. Gracias a esas disciplinas, las cuales establecen entre sí estrechos vínculos, aparecen en el ámbito científico las ciencias transdisciplinares como la biofísica y la bioquímica, referenciando un acercamiento entre lo biológico y lo inorgánico, así como también las técnicas interdisciplinares de la ingeniería biomédica, cuyo campo de trabajo se traza en el entorno médico empleando herramientas de la ingeniería, como la bioinstrumentación, la biomecánica, la bioelectrónica y los biomateriales. Con estas herramientas en conjunto se han podido ampliar los medios diagnósticos, así como los terapéuticos en el área cardiológica, mejorando sustancialmente la calidad de vida de los pacientes. Producto de ello, se hace imperante el encuentro médico-ingeniero, acrecentando el diálogo entre ambas disciplinas; en el que deben discurrir profesionales de diversas áreas: médicos cardiólogos, cirujanos cardiovasculares, ingenieros mecánicos, ingenieros electrónicos, ingenieros de sistemas, físicos, diseñadores industriales, entre otros, aportando cada uno en su campo del saber, pero confluyendo hacia un mismo eje de acción.

Palabras clave: Tecnología cardiovascular; Interdisciplinariedad.

Acta Científica Venezolana, 2003, 54 (1), 12.



Ambos resúmenes pertenecen a campos disciplinarios disímiles (filosofía y medicina), pero no son el típico texto descriptivo como una suerte de guía indicativa de lo que contiene el artículo. Ciertamente, no todos los artículos que se publican son informes de investigación y estos resúmenes se refieren a géneros más cercanos al ensayo (¿una conferencia escrita?) que al informe. Los contenidos de estos dos resúmenes parecen referir a mensajes con posiciones ya tomadas, ya conocidas por sus autores, probablemente producto de lecturas (con mayor o menor referencia a ellas en el texto), en vez de hallazgos o descubrimientos a los cuales se haya llegado por vía de algún diseño de investigación explicitado. La estructuración canónica de cuatro partes presentada más arriba, o aun tripartita, simplemente no se verifica en estos textos.

Ahora bien, siempre tratando de apuntar a la flexibilidad, para el caso de los informes de investigación, pudiera decirse que un resumen bien estructurado, lo suficientemente informativo (con un mínimo de tres secciones) de un artículo publicado en una revista especializada sería el siguiente:

Texto 6

EL DESARROLLO DE UN TALLER DE INVESTIGACIÓN EN LÍNEA COMO ESTRATEGIA PARA APOYAR A TESISISTAS UNIVERSITARIOS

(I) En este trabajo se presenta una investigación sobre el uso de un taller virtual en línea para formar al tesista universitario que sufre del síndrome "Todo menos tesis" (TMT), el cual afecta a los estudiantes que terminaron su escolaridad pero no han presentado su tesis. El taller, que tuvo una duración de tres meses, fue diseñado para ofrecer tres tipos de apoyo: a) apoyo para la formación del tesista, sobre el proceso de elaboración de un trabajo de grado; b) apoyo de tipo emocional; y c) apoyo motivacional. (M) Participaron como sujetos 20 estudiantes de postgrado y trece tutores. Para recolectar los datos se usaron entrevistas y grupos focales, así como la información enviada por los sujetos de manera electrónica. (R). Los resultados indican que los estudiantes TMT participantes en el estudio muestran características similares a las asignadas en la literatura especializada a estudiantes TMT en otros países, lo que parece conferir

características universales a los alumnos que sufren del TMT. Además, se observó que cada una de las áreas del taller contribuyó a motivar a los estudiantes y apoyarlos en su proceso de elaboración de la tesis.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación; Estudiantes universitarios; Formación en línea; Síndrome del TMT.

Revista de Pedagogía, 2006, 27 (78), 9.



En el texto 6, (I) representa una información introductoria (propósitos, definición, objetivos, entre otras); (M) representa aspectos del método (sujetos, técnicas y actividades) y (R) los resultados (hallazgos encontrados), los cuales son tópicos que son recomendables de explicitar en nuestros resúmenes de investigación. Este resumen incluye en la sección de resultados un contenido que pudiera considerarse como perteneciente a las conclusiones, recomendaciones o reflexiones, como se observa en “lo que parece conferir características universales a los alumnos que sufren del TMT”, de modo que se puede decir que está bien estructurado y es informativo.

CONCLUSIONES

Como hemos podido apreciar en estas reflexiones, la elaboración del resumen de investigación implicará no sólo las operaciones y las destrezas del “buen resumidor”, con su alta capacidad de análisis y síntesis, sino también otras cualidades como, por ejemplo, las del buen investigador, quien además de escribir o resumir bien debe cumplir con las expectativas y los requerimientos de la comunidad científico-discursiva. En este sentido, vale la pena traer a colación las palabras de Audy Salcedo (2009, comunicación personal) cuando reconoce la importancia de los resúmenes de revistas especializadas e, indirectamente, sobre la clasificación de los resúmenes:

Los resúmenes que preceden a los artículos publicados en revistas especializadas son de importancia fundamental en tanto que facilitan al lector interesado obtener una idea general del problema

tratado y su utilidad o pertinencia respecto de la información que espera encontrar. Dicha utilidad se destaca, a mi juicio, a través de tres componentes esenciales de un buen resumen o *abstract*: (a) el propósito o propósitos del artículo; (b) el método, técnicas y procedimientos utilizados, independientemente del tipo de investigación realizada; y (c) las conclusiones, resultados y/o proyecciones de dicho trabajo. Puedo agregar que la presencia en un resumen de los elementos antes señalados (propósito, método, resultados y conclusiones/proyecciones) permite además clasificar los artículos desde el punto de vista de la visión general o paradigma científico que orienta el estudio.

Actividades

A continuación se presentan preguntas para la reflexión y discusión, y también cuatro resúmenes para analizar (A, B, C y D). Le recomendamos realizar las actividades indicadas con otros colegas o estudiantes.

1. ¿Cuál resumen cree que presentaría una mayor cantidad de componentes, uno de conferencia o uno de revista especializada? ¿Por qué?
2. ¿Se esperaría una estructura similar en un resumen que se refiera a un informe de investigación y en uno que se refiera a un ensayo? ¿Por qué?
3. ¿Cuál resumen cree que debería contener una mayor cantidad de partes, uno que se refiera a un proyecto o uno que se refiera a un trabajo terminado? ¿Por qué?
4. En términos de informes de investigación publicados, ¿cree que habría una sección imprescindible dentro de un resumen? ¿Cuál sería? ¿Por qué?
5. ¿Cuál de los resúmenes A y B le parecería de mayor interés para un investigador? ¿Por qué? ¿Cómo se compara la presentación de los resultados en los dos casos?
6. Señale en los resúmenes C y D las diferentes secciones que componen cada texto.

RESUMEN A**CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA
CONSTRUCTIVISTA EN DOCENTES DE MATEMÁTICA**

Esta investigación se fundamentó en el constructivismo como nueva postura pedagógica, que considera al alumno actor principal del proceso educativo y al profesor actor encargado de impartir las instrucciones, según las necesidades y expectativas del alumno y mejorar el entorno del aprendizaje. Sus objetivos fueron determinar las características de la enseñanza constructivista en los profesores del Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de la Facultad del Zulia, y proponer un plan de estrategias que les permita superar las limitaciones encontradas. La metodología fue descriptiva con una población constituida por 68 docentes y 2.860 alumnos inscritos durante el II período de 2001. Se hizo uso de la técnica de la observación indirecta estructurada no participante. Se diseñaron y aplicaron dos instrumentos de medición. Como conclusión, se obtuvo baja evidencia de las características de la enseñanza constructivista en los profesores de la muestra. Para mejorar o superar estas deficiencias se diseñó un plan de estrategias constructivistas para que los docentes lo implementen en sus clases y analicen sus resultados.

Palabras clave: Constructivismo; Enseñanza constructivista; Modelos pedagógicos; Estrategias constructivistas.

Omnia, 2004, 10 (3), 105.

RESUMEN B**OTRAS FORMAS PARA ENSEÑAR Y APRENDER
GEOGRAFÍA EN LA PRÁCTICA ESCOLAR**

En las condiciones del mundo actual emergen renovados planteamientos pedagógicos que afectan las formas de enseñar, como el dictado y la clase explicativa y el aprendizaje memorístico, cuyo propósito ha sido transmitir y fijar nociones y conceptos a través de actividades como el dibujo, el calcado y la copia. En el caso de la enseñanza geográfica, además de la transmisión de conocimientos, se promueven otras opciones que facilitan interactuar con el espacio geográfico y elaborar otros conocimientos a partir de la vivencia cotidiana, al hacer uso del diálogo, de la información de los medios, la experiencia cotidiana y la investigación de la calle.

Palabras clave: Didáctica; Enseñanza de la geografía; Aprendizaje; Prácticas escolásticas.

Revista de Pedagogía, 2006, 27 (80), 467

RESUMEN C**ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA
EL FENÓMENO DEL QUEÍSMO**

En este artículo se estudian las actitudes lingüísticas de los caraqueños hacia el queísmo (ausencia de la preposición *de* delante de *que* subordinante). Las actitudes lingüísticas expresan la valoración que los individuos tienen de su lengua y reflejan las reacciones subjetivas, positivas o negativas, de aceptación o de rechazo, hacia un uso lingüístico. Se seleccionaron sesenta hombres y sesenta mujeres, de distintas edades y condición socioeconómica; se les pidió decidir —de una lista de enunciados contruidos con y sin la preposición *de*— cuáles eran los “correctos”. Los entrevistados de todas las edades y de todos los niveles socioeconómicos, excepto los del nivel bajo, consideran correctos los enunciados queístas, es decir, sin la preposición. Se concluye que las actitudes hacia el queísmo son positivas y representan una tendencia favorable a la expansión del fenómeno en el habla de la comunidad caraqueña.

Palabras clave: Queísmo; Actitudes lingüísticas; Sociolingüística.

Akados, año 2002, 4 (1), 93.

RESUMEN D**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EMPLEADAS
POR LOS ALUMNOS DE BIOLOGÍA DE
LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**

El presente trabajo describe y discute los hábitos de aprendizaje empleados por los alumnos de Biología de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela. Se utiliza como base conceptual de análisis el modelo autónomo de Thomas y Rohwer (1986). La información se obtuvo mediante cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, aplicados a 77 estudiantes de entre los primeros y últimos semestres de la carrera. Los resultados revelaron que aunque los estudiantes encuestados desconocen las diferentes fuentes de información, la frecuencia con que consultan el material de primera mano aumenta conforme avanzan en el pregrado. La mayoría de los estudiantes planifican un horario de estudio, invirtiendo un número de horas semanales acorde con la carga académica, con un promedio de dos a cuatro horas durante los primeros semestres, y de cuatro hasta ocho horas para los semestres superiores. Consideramos que un mayor y mejor empleo de representaciones y modelos para el aprendizaje en ciencias naturales favorecería el reconocimiento de los

vínculos existentes entre los conceptos estudiados, propiciándose así una mejor comprensión. En general, los alumnos opinan que el entorno familiar y el círculo de amigos influyen positivamente en su aprendizaje, apoyándolos y colaborando en sus estudios.

Palabras clave: Aprendizaje de la biología; Estrategias de aprendizaje; Modelo autónomo; Educación venezolana.

Revista de Pedagogía, 2008, 29 (84), 16.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonzo, I. (2005). *El texto informativo*. Caracas: Summa Libros.

American Psychological Association. (2001). *Publication manual*. Washington, DC: APA.

Anderson, K. y Mc Lean, J. (1997). A genre analysis of 80 medical abstracts. *Edinburgh Working Papers in Linguistics*, 8, 1-23.

Babbie, E. (1998). *The practice of social research*. Westford, MA: Wadsworth Publishing Company.

Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in interdisciplinary communication. Language, cognition and power*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.

Blanco, C.E. (2005). Análisis del discurso e investigación educativa: dos casos de resúmenes de conferencias venezolanos: 1990-2002. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31 (1), 143-161.

Blanco, C.E. (2007). *En resumen: discurso y conocimiento en la investigación educativa*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico-Vicerrectorado Académico.

- Blanco, C.E. y Briceño, Y. (2006). El discurso de la investigación educacional. Los resúmenes de las ponencias de la UCV en la AsoVAC. *Boletín de Lingüística*, 18 (26), 33-62.
- Bolívar, A. (1999). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: estructura e interacción. *Opción*, 15, (29), 61-81.
- Butler, C. (1999). Nuevas perspectivas de la gramática funcional: los estándares de adecuación de la teoría. En: C. Butler, R. Mairal, J.M. Arista y F. Ruiz de Mendoza. *Nuevas perspectivas en gramática funcional* (pp. 219-256). Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Crystal, D. (1999). The future of Englishes. *English Today*, 58, 15-25.
- Darian, S. (2003). *Understanding the language of science*. Austin, USA: University of Texas Press.
- Day, R. (1998). *How to write and publish a scientific paper*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Eggins, S. y Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. En: Teun Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y como proceso* (pp. 335-371). Barcelona: Gedisa.
- Gaitano, N. (2001). Comunicación e información. Clarificaciones conceptuales. En: Galdón, G. (Coord.), *Introducción a la comunicación y a la información* (pp. 15-25). Barcelona, España: Ariel.
- Galdón, G. (Coord.) (2001). *Introducción a la comunicación y a la información*. Barcelona, España: Ariel.
- Gay, L.R. (1996). *Educational research. Competencies for analysis and application*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

- Gibaldi, J. (1999). *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. New York: MLA.
- Gutiérrez Rodilla, B. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
- Hartley, J. (2003). Improving the clarity of journal abstracts in psychology: The case for structure. *Science Communication*, 24 (3), 366-379.
- Hatch, E. (2000). *Discourse and language education*. New York: Cambridge University Press.
- Hernaís, B. (2001). The discourse of research and practice in marketing journals. *English for Specific Purposes*, 20 (1), 39-59.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses*. Singapore: Longman-Pearson.
- Hyland, K. y P. Tse (2004). Hooking the reader: A corpus study of evaluative that in abstracts. *English for Specific Purposes*, 24, (2), 123-139.
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Monaco, V.P. (2000). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: un dualismo insostenible. En: M. Alujas y F. Duarte (Comps.), *Ética y Democracia* (pp. 99-116). Caracas: Monte Ávila Latinoamericana.
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid: Cátedra.
- Lorés, R. (2004). On RA abstracts: From rhetorical structure to thematic organization. *English for Specific Purposes*, 23 (3), 280-302.
- Oller, J. W. (1995). Adding abstract to formal content schemata: Results of recent work in Peircean semiotics. *Applied Linguistics*, 16 (3), 273-306.

- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Payne, T.E. (2004). *Describing morphosyntax*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Pérez Gómez, A.I. (2006). Producir conocimientos en el campo de la educación. En: *Experiencias metodológicas en educación* (pp. 25-70). Caracas: Aula XXI Santillana.
- Pérez Toribio, J.C. (2006). *Retórica, argumentación y elección de teoría en T.S. Kuhn*. Caracas: Equinoccio-Universidad Simón Bolívar.
- Pho, P.D. (2008). Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: A study of linguistic realization of rhetorical structure and authorial stance. *Discourse Studies*, 10 (2), 231-250.
- Salager-Meyer, F. (1992). A text type and move analysis study of verb tense and modality distribution in medical English abstracts. *English for Specific Purposes*, 11 (2), 107-124.
- Samraj, B. (2005). An exploration of a genre set: Research article abstracts and introductions in two disciplines. *English for Specific Purposes*, 24 (1), 141-156.
- Santos, M.B.D. (1996). The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text*, 16, 481-499.
- Skolnik, H. (1979). Historical development of abstracting. *Journal of Chemical Information*, 19 (4), 215-218.
- Stotesbury, H. (2003). Evaluation in research article abstracts in the narrative and hard sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 327-341.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tamayo, M. (2007). *Diccionario de la investigación científica*. México: Limusa-Noriega.
- Unesco (1968). *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a publicación*. Material de distribución general. París: Unesco.
- Venegas, R. (2006). La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: una aproximación desde el análisis semántico latente. *Signos*, 39 (60), 75-106.
- Webb, D.L., Metha, A. y Forbis, K.J. (1996). *Foundations of American education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.

CAPÍTULO IX

Problemas gramaticales en la escritura

Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano

INTRODUCCIÓN

Todos tenemos una idea, quizá no perfectamente definible, de qué es la gramática de una lengua. Todos también sabemos que no hay un solo tipo de gramática, o al menos una sola teoría gramatical, ya que podemos enumerar varias: la gramática tradicional (por ejemplo, la de Gili Gaya, 1964), la gramática estructural (Alarcos Llorach, 1994), la gramática generativo-transformacional (Chomsky, 1965), la gramática sistémica funcional (Halliday, 1985) y otras más recientes, como la gramática cognoscitiva (Langacker, 1987), y otras. En efecto, se trata de una lista abierta: todos los días puede nacer una gramática de orientación diferente a las anteriores. Esto, desde luego, no cambia el hecho más importante: una lengua sin gramática –independientemente de la teoría gramatical que se adopte para estudiarla– no es una lengua; la gramática es el andamiaje necesario para que podamos construir textos que transmitan significados interpretables, comprensibles, para otros seres humanos que hablen la misma lengua. Sin ese andamiaje nuestras ideas quedarían en nuestras mentes, no podrían articularse en sonidos, en secuencias, etcétera. Igualmente, en la escritura académica necesitamos conocer y manejar bien la gramática para comunicarnos mejor y producir mejores textos. Por esta razón nos concentraremos en algunos de los problemas gramaticales que hemos observado en los textos que escriben nuestros estudiantes, colegas,

investigadores y periodistas. Son temas escogidos que permitirán aclarar dudas y proporcionar mayor seguridad en el momento de escribir.

En el presente capítulo les ofrecemos seis temas: el uso de las preposiciones (complementos de régimen preposicional); el uso de “que” y “de que” (queísmo y dequeísmo); el problema de las locuciones; el relativo *donde*; los verbos *haber* y *hacer* impersonales; y el llamado *que* galicado. Estas son construcciones que utilizamos todos los días en las más variadas situaciones de habla, sin que a veces nos demos cuenta de que lo que podemos decir en nuestras conversaciones diarias no es adecuado en el desempeño de nuestras actividades docentes o investigativas, y mucho menos en el discurso académico, sobre todo en el escrito. Los temas seleccionados responden a lo que hemos observado en la lectura de textos académicos de nuestros estudiantes de pregrado y posgrado, pero también en la revisión de artículos académicos. Esperamos que los ejemplos y los textos que los acompañan sean claros y sirvan para sortear con éxito las dudas que a todos se nos presentan, especialmente cuando ¡no tenemos un buen diccionario a mano, ni siquiera una computadora con servicio de Internet!

EL PROBLEMA DE LAS PREPOSICIONES: COMPLEMENTOS DE RÉGIMEN PREPOSICIONAL

Los complementos de régimen preposicional o, simplemente, de régimen, son sintagmas que se inician con una determinada preposición, la que “exige” el núcleo al que modifican esos complementos. Tradicionalmente, se considera que el núcleo de un complemento de régimen es un verbo (*INTERESARSE por la astrología*), porque solo los complementos de régimen verbal desempeñan una función oracional. Sin embargo, la idea de “rección”, de exigencia por parte del núcleo, también puede extenderse a un sustantivo (*el INTERÉS por la astrología*) o a un adjetivo (*PROPENSO a enfermarse*).

Dado que el núcleo (verbal, sustantivo o adjetivo) al que se subordinan todos los complementos de régimen debe ir seguido por una cierta preposición y solo por esa (eventualmente alguna más), la presencia de otra u otras preposiciones da lugar a oraciones agramaticales. Esta es la razón por la que resulta agramatical la oración *AMENAZÓ de/ por/ en deshacer el contrato, en tanto que no lo es AMENAZÓ con deshacer el contrato, en la que *amenazar*, al ser un verbo de régimen, va seguido por un complemento que se inicia con la preposición *con*.

La preposición *con* que se inicia un complemento de régimen forma parte del conjunto de preposiciones del español (*a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, sin, sobre, tras*), pero su selección varía en función de las características léxicas del núcleo, como se observa en los ejemplos de (1):

- (1) a. Los niños no *SE ATREVEN* a salir a la calle.
 b. *NOS ENCARIÑAMOS* con el perro.
 c. Esa medida *ATENTA* contra la libertad de expresión.
 d. *Juan SE DEMORÓ* en llegar.
 e. Esa mujer *VELA* por el bienestar de sus hijos.

Los complementos de régimen no pueden ser eliminados a no ser que se den por sobrentendidos. Así, una oración como *Los niños no se atreven*, que recoge parcialmente la que aparece en (1a), resulta posible solo si se da por sobrentendido el complemento *a salir a la calle*. Otro tanto sucede con una oración como *Juan se demoró* (1d), que puede emplearse si se sobrentiende el complemento *en llegar*. No todos los complementos pueden darse por sobrentendidos. Esta es la razón por la que la oración *Nos encariñamos* (1b) es bastante improbable sin el complemento *con el perro*. Son claramente agramaticales las oraciones **Esta medida atenta* (1c) y **Esta mujer vela* (1e), porque, al carecer de complemento de régimen, se consideran sintáctica y semánticamente incompletas.

Como se ha afirmado en el párrafo anterior, con algunos verbos de régimen puede eventualmente emplearse más de una preposición (*INCLINARSE a creer/ INCLINARSE por esa alternativa; PREOCUPARSE de que todo vaya bien/ PREOCUPARSE por ella*), pero su número es siempre limitado (**INCLINARSE de creer / *INCLINARSE en esa alternativa; *PREOCUPARSE en que todo vaya bien/ *PREOCUPARSE de ella*).

Es importante señalar que algunos verbos de régimen tienen también un uso transitivo en el que requieren de un complemento directo. Los verbos *saber* y *opinar*, por ejemplo, cuando se emplean como transitivos, no llevan ninguna preposición delante del objeto directo. En cambio, cuando se usan como verbos de régimen deben ir acompañados por un complemento que se inicie con la preposición adecuada. El verbo *saber*, por ejemplo, cuando es de régimen, ha de construirse con *de* (*saber de algo*) y, el verbo *opinar*, con *sobre* (*opinar sobre algo*). En (2) se muestran las dos posibilidades de empleo de estos verbos:

- (2) a. *Saber*. Transitivo: Él SABE *que eso no sucederá*
 De régimen: Dudamel SABE *de música*
- b. *Opinar*. Transitivo: El alcalde OPINA *que no hay solución*
 De régimen: Ella OPINA *sobre cualquier cosa*

En (3), y a manera de ilustración, se ofrecen algunos verbos que rigen complemento de régimen preposicional, tomados de Martínez (1986):

- (3) *abstenerse de, abogar por, abrazarse a, abusar de, acabar con, acceder a, acertar con/a, acogerse a, acordarse de, adaptarse a, adueñarse de, aferrarse a, amenazar con, apoderarse de, aprovecharse de, arrepentirse de, aspirar a, atenerse a, avergonzarse de, basarse en, burlarse de, calificar de, calificar de, desvivirse por, influir en*, etc.

Seguidamente, esta autora da también algunos ejemplos de sustantivos de régimen:

- (4) *aspiración a, asalto a/ del, autorización para, castigo a/ de, certidumbre de, convivencia con, dificultad para, encuentro con, facilidad para, olor a, preocupación de/ por; solución a/ de.*

Finalmente, veamos en (5) algunos de los adjetivos que rigen un complemento preposicional:

- (5) *bienvenido a, capaz de, carente de, celoso de, centrado en, compatible con, difícil de, interesado por, obligado a, orgulloso de, propenso a, reacio a, satisfecho de.*

En (6) se ilustra la posibilidad de correspondencia absoluta entre verbos, sustantivos y adjetivos de régimen:

- (6) a. *Aspirar a, aspiración a, aspirante a.*
 b. *Propender a, propensión a, propenso a.*
 c. *Colaborar con, colaboración con, colaborador con.*
 d. *Carecer de, carencia de, carente de.*
 e. *Persistir en, persistencia en, persistente en.*

Esta correspondencia no se da siempre, desde luego. Para poner un ejemplo, el sustantivo *asalto*, que requiere de un complemento preposicional (*El ASALTO a/de la fortaleza*) se relaciona con el verbo *asaltar*, que no es un verbo de régimen sino exclusivamente transitivo (*ASALTARON la fortaleza*). El adjetivo *compatible*, que también requiere de un complemento preposicional (*Esa actividad es COMPATIBLE con la natación*), no se relaciona con ningún verbo de régimen en español.

Existe un procedimiento para determinar si un verbo “rige” un complemento preposicional: observar si inmediatamente después de ese verbo ha de aparecer (o darse por sobrentendido) un complemento encabezado por una determinada preposición (pero no por tres o más). Si ese complemento es obligatorio, como sucede en (7a), entonces el verbo es de régimen:

- (7) a. Los estudiantes DESCONFÍAN de esa propuesta.
 b. *Los estudiantes DESCONFÍAN en esa propuesta.
 c. *Los estudiantes DESCONFÍAN con esa propuesta.
 d. *Los estudiantes DESCONFÍAN por esa propuesta.¹

El procedimiento para saber si un determinado sustantivo lleva un complemento de régimen es similar al empleado con los verbos, como se ilustra en (8). La prueba indica que el sustantivo CONVENCIMIENTO rige la preposición *de*.

- (8) a. El CONVENCIMIENTO de un final feliz alegraba el espíritu.
 b. *El CONVENCIMIENTO en un final feliz alegraba el espíritu.
 c. *El CONVENCIMIENTO con un final feliz alegraba el espíritu.
 d. *El CONVENCIMIENTO para un final feliz alegraba el espíritu.

Otro tanto sucede con los adjetivos de régimen, como se muestra a continuación en (9). El procedimiento de sustitución indica ahí que la única preposición compatible con el adjetivo ATENTO es *a*.

- (9) a. El alcalde está ATENTO a cualquier movimiento inusual en las calles.
 b. *El alcalde está ATENTO de cualquier movimiento inusual en las calles.
 c. *El alcalde está ATENTO en cualquier movimiento inusual en las calles.
 d. *El alcalde está ATENTO con cualquier movimiento inusual en las calles.

¹ Como ya se dijo anteriormente, esta oración sería gramatical si el complemento de régimen se diera por sobrentendido (*Los estudiantes DESCONFÍAN [de los delegados estudiantiles] por esa propuesta*), pero, en ese caso, el complemento que aparece en la oración (*por esa propuesta*) no sería un complemento de régimen, sino un complemento circunstancial de causa.

La práctica continua del idioma permite que los usuarios conozcan cuál es la preposición apropiada cuando el núcleo de un complemento es un verbo, un sustantivo o un adjetivo de régimen preposicional.

Ejercicio sobre los complementos de régimen preposicional

- a. Indique si la palabra en versalita (verbo, sustantivo o adjetivo) "pide" un complemento régimen (*Sí/No*).
 - b. En caso afirmativo, señale si la preposición con que se inicia el complemento es *adecuada* o *inadecuada*.
 - c. Si usted considera que la preposición es *inadecuada*, escriba la que debería ir.
1. Colocaron pancartas ofensivas, en REPRESALIA a las amenazas de que habían sido objeto.
Régimen: *Sí/No*. Preposición: *Adecuada/Inadecuada*.
Preposición adecuada: _____
 2. La obra CONSISTE de una introducción y cinco capítulos.
Régimen: *Sí/No*. Preposición: *Adecuada/Inadecuada*.
Preposición adecuada: _____
 3. El pintor nos RECIBIÓ en su taller.
Régimen: *Sí/No*. Preposición: *Adecuada/Inadecuada*.
Preposición adecuada: _____
 4. Dos veces SE ATREVIÓ a molestar al viejo. (Balza, "Bella a las once")
Régimen: *Sí/No*. Preposición: *Adecuada/Inadecuada*.
Preposición adecuada: _____
 5. Este anciano es muy PROPENSO para enfermarse de gripe.
Régimen: *Sí/No*. Preposición: *Adecuada/Inadecuada*.
Preposición adecuada: _____

6. El trabajo CONSTA *de* cuatro partes.
 Régimen: *Sí / No*. Preposición: *Adecuada / Inadecuada*.
 Preposición adecuada: _____
7. El ocho es DIVISIBLE *por* dos.
 Régimen: *Sí / No*. Preposición: *Adecuada / Inadecuada*.
 Preposición adecuada: _____
8. La FALTA *del* libro suscitó una gran preocupación.
 Régimen: *Sí / No*. Preposición: *Adecuada / Inadecuada*.
 Preposición adecuada: _____
9. Esa solución no está EXENTA *con* problemas.
 Régimen: *Sí / No*. Preposición: *Adecuada / Inadecuada*.
 Preposición adecuada: _____
10. El autor SE DISPONÍA *para* firmar los libros.
 Régimen: *Sí / No*. Preposición: *Adecuada / Inadecuada*.
 Preposición adecuada: _____
11. La frase INTRODUCIDA *con* "para" no se comporta como un adjunto.
 Régimen: *Sí / No*. Preposición: *Adecuada / Inadecuada*.
 Preposición adecuada: _____



¿USAR "QUE" O "DE QUE"?: QUEÍSMO Y DEQUEÍSMO

El queísmo y el dequeísmo son dos construcciones sintácticas consideradas "incorrectas" por las gramáticas académicas y, por esta razón deberían evitarse, al menos en el habla cuidada y, a mayor razón, en el discurso académico.

2.1 Por queísmo (en adelante, simplemente *Q*), se entiende la ausencia de una preposición —más frecuentemente *de*, pero también *a*, *en*— en cláusulas subordinadas encabezadas por el conector *que*, cuando estas dependen sintácticamente de un verbo pronominal (*acordarse*, *cerciorarse*, *enterarse*), de un verbo de régimen

(*constar de, aspirar a, insistir en*; ver sección 1), de un verbo copulativo más adjetivo (*estar consciente, seguro*), de un sustantivo (*hipótesis, idea, necesidad*), de un adverbio (*antes, después, independientemente*) y, finalmente, de locuciones adverbiales (*a pesar*), como se ilustra en los ejemplos siguientes, en los que la parte (a) corresponde a la forma canónica y la (b), a la no canónica:²

(10) /verbo pronominal/

- a. Estos adolescentes necesitan *convencerse de* QUE el futuro del país está en sus manos (Manrique, 1987)
- b. *Me acuerdo* Ø QUE era un Fairlane 500 del año ... de la pera (CSHC 1987)

(11) /verbo de régimen/

- a. Enciende la radio *tratando de* QUE lo irremediable no suceda (Barrera Tyszka, 2006)
- b. Ella trató Ø QUE no la maltrataran (CSHC 1987)

(12) (*estar* + adjetivo)

- a. pero tú *estás consciente de* QUE no crees en él (CSHC 1987)
- b. *estoy consciente* Ø QUE eso no lo hice yo (CSHC 1987)

(13) /sustantivo/

- a. Hubo *el inconveniente* en la [Universidad] Católica *de* QUE me cayó la Ley de repitientes (CSHC, 1987)
- b. Era como *una advertencia* Ø QUE iban a aumentar el pasaje (CSHC, 1987)

² La información entre paréntesis después de cada ejemplo corresponde a lo siguiente: i) si se trata de un fragmento extraído de una obra literaria o bien de un artículo publicado, se señalarán el/los autores con el apellido y el año de publicación (la referencia completa podrá encontrarse en la bibliografía); ii) si se trata de un fragmento de habla, se indicarán la sigla del corpus del que el ejemplo procede y el/los año(s) en que el corpus fue grabado; por ejemplo, los corpus sociolingüísticos de Caracas (tres, hasta el momento) tendrán la siguiente codificación: CSHC 1977, 1987-88 y 2004-08.

(14) /adverbio/

- a. Las cárceles, pues, estaban más pobladas de presos políticos, *independientemente de* QUE fuesen adecos o no (CSHC 1987)
- b. [A] uno como que le cuesta ambientarse *después* Ø QUE estás acostumbrado a otro ambiente (CSHC 1987)

(15) /locución adverbial/

- a. Si Montesquieu habla de democracia, por ejemplo, lo hace *a sabiendas de* QUE cada democracia concreta difiere en muchas maneras de la elaborada por la mente (Giner, 2001, CREA)
- b. Ermanno Olmi es considerado como uno de los exponentes más originales y renovadores del neorrealismo italiano, *a pesar* Ø QUE su primer largometraje, *il tempo si è fermato*, data de 1959 (López Navarro, 1996, CREA)

Resumiendo, el queísmo puede representarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. El queísmo

X	+	(preposición)	+	QUE	+	CS
contexto sintáctico		<i>de, a, en, con</i>				cláusula sustantiva
1		2		3		4

El queísmo no es un fenómeno nuevo en la lengua española ni es exclusivo de Venezuela; en efecto, hay ejemplos de queísmo en todas las épocas y en todos los países hispanohablantes, con diferencias en la frecuencia de uso. Lo mismo puede decirse respecto de los hablantes que lo usan, independientemente de su nivel socioeconómico o sociocultural, sexo y grupo generacional.

Los estudios realizados sobre el habla de Venezuela muestran que el porcentaje de ausencia de preposición puede alcanzar el promedio de 58%. Los contextos que propician la ausencia de la preposición son, en orden decreciente, los siguientes: a) verbos pronominales, 70% con una punta máxima de 96% en el caso del verbo *acordarse*; b) adverbios y locuciones, 63%; c) verbo copulativo + adjetivo, 56%; mientras que los contextos menos favorables son: d) los verbos no pronominales, 22%; y e) y los sustantivos, 16% (Bentivoglio y Galué, 1999).

Los hablantes no consideran la ausencia de la preposición como un fenómeno que debe evitarse, lo que hace suponer que, con el pasar del tiempo, este uso se incrementará, y la diferencia entre la lengua hablada y la escrita se hará más notoria. Un análisis sobre las actitudes lingüísticas de los hablantes venezolanos hacia el queísmo (Malaver, 2002) ha demostrado que la ausencia de preposición no está estigmatizada.

Tip: Para reconocer los casos de queísmo, bastará con sustituir la CS con un sustantivo o un verbo infinitivo, delante de los cuales será obligatoria la presencia de la preposición, como puede apreciarse en los ejemplos de (7):

- (16) de aquel tiempo *me acuerdo* Ø QUE había una corrida de toros (CSCH 1987)
- DE una corrida de toros
- DE haber visto una corrida de toros

2.2 Por dequeísmo (en adelante, simplemente DQ), se entiende la presencia de la preposición de delante de cláusulas subordinadas encabezadas por el nexo conjuntivo QUE, cuando estas desempeñan las siguientes funciones sintácticas; a) objeto directo (OD) de un verbo transitivo que pertenece a la clase semántica de los verbos cognoscitivos (*creer, pensar, saber*), de dicción (*afirmar,*

decir), o de percepción (*sentir, ver*);³ b) sujeto (S) de un verbo relacional (*estar, parecer, resultar, ser*), como se ilustra en los ejemplos (17) y (18), en los que la parte (a) corresponde a la forma canónica y la (b), a la no canónica:

(17) /(de) QUE + cláusula con función de OD/

- a. Estos resultados *sugieren* Ø QUE los estudiantes desarrollan las estrategias de estudios necesarias para su desempeño académico (Ramírez, 2005, p. 122)
- b. La alternativa con gammaglobulina se considera anticuada, poco eficaz e incluso se *sospecha* de QUE no estaría exenta de posibles efectos secundarios a largo plazo (Corachán Cuyás y Gascón Brustenga 2002, CREA)

(18) /(de) QUE + cláusula con función de S/

- a. resulta un poco difícil comprender que la educación comienza el día del nacimiento, que viéndolo tan chiquito es casi imposible pensar en imponerle reglas, pero *resulta* QUE educar es inculcar hábitos y éstos –tanto los buenos como los malos– son fáciles de incorporar al principio (Almeida 1975, CREA)
- b. enfrentate a esa legión de sonidos hostiles. Te rodean, te desconciertan, pues el lejano resquicio de lucidez que aún brilla en el fondo de tu cerebro te lanza, te escupe la duda de si *es posible de* QUE se oigan cigarras aquí (García Sánchez 1995:227, CREA)

Resumiendo, el dequeísmo puede representarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. El dequeísmo

X	+	(preposición)	+	que	+	CS
contexto sintáctico		de			cláusula sustantiva	
1		2		3		4

³ La presencia de la preposición *de* se da raramente con verbos que pertenecen a otras clases semánticas.

El dequeísmo tampoco es un fenómeno nuevo en la lengua española, aun cuando su difusión se ha dado en las últimas décadas —podría decirse que empieza a hacerse notar a partir de la mitad del siglo XX— y la región de procedencia parece haber sido el sur de Hispanoamérica (Argentina, Chile y Uruguay). En Venezuela se empieza a prestar atención a este fenómeno hacia 1975, a partir de los estudios sobre el habla culta de Caracas (Bentivoglio, 1976), pero la investigación seminal se debe al famoso dialectólogo chileno Ambrosio Rabanales (1974). En Venezuela el uso de las estructuras dequeístas se asoció, en esos años, al habla de personas educadas del nivel alto o medio alto, algunas de las cuales ocupaban posiciones políticas de primer plano y aparecían frecuentemente en programas de televisión. Esta circunstancia puede haber favorecido la difusión del uso en el nivel socioeconómico medio, particularmente sensible a los usos de las personas de niveles más altos. Con todo, la frecuencia de uso del dequeísmo no ha sido nunca alta y parece haber disminuido mucho en los últimos años, según lo muestran las investigaciones más recientes. Sin embargo, pese a la baja frecuencia de uso, y contrariamente a lo que sucede con el queísmo, la presencia innecesaria de la preposición ante una cláusula encabezada por *que* está estigmatizada y raramente pasa inobservada. Si uno prestara atención a lo que sucede cuando alguien pronuncia un caso de dequeísmo, vería que muchos de los presentes se miran con expresiones de desaprobación, de sorpresa y hasta de franca crítica. Por lo tanto, parece recomendable no usar estructuras dequeístas al hablar y, sobre todo, no usarlas nunca al escribir.

A manera de conclusión, quisiéramos recordar que de los dos fenómenos tratados en esta sección —queísmo y dequeísmo— el segundo ha suscitado mucho más interés en los estudiosos del español que el primero, pese a ser poco frecuente en todas partes y, en consecuencia, a no representar ninguna amenaza para la “pureza” de la lengua, mientras que el primero, muy frecuente en todos los dialectos en los que se ha estudiado, no parece atraer la atención de los lingüistas, no obstante constituya un uso en aumento, sobre

todo cuando se trata de verbos pronominales como *acordarse*, *enterarse*, entre otros.

Ejercicios sobre queísmo y dequeísmo

Instrucciones:

- a) Lea con cuidado los siguientes fragmentos extraídos de artículos publicados (impresos o en línea) en diarios nacionales o bien en novelas de escritores venezolanos;
- b) Examine las construcciones subrayadas, en las cuales hay un QUE CONJUNTIVO (puede haber más que uno);
- c) Determine si cada construcción examinada es canónica o no canónica y explique el porqué de su decisión.

1. Es indudable (a) que en este segundo milenio de la era cristiana el hombre ha seguido siendo factor esencial de cambios en la sociedad humana (Díaz Seijas, *El Nacional*, 1987).

2. Mi abuela decía (a) que nada era imposible, (b) que todo podía esperarse. Por eso su ánimo nunca conoció la extrañeza. Lo insólito era para ella una de las posibilidades de la normalidad pero jamás logró inculcarnos esa displicencia tan suya ante lo inusual, lo inesperado. En lo que a mí respecta, tengo en alto grado de espíritu capaz de dejarse sorprender. De hecho me sucede a menudo. Tan a menudo. Tan a menudo que estoy persuadido de (c) que no viviré lo bastante para agotar toda mi posibilidad de sorpresa. No obstante, tenía la muy sólida convicción de (d) que en el terreno de la tecnología, sobre todo después del asalto al espacio interestelar, ninguna circunstancia inadvertida o imprevista me tomaría indefenso. La tecnociencia es el terreno donde más fácilmente admitimos (e) que todo es posible, incluso superar la fuerza de los milagros.

Pero también allí me equivoqué: la tecnología puede llegar a terrenos insospechados, asombrosos. Sus usos pueden tocar la puerta del delirio. Y me sorprendió todavía más (f) que lo inhabitual saltara de una tecnología tan normalizada, de utilidades y empleos tan conocidos y que, en general, no requiere de innovaciones especialmente intensas.

Se trata de la inocente tecnología de las relaciones públicas. Y digo tecnología porque es el aspecto que quisiera resaltar. Bien sé (g) que tiene otros bemoles (Marta Sosa, *El Nacional*, 1987).

3. No lo sabe, no lo sabía en ese instante. Pero tenía esa incomprendible y desagradable sensación, se sentía cercado por una inminencia fatal, por la intuición de (a) que lo que había ocurrido ese día con su padre era la primera señal de algo mucho más grave y definitivo: un linfoma de Burkitt, por ejemplo, o un carcinoma mucinoso cutáneo, o una neoplasia asintomática de células plasmáticas... Andrés sabe perfectamente (b) que la naturaleza traduce estas palabras de manera más despiadada. La imagen de su padre sufriendo es lo que lo aterra. Su padre encogido, gritando, retorciéndose, llorando. El dolor es el más terrible de los lenguajes del cuerpo. Una gramática de gritos. Un ay convertido en único sonido (Barrera Tyszka, *La enfermedad ...*).
4. Yo iba de lo más tranquilo cuando, de pronto, en una esquina, me agarraron de nuevo los mismos síntomas. Me puse muy nervioso. Creí (a) que me derrumbaría ahí mismo, en ese lugar y en ese instante. Mis manos estaban frías, mi cabeza sudaba, me costaba tragar. Tuve la impresión de (b) que a mi alrededor todo iba a comenzar a moverse, de (c) que estaba perdiendo el equilibrio. Esa fue la primera vez que lo llamé por teléfono. No se me ocurrió otra cosa. Usted debe recordarlo. Le dije (d) que era una emergencia, le conté lo que me estaba ocurriendo. Usted estaba muy sorprendido, supongo (e) que eso sí lo recordará. Me pidió (f) que tuviera calma, me preguntó qué me pasaba. Yo estaba tan nervioso. Le dije (g) que me iba a desmayar. Después sólo pude gritarle a un taxi que iba pasando y me lancé dentro del carro, pidiéndole (h) que me llevara de inmediato a la emergencia del hospital. Sé que aquella vez usted se molestó un poco. Recuerdo que me mostró los exámenes clínicos. Tenía todos los valores normales. Estaba bien. Yo no supe qué decirle. Yo sólo me sentía tranquilo en el hospital, sabiendo (i) que usted estaba cerca, (j) que si me pasaba cualquier cosa, usted estaría ahí (Barrera Tyszka, *La enfermedad*).
5. La sociedad se va repletando de escepticismo, sabedora de (a) que para prosperar hay que tener "contactos", (b) que éstos existen en cantidades limitadas (Bautista Urbaneja, *El Nacional*, 1987).

6. La afirmación de (a) que el poder absoluto corrompe absolutamente a quien quiera que lo ejerza, parece no tener excepciones. La historia así lo demuestra (Vethencourt, *El Nacional*, 1987).
7. Dijo (a) que [...] cualquiera podría darse cuenta (b) que los artículos objetos de reforma no le (sic) ofrecían respuestas a los verdaderos problemas del país (Globovisión.com, 5.11.2007).
8. La misma mentalidad cuyo concepto de democracia es el de un régimen de privilegios sin obligaciones, que ha resultado en un sistema político que otorga al gobierno amplísimas facultades para intervenir en cada aspecto importante de la vida del país, pero le niega la autoridad requerida para hacer efectiva su labor, condición que inevitablemente lo obliga a depender de la demagogia, el proselitismo y el clientelismo, que a su vez es causa de (a) que buena parte de la administración pública sea ejercida por incompetentes... (Villanueva Fiori, *El Nacional*, 1987).
9. quizás esta sea la única forma de (a) que usted entienda cómo me siento yo de acosado, cómo me afecta todo esto. Ya estoy empezando a tener problemas en mi trabajo, imagínese (Barrera Tyszka, *La enfermedad...*).
10. el artículo 73 reza de (a) que el gobierno está en el deber de buscarles viviendas más o menos higiénicas ... (CSC, 1977)
11. Miguel voltea y lo mira, tenso, dudando qué responder. Se acerca el mesonero y, aún antes de (a) que pueda saludar. Andrés lo ataja: ... (Barrera Tyszka, *La enfermedad...*).
12. La perspectiva adoptada es claramente desde una lingüística transdisciplinar, núcleo convergente que a mi juicio está determinando de manera fundamental el devenir de nuestra disciplina y que permite perfilar algunos de los desafíos que debemos enfrentar para continuar de manera certera los desarrollos en el área. De otro modo, estoy seguro (a) que la lingüística de corte más clásico corte riesgos como nunca antes.



LAS LOCUCIONES

Las locuciones son grupos de dos o más palabras que funcionan en la oración como lo haría una sola palabra. Lo que caracteriza a

las locuciones es que su significado no se relaciona necesariamente con el significado de las palabras componentes. Dependiendo de la categoría gramatical a la que pertenecen, puede hablarse de locuciones sustantivas (*Ayer vi cómo se abría una dama de noche*), verbales (*Sé que estás mamando gallo*), adjetivales (*Mi hijo es chiva negra*), adverbiales (*Salió de carrera*), conjuntivas (*Es tarde así es que me voy a casa*) y preposicionales (*Él vive a la vuelta de mi casa*).

El uso de las locuciones plantea problemas de aprendizaje, sobre todo cuando se trata de aquellas que cuentan con una o más preposiciones. A continuación se ilustran algunas de ellas con ejemplos extraídos de obras literarias venezolanas o de otros materiales también del español venezolano. Se trata generalmente de locuciones preposicionales y conjuntivas, pero también hay una adverbial (**a la final*) y dos verbales (**darse de cuenta*, **recordarse de*). Las locuciones se agrupan teniendo en cuenta su aceptación o no aceptación por parte de la norma académica.

Locuciones aceptadas por la norma académica

(20) a. */a sabiendas del*

Te cuento todo esto *a sabiendas de* que estoy alimentando tu orgullo de macho (Quintero, *Confesiones...*).

b. */en relación con/*

Todo lo que había escrito *en relación con* el Falke (Vegas, *Falke*).

c. */relacionado con/*

Se vuelven vehementes ante todo lo que está *relacionado con* la libertad (de Stefano, *Historias...*).

d. */de acuerdo con/*

En esta parte sigo *de acuerdo con* usted (Balza, "Campo").

- e. */respecto del*
 ¿A cuánto estaba aquel allí *respecto de* mi aquí? (de Stefano, *Historias...*).
- f. */con respecto al*
Con respecto a Santos Luzardo, también debo dejarle ese honor a Octavio (Vegas, *Falke*).
- g. */con arreglo al*
 Volví a mirar de nuevo a uno y otro lado, mirándome *con arreglo a* perspectivas más amplias y diferenciadas... (de Stefano, *Historias...*).
- h. */en vías del*
 ...especie rara, *en vías de* extinción (Quintero, *Confesiones...*).
- i. */en contra del*
 Si hubiéramos seguido juntos, habría terminado por engañarlo y eso va *en contra de* mis ideas (Torres, *Malena...*).
- k. */con base en/*
 ... nos daría el derecho de defendernos frente a esa acción de amparo cautelar (interpuesta por diputados oficialistas y *con base en* la cual se pronunció la Sala Electoral (*El Universal*, 28-01-03).

Locuciones aceptadas con restricciones por la norma académica

- (21) a. */a nivel del*
- Aceptada si mantiene el significado de 'altura física', 'orden jerárquico'.
 era una casa que estaba con la sala *a nivel de* la calle, pero el resto de la casa estaba por debajo del nivel de la calle (CSHC 1987)

- No aceptada si significa 'con respecto a', 'en el ámbito de', 'entre' o 'en'.
*Es que hay que... aceptar que hay una deficiencia muy grande *a nivel de* redacción y ortografía y de lectura (CSHC 1987).

/de acuerdo al

- Aceptada cuando el sintagma que le sigue en la oración se refiere a cosas.
Dios nos obliga a practicar el bien, *de acuerdo a* nuestra medida... (Torres, *Malena...*).
- No aceptada cuando introduce un sustantivo de persona y significa 'según dice/ opina X'.
* *De acuerdo a* C. L., la situación planteada es insostenible.

LOCUCIONES NO ACEPTADAS POR LA NORMA ACADÉMICA

- (22) a. */*en base a*; se debe utilizar *según* o *de acuerdo con*/
Hice amistad y escogí mis amistades *en base a* mis propios criterios (CSHC 1987).
- b. */*a la final*; se debe utilizar *al final*/
Yo creo que *a la final* hay como miedo (CSHC 1987).
- c. */*darse de cuenta*; se debe utilizar *darse cuenta del*
...pero no me *di de cuenta* que ellas se habían quitado (CSHC 1987).
- d. */*recordarse de*; se debe utilizar *recordar* o *acordarse del*
*Por cierto, *me recordé de* un día que... me bajé de un autobús de esos pretendiendo brincar de... el último escalón de arriba a la calle ¿no? (CSHC 1987).

Ejercicio sobre locuciones

Escriba en cada espacio en blanco la locución o locuciones más adecuada/s de las que aquí se ofrecen: *acordarse de, al final, al nivel de, a sabiendas de, con arreglo a, con base en, con respecto a, darse cuenta, de acuerdo con, en contra de, en relación con, en vías de, relacionado con, respecto de.*

1. _____ Chomsky, los seres humanos nacemos con "capacidad de lenguaje".
2. _____ al asunto que se planteó ayer en la asamblea, es difícil opinar.
3. Cada quien debe vivir _____ sus propias posibilidades.
4. Este problema está sin duda _____ el otro.
5. Cuando el problema estaba _____ solución, surgió un nuevo inconveniente.
6. _____ lo que ustedes podrían pensar, les aseguro que no hubo ningún fraude.
7. El expediente ya se encuentra _____ decanato.
8. _____ lograron que la situación se calmara.
9. Viendo las fotos, _____ del viaje que habían hecho a Roma.
10. Luis no _____ que ayer fue el cumpleaños de su esposa.



LOS VERBOS *HABER* Y *HACER* IMPERSONALES

Se denominan verbos impersonales o no personales aquellos, como *llover* o *granizar*, que carecen de sujeto gramatical y que, por lo tanto, no pueden conjugarse en todas las personas y números (**Yo nievo*; **Ellos granizan*), sino sólo en la 3ª persona del singular, que es la persona gramatical "por defecto". Se considera que es impersonal el verbo *haber* cuando funciona como verbo independiente (*Había una casa*; *Hay problemas*), no como auxiliar (*Habían llegado los niños*). Otro tanto sucede con el verbo *hacer*, que es impersonal cuando forma parte de expresiones como *hace un mes/ meses/ años*/, etcétera, pero no cuando no cuando funciona como verbo transitivo (*Ellos hacen ejercicios*).

La norma académica señala que los verbos impersonales deben estar conjugados siempre en 3ª personal del singular, no importa si el sustantivo que los acompaña está en plural. Véanse al respecto los ejemplos (1)-(2), con los verbos *haber* y *hacer* impersonales. Obsérvese que, en ellos, el verbo está en singular, mientras que el sustantivo que acompaña a ese verbo (*pruebas* en (1a) y *años* en (1b)) está en plural.

- (23) a. Y no había pruebas. (Torres, Malena...)
 b. Trabaja desde hace años dirigiendo una Unidad de Diálisis en un hospital público (Barrera T., *La enfermedad*).

A pesar de lo señalado por la norma académica, en la lengua hablada informal de todo el mundo hispanohablante, y también en la prensa, se registran usos en los que los verbos impersonales *haber* y *hacer* concuerdan con los sustantivos adyacentes. Esto hace suponer que muchos hablantes tienden a interpretar que esos sustantivos se comportan como sujetos, de ahí la concordancia.

A continuación se ilustra el uso pluralizado de *haber* o *hacer*, que todavía en la actualidad es rechazado por la norma:

- (24) a. *yo sé que habían casas donde no hacían caso... (CSHC 1987)
- b. *...no parecen haber razones para detener una tragedia socioeconómica... (*El Universal*, 25-11-02)
- c. * Sí, hubieron tiros, hubieron... heridos... (CSHC 1987)
- d. * ...hay mucha... mucha gente católico (*sic*), habemos mucha gente católica que creemos mucho en Dios y en la Virgen (CSHC 1987)
- e. *Bueno, eso se... esos hacen años, eso hacen como... diez, como veinte años atrás (cb5fd).

Ejercicio sobre los impersonales *haber* y *hacer*

A) Escriba en el espacio en blanco la forma conjugada del verbo *haber* que es aceptada por la norma académica.

1. En esa hacienda _____ matas de muchos tipos.
2. Cuando llegamos a ese pueblo, _____ muchas personas en la calle.
3. Les entregaron placas de reconocimiento y así lograron que no _____ problemas.
4. Yo espero que durante mi ausencia no _____ disturbios.
5. En este país _____ muchos cantautores. Yo soy uno de ellos.
6. _____ noches en que no podía dormir.

7. Cuando llegamos en diciembre nos dijeron que aquel año
_____ muchas inundaciones.

B) Reescriba las oraciones siguientes empleando el verbo impersonal *hacer*, las expresiones que están entre paréntesis y, a veces, alguna partícula adicional. Coloque las expresiones entre paréntesis en el orden en que aparecen en el ejercicio.

8. (*Cinco años*) mi papá se ganó la lotería.

9. (*Varios años*) Juana gana el mismo sueldo.

10. (*Dos semanas*) La abuela cuidó al niño.

11. Mi madrina no nos hace regalos (*Siete meses*)

12. María no escribe (*Varios días*)

13. Llueve sin parar (*Dos semanas*)

14. Juan lee (*Dos horas*)



EL USO DE *DONDE*

Donde es un adverbio relativo de lugar que, como tal, encabeza cláusulas relativas y puede ir acompañado por un antecedente explícito como en (1a) o implícito, como en (1b):

- (25) a. *La casa donde* vives es muy bonita.
 b. *Donde* vives hace mucho calor.

Lo tradicional es usar *donde* con un antecedente (explícito o implícito) que designe un lugar físico real: *páis, bar, habitación, hospicio, armario, hotel Sacher, salón de té, casa, cielo, terreno, ciudad, mi cuarto, montaña*. En (26) se ofrecen ejemplos ilustrativos:

- (26) a. Voy a golpear *donde* más le duela (Vegas, *Falke*).
 b. Ha comprendido que siempre el globo está *donde* no está el oso... (Torres, *Malena*...).
 c. *En un pequeño calabozo donde* pasaremos dos semanas hay cuatro personas (Vegas, *Falke*).
 d. A continuación, sin más demora, a Amberes, *a la capilla de la iglesia de Santiago donde* está el gran Rubens. (de Stefano, *Historias*...).
 e. [en el Ávila] *muchas rutas donde* perderse (Barrera T., *La enfermedad*).

A veces, sin embargo, se usa *donde* con un antecedente temporal, como en (3):

- (27) José David Suárez encontrará "revancha" *el próximo año, donde* volverá a verse las caras con la selección española (*El Universal*, 28-11-2003).

Otras veces ese relativo se emplea en contextos alejados de la idea de lugar, como en (28):

- (28) a. Esta nueva edición del giro andino, que se disputa desde 1966, tendrá *un recorrido de 1.893,8 kilómetros*

con 14 etapas, donde estarán en disputa 51 sprints...
(*El Universal* 28-11-2003).

- b. Desde un punto de vista sintáctico, Larson (1988) deriva las CDO de las CDP. Éste es un *enfoque monosémico* donde ambas estructuras tienen la misma interpretación.
- c. En todas las tablas cobran relieve los porcentajes de la última casilla, donde se contiene la absoluta falta de equivalencia entre la estructura oracional del M Cp y la del M Ce.

La normativa académica rechaza el uso de *donde* con antecedente temporal (ej. 3), pero no dice nada con respecto a los usos ilustrados en (4). Sin embargo, el empleo que dan a ese relativo los buenos escritores permite concluir que *donde* no debería utilizarse cuando su antecedente no designa claramente un lugar físico.

Ejercicio sobre *donde*

Los enunciados que aparecen seguidamente han sido seleccionados de diversas fuentes. Indique en la parte inferior de cada uno de ellos si *donde* designa un lugar o no. En caso de que no designe un lugar, indique qué forma emplearía usted (a veces no se trata sólo de sustituir un relativo por otro).

1. Todos los narradores (20 niñas y 20 niños con edades entre 4;9 y 5;3) eran hijos únicos de familias donde ambos padres tenían al menos educación secundaria.
Donde ¿designa lugar?: Sí / No. Cambio propuesto:
2. En "La siesta del martes", se narra cómo una mujer pobre y su hija llegan a un pueblo para visitar el cementerio donde está enterrado el hijo de la mujer.
Donde ¿designa lugar?: Sí / No. Cambio propuesto:
3. Así, en primer lugar, fue necesario determinar el contexto más favorable para el uso del *dequeísmo*, que era

el de situaciones comunicativas *donde* el hablante deseaba expresar su posición o su voluntad sobre algo.

Donde ¿designa lugar?: *Sí / No*. Cambio propuesto:

4. En textos medievales y clásicos abunda el simple *que* en ocasiones *donde* hoy sería preferible o necesario emplear *el que*.

Donde ¿designa lugar?: *Sí / No*. Cambio propuesto:

5. Se observa, por lo tanto, que la variante *en que* sigue siendo predominante, incluso en aquellos contextos como las relativas explicativas *donde* sería esperable la utilización de *en + artículo + que*.

Donde ¿designa lugar?: *Sí / No*. Cambio propuesto:

6. Este hecho es especialmente significativo en ciudades como Bogotá y San Juan de Puerto Rico, *donde* el porcentaje superó el 90%.

Donde ¿designa lugar?: *Sí / No*. Cambio propuesto:

7. Es después de enfocar todos esos elementos como llegamos a la asamblea extraordinaria de abril, *donde* se toma ya la decisión definitiva de las elecciones. (*El Universal*, 14-01-2003).

Donde ¿designa lugar?: *Sí / No*. Cambio propuesto:

8. Chávez ya no sería, en consecuencia, el presidente de los sectores populares, *donde* también se habla de elecciones. (*El Universal*, 03-01-2003).

Donde ¿designa lugar?: *Sí / No*. Cambio propuesto:

9. Nadie invierte en un país a menos que esté seguro de contar con reglas claras y *donde* se respete el imperio de la ley.

Donde ¿designa lugar?: *Sí / No*. Cambio propuesto:

10. Cuando tu salud mejoró te llevé a Roma, *donde* disfrutamos de la hospitalidad de mis parientes (Torres, *Malena...*)

Donde ¿designa lugar?: *Sí / No*. Cambio propuesto:



EL LLAMADO *QUE* GALICADO

El fenómeno conocido como *que galicado* consiste en el empleo de *que* en las construcciones como las que siguen, llamadas “hendidadas y pseudohendidadas inversas” (Sedano, 1990), ilustradas en (1a-b):

- (29) /hendida/
 a. Fue AYER que lo vi.
 b. /seudohendida inversa/
 AYER fue que lo vi.

En las anteriores oraciones hay un constituyente (*ayer*) sobre el que recae el foco informativo. Ese constituyente está sintáctica y semánticamente relacionado con el pronombre o adverbio relativo con el que se inicia la cláusula relativa (*que lo vi*), de manera que dicho relativo debe representar de la mejor manera posible al constituyente bajo foco.

A continuación se ofrecen varios ejemplos ilustrativos: en cada uno de ellos se indica la función y categoría gramatical del constituyente focalizado (CF); asimismo, se indican las distintas formas que puede adoptar el relativo inicial. En el lado izquierdo de la barra oblicua están las posibilidades aceptadas por la norma académica. En el lado derecho está *que*, cuyo empleo se considera poco aceptable en el discurso académico, sobre todo en los usos ilustrados en (2a-d). Aunque el empleo de *que* es más aceptable en los restantes casos, sobre todo en el ilustrado en (2g), la norma académica aconseja su empleo.

- (30) a. /CF: *María* (sujeto, frase nominal)/
 Fue *MARÍA* quien, la que / *que* trajo el paquete.
 b. /CF: *un gato* (objeto directo, frase nominal)/
 Fue *UN GATO* lo que / *que* compramos.
 c. /CF: *de Juan* (compl. de régimen preposicional, frase preposicional)
 Fue *DE JUAN* de quien, del que / *que* se alejó.

- d. /CF: *en esa casa* (circunstancial de lugar, frase preposicional)/
Es EN ESA CASA en la que, donde / que vive Antonio.
- e. /CF: *en mayo* (circunstancial de tiempo, frase preposicional)/
Fue EN MAYO cuando / que lo supe.
 /CF: *saltando la valla* (circunstancial de modo, cláusula adverbial/
Fue SALTANDO LA VALLA como / que logramos escapar.
 CF: *por eso* (circunstancial de causa, frase preposicional)/
Fue POR LLEGAR TARDE por lo que / que la castigaron.

Ejercicio sobre *que* galicado

Se le ruega completar los espacios en blanco con el/los relativo/s que considere apropiado/s desde el punto de vista del discurso académico:

1. Fue por eso _____ llegué temprano.
2. Es en esa casa _____ encontraron al criminal.
3. Fue así _____ logró superar su trauma.
4. Fue ayer _____ se solucionó el conflicto laboral.
5. Fue con ese pincel _____ pintó su obra maestra.
6. Fueron los estudiantes _____ gritaron consignas.
7. Fue en ese momento _____ se supo la verdad.
8. Fue ahí _____ se refugiaron los delincuentes.
9. Es por razones de salud _____ dimitió el ministro.
10. Es un venezolano _____ ha logrado el triunfo.



CONCLUSIÓN

Los temas que hemos tratado han servido para explicar, ilustrar y aclarar algunos de los aspectos gramaticales que, desde nuestra perspectiva, generan mayor inseguridad en el momento de hablar o escribir. Obviamente, existen otros problemas que no hemos podido abarcar en este capítulo, pero que se pueden consultar en las gramáticas del español. Recomendamos a profesores y a estudiantes que tengan siempre a mano una gramática que les pueda aclarar las dudas. De este modo tendrán una garantía de que serán mejor comprendidos y de que producirán textos más eficientes. Actualmente, la gramática recientemente publicada por la Real Academia Española (2009) es seguramente el mejor texto que se pueda consultar, así como el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española 2005). Esta última obra, de una claridad ejemplar, es ideal para aclarar las dudas que se puedan presentar al revisar un texto de cualquier tipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bentivoglio, P. (1976). Queísmo y dequeísmo en el habla culta de Caracas. En F.M. Aid, M.C. Resnick y B. Saciuk (Eds.), *Colloquium on Hispanic Linguistics*, 1-18. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Bentivoglio, P. (1980/81). El dequeísmo en Venezuela: ¿un caso de ultracorrección? *Boletín de Filología. Homenaje a Ambrosio Rabanales*, XXXI, 705-719.
- Bentivoglio, P. y D'Introno, F. (1977). Análisis sociolingüístico del dequeísmo en el habla de Caracas. *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, V, 59-82.

- Bentivoglio, P. y Galué, D. (1998/1999). Ausencia y presencia de la preposición *de* ante cláusulas encabezadas por *que* en el español de Caracas: un análisis variacionista. *Boletín de Filología. Homenaje a Ambrosio Rabanales*, XXXVIII, 139-159.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (Dirs.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vols. Madrid: Espasa Calpe.
- Brucart, J. M. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1 (pp. 395-522). Madrid: Espasa.
- Cano Aguilar, R. (1999). Los complementos de régimen verbal. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2 (pp. 1807-1854). Madrid: Espasa-Calpe.
- Carnicero G., Á. (1995). (De)queísmo y cuestiones afines en el habla popular de Sevilla y San Juan de Puerto Rico. En A. Matus et al. (Comps.), A. Matus Olivier et al. (Eds.), *El español de América*, tomo I (pp. 622-637). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Cambridge University press.
- Diccionario panhispánico de dudas*. (2005). Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas. Madrid.
- Dietrick, D. (1995). (De)queísmo y cuestiones afines en el habla culta de San Juan de Puerto Rico. En A. Matus et al. (Comps.), *El español de América*, tomo I (pp. 622-637). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Domínguez, C.L. (1996). Estructuración funcional del SN: la cláusula relativa. En M. Arjona et al. (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina* (pp. 313-318). México: UNAM.
- García, E. (1986). El fenómeno del (de)queísmo desde una perspectiva dinámica del uso comunicativo de la lengua. En J. Moreno de Alba (Ed.), *Actas del II Congreso sobre el español de América* (pp. 45-65). México: UNAM.
- Gili Gaya, S. (1964). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox.
- Gómez, B. (1996). El queísmo: causas explicativas y actitudes sociolingüísticas. En A. Briz, J. Gómez, M.J. Martínez y Grupo Val.Es.Co (Eds.), *Pragmática y gramática del español hablado* (pp. 311-316). Zaragoza: Ediciones Pórtico.
- Gómez T., L. (1999). La variación en las subordinadas sustantivas: dequeísmo y queísmo. En: V. Demonte e I. Bosque (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2105-2146). Madrid: Espasa Calpe.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, C.A.: Stanford University Press.
- Malaver, I. (2002). Actitudes lingüísticas hacia el fenómeno del queísmo. *Akademios*, 4 (1), 93-112.
- Martínez García, H. (1986). *El suplemento en español*. Madrid: Gredos.
- Rabanales, A. (1974). Queísmo y dequeísmo en el español de Chile. En *Estudios filosóficos y lingüísticos. Homenaje a Ángel Rosenblat en sus 70 años* (pp. 413-445). Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.

- Real Academia Española. Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de referencia del español actual. <<http://www.rae.es>> [23 de abril de 2010].
- Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Schwenter, S. (1999). Evidentiality in Spanish morphosyntax: A reanalysis of (*de*)*queísmo*. En M.J. Serrano (ed.), *Estudios de variación sintáctica* (pp. 65-87). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana y Vervuert Verlag.
- Sedano, M. (1990). *Hendidas y otras construcciones con ser en el habla de Caracas*. Cuadernos del Instituto de Filología "Andrés Bello", Universidad Central de Venezuela. Caracas: Litopar, C.A. de Artes Gráficas.
- Trujillo, R. (1990). Sobre la supuesta despronominalización del relativo. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 6, 23-45.
- Wagner, C. (1995). Las construcciones con *que* relativo en el español formal de Chile. En A. Matus Olivier et al. (Comps), *El español de América. Actas del IV Congreso Internacional de "El Español de América"*, tomo II (pp. 874-882). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

ANEXOS

Respuestas a las actividades

1.1 Régimen preposicional

1. Régimen: *Sí*. Preposición: *Inadecuada*.
Preposición adecuada: *por*.
2. Régimen: *Sí*. Preposición: *Inadecuada*.
Preposición adecuada: *en*.
3. Régimen: *No*. Preposición: *Adecuada*.
4. Régimen: *Sí*. Preposición: *Adecuada*.
5. Régimen: *Sí*. Preposición: *Inadecuada*.
Preposición adecuada: *a*.
6. Régimen: *Sí*. Preposición: *Adecuada*.
7. Régimen: *Sí*. Preposición: *Adecuada*
(también puede usarse *entre*).
8. Régimen: *Sí*. Preposición: *Adecuada*.
9. Régimen: *Sí*. Preposición: *Inadecuada*.
Preposición adecuada: *de*.
10. Régimen: *Sí*. Preposición: *Inadecuada*.
Preposición adecuada: *a*.
11. Régimen: *Sí*. Preposición: *Inadecuada*.
Preposición adecuada: *por*.

2.1 Queísmo y dequeísmo

Dequeísmo: son canónicas las siguientes construcciones:

- 1a y 2f, porque las cláusulas encabezadas por QUE cumplen la función de sujeto de “es indudable” y “me sorprendió”, por lo tanto, no podrían estar precedida por la preposición *de*.

Queísmo: son canónicas las siguientes construcciones:

- 2d, 3a, 4b, 4c, 6a, 8a, 9a, porque las cláusulas encabezadas por QUE modifican los sustantivos *convicción*, *intuición*, *impresión*, *afirmación*, *causa*, *forma*.
- 2c, 5ª,

- 2a. decía que nada era imposible = construcción canónica;
Razón: la cláusula “que nada era imposible” desempeña la función de OD del verbo “decía”.
- 2b. que todo podía esperarse = construcción canónica;
Razón: “que todo podía esperarse” es el segundo OD del verbo “decía”, del que depende.

- 2c. estoy persuadido de que no viviré = construcción canónica;
Razón: “de que no viviré” es el complemento de “estoy persuadido”; el verbo *persuadir* es un verbo de régimen, que requiere la preposición *de*.
- 2d. tenía la muy sólida convicción de que ... ninguna circunstancia ... me tomaría indefenso = construcción canónica;
Razón: la cláusula sustantiva “de que ninguna circunstancia me tomaría ...” modifica el sustantivo “convicción”; *de* es la preposición adecuada para unir dos sustantivos.
- 2e. admitimos que todo es posible = construcción canónica;
Razón: la cláusula “que todo es posible” desempeña la función de OD del verbo “admitimos”.
- 2f. me sorprendió todavía más que lo inhabitual saltara = construcción canónica;
Razón: la cláusula “que lo inhabitual saltara ...” cumple la función de sujeto de “me sorprendió” y, por lo tanto, no podría estar precedida por la preposición *de*.
- 2g. Bien sé que tiene otros bemoles = construcción canónica;
Razón: la cláusula “que tiene otros bemoles” desempeña la función de OD del verbo “sé”.
- 3a. se sentía cercado ... por la intuición de que lo que había ocurrido ese día con su padre era la primera señal de algo mucho más grave y definitivo = construcción canónica;
Razón: la cláusula “que lo que había ocurrido ... definitivo” modifica el sustantivo “intuición”; la preposición *de* es la preposición adecuada para unir dos sustantivos.
- 3b. Andrés sabe perfectamente que la naturaleza traduce estas palabras de manera más de es la preposición adecuada para despidada = construcción canónica;
Razón: la cláusula “que la naturaleza traduce ...” modifica el sustantivo “convicción”; *de* es la preposición adecuada para unir dos sustantivos.
- 4a. Creí que me derrumbaría ahí mismo,
- 4b. Tuve la impresión de que a mi alrededor todo iba a comenzar a moverse.
- 4c. de que estaba perdiendo el equilibrio

- 4d. Le dije que era una emergencia =
- 4e. supongo que eso sí lo recordará.
- 4f. Me pidió que tuviera calma
- 4g. Le dije que me iba a desmayar.
- 4h. pidiéndole que me llevara de inmediato a la emergencia del hospital.
- 4i. Sé que aquella vez usted se molestó un poco.
- 4j. Recuerdo que me mostró los exámenes clínicos.
- 4k. sabiendo que usted estaba cerca.
- 4l. que si me pasaba cualquier cosa, usted estaría ahí
- 5a. sabedora de que para prosperar hay que tener "contactos".
- 5b. que éstos existen en cantidades limitadas
6. La afirmación de que el poder absoluto corrompe ... parece no tener excepciones.
7. Dijo que [...] cualquiera podría darse cuenta que los artículos objetos de reforma no le (sic) ofrecían respuestas
- 7b. cualquiera podría darse cuenta de que los artículos objetos de reforma no le (sic) ofrecían respuestas
8. el clientelismo, que a su vez es causa de que buena parte de la administración pública sea ejercida por incompetentes =
13. quizás esta sea la única forma de que usted entienda cómo me siento yo de acosado
14. el artículo 73 reza de que el gobierno está en el deber de buscarles viviendas
15. Se acerca el mesonero y, aun antes de que pueda saludar, Andrés lo ataja: ...
16. estoy seguro que la lingüística de corte más clásico corre riesgos =

3.1 Locuciones

1. *De acuerdo con* Chomsky, los seres humanos nacemos con "capacidad de lenguaje".
2. *Con respecto al* asunto que se planteó ayer en la asamblea, es difícil opinar.
3. Cada quien debe vivir *con arreglo a* sus propias posibilidades.
4. Este problema está sin duda *relacionado con* el otro.
5. Cuando el problema estaba *en vías de* solución, surgió un nuevo inconveniente.
6. *En contra de* lo que ustedes podrían pensar, les aseguro que no hubo ningún fraude.
7. El expediente ya se encuentra *al nivel* de decanato.
8. *Al final* lograron que la situación se calmara.
9. Viendo las fotos, *se acordaron del* viaje que habían hecho a Roma.
10. Luis no *se había dado cuenta de* que ayer fue el cumpleaños de su esposa.

4.1 Impersonales haber y hacer

1. En esa hacienda *hay/ había* matas de muchos tipos.
2. Cuando llegamos a ese pueblo, *había* muchas personas en la calle.
3. Les entregaron placas de reconocimiento y así lograron que no *hubiera* problemas.
4. Yo espero que durante mi ausencia no *haya habido* disturbios.
5. En este país *hay* muchos cantautores. Yo soy uno de ellos.
6. *Había* noches en que no podía dormir.
7. Cuando llegamos en diciembre nos dijeron que aquel año *había habido* muchas inundaciones.
8. *Hace cinco años* (que) mi papá se ganó la lotería.
9. *Desde hace* varios años Juan gana el mismo sueldo.
10. *Hace dos semanas* (que) la abuela cuidó al niño.
11. Mi madrina no nos hace regalos *desde hace siete meses*.

12. María no escribe *desde hace* varios días.
13. Llueve sin parar *desde hace* dos semanas.
14. Juan lee *desde hace* dos horas.

5.1 Donde

1. Donde ¿designa lugar?: No. Cambio propuesto: *en las que*.
2. Donde ¿designa lugar?: Sí.
3. Donde designa lugar?: No. Cambio propuesto: *en las que*.
4. Donde ¿designa lugar?: No. Cambio propuesto: *en las que*.
5. Donde ¿designa lugar?: No. Cambio propuesto: *en las que*.
6. Donde ¿designa lugar?: Sí.
7. Donde ¿designa lugar?: No. Cambio propuesto: *cuando*.
8. Donde ¿designa lugar?: No. Cambio propuesto: *en los que*.
9. Donde ¿designa lugar?: No. Cambio propuesto: *Nadie invierte en un país a menos que hay en él reglas claras y respecto a la ley*
10. Donde ¿designa lugar?: Sí.

6.1 Que galicado

1. Fue por eso por *lo que* llegué temprano.
2. Es en esa casa *donde* encontraron al criminal.
3. Fue así *como* logró superar su trauma.
4. Fue ayer *cuando* se solucionó el conflicto laboral.
5. Fue con ese pincel *con el que, con lo que* pintó su obra maestra.
6. Fueron los estudiantes *quienes, los que* gritaron consignas.
7. Fue en ese momento *cuando* se supo la verdad.
8. Fue ahí *donde* se refugiaron los delincuentes.
9. Es por razones de salud *por lo que* dimitió el ministro.
10. Es un venezolano *quien, el que* ha logrado el triunfo.



CAPÍTULO X

De la alfabetización inicial a la alfabetización académica

Alida Cano de Faroh

INTRODUCCIÓN

*Leer es escuchar, más allá de lo que el texto dice,
lo que el texto alberga.
Leer no es apropiarse de lo dicho sino recogerse
en la intimidad de lo que le da que decir a lo dicho.
Y demorarse en ello.*

LARROSA, 2000, p. 141

Las anteriores palabras de Larrosa, que también son aplicables a la escritura, resultan adecuadas para introducir el presente capítulo, ya que reflejan claramente un enfoque constructivista del conocimiento. Es este enfoque el que subyace a los modelos y afirmaciones que han sido desplegadas implícitamente en este libro. La premisa principal de los aspectos del proceso de alfabetización que se describen a continuación está basada en la consideración de que trabajamos con sujetos activos que construyen su propio conocimiento, con la presencia de factores externos e internos.

LA ALFABETIZACIÓN

Generalmente, al hacer referencia a la alfabetización, el común de las personas entiende que se está hablando de enseñar a leer y escribir a personas que no tienen ningún conocimiento acerca

del lenguaje escrito, se entiende además que el aprendizaje de dichas habilidades lingüísticas se dará por concluido en un tiempo prudencialmente corto. Es así que, para los niños que inician el proceso en edades tempranas, el sistema educativo formal pauta los tres primeros grados de la educación básica para su culminación. En adultos analfabetos se piensa que el proceso se llevará a cabo aun en menos tiempo, debido al desarrollo cognoscitivo y las experiencias vividas por estas personas.

Esta concepción de la alfabetización es diferente en autores que defienden una posición psicolingüística de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Vemos así que la alfabetización es definida por Garton y Pratt (1991, p. 20) como el dominio del lenguaje hablado, la lectura y la escritura. Al respecto dichos autores expresan:

El desarrollo del lenguaje escrito está ligado al del lenguaje hablado, el primero es parásito del segundo; es una adquisición de segundo orden. Igualmente, el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito influye en las posibilidades del hablado, ya que se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura que después son adoptadas para el habla.

Se desprende de la anterior afirmación que la alfabetización para estos autores implica la capacidad para hablar, leer y escribir de forma competente; por lo tanto, la alfabetización se constituye en un objeto de conocimiento social, en el que se requerirá de ayuda para su desarrollo y esta ayuda no solo será proporcionada por la educación formal, sino que también otros agentes familiares y del grupo social del aprendiz fungirán como mediadores.

Otro correlato de esta concepción es que el proceso alfabetizador se inicia en la temprana infancia y no puede hablarse de finalización, ya que la persona que está incluida en un entorno lector con frecuencia experimentará situaciones enriquecedoras en relación con la lengua escrita. Afirman Díaz Barriga y Hernández (2002, p. 273), que "las formas complejas de alfabetización

lectoescrita las constituyen la comprensión crítica y reflexiva de textos y la composición escrita, como actividades de construcción de significados”.

Considerando la anterior concepción podemos hablar de dos momentos en la alfabetización: a) la alfabetización inicial, desde una perspectiva positivista y b) la alfabetización funcional, desde una perspectiva constructivista. La primera implica solamente el aprendizaje de la codificación y decodificación en la lectura y escritura (Bannatyne, 1978). En contraposición a esa perspectiva encontramos autores constructivistas que opinan que desde el inicio del proceso de construcción de la lengua escrita el lector hipotetiza que lo escrito remite a un significado, con lo cual la comprensión estará presente desde los inicios del proceso psicogenético de construcción de la lectura (Ferreiro, 1997; Goodman, 1982; Palacios, Muñoz y Lerner, 1987).

Las dos citas que se incluyen a continuación exponen claramente esta última posición. Refiriéndose a la lectura, Goodman (1982, p. 18) afirma:

(...) el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura.

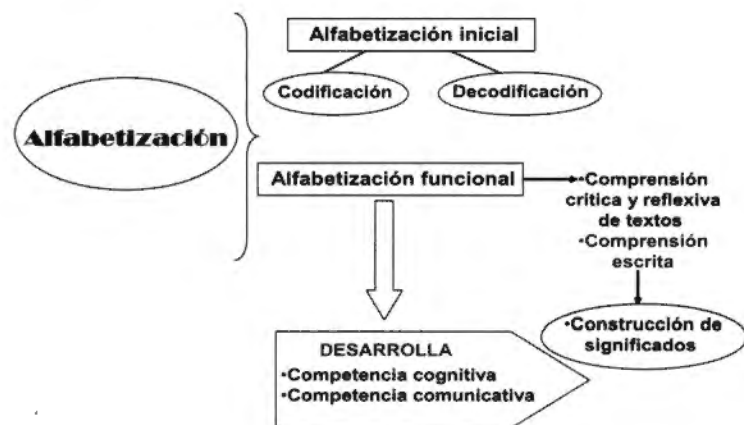
En el mismo orden de ideas, Palacios et al. (1987, p. 20), haciendo referencia también a la escritura, expresan:

Toda actividad de lectura y escritura, desde las más elementales y cotidianas hasta aquellas de más alto valor estético o científico tienen como finalidad la comunicación en su sentido más amplio —comunicación con los demás o consigo mismo— y revisten un significado vital para el sujeto que las realiza.

La alfabetización funcional, también denominada “alfabetización genuina” por Díaz Barriga y Hernández (2002), se constituye

en la segunda fase del proceso, caracterizándose por la comprensión crítica y reflexiva de textos en la lectura y por la producción escrita. En este momento de la alfabetización es prioritario que se produzca en el sujeto una construcción de significados a partir de su actividad de la lectura y la escritura.

Diagrama 1. El proceso de alfabetización



El dominio de la lectura y la escritura llevará al sujeto a desarrollar sus competencias cognitivas y comunicativas, constituyéndose así, desde la perspectiva de Vygotski ([1934], 1993), en una función psicológica superior, diferente del lenguaje oral.

Para Baquero (1997, p. 118), “la lengua escrita y los conceptos científicos constituyen casos paradigmáticos de constitución de procesos psicológicos superiores avanzados”, los cuales se desarrollan en escenarios sociales específicos, diferenciándose de los procesos rudimentarios porque los instrumentos de la mediación requeridos presentan un mayor grado de descontextualización y las operaciones intelectuales involucradas se caracterizan por un mayor nivel de conciencia y control voluntario.

Puede afirmarse, entonces, que la lectura y la escritura son objetos sociales de conocimiento que inicialmente el aprendiz va a construir gracias a la asistencia de otros que saben más que él, cumpliéndose así la "ley genética general del desarrollo planteada por Vygotski ([1930, 1933, 1935], 1979, p. 94); que reza como sigue:

En el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapicológica).

Esta ley con la que el autor se refiere al niño se cumple también en individuos de todas las edades y, al tratarse de lectura y escritura, sea ésta en sus niveles iniciales o superiores, la construcción va a estar mediada por "otros" que pueden ser: familiares, pares, otros lectores, medios de comunicación y prioritariamente docentes, sean tanto maestros de preescolar y básica como profesores de educación media o universitaria.

En todos los niveles educativos el lenguaje escrito es un instrumento cultural que va a permitir nuevos modos de pensar. A nivel individual, el sujeto, como agente activo, para construir su conocimiento necesitará emplear recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, personales, para lograr el principal objetivo de la comprensión y producción de textos, el cual es construir significados. Esto lo capacitará para autorregular su pensamiento y solucionar problemas de mayor complejidad, a medida que avance en el proceso.

Desde el inicio de la construcción de la lengua escrita se puede observar la actividad cognoscitiva del sujeto. Es así como, sin necesidad de la instrucción escolar, el niño preescolar en su interacción con sujetos lectores y materiales de lectura que se encuentren en su ambiente, comenzará a formularse hipótesis acerca de lo que observa en su entorno relacionado con la lectura y la escritura.

Las investigaciones pioneras de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) describen minuciosamente el proceso transitado por los niños para construir lo que llamaron construcción espontánea de la lengua escrita. Resumiendo sus hallazgos, encontramos la existencia de tres niveles consecutivos en el proceso (Ferreiro, 1991). En el primer nivel el niño discrimina dos modos usuales de representación gráfica: el dibujo y la escritura, al darse cuenta de que ambos modos representacionales se diferencian en el modo en que se organizan en el papel, ya que la escritura presenta formas gráficas arbitrarias ordenadas linealmente.

En el segundo nivel, los niños se plantean las hipótesis de cantidad y variedad, alcanzando el control de las variaciones cuantitativas y cualitativas en sus escritos. La consideración de que la escritura remite a un significado, lleva al niño al tercer nivel, correspondiente a la fonetización, que presenta tres subniveles: a) hipótesis silábica; b) subnivel silábico alfabético, momento de transición entre el subnivel anterior y el siguiente; y c) hipótesis alfabética, donde el sujeto hace corresponder un sonido del habla con una grafía que lo representa. Para que los sujetos se planteen esta última hipótesis, jugará un papel preponderante la instrucción formal, sea esta de la institución escolar o de una persona de su entorno que se dedique a enseñarle. Otra serie de importantes aprendizajes se han de producir para que el niño llegue a ser un lector con dominio de la lengua escrita de su entorno social.

Resulta importante recalcar la necesidad de la lectura y la escritura en un mundo globalizado donde la información llega a todos los ciudadanos a través de medios escritos prioritariamente, siendo así un factor preponderante en la facilitación del desarrollo social y cultural de cualquier comunidad a la vez que contribuye con el desarrollo político de la sociedad.

A nivel individual puede afirmarse que la lengua escrita es un factor determinante en el desarrollo cognoscitivo de los individuos. Al investigar la relación de la construcción de la lengua escrita en niños preescolares (con edades comprendidas entre 3 años

3 meses y 6 años 9 meses) y el desarrollo cognoscitivo, evaluado con pruebas operatorias piagetianas de clasificación, seriación, correspondencia término a término y conservación de sustancia, Cano de Faroh (1999) encontró una correlación de 0,84, significativa al 0,0005, lo cual permite afirmar que los cambios en las estructuras cognoscitivas en esta muestra, varían concomitantemente con la construcción de hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua escrita.

Como conclusión del estudio anterior, pudiera afirmarse, siguiendo a Piaget (1973, en Cano de Faroh, 1999, p. 49), que: “entre lenguaje y pensamiento existe un círculo genético tal, que uno se apoya en el otro en forma solidaria y en perpetua acción recíproca”. Esta última afirmación de Piaget da pie para inferir que la relación entre los procesos de construcción de lenguaje, sea este escrito u oral, y los procesos cognitivos de un individuo va a ser siempre muy estrecha y así como la alfabetización en los niveles iniciales del sistema educativo permitirá y facilitará la progresión del sujeto en la educación básica y media diversificada, se requerirá continuar el proceso en el nivel universitario mediante la alfabetización académica, que comporta mayor complejidad y resulta imprescindible para cualquier profesional universitario.

La alfabetización académica es considerada prioritaria por Carlino (2005, pp. 15-16), quien propone:

(...) integrar la producción y análisis de textos en la enseñanza de todas la cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/ académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales que estos graduados también deben conocer.

De acuerdo con lo propuesto por Carlino (2005), viene a ser responsabilidad de los profesores universitarios ejercer la mediación para facilitar en cada una de las disciplinas que enseñen, el dominio de los estudiantes en la comprensión crítica de las

lecturas especializadas dentro de una carrera específica y la comunicación de sus ideas mediante la escritura. Por consiguiente, la alfabetización académica es una tarea que compete no solamente a los profesores de lengua, sino también a todos los profesores e investigadores en cada disciplina de las ciencias y las humanidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bannatyne, A. (1978). *La lectura. Un proceso auditivo vocal*. Buenos Aires: Medica Panamericana.
- Baquero, R. (1997). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Cano de Faroh, A. (1999). *Desarrollo de la inteligencia y construcción de la lecto-escritura en niños preescolares*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis, En Goodman, G. (Comp.). *Los niños construyen su lecto-escritura* (pp. 21-36). Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

- Goodman, K.S. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Palacios, A., Muñoz, M. y Lerner, D. (1987). *Comprensión lectora y expresión escrita*. Argentina: Aique.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Trabajos originales en ruso de 1930, 1933 y 1935.]
- Vygotski, L.S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas*. Vol II. Madrid: Visor. [Edición original en ruso de 1934.]

La presente edición de 500 ejemplares se imprimió en papel Bond 20 en los talleres de Venegraf C.A. en Caracas, Venezuela, en el mes de enero de 2014.

Adriana Bolívar. Profesora titular de Lingüística y Análisis del Discurso en la Universidad Central de Venezuela, donde ha coordinado la Maestría en Inglés y el Doctorado en Estudios del Discurso. *Master of Philosophy* de la Universidad de Londres y *Doctor of Philosophy* de la Universidad de Birmingham. Investigadora nivel IV del Observatorio Nacional de la Ciencia. Sus líneas de investigación son la lingüística sistémica funcional, el discurso académico y político, el discurso de los medios, la (des)cortesía verbal, el diálogo, la lectura y la escritura. Editora de la *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Coordinadora de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, subsede UCV.

abolivar_2000@yahoo.com

Rebecca Beke. Profesora Asociada de Lingüística Aplicada en la Universidad Central de Venezuela y Coordinadora del Área de Lingüística de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación (UCV). Ha coordinado la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera. *Master of Arts* de la Universidad de New York y Doctora en Estudios del Discurso de la Universidad Central de Venezuela. Su investigación se centra en la lectura y la escritura en inglés como lengua extranjera, español como primera lengua y discurso académico. Es coordinadora de la Cátedra Unesco, subsede UCV.

rebecca.beke@gmail.com



011327095007

Lectura y escritura para la investigación está dirigido a profesores e investigadores de las diferentes disciplinas con el fin de que los docentes universitarios se conviertan en mediadores de la comprensión crítica y la comunicación académica escrita. El libro es la materialización del trabajo en equipo de investigadores de las áreas de lingüística, lingüística aplicada, letras, educación y psicología, comprometidos con los objetivos de la *Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y la Escritura*, que cuenta con sedes y subsedes en la mayoría de los países de América Latina. Consta de diez capítulos centrados en los géneros académicos, especialmente en el artículo de investigación y el resumen. Los temas que se abarcan incluyen: el significado de la alfabetización académica en el contexto universitario, la literatura como un puente para leer textos no literarios, la redacción del problema de la investigación, la introducción y la conclusión en el artículo, el manejo de referencias y citas, la argumentación, la escritura de resúmenes académicos por estudiantes, los resúmenes de artículos de revista, los problemas gramaticales en la escritura y, finalmente, lo que significa el concepto de alfabetización para el desarrollo de la lectura crítica y producción escrita. Se trata de un libro de gran pertinencia e interés para profesores y estudiantes porque revela la íntima relación entre los procesos de la lectura y escritura y la investigación.

